



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ENSEÑANZA DEL TEMA “EMOCIONES” MEDIANTE EL APRENDIZAJE
BASADO EN PROBLEMAS (ABP), EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS)**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
DAVID IGNACIO VELÁZQUEZ RENDÓN

TUTORA PRINCIPAL:
DRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ:
DRA. REYNA ELENA CALDERÓN CANALES
INSTITUTO DE CIENCIAS APLICADAS Y TECNOLOGÍA
MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DR. MIGUEL MONROY FARÍAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
DRA. MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser una segunda casa para mí desde mis estudios de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 9 “Pedro de Alba”, hasta mis estudios de licenciatura y maestría en la Facultad de Psicología. Gracias por darme la oportunidad de conocer personas extraordinarias que ahora son mis mejores amigos, colegas y referentes. Gracias por todo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico brindado para la realización de mis estudios de maestría y el desarrollo de este trabajo.

A Dios por darme la fortaleza, sabiduría y la templanza para alcanzar mis metas y hacerme de otras nuevas.

A mi familia por estar siempre conmigo, por su apoyo incondicional en todos los aspectos de mi vida. Este trabajo se lo dedico a ustedes, así como a los que por circunstancias de la vida ya no están con nosotros. Todos me han enseñado que el que persevera alcanza, y que de los errores y logros siempre se aprende.

A la Dra. Milagros Figueroa Campos por ser mi tutora, guía, maestra y ejemplo a seguir. Gracias por su apoyo constante, sus enseñanzas durante estos años, sus consejos, su paciencia y su entrega. Me honra mucho haber tenido la oportunidad de ser su alumno y tutorado.

A mi Comité Tutor, Dra. Reyna Elena Calderón Canales y Mtra. María Susana Eguía Malo, así como **a mi jurado, Dr. Miguel Monroy Farías y Dra. Martha Diana Bosco Hernández**, por enriquecer, en el aula y en las asesorías, a mi trabajo y mi formación con su valiosa retroalimentación, sugerencias, comentarios y críticas constructivas.

A mis profesores de maestría, haciendo especial mención a la **Mtra. Hilda Paredes, la Dra. Olivia Mireles, la Mtra. Roxanna Pastor, la Mtra. Ena Niño, la Mtra. Zoraida Meléndez y el Dr. Samuel Arias**, por sus invaluable contribuciones a mi formación docente.

A la Mtra. Thelma Elena Negrete López, por su acompañamiento durante mis actividades de Práctica Docente y en la realización de mi tesis, dentro de la Escuela

Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”. Ha sido un absoluto privilegio trabajar con usted y aprender de ello.

A mis compañeros y amigos de MADEMS Psicología, Arely, Tania, Miroslava, Elena, Eder, Roberto, Juan Carlos, Nathali, Blanca, Romina, Juan Carlos, Ricardo y Liz, por haber sido parte de este viaje, por su amistad, apoyo y las grandiosas experiencias que estarán siempre conmigo como un gran tesoro. También dirijo estos agradecimientos a mis amigos de **MADEMS Psicología de la FES Iztacala, MADEMS Ciencias Sociales, MADEMS Física, MADEMS Filosofía y MADEMS Biología.**

A mis alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso” por su disposición, su entusiasta participación, compromiso en todas las actividades y sus valiosas lecciones que me harán un mejor profesor.

A todos aquellos que, con su amistad, buena vibra y afecto, contribuyeron a que este trabajo pudiera salir adelante (**Desirée, Raquel, Karen, Sagrario, Alejandra, Janin, Melina, Paulina, Brenda, Shaila, Max, Juan, Angélica, Tania, Daniel, Diana Soledad, Diana Ventura, Diana Chacón, Hugo, Fernando, Karina, Luis, Oscar, Omar, Tania, Jesús, Claudia, Guillermo, Selene...**).

La docencia es el camino que yo elegí y esa ha sido la mejor elección de todas

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. CONTEXTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA NACIONAL	7
PREPARATORIA: IMPORTANCIA Y FINES DE LA PSICOLOGÍA	
1.1 Orígenes de la ENP	7
1.2 Misión	9
1.3 Visión	9
1.4 La Psicología como asignatura en la ENP	10
1.4.1 La primera cátedra de Psicología	10
1.4.2 Ubicación de la materia de Psicología en el plan de estudios actual	14
1.4.3 Enseñanza de la emoción como proceso psicológico: Retos y desafíos	15
1.5 Población escolar: Los estudiantes de la ENP	18
CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA SITUADA DE LA PSICOLOGÍA DESDE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	25
2.1 Definición de la enseñanza situada	25
2.1.1 Características de la enseñanza situada	26
2.2 Principios educativos de la enseñanza situada	29
2.2.1 El aprendizaje experiencial de John Dewey	29
2.2.2 Donald Schön y la práctica reflexiva	33
2.2.3 El paradigma sociocultural	36
2.2.4 La cognición situada	39
2.3 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia de enseñanza situada	43
2.3.1 Definición	43
2.3.1.1 Características del ABP	45
2.3.2 Fases	47
2.3.3 Rol del docente	49
2.3.4 Rol del alumno	55
2.3.5 El ABP como estrategia de enseñanza de contenidos psicológicos	58
2.3.5.1 Aplicaciones del ABP en la enseñanza de la Psicología	61

2.3.6 El ABP, los contenidos actitudinales y los estudiantes de bachillerato	66
CAPÍTULO 3. LAS EMOCIONES	70
3.1 Definición	70
3.2 Funciones de las emociones	74
3.3 Componentes de las emociones	77
3.4 El proceso emocional	82
3.5 Bases biológicas de las emociones	86
3.6 Clasificación de las emociones	91
3.6.1 Emociones básicas	91
3.6.2 Emociones secundarias	94
3.6.3 Emociones positivas	95
3.6.4 Emociones negativas	95
3.6.5 Emociones sociales	95
3.7 Las emociones en la adolescencia	96
CAPÍTULO 4. MÉTODO	101
4.1 Planteamiento del problema	101
4.2 Justificación	104
4.2.1 Justificación teórica	104
4.2.2 Justificación metodológica	105
4.2.3 Justificación social	107
4.3 Objetivos	108
4.3.1 Objetivo general	108
4.3.2 Objetivos específicos	109
4.4 Pregunta de investigación	109
4.5 Diseño	109
4.5.1 Objetivos de la secuencia didáctica	109
4.5.1.1 Objetivo general	109
4.5.1.2 Objetivos específicos	110
4.6 Procedimiento	110
4.7 Participantes	113
4.8 Escenario	118

4.9 Instrumentos	118
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	121
5.1 Resultados cuantitativos	121
5.1.1 Evaluaciones diagnóstica y final	121
5.1.1.1 Análisis de resultados	121
5.1.1.2 Análisis de reactivos abiertos	124
5.1.1.3 Análisis de reactivos cerrados	130
5.1.2 Evaluación formativa	134
5.1.2.1 Evaluación de mapas conceptuales	134
5.1.2.2. Evaluación de exposición de mapas conceptuales	135
5.1.2.3 Evaluación de reportes de investigación	135
5.1.2.4 Evaluación de exposición de reportes de investigación, mediante cartel	136
5.1.3 Evaluación auténtica	137
5.1.3.1 Autoevaluación	137
5.1.3.2 Coevaluación	141
5.1.4 Evaluación del desempeño docente y de las actividades	144
5.1.5 Evaluación de la página web “Indagando en Psicología”	147
5.2 Resultados cualitativos	151
5.2.1 Evaluaciones diagnóstica y final	151
5.2.2 Bitácoras de las sesiones	169
5.2.2.1 Sesión 1	169
5.2.2.2 Sesión 2	171
5.2.2.3 Sesión 3	174
5.2.2.4 Sesión 4	177
5.2.2.5 Sesión 5	179
5.2.2.6 Sesión 6	181
5.2.2.7 Sesión 7	183
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	184
REFERENCIAS	197
ANEXOS	217
ANEXO 1. PLANEACIÓN DE LAS SESIONES	218

ANEXO 2. CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO Y FINAL	239
ANEXO 3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL TUTOR Y LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)	243
ANEXO 4. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN	245
ANEXO 5. MATRIZ DE EVALUACIÓN	246
ANEXO 6. CUESTIONARIO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	247
ANEXO 7. CUESTIONARIO PARA EVALUACIÓN DE LA PÁGINA WEB INDAGANDO EN PSICOLOGÍA	248
ANEXO 8. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL POR EQUIPO	250
ANEXO 9. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE EXPOSICIÓN ORAL DE MAPA CONCEPTUAL	252
ANEXO 10. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL REPORTE DE INVESTIGACIÓN POR EQUIPO	254
ANEXO 11. LINEAMIENTOS PARA LA EXPOSICIÓN ORAL DEL REPORTE DE INVESTIGACIÓN POR EQUIPO MEDIANTE CARTEL	257
ANEXO 12. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL DEL REPORTE DE INVESTIGACIÓN POR EQUIPO MEDIANTE CARTEL	259
ANEXO 13. ESCENARIO 1: LA ZONA DE AMIGOS	262
ANEXO 14. ESCENARIO 2: EL EXAMEN	263
ANEXO 15. ESCENARIO 3: EL CAPITÁN CAZADOR	264
ANEXO 16. LINEAMIENTOS PARA ELABORACIÓN DEL REPORTE DE INVESTIGACIÓN	265
ANEXO 17. GUÍA PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA	266
ANEXO 18. FICHAS DE REGISTRO POR EQUIPO	268
ANEXO 19. FORMATO DE BITÁCORA DOCENTE	269
ANEXO 20. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA PARA ESTUDIANTES	270
ANEXO 21. TABLA DESCRIPTIVA DE RESULTADOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y FINAL	271
ANEXO 22. SISTEMA DE CALIFICACIÓN CUANTITATIVO DEL CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO Y DEL CUESTINARIO FINAL	272

ANEXO 23. ANÁLISIS POR EQUIPOS DE LAS AUTOEVALUACIONES DE LOS ESTUDIANTES	275
ANEXO 24. ANÁLISIS POR EQUIPOS DE LAS COEVALUACIONES DE LOS ESTUDIANTES	277
ANEXO 25. ACTIVIDADES POR SESIÓN	279
ANEXO 26. PRODUCTOS DEL ALUMNADO	285
ANEXO 27. CAPTURAS DE PANTALLA DE LA PÁGINA WEB INDAGANDO EN PSICOLOGÍA	295

RESUMEN

Los procesos mentales como la emoción, son enseñados de forma tradicional en el bachillerato y dada su complejidad, su aprendizaje es de poco interés y poco significativo para los estudiantes. Así, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) representa una alternativa pedagógica que brinda a los procesos de enseñanza y de aprendizaje un carácter situado, auténtico, significativo, cooperativo y autorregulado. El objetivo de este trabajo fue diseñar una propuesta didáctica que impulsara la enseñanza situada del proceso psicológico de la emoción y lograra el aprendizaje significativo de dicho proceso en el alumnado. El modelo de ABP de siete fases propuesto por Sola Ayape (2011) fue empleado para esta propuesta. Además, se crearon actividades, instrumentos de evaluación y materiales didácticos, algunos mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las actividades se implementaron durante 7 sesiones en un grupo de 51 estudiantes de sexto grado de la Escuela Nacional Preparatoria en la asignatura de Psicología. Aunado al proceso de evaluación continua, se aplicó un cuestionario al inicio y al final de las actividades de ABP para evaluar el desempeño de los estudiantes, y entre los resultados se hallaron diferencias significativas. En consecuencia, fue posible determinar que el ABP impactó positivamente en el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales referidos a las emociones. Es necesario continuar con la implementación del ABP en la enseñanza de la Psicología ya que le permite al estudiantado forjar competencias que contribuirán a su formación integral para aprender a lo largo de la vida.

Palabras clave: Emoción, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), enseñanza de la psicología, Educación Media Superior, enseñanza situada.

ABSTRACT

The mental processes like emotion, are taught in a traditional manner in high school and given their complexity, their learning is of little interest and not significant for the students. Therefore, Problem Based Learning (PBL) represents a pedagogical alternative that provides the teaching and learning processes a situated, authentic, meaningful, cooperative and self-regulated character. The objective of this work was to design a didactic proposal that promote the situated teaching of the psychological process of the emotion and achieve the significant learning of this process in the students. The seven-phase PBL model proposed by Sola Ayape (2011) was used for this proposal. In addition, activities, evaluation tools and didactic materials were created, some mediated by Information and Communication Technologies (ICT). The activities were implemented during 7 sessions in a group of 51 sixth-grade students of the National Preparatory School in the subject of Psychology. In addition to the continuous evaluation process, a questionnaire was applied at the beginning and at the end of the PBL activities to evaluate the performance of the students, and significant results were found among the results. Consequently, it was possible to determine that PBL had a positive impact on the learning of the conceptual, procedural and attitudinal contents related to emotions. It is necessary to continue with the implementation of the PBL in the teaching of Psychology since it allows students to build competences that will contribute to their integral formation to learn throughout life.

Keywords: Emotion, Problem Based Learning (PBL), psychology teaching, secondary Education, situated teaching.

INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior (EMS) está inmersa en un escenario en el que acontecen, con una acelerada continuidad, cambios sociales, políticos, históricos, artísticos, económicos, tecnológicos y culturales cuyos efectos la impactan al igual que al resto de las instituciones, los modos de vida y a la sociedad mexicana en general. Esto ha provocado el surgimiento de nuevas necesidades, demandas y retos que las generaciones actuales y venideras tienen que afrontar, y que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) debe tomar en cuenta dentro sus líneas de acción (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2005). Actualmente, la EMS es una etapa formativa obligatoria que pretende forjar, desde los variados subsistemas que existen en el país, incluyendo a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), habilidades para la vida (dentro de la sociedad del conocimiento) como lo son el pensamiento crítico y reflexivo, la búsqueda, análisis y síntesis de la información, el trabajo en equipo, el uso ético y experto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y la solución de problemas.

De este modo, todas y cada una de las disciplinas que conforman los currícula de EMS, entre ellas la Psicología, tienen que contribuir a la formación de los estudiantes que atraviesan este nivel educativo, a través de sus contenidos y de su enseñanza innovadora y situada (entendida por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010) como una propuesta pedagógica que busca promover aprendizajes experienciales y auténticos en el alumnado, que le permita desarrollar habilidades y competencias útiles para la vida) mediante estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), donde la construcción, análisis y solución de un problema vinculado al mundo real constituyen el eje central de la experiencia de aprendizaje (Barrows, 1996; Sola Ayape, 2011). Esto implica dejar atrás la enseñanza individualista, competitiva, enciclopédica e impersonal dirigida a la memorización de conceptos y la repetición de algoritmos, que al final de cuentas parecerán irrelevantes para los estudiantes y terminarán en el olvido (Bacon y Jakovich, 2001; Chew et al., 2018; Pinelo Ávila, 2008; Preciado y Rojas, 1989; Wiggins y Burns, 2009; Zanatta Colín y Yurén Camarena, 2012). Desafortunadamente, este enfoque tradicional sigue estando presente en las aulas de bachillerato (Gutiérrez Ávila, De la Puente Alarcón, Martínez González y Piña Garza, 2012; Weiss, 2012).

Asimismo, es preciso mencionar que el bachillerato es más que un nivel que conforma el SEM, sino que es un espacio que engloba una etapa de vida por el que muchos de los adolescentes transitan y, por ende, su desarrollo físico, cognitivo y socioafectivo. En ella, los estudiantes suelen experimentar situaciones, cambios o acontecimientos que resultan ser totalmente nuevos para ellos pero que coadyuvan a la conformación de su identidad, entre los que se encuentran las primeras citas, el distanciamiento y/o acercamiento con el círculo familiar, el establecimiento de relaciones de noviazgo, la identificación y afiliación con determinados grupos sociales dentro y fuera de la escuela, la adopción de modas, la toma de decisiones de carácter académico y vocacional, la creación de un proyecto de vida, la consolidación de la identidad sexual, entre otros (Coleman y Hendry, 2003; Delval, 1999; Hurlock, 1976; Jersild, 1972; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Santrock, 2006). No obstante, también es posible que, durante sus estudios de preparatoria, los alumnos estén expuestos a situaciones que pueden vulnerar su integridad como la violencia y acoso escolar (bullying y cyberbullying), violencia en el noviazgo consumo de sustancias, prácticas sexuales de riesgo, actos delictivos, estrés académico, trastornos alimenticios, ideación suicida, adicción a las redes sociales, etc. (Gaete, 2015; Gallegos Codés, 2006; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Schaffer, 2000; Santrock, 2006; Vallet, 2010; Woolfolk, 2014).

Lo anterior plantea que la atención a la esfera meramente cognitiva y conductual de la educación no es suficiente para favorecer el desarrollo holístico de los estudiantes, sino que también es necesario que el docente incorpore a su práctica estrategias de enseñanza que propicien, desde un enfoque situado, al desarrollo de habilidades socioafectivas y valores como la asertividad, la responsabilidad, la tolerancia, la escucha activa, empatía, capacidades de negociación, conciencia y regulación emocionales, iniciativa, toma de decisiones, el aprecio por la diversidad y el respeto.

Llegados a este punto, las emociones son fenómenos multidimensionales de corta duración que auxilian al individuo a afrontar y adaptarse a los desafíos cotidianos cambiantes (Reeve, 2010) y por su importancia para la vida psíquica del ser humano, en el programa de la asignatura de Psicología de la ENP, existen contenidos referentes a este proceso psicológico que se engloban en el tema “Emoción y su adecuación”, que tiene como fin que el alumno conozca de manera introductoria y general al proceso de la

emoción en cuanto a su definición, génesis, funciones y desarrollo (Escuela Nacional Preparatoria [ENP], 2018). Sin embargo, y como se mencionó anteriormente, la prevalencia de métodos tradicionales para la enseñanza de la Psicología aunado a la complejidad de las emociones, provocan que su aprendizaje resulte difícil, sin aplicabilidad en su vida cotidiana, de poco interés y poco significativo (Pozo, 1998).

En este contexto, se diseñó una propuesta didáctica dirigida a la enseñanza del proceso psicológico de la emoción, a través del ABP, que se implementó en la asignatura de Psicología, en un grupo de sexto grado del área de Ciencias Sociales del Plantel 6 de la ENP “Antonio Caso”, ubicado al sur de la Ciudad de México. El objetivo de este trabajo fue impulsar la enseñanza situada de los aspectos psicológicos de la emoción a través del ABP, misma que favoreciera el desarrollo de aprendizajes significativos en el estudiantado. Para el diseño de esta propuesta se siguió el modelo de ABP de Sola Ayape (2011) de siete fases (Presentación y lectura comprensiva del escenario, definición del problema, lluvia de ideas, clasificación de las ideas, formulación de los objetivos de aprendizaje, investigación y presentación y discusión de ideas) y se incorporaron estrategias de enseñanza y aprendizaje como la exposición oral, los mapas conceptuales digitales y el cartel, que junto con materiales didácticos (incluidos tres escenarios problematizadores y una página web con el título *Indagando en Psicología*) y un proceso de evaluación continua mediado por rúbricas, escalas y cuestionarios, se implementó a lo largo de 7 sesiones, 6 de 100 minutos y 1 de 50 minutos, durante los meses de noviembre y diciembre del 2018.

La estructura de la presente tesis es de 6 capítulos. El capítulo 1 retrata el contexto sociohistórico y educativo de la ENP, así como su población escolar y hace un análisis de la enseñanza de la Psicología dentro de este subsistema de EMS. Por su parte, el capítulo 2 hace referencia a la enseñanza situada, su conceptualización, sus fundamentos teóricos basados en el aprendizaje experiencial de John Dewey, la práctica reflexiva de Donald Schön, el paradigma de la cognición social y la cognición situada; además, plantea lo que es el ABP, sus características, los roles del docente y del alumno dentro de esta estrategia y muestra su aplicación para la enseñanza de contenidos psicológicos e impacto en el desarrollo de aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales. A su vez, el capítulo 3 provee un panorama teórico sobre la emoción, sus

rasgos, componentes, funciones, sus bases biológicas y el proceso emocional, y en su cierre resalta el desarrollo emocional en la adolescencia.

El capítulo 4 comprende el método empleado para llevar a cabo el diseño y la implementación de la propuesta dirigida a la enseñanza de la emoción, a través del ABP, en la ENP Plantel 6 “Antonio Caso”. El capítulo 5 presenta los resultados cuantitativos y cualitativos de la intervención, así como el proceso de ejecución de las sesiones de trabajo. Por último, el capítulo 6 da a conocer las discusiones y conclusiones, mencionando las aportaciones, las limitantes y propuestas para intervenciones futuras. Posteriormente, se adjuntan anexos que muestran los instrumentos y materiales utilizados.

CAPÍTULO 1. CONTEXTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA: IMPORTANCIA Y FINES DE LA PSICOLOGÍA

El presente capítulo abordará los orígenes históricos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y los rasgos académicos e institucionales que determinaron sus inicios así como su misión y visión actuales. A su vez, se tomará en cuenta la enseñanza de la Psicología en la institución educativa comenzando por una reflexión sobre su primera cátedra y su relevancia dentro de la historia de esta ciencia en México, su presencia en el plan de estudios vigente, sus rasgos y desafíos como asignatura y la valía que tiene el proceso psicológico de la emoción como contenido curricular. Por último, se darán a conocer datos que corresponden a las características de la población estudiantil de la ENP.

1.1 ORÍGENES DE LA ENP

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) tiene su origen el 2 de diciembre de 1867 cuando el presidente Benito Juárez García expidió la "Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal", documento en el cual se establecía su fundación, con el objetivo de que los estudios que se impartirían serían los correspondientes para poder ingresar a las Escuelas de Altos Estudios (Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria [DGENP], s.f.). Este fue un importante paso para la concreción del plan de nación juarista, sustentado en el progreso y la concepción filosófica del positivismo de Comte, retomado por Gabino Barreda, su primer director.

El Colegio de San Ildefonso, antiguo colegio ubicado en el centro de la Ciudad de México y fundado por la Compañía de Jesús de México, se convirtió en la sede de la ENP con el apoyo de Benito Juárez. De este modo, el 3 de febrero de 1868 inauguró sus cursos con 900 estudiantes (Álvarez Díaz de León, 2011).

El plan de estudios se adaptaba de acuerdo con la carrera que elegiría el joven bachiller, se trataba de un bachillerato múltiple de cuatro o cinco años, aunque se trataba de que la diferencia de asignaturas de cada una de las áreas establecidas (derecho, medicina y farmacéutica, agricultura, veterinaria, arquitectura, ingenierías, de ensayistas y de beneficiadores de metales) fuera mínima. No obstante, en 1869 se redujo la extensión de los estudios a tres años y en 1896 desaparecieron las especializaciones para crear un bachillerato único (Romo Medrano, 2011).

Romo Patiño y Gutiérrez (1984) denotan que, en sus inicios, la ENP buscaba a partir de la experiencia, la experimentación, la racionalidad en el contacto con la realidad, y la apertura a un gran volumen del conocimiento social (enciclopedismo), la uniformidad de las conciencias y la instauración de un fondo común de verdades.

Sumariamente, la ENP se orientaba hacia la obtención de la riqueza social e intelectual, el ofrecimiento de un conjunto de verdades demostradas, el aporte a los individuos de una nueva estructura de creencias, y un nuevo orden dogmático inalterable. Romo Patiño y Gutiérrez (1984) agregan que el paradigma positivista se refleja en la amplia presencia de las asignaturas de las ciencias naturales y el uso de las humanidades como elementos para alcanzar la sublimación los sentimientos y la coordinación del pensamiento (Ver Figura 1).

PLAN DE ESTUDIOS DE 1868		
Primer año	Segundo Año	Tercer año
Aritmética Álgebra Geometría Gramática Española Francés Taquigrafía	Trigonometría Cálculo Infinitesimal Cosmografía Mecánica Racional Raíces griegas Latín (1°.) Inglés (1°.)	Física Geografía Latín (2°.) Inglés (2°.)
	Cuarto Año	Quinto año
	Química Historia Cronología Latín (3°.) Teneduría de libros *Excepto para los abogados	Historia Natural Lógica Ideología Moral Gramática General Literatura Teneduría de libros* Alemán (1°.)*
Materias especializadas para ingeniería y arquitectura		
	Tercer Año	Cuarto Año
	Física Cronología e Historia Literatura Teneduría de Libros Inglés (2°.) Alemán (1°.)	Química Historia Natural Lógica Ideología Moral Gramática General Alemán (2°.)

Nota: En el plan general se contemplan las siguientes particularidades. Para arquitectura e ingeniería, se cursará en el segundo año geografía y, en el quinto, dibujo (figura, paisaje y lineal). Para medicina, agricultura, farmacología y veterinaria, en el cuarto año cursarán alemán (1°.), y para los abogados, se cursará en el quinto año historia de la metafísica. Para todos los alumnos será obligatoria la práctica del dibujo.

Figura 1. Primer Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (Romo Patiño y Gutiérrez (1984))

Un acontecimiento que marcó la historia de la ENP fue la inauguración de la Universidad Nacional de México el 22 de septiembre de 1910, ya que esto implicó su incorporación a

la universidad de acuerdo con el Artículo 2º de La Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, promulgada el 26 de mayo de ese mismo año. Y a partir de entonces la existencia de ambas estuvo ligada, siendo así que desde 1929, el año en el que se le otorgó la autonomía a la universidad, la ENP cuenta con los mismos derechos, garantías y obligaciones de los que goza la UNAM (Guerra García, 2018).

Por último, y como se verá en los siguientes apartados, tuvieron que pasar 30 años desde la fundación de la preparatoria para que la enseñanza de la Psicología fuera una realidad ya que el positivismo imperante de la época descartaba su relevancia educativa en todos los sentidos.

1.2 MISIÓN

Se entiende como misión al objetivo o meta que se plantea una institución educativa del cual emergerán sus fines, planes y proyectos, determinando con ello lo que hace y el para qué existe (Ruiz, 2000; Picardo Joao, 2005). Actualmente, misión de la Escuela Nacional Preparatoria [ENP] (2015) es:

Brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione: Una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores; una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad, y la capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable (p.14).

Para lograr su cometido, la ENP, realiza investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (ENP, 2011).

1.3 VISIÓN

La visión de una institución educativa corresponde a sus proyecciones a futuro, siendo así que construye su guía de lo que siempre intentará lograr (Picardo Joao, 2005). La Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2015, p.15) establece lo siguiente:

- ∞ Consolidar la calidad de la formación integral (general y propedéutica) que ofrece la ENP. Contar con planes y programas de estudio renovados, con contenidos actualizados y metodologías adecuadas de acuerdo a las nuevas tendencias de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- ∞ Fortalecer el uso académico de las TIC para lo cual se contará con la infraestructura adecuada, se desarrollará material didáctico y software de apoyo para llevar a cabo las tareas docentes.
- ∞ Fortalecer la formación de los alumnos basada en valores y con compromiso social.
- ∞ Reforzar la carrera académica a través de la puesta en marcha de un programa de profesionalización docente, de apoyo al trabajo en torno a líneas institucionales y del fomento a la estabilidad laboral del profesorado. Impulsar el desarrollo de investigaciones orientadas al mejoramiento de la docencia.
- ∞ Consolidar la difusión de la cultura con un mayor intercambio y vinculación institucional para enriquecer la formación de los alumnos.
- ∞ Fundamentar un trabajo transparente y de calidad en la gestión para lograr el desarrollo de un clima organizacional dirigido a optimizar las funciones prioritarias de la entidad.

1.4 LA PSICOLOGÍA COMO ASIGNATURA EN LA ENP

1.4.1 La primera cátedra de Psicología

La fundación de la ENP en 1867 se vio enmarcada en una compleja conexión de factores sociales e intelectuales que dieron origen a su plan de estudios, diseñado acorde a la visión del positivismo propuesto por Auguste Comte y adoptada por Gabino Barreda, Álvarez Díaz de León (2011) añade que “orden en el aprendizaje de las materias tenía la intencionalidad de cultivar mentes ordenadas, científicas y progresistas” (p.20).

En aquél entonces, las esperanzas y los esfuerzos del régimen de Porfirio Díaz estaban orientados en hacer de México un país situado en la modernidad y la sofisticación a través de la ciencia y la cultura (teniendo evidentemente a países como Francia, Alemania, Bélgica, Inglaterra y Estados Unidos como referencias permanentes), a pesar de la miseria en la que estaba sumergida la gran mayoría de la sociedad mexicana. En este

escenario, únicamente la sociedad letrada (cerca del 17% de la población general) tendría acceso a las maravillas del positivismo y así como la posibilidad de construir un mejor país a través de la apropiada educación de las nuevas generaciones, siguiendo los lineamientos de esta teoría filosófica:

(...) nada que no fuera científico se aceptaría en el firmamento del futuro de la nación. Sus científicos e intelectuales eran los hacedores del porvenir, en sus manos estaba la educación de la juventud preparatoria y profesional, que también viviría un proceso de evaluación teniendo como incentivo la lógica de ser los mejores estudiantes, a la altura de los modelos francés, norteamericano y belga (López Ramos, 1993, p. 23).

Es preciso señalar que la Psicología había tenido su génesis formal como ciencia en 1879 con la fundación del primer laboratorio de Psicología experimental en Leipzig por parte de Wilhelm Wundt. Así, ¿qué posibilidades tenía esta de demostrar su valía en la formación de los estudiantes mexicanos de finales de siglo XIX en un contexto sociocultural y político en el que otras ciencias, tales como la Biología, la Química, la Física y las Matemáticas, eran reconocidas como pilares y artífices del progreso de la humanidad? Desafortunadamente, eran nulas. El positivismo de Comte la connotaba como el pueril estudio de fenómenos mentales, y las voces de otros autores influenciados por su obra le asignaban un valor científico similar al de la magia, la astrología, la metafísica y doctrinas religiosas (Álvarez Díaz de León, 2011; Facultad de Psicología, 1997; López Ramos, 1993; Valderrama, Colotla, Gallegos y Jurado, 1994). Esta perspectiva reduccionista de la Psicología le cerró las puertas a la ENP durante varios lustros, al menos dentro de los planes de estudio oficiales.

En efecto, aun sin reconocimiento oficial, fue el literato y biógrafo, José María Vigil, quien introdujo a la ENP la enseñanza de contenidos psicológicos dentro de la cátedra “Lógica y Moral” en 1893, al menos de manera informal. No obstante, para que esto fuera posible, debió acontecer una importante polémica académica derivada de los cambios de los textos de Lógica empleados en dicha materia en 1881, las consecuentes detracciones contra el positivismo de Comte y la contundente solicitud que hizo el filósofo y médico griego Plotino Rhodakanaty a las autoridades de la ENP, del establecimiento de una cátedra de Psicología (Álvarez Díaz de León, 2011; López Ramos, 1993).

Los debates filosóficos entre conservadores y liberales, espiritualistas y positivistas, religiosos y ateos dentro de los foros y congresos educativos de la época jugaron un papel importante en la instauración de la primera cátedra de Psicología en la ENP. Uno de ellos fue el Segundo Congreso de Educación en 1891, en el que se llevó a cabo el análisis del plan de estudios propuesto por Gabino Barreda, y si bien fue suprimida la enseñanza del Latín, la idea de establecer a la Psicología se hacía cada vez más fuerte aun dentro de las discusiones entre comisiones (una conformada por positivistas spencerianos y por espiritualistas, y otra por seguidores del positivismo comtiano) sobre la jerarquización de las ciencias fundamentales a impartir. Las propuestas de cada comisión se ilustran a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1

Clasificación de ciencias fundamentales por comisión

Clasificación spenceriana y espiritualista	Clasificación de Comte
Matemáticas	Matemáticas
Física	Astronomía
Química	Física
Biología	Química
<i>Psicología</i>	Biología
Lógica	Sociología

Como era de esperarse, la Lógica y la Psicología eran completamente rechazadas por la perspectiva comtiana debido a su presunta ambigüedad epistemológica. De hecho, para Comte la Psicología no era más que el estudio de la fisiología del cerebro cuyo conocimiento era incapaz de explicar el comportamiento humano en su totalidad (Álvarez Díaz de León, 2011; Facultad de Psicología, 1997; López Ramos, 1993).

Es indispensable rescatar en este análisis el contexto social de aquél entonces. Si bien, existían altas expectativas en la modernidad como agente transformador del país, persistían también problemas graves como la pobreza, el analfabetismo, los altos índices de mortalidad infantil, el consumo desmedido de alcohol y otras sustancias entre la población, así como los crecientes reportes de casos de trastornos mentales (sobre todo de histeria, neurastenia y locura). De esta manera, surgía una demanda importante para

las autoridades mexicanas de proteger a las nuevas generaciones de aquellos factores que representaban una seria amenaza hacia las esperanzas de un país mejor.

La preocupación por la juventud mexicana permitió que en 1897 se incluyera de manera permanente y formal la cátedra de Psicología en el plan de estudios de la ENP bajo el nombre de “Psicología y moral”, impartida diariamente en el octavo semestre, con el objetivo de que los alumnos razonaran correctamente y ejercitaran las operaciones intelectuales que caracterizaban el método de cada una de las ciencias enseñadas (Riquelme Alcantar; González Vera, De la Paz López, 2012). Este logro le es atribuido a Ezequiel Adeodato Chávez Lavista (1868-1946) y es reconocido como un hito importante de la enseñanza de la Psicología en México (Álvarez Díaz de León, 2011; Harrsch, 2005). Ezequiel Chavez fue un abogado detractor del positivismo comteano y abogó por la posibilidad de educar el alma de los jóvenes, de nutrir su espiritualidad y moralidad durante los estudios preparatorianos para prever anomalías en sus conductas social e intelectual (López Ramos, 1993). Educar para la vida fue la premisa que enmarcó su labor pedagógica y sobre la cual giró su concepción de la Psicología, la cual definía como:

(...) un cuerpo que sin cesar crece de conocimientos sistemáticamente organizados, que debe llegar a servirnos para alcanzar una mejor inteligencia humana, hacer nuestro conocimiento de ella más exacto y más sistemático, volvernos capaces de gobernarnos a nosotros mismos con mayor cordura y ejercer una más eficaz influencia sobre nuestros semejantes (Chávez Lavista, 1924, p. 408).

Interesado en la adolescencia mexicana, Chávez impulsó la enseñanza de la ciencia psicológica en las aulas de la ENP, convirtiendo a la Psicología en un instrumento que salvaría a los adolescentes mexicanos de “tentaciones” y “desviaciones sociales”. Asimismo, le brindaba un papel importante en la formación de los profesionistas que impulsarían al progreso del país:

(...) la Psicología le sirve á todo hombre porque todos tienen que efectuar operaciones intelectuales, emocionales y volicionales, puesto que por otra parte le sirva á los abogados para entender este fenómeno el delito, y todos los referentes á la Sociología; puesto que les sirve á los médicos, que sin ella no podrán comprender las enfermedades mentales, y que les sirve á los ingenieros, ya que éstos son empresarios encargados de combinar trabajo, fuerzas de la naturaleza y capitales, para producir, todo lo cual es imposible que lo

hagan debidamente si ignoran cómo funciona el hombre mentalmente (Álvarez Díaz de León, 2011, p.29).

En definitiva, la enseñanza de la Psicología en la ENP tuvo en sus inicios un espíritu profundamente moralizante y el fin de construir a los hombres que se ocuparían del México moderno. Educar para la vida se convirtió en uno de sus principales propósitos para la formación de los estudiantes de bachillerato (Álvarez Díaz de León, 2011; Facultad de Psicología, 1997; López Ramos, 1993).

1.4.2 Ubicación de la materia de Psicología el plan de estudios actual

Durante los últimos años, la enseñanza de la Psicología en la ENP ha pasado por una serie de transformaciones, las cuales se derivaron de los cambios sociopolíticos y culturales del país, los consecuentes avances y debates dentro de esta ciencia y los vaivenes de la influencia del positivismo en el plan de estudios.

En la actualidad, Psicología se imparte de acuerdo con el Plan de estudios de 2018 como asignatura obligatoria de sexto año, del núcleo Formativo-cultural, teórico-práctica y se mantiene clasificada en el área de formación de las ciencias naturales (ENP, 2018). A su vez, el programa de la materia se divide en cinco unidades, las cuales se distribuyen 120 horas anuales a través de 4 horas semanales. El presente trabajo incidirá en la Unidad 3, denominada “Los procesos psicológicos: su operación y función” en la cual se imparten los contenidos relacionados con las emociones y que se detallará más adelante.

Sobre el propósito que establece la ENP (2018, p.4) respecto a la asignatura de Psicología, se enuncia el siguiente:

El alumno comprenderá la complejidad de las acciones humanas, así como la interacción de los diversos procesos de la que son resultado, a través de actividades colaborativas de indagación y estudio, así como de la aplicación de conocimientos psicológicos y habilidades socioafectivas que le permitirán interpretar su comportamiento, identificar sus recursos y áreas de oportunidad, así como elaborar planes de acción para su futuro inmediato.

1.4.3 Enseñanza de la emoción como proceso psicológico: Retos y desafíos.

La unidad encaminada a la enseñanza del proceso psicológico de la emoción, “Los procesos psicológicos: su operación y función”, tiene asignada una carga horaria de 10 horas prácticas y 30 horas teóricas, y plantea como objetivo que el alumno:

Comprenderá la naturaleza estructural y operativa de los procesos psicológicos, a partir del análisis de su interacción e interdependencia, para reflexionar su participación en los ámbitos académico, personal y social, así como valorar su impacto en la adecuación del individuo a la vida cotidiana (ENP, 2018, p. 9).

No obstante, los contenidos en los que centra esta propuesta son impartidos hasta llegar al subtema 2, relacionado con los procesos de regulación y que es denominado como “Emoción y su adecuación” (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Contenidos conceptuales de la Unidad 3 “Los procesos psicológicos: su operación y función” (Plan 2018)

Subtema	Contenido
1	Procesos de interacción. a) Atención: recursos atencionales; valor del estímulo. b) Percepción: proceso de la percepción; organización perceptual; influencia social sobre la percepción. c) Aprendizaje: función adaptativa; enfoques; tipos; alteraciones. d) Memoria: modelo multialmacén; modelo ejecutivo; recuerdo y olvido; alteraciones de la memoria.
2	Procesos de regulación a) Motivación: instintos y motivos primarios; motivos sociales; clasificaciones de los motivos humanos. b) <i>Emoción y su adecuación: desarrollo de las emociones; producción de la emoción; función de las emociones.</i>
3	Procesos productivos. a) Pensamiento: contenidos del pensamiento; operaciones del pensamiento; solución de problemas; desarrollo de habilidades de pensamiento. b) Lenguaje: desarrollo del lenguaje; comunicación asertiva; problemas del lenguaje. c) Inteligencia como producto del pensamiento y el lenguaje: función adaptativa, función social de la medición de la inteligencia, modelos de inteligencia.

**Contenidos asociados con el proceso psicológico de la emoción*

A la vez, dentro de la unidad se propone el dominio de una serie de contenidos procedimentales y actitudinales por parte de los alumnos, sobre los cuales pueden incidir

las actividades de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que se plantean en el presente trabajo para la enseñanza del proceso psicológico de la emoción; estas últimas se detallarán más adelante. Entre estos contenidos destacan la elaboración de reportes de prácticas de laboratorio sobre autorregulación emocional y solución de problemas; el aprecio del valor de la verbalización como herramienta para la solución de problemas; la visualización de sí mismo como un sujeto que regula sus procesos de conocimiento; el asumirse como individuo en constante aprendizaje e interacción con su entorno; la reflexión sobre sus procesos psicológicos para su fomento en sí mismo; disposición para desarrollar acciones de colaboración e integración en sus diferentes grupos que favorezcan el aprendizaje y las relaciones interpersonales, entre otros (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Contenidos procedimentales y actitudinales de la Unidad 3 “Los procesos psicológicos: su operación y función” (Plan 2018)

Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
Entrenamiento breve con diferentes programas de desarrollo de habilidades de pensamiento.	Aprecio del valor de la verbalización como herramienta para la solución de problemas.
Desarrollo de estrategias de comunicación asertiva en sus escenarios de interacción cotidiana.	Visualización de sí mismo como un sujeto que regula sus procesos de conocimiento.
Interpretación de los resultados de alguna prueba de inteligencia para identificar la interacción entre diferentes procesos cognitivos.	Asunción como individuo en constante aprendizaje e interacción con su entorno.
Elaboración de reportes de prácticas de laboratorio sobre autorregulación emocional, ejecución de la inteligencia, operaciones del pensamiento y solución de problemas.	Reflexión sobre sus procesos psicológicos para su fomento en sí mismo. Propuesta de diversas formas de proceder en diferentes ámbitos con base en la ejecución de sus habilidades y recursos de aprendizaje. Adopción de una actitud atenta y comprometida durante la realización de las prácticas de laboratorio. Disposición para desarrollar acciones de colaboración e integración en sus diferentes grupos que favorezcan el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Respeto y valoración de las aportaciones de los compañeros.

El enfoque del nuevo programa de la asignatura de Psicología de la ENP pretende que el alumno conozca de manera introductoria y general al proceso de la emoción en cuanto a su definición, génesis, funciones y desarrollo. Asimismo, en las estrategias didácticas que se plantean, se señalan a las actividades que involucren el aprendizaje cooperativo (discusiones, proyectos, prácticas, solución de problemas, análisis de casos, investigaciones guiadas, etc.) y la reflexión en los alumnos como idóneas (ENP, 2018). Sin embargo, al ser un currículo de reciente creación, da pautas, al menos de manera implícita, para una práctica docente proveedora de conocimiento impersonal, impositiva y orientada a la memorización de información por parte de los alumnos aun cuando pretenda adoptar elementos del constructivismo (Pozo y Gómez Crespo, 1998). El conocimiento científico, en este caso de la Psicología, se asume como:

(...) un saber absoluto, o al menos como el conocimiento más verdadero posible, el producto más acabado de la exploración humana sobre la naturaleza, y por tanto aprender ciencia requiere empaparse de ese conocimiento, reproduciéndolo de la manera más fiel posible. Esta posición, cercana a lo que hemos llamado *realismo interpretativo*, asumiría que la ciencia nos permite conocer cómo es realmente la naturaleza y el mundo y que, por tanto, aprender ciencia es saber lo que los científicos saben sobre la naturaleza. Todo lo que el alumno tiene que hacer es reproducir ese conocimiento, o si se prefiere incorporarlo a su memoria. Y la vía más directa para lograrlo será presentarle mediante una exposición lo más clara y rigurosa posible ese conocimiento que tiene que aprender (Pozo Gómez Crespo, 1998, p. 269).

En consecuencia, de lo anterior, resulta complicado que los docentes implementen las estrategias mencionadas en el programa y por ende, que los alumnos alcancen los niveles de dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes que están establecidos en los objetivos de la asignatura. Porlán (1997) insiste en que en este tipo de secuenciación de los temas, existe la predisposición a que el profesor sea quien habla la mayoría del tiempo y los estudiantes únicamente se dediquen a escuchar y tomar notas, para acreditar la posterior evaluación en la que se valorará la capacidad de elaborar copias idénticas de lo visto en clase, aun si los contenidos (siendo los de carácter

declarativo los más privilegiados en los procesos de enseñanza y aprendizaje) son ajenos a su realidad y por ende, a sus necesidades e intereses.

De esta manera, la tendencia hacia el enfoque tradicional de la enseñanza de la Psicología permanece latente dentro de las aulas de la ENP. Con ello, surge la necesidad de desarrollar alternativas que sitúen el aprendizaje de los contenidos y aprovechar su potencial de beneficiar a los educandos, quienes podrían aplicar el conocimiento adquirido en el curso introductorio de psicología, como el relacionado con las emociones, a sus vidas diarias (Asociación Americana de Psicología [APA], 2011). En cuando al aprendizaje situado de contenidos psicológicos, Pozo y Gómez Crespo (1998) señalan lo siguiente:

(...) hay que situar la educación científica en el contexto de una sociedad en la que *sobra* información y *faltan* marcos conceptuales para interpretar esa información, de modo que la transmisión de datos no debería constituir un fin principal de la educación científica, que debería estar dirigida más bien a dar sentido al mundo que nos rodea, a comprender las leyes y principios que lo rigen (p. 85).

Resulta imprescindible para los docentes acercar a los estudiantes al aprendizaje de los procesos mentales, como la emoción, de una manera situada (empleando, por ejemplo, estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP), que se detallarán más adelante), de tal modo que se construya un espacio en el que no solo se apropien los contenidos de forma significativa sino que también hagan conciencia de las propias emociones y de las de los demás, le den un nombre a los estados afectivos, comprendan el proceso de desarrollo de los fenómenos emocionales propios y ajenos, identifiquen las funciones de las emociones y valoren su importancia. Empero, hay tener en mente que es preciso evitar la transformación de las clases de Psicología en sesiones de terapia grupal (Carlos Guzmán y Guzmán Rétiz, 2007).

1.5 POBLACIÓN ESCOLAR: LOS ESTUDIANTES DE LA ENP

La *Agenda Estadística UNAM* indica que en el ciclo escolar 2016-2017 había 51,645 alumnos inscritos en todos los planteles de la ENP, siendo el Plantel 5 “José Vasconcelos” el de mayor población escolar (9,004 estudiantes) y el Plantel 1 “Gabino Barreda” el de menor población (4,541 estudiantes) (UNAM, 2017) (Ver Tabla 4). El

Plantel 6 “Antonio Caso”, donde se llevaron a cabo las actividades de ABP, contó con una población inscrita de 5,177 estudiantes. La misma publicación de la UNAM señala que en ese mismo ciclo escolar, había alrededor de 51,645 profesores que integraban la planta docente de este subsistema de bachillerato.

Tabla 4

Población escolar por plantel de la ENP

Plantel	Población (Ciclo escolar 2016 -2017)
Plantel 1 “Gabino Barreda”	4, 541
Plantel 2 “Erasmo Castellanos Quinto”	5, 307
Plantel 3 “Justo Sierra”	4, 690
Plantel 4 “Vidal Castañeda y Nájera”	5, 221
Plantel 5 “José Vasconcelos”	9, 004
Plantel 6 “Antonio Caso”	5, 177
Plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”	5, 881
Plantel 8 “Miguel E. Schulz”	5, 759
Plantel 9 “Pedro de Alba”	6, 065
Total	51, 645

Sobre el rendimiento escolar, se reporta que para el ciclo escolar 2016-2017, el porcentaje de reprobación general en exámenes ordinarios disminuyó un punto porcentual en comparación con el ciclo 2015-2016 (17% a 16%). De igual modo, el plantel 6 mantuvo el menor porcentaje de reprobación de todos (12%), seguido por los planteles 2 (14%), 5 y 9 (16%). El plantel 4, presentó los porcentajes más altos de reprobación (23%) (Ver Tabla 5) (Dirección General de Atención Educativa [DGAE], 2016).

Tabla 5

Porcentaje de reprobación en ordinarios por plantel (Ciclo escolar 2016-2017)

Plantel	Ciclo escolar	
	2015-2016	2016-2017
Plantel 1 “Gabino Barreda”	17%	21%
Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”	16%	14%
Plantel 3 “Justo Sierra”	16%	18%
Plantel 4 “Vidal Castañeda y Nájera”	21%	23%
Plantel 5 “José Vasconcelos”	16%	16%
Plantel 6 “Antonio Caso”	12%	12%
Plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”	19%	22%
Plantel 8 “Miguel E. Schulz”	19%	19%
Plantel 9 “Pedro de Alba”	15%	16%
Total	17%	16%

En cuanto al porcentaje de reprobación por colegio en ordinarios durante el ciclo escolar 2016-2017, la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria [DGENP] (2017) indica que Psicología presentó un menor porcentaje (10%), posicionándolo en el segundo lugar de menor reprobación (el primer lugar lo ocupa Biología con 8%), a diferencia de colegios que concentran altos porcentajes como Letras Clásicas (18%), Educación Estética y Artística (18%) y Matemáticas (17%). No obstante, tuvo un incremento de un punto porcentual en comparación con el ciclo anterior (9%).

Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas (2015) en su presentación de los resultados de la investigación realizada en el Seminario de Investigación en Juventud [SIJ] que lleva por nombre “Condiciones de vida, subjetividades, experiencias y expectativas de los estudiantes de Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)” apuntan a los siguientes datos que ilustran el perfil de los estudiantes de la ENP:

- ☞ El 46% de estudiantes de bachillerato universitario se concentra en la ENP.
- ☞ La edad media de los estudiantes es de 16.73 años.
- ☞ El 99.4% de los estudiantes son solteros.
- ☞ El 80.2% reside en la Ciudad de México y el 19.7% en el Estado de México.

- ☞ El 38.1% considera el estudiar una carrera universitaria como principal motivo para estudiar el bachillerato, el 24.3% señala a los deseos de superación personal y el 13.2% a la aspiración de mejores oportunidades de trabajo.
- ☞ Los aspectos que más les gustan de sus respectivos planteles son: el plan y los programas de estudio (30.9%), el buen nivel académico (27.3%) y que forma parten de la UNAM (17.8%). Los que menos les agradan son la lejanía que tienen de sus casas (28.4%), la relación entre estudiantes y profesores (15.3%) y la carga de trabajo (24.2%).
- ☞ Los asuntos que los alumnos consideran más importantes son: tener un buen desempeño académico (63.3%), tener buena salud (11.6%) y llevarse bien con sus padres (7.1%).
- ☞ Los rasgos que más valoran de sus profesores son: su formación académica, el cumplimiento de temas y objetivos del programa, el interés que estos demuestran por sus estudiantes y la capacidad para enseñar.
- ☞ El 9.06% reporta estudiar y trabajar. Las tres ocupaciones más destacadas fueron las relacionadas con las ventas, preparación de alimentos y bebidas, y auxiliar técnico.
- ☞ El 94.8% posee un teléfono celular.
- ☞ El fútbol soccer (16.7%), el atletismo (11.8%) y la natación (10.7%) son las actividades físicas realizadas con mayor frecuencia. El 17.3% de los estudiantes reporta no hacer actividad física.

Asimismo, se indagó sobre la vida juvenil de los estudiantes, tanto de sus relaciones afectivas como la realización de distintas actividades culturales, de participación social, y deportivas, aunque sin especificar distinciones entre estudiantes de CCH y ENP. Algunos datos importantes son los que se enuncian a continuación (Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas, 2015):

- ☞ El 94.9% de los estudiantes conoció a sus amigos en la escuela, siendo este el lugar donde los ven con mayor frecuencia (87.1%). Al igual que en la calle (5.9%) y en su casa o en la de un amigo (2.1%)
- ☞ Conversar (44.8%), practicar deporte (11.7%), ir al cine (11%) y a fiestas (11%) son las actividades que realizan los estudiantes con más frecuencia.

- ☞ El 38.4% de los estudiantes reportaba tener novio (a) o pareja. Las condiciones más buscadas en una relación de noviazgo o pareja son la compañía para salir o divertirse (44.9%), compartir el tiempo (17.3%) y amar y compartir sentimientos (18.2%).
- ☞ El 58.2% menciona que vive con su madre, padre, hermanos, abuelos y otros parientes. La mayoría habita en hogares compuestos por 4 o 5 personas (33.9% y 24.8% respectivamente)
- ☞ El 92.9% si tiene acceso a internet en su hogar. Buscar información (95.4%), chatear (91.7%), usar redes sociales (95.7%) y ver videos musicales (85.6%) son parte de los principales usos que le dan.
- ☞ El 76.8% reporta elegir libremente el tener pareja.
- ☞ Leer (27.1%), tocar instrumentos o cantar (14.7%) e ir a museos (8.4%) son las principales actividades culturales realizadas. Sin embargo, el 25.2% de los estudiantes reporta no hacer ninguna.
- ☞ La violencia social (22.5%), la violencia familiar (12.7%), la falta de educación (15.8%), la calidad de la educación (15.4%) y las adicciones (15.1%) son señalados como los principales problemas de los jóvenes en México.
- ☞ La falta de tiempo (15.4%), la falta de motivación y desinterés (11.2%), la inseguridad y riesgos percibidos en el entorno (15.3%) y el exceso de trabajo (6.3%) son considerados por ellos como los principales problemas de los estudiantes.

Es importante que el docente de Psicología conozca el contexto escolar en el que se encuentra inmerso y a los demás actores que lo conforman, en este caso, los estudiantes de bachillerato, con el fin de hacer congruente su práctica y lograr los aprendizajes que se plantea conseguir. De hecho, los paradigmas psicoeducativos contemporáneos rescatan los papeles que juegan tanto el alumno en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como escenarios en los que estos últimos se llevan a cabo, y hacen una fuerte llamada de atención para considerar la labor del docente como una actividad que se encuentra mediada por los agentes que confluyen en los contextos educativos, más ya no como una actividad aislada. En palabras de Coll, Palacios Trigo y Marchesi (2014), el contexto es:

(...) inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad de los participantes (...) los que ahora designamos como contextos educativos, se delimitan por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, cómo las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás (pp. 600-601).

Lo anterior invita a pensar a la cultura escolar cotidiana, como la mezcla de varios elementos heterogéneos, donde se enlaza lo objetivo y lo subjetivo de los personajes que la conforman (los estudiantes, los profesores, contenidos, padres y madres de familia, tutores, orientadores, profesional administrativo y directivo, etc.) y sus interacciones (Chaves Salas, 2001).

Además, los estudiantes viven su cotidianidad, como los agentes sociales que son, en un marco sociocultural y económico en constante cambio que sin duda alguna les provee de elementos (discursos, normas, modelos, símbolos, significados, prácticas, actitudes, creencias, prejuicios, ideologías, valores, experiencias, valores etc.) con los cuales ellos edifican su subjetividad y forman sus identidades a través de la interacción. Así, la escuela se vuelve una plataforma en la que se canaliza la sociabilidad de los jóvenes, permitiéndoles identificarse entre sí según sus diversos intereses (culturales, políticos, académicos, vocacionales, profesionales, afectivos, deportivos, artísticos, etc.), les concede la oportunidad de intercambiar experiencias y conocimientos sobre esferas del mundo social ajenas al contexto escolar, y les permite reflexionar (individual y colectivamente) los temas que les causan interés para sobrellevar dudas derivadas de los cambios biológicos, psicológicos y sociales que experimentan (Weiss, 2012).

Los adolescentes viven una etapa de cambio, en la que la búsqueda de identidad, el fortalecimiento de habilidades cognitivas, la consolidación de círculos sociales y afectivos, la experimentación de cosas nuevas, la toma de decisiones cruciales en todos los ámbitos y la transformación de intereses, actitudes y valores son por demás inevitables. Así que, para incidir en sus realidades y contribuir a su desarrollo como agentes de cambio, el docente de Psicología tiene que adaptar su práctica a ellos, motivarlos, otorgarles un valor importante a sus talentos, capacidades y destrezas, y

acompañarlos en la construcción de un conocimiento que les permitirá darle un mayor sentido al mundo que les rodea.

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA SITUADA DE LA PSICOLOGÍA DESDE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

En el presente capítulo se realiza una revisión teórica acerca del modelo de la enseñanza situada, su conceptualización, características y fundamentación teórica, que va desde el aprendizaje experiencial de John Dewey, la práctica reflexiva de Donald Schön, el paradigma sociocultural hasta la cognición situada. A su vez, se hace referencia al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia derivada de este modelo bajo el enfoque de Sola Ayape (2011), en cuanto a su definición, características, fases, los roles que juegan tanto el alumno como el docente y su potencial como estrategia de enseñanza de contenidos psicológicos en el bachillerato universitario.

2.1 DEFINICIÓN DE LA ENSEÑANZA SITUADA

La enseñanza situada es definida como:

Aquella propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos, que les permita desarrollar habilidades y competencias similares o iguales a las que se encontrarán en situaciones de la vida cotidiana (con alumnos de educación básica) o profesional (cuando se trate de estudiantes técnicos o universitarios). (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010, p.153)

De acuerdo con Díaz Barriga Arceo (2006) la enseñanza situada se encuentra apoyada en las perspectivas del aprendizaje experiencial de John Dewey, de la formación a través de la práctica reflexiva de Donald Schön y de la cognición situada fundada sobre el paradigma sociocultural de Vygotsky, Jean Leave y Ettiene Wegner. De este modo, las estrategias de enseñanza que se rigen bajo este modelo se enfocan en el planteamiento de situaciones educativas fuertemente relacionadas con la realidad por medio de tareas que tienen un alto nivel de relevancia cultural para los alumnos y que promueven la actividad conjunta, algunas de ellas son: el aprendizaje mediante proyectos (AMP), el aprendizaje basado en el análisis y estudio de casos (ABAC) y el aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta última empleada en el presente trabajo.

2.1.1 Características de la enseñanza situada

Dentro de un modelo de enseñanza situada, los alumnos logran aprendizajes significativos ya que la construcción del conocimiento se desarrolla en escenarios genuinos a través en la interacción con los pares, el docente y con otros agentes mediante del uso reflexivo, compartido, autónomo y regulado de herramientas socioculturales (el lenguaje, materiales impresos, dispositivos tecnológicos, etc.) que conforman su cotidianidad. El proceso de aprendizaje se efectúa donde las personas acuerdan un objetivo común para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa (Niemeyer, 2006). Igualmente, durante situaciones de enseñanza situada, el conocimiento:

(...) es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales. (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. XV)

Con la vinculación entre la noción de aprendizaje significativo y las ideas que ofrece el paradigma sociocultural, las capacidades de los estudiantes para razonar en escenarios auténticos pueden mejorarse considerablemente a través de dos dimensiones (Díaz Barriga Arceo, 2003):

- ☞ Relevancia cultural: Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes.
- ☞ Actividad social: Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

Además, Martínez Ruiz y Sauleda Parés (1997) mencionan que en experiencias de enseñanza y aprendizaje situados, el profesor es el mediador e introductor al mundo conceptual de simbolizaciones codificadas que representan los contenidos escolares, como los que conforman las asignaturas de Psicología, por lo que la mera observación inductiva no asegura descubrir la realidad y establecer los modelos puesto que el

aprendiz ha de ser iniciado en las formas de entender el mundo que han sido fructíferas en la comunidad científica para resolver los problemas de la ciencia misma y de la realidad. Greeno (1998) añade que:

Lo que necesitamos es organizar ambientes de aprendizaje y actividades que incluyan oportunidades para adquirir habilidades básicas, conocimiento y comprensión conceptual, pero no como dimensiones aisladas de la actividad intelectual, sino como contribuciones al desarrollo de identidades fortalecidas en los estudiantes, como aprendices individuales y como participantes más eficaces en las prácticas sociales significativas de sus comunidades de aprendizaje en la escuela, y donde sea relevante en sus vidas (p.17).

De esta manera, el aprendizaje no es en gran medida el resultado de la consolidación de un mayor o menor nivel de saberes y capacidades, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas, siendo así que la dimensión social del aprendizaje se sitúa por delante de la dimensión individual y en general, el éxito educativo de cada estudiante se da en el contexto de la participación social y laboral (Lave y Wenger, 1991; Niemeyer, 2006). En sí, el aprendizaje resulta ser un proceso de enculturación, tal y como enuncian Bruner (1996) y Vygotsky (1978). Estas concepciones diferencian a la enseñanza situada de otros enfoques instruccionales dirigidos a la instrucción descontextualizada o al análisis de datos inventados, y la acerca a otros que se relacionan con las simulaciones situadas y el aprendizaje in situ (Díaz Barriga Arceo, 2003) (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Enfoques instruccionales según su relevancia cultural (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Enfoque instruccional	Descripción
Instrucción descontextualizada.	Centrada en el profesor quien básicamente transmite conocimientos declarativos. Sus ejemplos son irrelevantes culturalmente y los alumnos manifiestan una pasividad social (receptividad) asociada al enfoque tradicional, en el cual suelen proporcionarse lecturas abstractas y descontextualizadas.
Análisis colaborativo de datos inventados.	Asume que es mejor que el alumno haga algo, en vez de sólo ser receptor. Se realizan ejercicios utilizando datos previamente elaborados y se analizan preguntas de investigación. El contenido y los datos son ajenos a los intereses de los alumnos.
Instrucción basada en lecturas con ejemplos relevantes.	Adapta el estilo de lectura de textos estadísticos con contenidos relevantes y significativos que los estudiantes pueden relacionar con los conceptos y procedimientos más relevantes.
Análisis colaborativo de datos relevantes.	Modelo instruccional centrado en el estudiante y en la vida real que busca inducir el razonamiento a través de la discusión crítica.
Simulaciones situadas.	Los alumnos se involucran colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real con la intención de desarrollar el tipo de razonamiento y los modelos mentales de ideas y conceptos más importantes.
Aprendizaje in situ.	Se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo (apprenticeship model), el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de una profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales.

La enseñanza situada demanda la transición de un aula transmisora de conocimientos a un espacio que contribuya a la innovación continua, la autonomía, el aprendizaje de estrategias que posibiliten el afrontamiento efectivo de problemas reales, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico, sin olvidar la construcción de aprendizajes significativos, producto de la relación que el alumno hace de manera sustancial entre la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas (Ausubel, 1976). En consecuencia, el currículo y la actividad docente responderán realmente a las necesidades de los alumnos, a quienes se les terminará formando para la vida.

Lo dicho hasta aquí presenta un escenario opuesto a los contextos competitivos y autoritarios, que se derivan de las prácticas tradicionales de la enseñanza

2.2 PRINCIPIOS EDUCATIVOS DE LA ENSEÑANZA SITUADA

2.2.1 El aprendizaje experiencial de John Dewey

John Dewey (1859–1952) fue un filósofo estadounidense cuya obra ha influido en varias áreas de las ciencias de la educación como la didáctica, la filosofía de la educación, la psicología educacional, la política educativa, entre otras. Sus planteamientos sobre la educación progresiva (centrada en los intereses del educando, la libertad, la iniciativa y la espontaneidad) como artífice de una sociedad democrática y justa, y sus implicaciones en el desarrollo integral del individuo, lo ha llevado a ser considerado como uno de los filósofos de la educación pertenecientes al movimiento de la “Escuela Nueva” más influyentes del siglo XX.

La propuesta de Dewey sobre el aprendizaje experiencial se funda en la obra *Experiencia y educación* en la que señala que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (2000, p.22), esta última concebida como los modos de comportamiento que los individuos son capaces de determinar activamente mediante su intención (Carbonell Sebarroja, 2000). Sin embargo, exhorta a considerar que no todas las experiencias son genuinamente educativas, independientemente de lo placenteras (o no) que lleguen a ser. Además, estas no tienen un carácter acumulativo debido a las cualidades que poseen, pero si conforman la antesala de experiencias nuevas debido a su capacidad de articularse de manera reflexiva y proyectiva conforme actúa el ser humano en su medio. De este modo, la labor del docente recae en “lograr experiencias; actividades que no son, de ninguna manera, más que inmediatamente disfrutables desde que se promueven al desear futuras experiencias” (Dewey, 2003, p.45).

Dewey (2003) apunta que la experiencia requiere ser comprendida a partir de dos principios:

- ☞ La continuidad: Las experiencias anteriores se vinculan con las presentes y futuras, lo cual supone que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después.
- ☞ La interacción: Toda experiencia debe ser un juego recíproco entre las condiciones objetivas en que tiene lugar y las condiciones internas, es decir las capacidades y necesidades, del individuo que la vive. Ambas condiciones constituyen lo que se conoce como situación, es decir, una interacción entre individuo y ambiente.

Ambos principios son inseparables, en tanto que el alumno extrae reflexivamente conocimientos, habilidades y actitudes de las experiencias previas para comprender mejor las situaciones consecuentes y con ello enfrentar los conflictos y problemas futuros. La comprensión es tanto más significativa y auténtica cuando se establece una red de experiencias que permite hacer un uso eficiente de todos los recursos adquiridos en el pasado para darle sentido y significado a las experiencias venideras. De esta forma, el individuo se mantiene en una constante construcción de hábitos y disposiciones con las que se servirá al momento de relacionarse con su entorno, derivado de la cultura a la que pertenece.

Bajo estas premisas, es indispensable que el docente privilegie las experiencias reales del alumno durante su práctica y contribuya a la reconstrucción de ellas para darles un sentido superior, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad, transformarla, así como transformarse a sí mismos (Ruiz, 2013).

De acuerdo con Díaz Barriga Arceo (2006), en las actividades derivadas del aprendizaje se utilizan y transforman los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, estableciendo fuertes vínculos aula/comunidad y escuela/vida, que generen cambios sustanciales en el estudiante y su entorno. Se busca que el alumno desarrolle sus capacidades reflexivas y de pensamiento, del mismo modo en que se pretende promover el deseo de seguir aprendiendo en el marco de los ideales democrático y humanitario. De este modo, el aprendizaje experiencial es conocido como el enfoque de "aprender haciendo", o "aprender por la experiencia", lo que propone como puntos centrales de la educación el desarrollo del pensamiento y la práctica reflexiva.

El pensamiento constituye uno de los elementos más importantes del enfoque de aprendizaje experiencial y es considerado por Dewey (1989) como una corriente automática y no regulada de ideas que pasan por la mente del ser humano. No obstante, el mismo autor señala que la reflexión implica una ordenación consecucional en la que cada una de las ideas determina a la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado apunta y remite a las que le precedieron respectivamente, lo que la hace diferente del pensamiento rutinario.

El pensamiento reflexivo es "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las

conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1989, p. 25) que le permite al individuo entender el universo en el que está inmerso. Domingo Roget y Gómez Seres (2014) agregan que la reflexión:

(...) constituye una operación o facultad de la mente humana que permite a la persona un conocimiento de sí misma y de sus acciones y que examina las ideas e impactos recibidos a través de los sentidos y la percepción. La reflexión es por tanto el proceso de estructuración de las distintas percepciones que se tienen a lo largo de la vida y en momentos específicos del actuar humano (p. 42).

La naturaleza del pensamiento reflexivo difiere a la de las creencias, que son construcciones del pensamiento colectivo que son fielmente asumidas y sin cuestionamiento alguno aunque brinden un conocimiento provisional de la realidad. La búsqueda de conclusiones (cuya construcción es controlada por la acción individual) es el fin principal del pensamiento reflexivo y cuya valía otorgada por Dewey recae en que implica dos elementos (Dewey, 1989, p. 27):

- ☞ Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad o de dificultad mental en la que se origina el pensamiento.
- ☞ Un acto de búsqueda, de caza e investigación que permita encontrar un material que esclarezca la duda, que disipe el estado perplejidad del individuo.

Para que el alumno sea capaz de desarrollar un pensamiento reflexivo (y científico), debe ser encaminado a experiencias que impliquen el afrontamiento a desafíos, problemas e interrogantes que lo inviten a alcanzar una conclusión basada en la evidencia. La reflexión se derivará del proceso de descubrimiento de hechos y de las decisiones que el educando tome al momento de determinar cómo se relacionan unos hechos con otros. A su vez, el trayecto a recorrer tendrá que estar guiado por la planeación, monitoreo y evaluación de sus actividades de aprendizaje y el establecimiento continuo de objetivos.

Dewey (1989) apunta que "la naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensar", de este modo, la potencialidad de los recursos que posea el estudiante (derivados de su experiencia previa) variarán y con ello, las conclusiones que construya. Esto constituye "el método del problema", planteado por Dewey que demanda una serie de fases cíclicas enmarcadas por el pensamiento reflexivo, que son cinco: la transformación de la acción directa ante un

escenario desordenado en una *sugerencia*; el uso de elementos perceptivos y afectivos para la *intelectualización* de la situación para identificar el problema exitosamente; *el planteamiento de hipótesis* derivadas de la dificultad planteada por el problema y del análisis de las sugerencias provistas al inicio que guiarán la indagación; *el razonamiento* de la sugerencia seleccionada como válida (convertida ahora en una suposición) para la solución del problema, mediado por las experiencias previas; y finalmente, *la comprobación de hipótesis por la acción*, que involucra una corroboración experimental de las conjeturas desarrolladas y la comprobación de los resultados con fundamentos teóricos para establecer conclusiones, al mismo tiempo que permite al individuo valorar el desempeño obtenido en su actividad y realizar modificaciones correspondientes para experiencias posteriores (Ver Fig. 2). Aun así, las fases que establece Dewey (1989) no son rígidas, lo que permite un ejercicio dinámico de las actividades que demanda la solución de problemas.

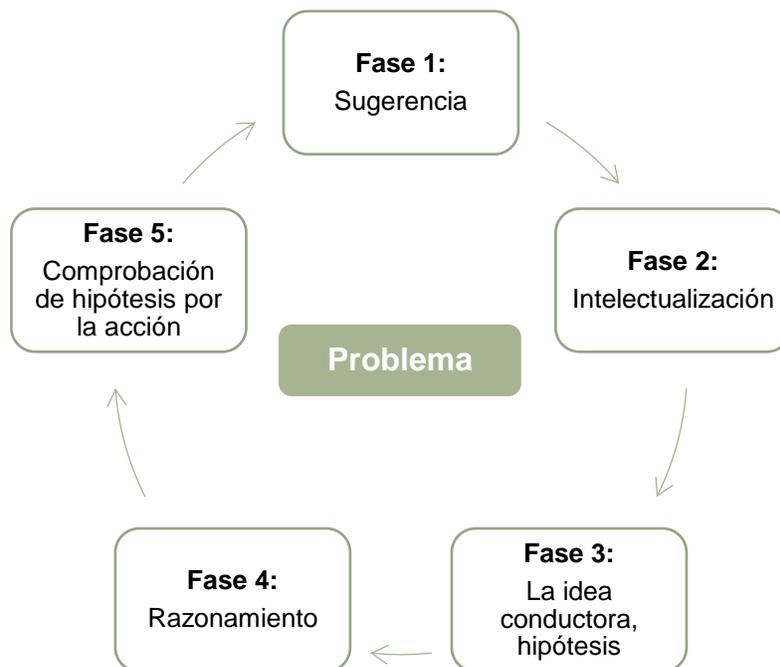


Figura 2. Fases del pensamiento reflexivo a través del método del problema.

Lo anterior conforma un antecedente importante para el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), estrategia empleada para el presente trabajo y que se detallará más adelante.

2.2.2 Donald Schön y la práctica reflexiva

Donald Schön (1930-1997) fue un filósofo estadounidense que retomó las ideas de Dewey, lo que situó su obra en la práctica reflexiva y en el aprender haciendo. Schön fijó una postura en contra de la racionalidad técnica, una epistemología de la práctica derivada del positivismo que sostiene la idea de que los profesionales solucionan problemas de prolija estructuración mediante la selección racional y automática de los medios teóricos y metodológicos idóneos para determinados propósitos (Acosta Rodríguez, 2010; Díaz Barriga Arceo, 2006; Gomes Lima, 2002). En su lugar, apunta que los profesionales, el grupo hacia el cual dirigió gran parte de su obra, se desempeñan sobre problemas poco estructurados, indeterminados, gobernados por la incertidumbre y que implican frecuentemente un conflicto de valores. Contreras Domingo (2011) adiciona que:

En la medida en que los casos reflejan diferencias, o le crean dudas respecto a su sentido, o reclaman actuaciones que parecen incompatibles, o plantean situaciones conflictivas que o había encontrado anteriormente, el profesional se halla en la necesidad de entender y solucionar el nuevo caso en relación a las características novedosas y singulares que presenta. Su conocimiento profesional acumulado y tácito se muestra insuficiente para dar cuenta de estos casos y son otros los recursos que se ponen en marcha. Necesita reflexionar, confrontar su conocimiento práctico con la situación para la cual el repertorio de casos disponibles no le proporciona una respuesta satisfactoria (p.78).

Los estudiantes se enfrentan a circunstancias cotidianas a través de un repertorio de recursos obtenidos en sus trayectorias de vida y lo mismo ocurre en el ámbito académico. Sus prácticas escolares se enmarcan en un conocimiento tácito derivado de la exposición repetida a determinadas experiencias (siendo las más comunes la memorización de conceptos, la toma de apuntes, la repetición de algoritmos, etc.), mediante el cual las acciones se realizan espontáneamente y su aprendizaje no siempre es consciente. Esto es conocido por Schön (1992) como *conocimiento en acción*.

Por otro lado, en ocasiones en las que existe una alteración a los escenarios comunes de acción (la introducción de nuevos contenidos, la interacción con diferentes compañeros de trabajo, actividades basadas en la investigación, etc.), el alumno se ve

orillado a pensar mientras realiza sus acciones. Schön hace referencia a lo anterior como *reflexión en la acción*, derivada del análisis de toda situación novedosa.

A diferencia del conocimiento en acción, durante la reflexión en la acción el alumno se ve forzado a establecer nuevas pautas de comprensión de los problemas que se le presentan debido al limitado alcance de sus conocimientos, habilidades y actitudes, tal y como ocurre con los profesionales:

Cuando el fenómeno al que se enfrenta elude las categorías ordinarias del conocimiento-en-la-práctica, presentándose como único o inestable, el profesional puede hacer emerger y criticar su comprensión inicial del fenómeno, construir una nueva descripción del mismo y probarla mediante un experimento sobre la marcha. En ocasiones llega a una nueva teoría del fenómeno al articular un presentimiento que tenía sobre él (Schön, 1983, pp. 62-63).

Los escenarios problemáticos y el profesional (o el alumno en este caso), establecen un diálogo en el que se identifican los elementos que hacen único al primero, los cuales le darán pautas al segundo sobre lo que necesita hacer para llegar a una solución. Sin embargo, a diferencia de lo que se pudiera intuir, la actividad práctica implica la reconstrucción del problema a partir de la recolección, análisis y evaluación de la información disponible, así como de la extracción detenida de conocimientos obtenidos en experiencias previas, permitiendo la elaboración de estrategias de solución (Contreras Domingo, 2011). Especialmente, el qué se privilegia ante el cómo. Posteriormente, al emprender acciones de experimentación sobre la situación previamente valorada, es imprescindible dirigir la atención hacia las consecuencias que estas tengan, tanto las pretendidas como las que no lo llegaran a ser. Al final, se estructuran nuevos esquemas de acción a partir de la reinterpretación del problema, proveniente de la intervención previa, de la respuesta que le haya dado la situación al profesional.

Schön (1992) resume los momentos del proceso de reflexión en la acción, de la siguiente manera:

- ☞ Existe aquella situación de la acción a la que el individuo ofrece respuestas espontáneas y rutinarias.

- ☞ Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías del conocimiento en la acción.
- ☞ La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente.
- ☞ La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción.
- ☞ La reflexión da lugar a la experimentación *in situ*. Se idean y prueban nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar la comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que se han seguido para hacer que las cosas vayan mejor.

Trasladar y fomentar la práctica reflexiva de los alumnos en el aula representa un desafío para los docentes, siendo así que Schön (1992) sugiere que “lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar” (pp. 23-24). Para ello, Díaz Barriga Arceo (2006) propone que “debe reconocerse que el aprendizaje del alumno no se da tan sólo porque el profesor le transmite una serie de saberes teóricos o reglas predeterminadas, ni tampoco porque le proporciona instrucciones de cómo hacer las cosas” (p.9). Así, los procesos de enseñanza y de aprendizaje han de realizarse dentro de escenarios reales en los cuales el alumno pueda hacerse de un pensamiento reflexivo durante situaciones de práctica guiada, de ahí que se destaca la importancia de la existencia del *prácticum* dentro del aula, definido por Acosta Rodríguez (2010) como:

(...) una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad (p. 143).

Siguiendo esta línea, Schön (1992) expresa que cuando un estudiante ingresa en un *prácticum* se enfrenta, de manera explícita o implícita, a varias tareas esenciales, tales como aprender a evaluar la práctica competente; construir una imagen de ella y valorar su propia posición ante la misma; trazar un mapa del camino por el que puede llegar a una meta establecida previamente; adaptarse a las demandas implícitas en el *prácticum*,

y buscar la manera de sacar mejor provecho a lo que quiere aprender. Los alumnos aprenden haciendo, aprenden a aprender a través de la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes al pensamiento reflexivo, al mismo tiempo que transfieren sus aprendizajes a situaciones cotidianas.

Las actividades que ejecuta el alumno, procedentes del *prácticum*, se hacen a través de la mediación de los pares, así como del profesor, quien funge el rol de tutor, un práctico experimentado (y que se mantiene en continua formación) que lo acompañará en su iniciación al conocimiento según el contexto en el que se encuentre. De este modo, el ahora tutor tendrá como actividades principales dentro del aula el preguntar lo que se requiere hacer, animar al estudiante a crear lo que le gusta, promueve el desarrollo de significados más que de conocimientos aislados, brindar espacios de reflexión a lo largo de la práctica y juzgar los resultados del trabajo realizado en términos de su eficacia, destacando tanto los aciertos como las áreas de oportunidad (Acosta Rodríguez, 2010; Contreras Domingo, 2011; Díaz Barriga Arceo, 2006; Gomes Lima, 2002; Schön, 1992). Dentro de este enfoque, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se entretajan en un diálogo tutor-alumno por el cual la actividad constructiva se erige al momento de identificar, reconstruir y afrontar conjuntamente situaciones problemáticas con apoyo de la reflexión, haciendo que las acciones “se adapten satisfactoriamente a lo que se vive en un momento dado, presente y futuro” (Acosta Rodríguez, 2010, p. 150).

2.2.3 El paradigma sociocultural

El paradigma sociocultural fue desarrollado por el psicólogo ruso Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) durante la década de 1920, el cual tuvo como objetivo rescatar el carácter social de tanto del desarrollo individual como de la educación en general, al igual que el papel de la cultura en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En adición, Hernández Rojas (1998) indica que la premisa central en este paradigma consiste en que “el desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular” (p. 229). Dentro del ámbito educativo, resulta imposible ignorar la relevancia de las relaciones sociales y de las actividades compartidas que se deriven de ellas dentro de la construcción de diversos saberes, destrezas y valores.

Desde esta mirada, los planteamientos vigotskianos señalan al profesor como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador fundamental entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (Hernández Rojas, 1998). Además, el docente tiene como tarea principal el promover zonas de construcción a través de actividades conjuntas e interactivas regidas por un conjunto de ayudas ajustadas (o también conocidos como andamios) para que el alumno se apropie de los saberes (Hernández Rojas, 1998; Daniels, 2012; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010).

Respecto a la ayuda ajustada, es imprescindible que se constituya por retos que el alumno pueda abordar en tanto que combine sus habilidades con los apoyos e instrumentos que le brinde el profesor u otro agente experto (por ejemplo, un compañero de clase), con el fin de que el primero pueda incrementar sus capacidades de actuación autónoma y de comprensión (Coll et al., 2007). Evidentemente, el ofrecimiento de recursos de asistencia al educando irá reduciéndose conforme en él vayan construyéndose y reestructurándose esquemas de conocimiento, profundos y permanentes, que le permitan actuar por sí solo en situaciones similares.

En relación con lo anterior, Vygotsky planteó un concepto central dentro del paradigma sociocultural, el cual diferenciaba el nivel de desarrollo actual respecto al que se pretende que el individuo logre aspirar, conocido como *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), que se define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133).

De esta manera, el aprendizaje es concebido como un factor que precede al desarrollo, un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que ocurre en un contexto colaborativo mediado a través de artefactos culturales, en actividades dirigidas hacia una meta (Antón, 2010; Carrera y Mazzarella, 2001; Daniels, 2012; Hernández Rojas, 2006). No obstante, para poder crear situaciones didácticas en las que ocurran ZDP, es indispensable cubrir los siguientes criterios (Coll et al., 2007, pp. 109-117):

- ☞ Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
- ☞ Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos e las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos o poco adecuados.
- ☞ Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés del conocimiento por sí mismo.
- ☞ Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo “sobre la marcha” de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales elaborados por los alumnos.
- ☞ Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.
- ☞ Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objetos de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
- ☞ Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos e incomprensiones.
- ☞ Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.

Teniendo en mente lo ya mencionado, el alumno es entendido como un ser social, producto y a la vez protagonista de las múltiples interacciones sociales que de las que se servirá para desarrollar sus funciones psicológicas superiores dentro de actividades conjuntas en el aula, en algunos casos como experto y otros como novato. Estas interacciones sociales, al ser mediadas por el lenguaje, recobran una vital importancia en la perspectiva vigotskiana dado que este juega un rol destacado en la construcción del conocimiento tanto individual como colectivo al posibilitar los mecanismos mediante los cuales los alumnos prestan, solicitan y reciben ayuda a agentes expertos, elaboran representaciones de las tareas y regulan su ejecución propia e influyen en la de otros

(Carrera y Mazzarella, 2001; Chaves Salas, 2001; Coll et al., 2007; Daniels, 2012; Hernández Rojas, 1998).

Dentro la concepción sociocultural, el aprendizaje es un proceso dialógico, un proceso de negociación tanto interno como social donde el conocimiento y la actividad cognitiva se encuentran distribuidos entre las personas, ya que se construyen socialmente para lograr objetivos comunes en una cultura, más allá de los establecidos por el propio individuo (Díaz Barriga Arceo, 2006).

2.2.4 La cognición situada

El paradigma de la cognición situada se ubica como uno de los principales exponentes contemporáneos de la teoría sociocultural, ya que busca recuperar el carácter cultural de los contenidos y por ende, de las prácticas educativas dirigidas a la enseñanza y el aprendizaje de los mismos. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de las ciencias, la distancia impuesta entre la cultura general y los dominios científicos, ha provocado que los alumnos se vean sometidos a situaciones educativas creadas por los docentes, que son artificiales, impersonales y ajenas a sus contextos de pertenencia, con el objetivo de cubrir los contenidos establecidos en los planes curriculares.

Brown, Collins y Duguid (1989), pioneros dentro de este paradigma, realizan una crítica importante respecto a las actividades de enseñanza descontextualizadas, las cuales provocan una motivación disminuida de los estudiantes para construir su conocimiento y emplearlo en situaciones auténticas. De hecho, remarcan que muchos métodos didácticos asumen una separación entre saber y hacer, tratando al conocimiento como una entidad integral y autosuficiente, incluso independiente de las situaciones en las cuales se aprende y se usa. Esto conlleva a que el interés principal de las escuelas, sea la simple transferencia de aquella entidad o sustancia conformada por conceptos abstractos, formales y descontextualizados.

Respecto a lo previamente señalado, Brown, Collins y Duguid (1989) argumentan que las actividades de un dominio determinado a aprender están enmarcadas por la cultura en la que se sitúan, además:

(...) su significado y propósito se construyen socialmente a través de negociaciones entre los miembros presentes y pasados. Por lo tanto, las actividades se combinan

de una manera que, en teoría, más no siempre en la práctica, son accesibles para los miembros que se mueven dentro del mismo marco social. Estas actividades coherentes, significativas y útiles son auténticas, de acuerdo con la definición del término que usamos aquí. Las actividades auténticas entonces, simplemente se definen como las prácticas ordinarias de la cultura (p.34).

Cabe destacar que las actividades auténticas de aprendizaje que especifican estos autores están fuertemente ligadas con el concepto de cognición distribuida, definido como “el conocimiento que se construye socialmente mediante los esfuerzos en colaboración para lograr unos objetivos comunes en unos entornos culturales y que la información que se procesa entre los individuos y los instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura” (Salomon, 1993, p.3). En este caso, cuando el alumno logra participar con otros en actividades de aprendizaje compartidas, surgen procesos cognitivos que rebasan las capacidades individuales y que ameritan la organización de la acción de los involucrados (por ejemplo, mediante el establecimiento de una relación de tutoría entre pares) según los escenarios en los que se ubiquen. Esto constituye una pieza transcendental dentro de la cognición situada.

Díaz Barriga Arceo (2006) expone que, contrario a lo que se pudiera pensar, la cognición situada no abarca exclusivamente el caso de aprendizajes concretos en situaciones muy localizadas o restrictivas, o que se excluye al pensamiento complejo o a la capacidad de transferir lo aprendido en circunstancias diversas. Por ello es que a continuación, se acentúa la definición del término que esboza Jean Lave (1991):

Situado (...) no implica algo concreto y particular, o no generalizable o no imaginario. Implica que una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad en muchos niveles de particularidad y generalidad (p. 84).

La participación del estudiante en un contexto práctico y real es un elemento central dentro de la obra de Lave, quien en conjunción con Etienne Wenger desarrolló con mayor profundidad las implicaciones educativas del paradigma de la cognición situada, haciendo énfasis en el progreso del alumno conforme pasa de ser un principiante a un veterano dentro de una comunidad de práctica. Ambos autores consideran el aprendizaje como una actividad situada que incluye un proceso de *participación periférica legítima*

(Lave y Wenger, 1991). Esto es, que al ser parte de una comunidad, los participantes son incitados a participar con mayor plenitud en las prácticas socioculturales que se deriven de ella, por medio de la activación de sus intenciones de aprender de otros (comúnmente expertos) y la configuración del significado de los aprendizajes alcanzados con el apoyo de actividades sistemáticas, identidades, el lenguaje y artefactos culturales.

Conviene subrayar que desde esta perspectiva, un experto no es un individuo que domina un núcleo de conocimiento abstracto sino que es aquél cuya actuación es coincidente con el núcleo de conocimiento de otros dentro de su misma comunidad (Lewis, 1997; Prior, 1997). Igualmente, es necesario agregar que la participación periférica legítima es una manera de ser en el mundo social que es apoyada por el lenguaje como artilugio mediador, y no una simple manera de conocerlo (Lave y Wenger, 1991).

En definitiva, se sugiere que el diseño de actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación basadas en el paradigma de la cognición situada presten atención especial a las actividades de comunicación alumno-alumno y docente-alumno, al facultamiento flexible en ambientes de aprendizaje orientados a la facilitación y a la participación activa en comunidades de práctica, que propicien una fuerte apertura hacia la diversidad de roles e identidades por parte de los actores inmersos dentro del aula y donde exista una profusa mediación de artefactos a los cuales se busca dar un uso inteligente y propositivo (Wilson y Meyers, 2000). En la Tabla 7 se resumen algunos de los principios de la cognición situada que, según Wilson y Meyers (2000), deben ser considerados para el diseño instruccional de entornos de aprendizaje.

Tabla 7

Principios educativos de la cognición situada relacionados con ambientes de aprendizaje.

Principio	Descripción
Aprendizaje en contexto	El pensamiento y el aprendizaje sólo adquieren sentido en situaciones particulares. Todo pensamiento, aprendizaje y cognición se encuentran situados dentro de contextos particulares; no existe el aprendizaje no-situado.
Comunidades de práctica	Las personas actúan y construyen significados dentro de comunidades de práctica. Estas comunidades funcionan como poderosos depósitos y transportadores de significado, y sirven para legitimar la acción. Las comunidades construyen y definen las prácticas de discurso que les resultan apropiadas.
Aprendizaje como participación activa	El aprendizaje se ve en términos de la pertenencia y participación en comunidades de práctica; se concibe como un proceso dialógico de interacción con otras personas y herramientas, así como con el mundo físico. La cognición está ligada a la acción, ya sea la acción física directa o la reflexión deliberada y la acción interna. Comprender qué es el aprendizaje es ver cómo se aprende en contextos de actividad.
Conocimiento o en acción	El conocimiento se localiza en las acciones de las personas y los grupos. El conocimiento evoluciona conforme los individuos participan y negocian la dirección del mismo a través de nuevas situaciones. El desarrollo del conocimiento y la competencia, igual que el desarrollo del lenguaje, implican una actividad continua de dicho conocimiento en situaciones auténticas.
Mediación de artefactos	La cognición depende de un uso variado de artefactos y herramientas, sobre todo del lenguaje y la cultura. Estas herramientas, y los ambientes de aprendizaje que los actores construyen, constituyen los medios, formas y palabras mediante los cuales ocurre la cognición. La solución de problemas supone el razonamiento acerca de los propósitos relacionados con los recursos y herramientas que ofrece una situación determinada.
Herramientas y artefactos como depósitos culturales	Las herramientas encarnan la historia de una cultura. Permiten o limitan el pensamiento y los procesos intelectuales. También proporcionan medios poderosos de transmisión de la cultura.
Reglas, normas y creencias	Las herramientas cognitivas incluyen formas de razonamiento y argumentación aceptadas como normativas sociales. Utilizar una herramienta de determinada manera implica la adopción de un sistema cultural de creencias acerca de cómo debe emplearse dicha herramienta.
Historia	Las situaciones tienen sentido dentro de un contexto histórico, incluso las experiencias pasadas y las interacciones de los participantes, así como las necesidades y acontecimientos anticipados. Las culturas, por medio de las herramientas, artefactos y las prácticas discursivas, encarnan los significados acumulados del pasado.
Niveles de escala	La mejor manera de entender la cognición es como una interacción entre los niveles individual y social. Focalizar un solo nivel, al asumir la constancia o predictibilidad del otro, constituye una limitación que conduce a una interpretación inadecuada y parcial de la situación.
Interaccionismo	Así como las situaciones dan forma a la cognición individual, el pensamiento y la acción individuales moldean la situación. Esta influencia recíproca constituye una concepción alternativa de causalidad sistémica respecto de la idea comúnmente asumida de causalidad lineal.
Identidades y construcción del yo (self)	La noción que tiene la gente del yo, como identidad continua separada de los demás, aunque perteneciente a grupos, es un artefacto que se construye y tiene muchos usos. Las personas tienen múltiples identidades, que sirven como herramientas para el pensamiento y la acción.

En resumen, la cognición situada ubica a la educación y sus diferentes representaciones simbólicas, conceptuales, actitudinales y procedimentales en un contexto determinado, puesto que es un enfoque epistemológico donde el pensamiento se sitúa en el contexto sociocultural del alumno, donde existen muchos referentes comparativos que este puede alcanzar y/o por superar (Botero Quiceno, 2015). A su vez, el punto de partida de la labor del docente seguirá siendo lo que el educando sabe, puede hacer y desea saber, así como la intención de que las experiencias educativas aborden de mejor manera sus necesidades personales (Díaz Barriga Arceo, 2006).

2.3 EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA SITUADA

2.3.1 Definición

El Aprendizaje Basado En Problemas (ABP) es una estrategia didáctica que surgió en los años sesenta en la Universidad de MacMaster de Canadá como una propuesta educacional de Richard Schuman para la enseñanza de la Medicina en la Facultad de Ciencias de la Salud, cuyo objetivo era abordar el aprendizaje a través de actividades auténticas relacionadas con la adquisición de experiencia práctica mediada por el razonamiento hipotético-inductivo y la cooperación (Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Torp y Sage, 2002). En este primer modelo, los docentes trabajaron colaborativa e interdisciplinariamente para establecer una metodología en la que los alumnos desarrollaran actitudes de aprendizaje para la adquisición de conocimientos, capacidad de resolución de problemas y habilidades de trabajo en equipo con grupos de seis estudiantes con un tutor como facilitador (Arpí Miró et al., 2012).

Así, siendo en sus inicios una actividad contraria a las establecidas por los cánones tradicionales de la enseñanza de las ciencias de la salud, Schuman logró que los egresados desarrollaran habilidades asociadas con la búsqueda de información, la elaboración y contrastación de hipótesis, comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la solución de problemas (Gutiérrez Ávila, De la Puente Alarcón, Martínez González y Piña Garza, 2012; Savery, 2006; Torp y Sage, 2002). En suma, la innovación educativa de McMaster fue desarrollar un currículo de áreas integradas y una estrategia metodológica con un claro compromiso con la investigación (Arpí Miró et al., 2012).

En la actualidad el ABP ha sido adoptado para la enseñanza de variadas disciplinas en diversas instituciones educativas alrededor mundo, incluso de educación básica y media superior (Barrows, 1996a; Gutiérrez Ávila et al., 2012; Savery, 2006; Torp y Sage, 2002). Asimismo, han sido múltiples las formas de conceptualizar el ABP, las cuales se enuncian a continuación:

- ☞ Método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos (Barrows, 1996a).
- ☞ Proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida (Barell, 1999).
- ☞ Experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real (Torp y Sage, 1999).
- ☞ Enfoque instruccional (y curricular) centrado en el estudiante, que empodera a estudiantes a conducir investigación, integrar teoría y práctica, aplicar conocimientos y habilidades para desarrollar una solución viable a un problema definido (Savery, 2006).
- ☞ Enfoque pedagógico que plantea que los estudiantes sean personajes activos, independientes y orientados a resolver problemas con la intención de evitar que sean receptores pasivos de la información, lo que resalta el papel protagónico del alumno en la construcción de su conocimiento (Ferreiro Gravié y DeNapoli, 2006).
- ☞ Experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar (Díaz Barriga Arceo, 2006).
- ☞ Estrategia donde los aprendizajes se ponen en práctica en lugar de memorizar la cantidad elevada de información asociada a estos, al considerar hechos relevantes y útiles para llegar a la solución sobre la situación planteada (Romero Álvarez, 2008).
- ☞ Paradigma educativo basado en la teoría constructivista, en el que el estudiante aprende bajo una metodología que le permite autoformarse a partir del estudio, análisis y reflexión de situaciones reales, que puedan producirse en la práctica

profesional (González Hernando, Martín Villamor, Souza De, Martín Durantez y López Portero, 2016).

Como es posible observar en las definiciones mostradas, el planteamiento de una situación cotidiana problemática por parte del docente es el punto de partida de una experiencia de aprendizaje activo, dinámico, cooperativo y a la vez autónomo, en el que los estudiantes se involucran en la construcción del conocimiento a través de actividades de indagación cuya meta será proponer una solución. Los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en experiencias de instrucción previa dejarán de ser elementos estáticos de la memoria y se convertirán en herramientas que el alumno empleará de forma reflexiva durante las actividades implicadas en el ABP.

De este modo, al integrar naturalmente el aprendizaje escolar a la vida real, se permite que los educandos se conviertan en protagonistas del proceso y los docentes en tutores, quienes guiarán junto con los alumnos el avance de la investigación hasta alcanzar la resolución del problema planteado (Torp y Sage, 1998). La indagación realizada por el alumno es el eje rector del ABP (Barell, 1999), y para ello, es valioso que el profesor lo estimule para que logre un nivel profundo de comprensión de los problemas abordados y participe activamente en el proceso del grupo (Díaz Barriga Arceo, 2006).

Existen diversos modelos de ABP debido a las adaptaciones realizadas a su metodología según los contextos socioculturales y académicos en los que se ha implementado, tales como el Modelo Maastricht, el Modelo de Hong Kong y el Modelo 4x4 (Arpí Miró et al., 2012). Para el presente trabajo, se utilizará el modelo de siete fases provisto por Sola Ayape (2011) quien conceptualiza al ABP como una estrategia de enseñanza situada donde la construcción, análisis y solución de un problema vinculado al mundo real constituyen el eje central de la experiencia de aprendizaje.

2.3.1.1 Características del ABP

Algunas características de esta estrategia son (Adiga y Adiga, 2015; Barrett, 2005; González Hernando et al., 2016; Gutiérrez Ávila et al., 2012; Loya Lugo, 2014; Sola Ayape, 2011; Pantoja Castro y Covarrubias Papahiu, 2013; Torp y Sage, 2002; Urrutia Aguilar, Hamui-Sutton, Castañeda Figueiras, Fortoul van der Goes y Guevara Guzmán, 2011):

- ☞ Utiliza una metodología de trabajo que desarrolla habilidades cognitivas de alto nivel (resolución de problemas, análisis, toma de decisiones, pensamiento crítico, etc.).
- ☞ Los alumnos trabajan en grupos pequeños, lo que favorece la apropiación de responsabilidades, tales como el cumplimiento de roles y objetivos previstos colectivamente.
- ☞ Promueve la metacognición y el aprendizaje autorregulado a través de la identificación de necesidades de aprendizaje y el establecimiento de metas.
- ☞ Favorece a la motivación y el compromiso del alumno con su aprendizaje y con el de sus compañeros. La motivación promovida en el ABP es de carácter intrínseco, generada por el educando en su intento por aprender mediante la solución de un problema y que recibe por ello una gratificación interior, lo que a largo plazo podría implicar el trazo de propias metas de aprendizaje y de auto-actualización a lo largo de la vida.
- ☞ Sitúa a los estudiantes en un papel de profesionales activos que intentan resolver un problema o situación próxima a la realidad.
- ☞ Organiza el curriculum en torno a problemas holistas que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- ☞ Requiere de conocimientos integrados e interdisciplinarios. Los alumnos pueden recurrir a conocimientos de diferentes asignaturas ya cursadas para intentar solucionar un problema, lo que ayuda a la integración del aprendizaje en un todo coherente.
- ☞ El docente se convierte en un tutor que permite que los alumnos asuman la responsabilidad de aprender a través de su guía continua. El ABP no implica la ausencia del cuerpo docente.
- ☞ La evaluación requiere mantenerse paralela al todo el proceso de construcción del conocimiento y no solo en el final. De este modo, se convierte en una herramienta válida para retroalimentar al alumno y al docente mediante instrumentos adecuados.

Como se ha visto, el ABP demanda una redefinición de los roles del docente, del alumno, los materiales didácticos, la evaluación y el currículo planteados por el paradigma de la

enseñanza tradicional que aún prevalecen dentro de las aulas. Sin embargo, la inserción del ABP en la enseñanza de contenidos psicológicos en Educación Media Superior (EMS) (como se detallará posteriormente) no implica el rechazo a la instrucción directa a través de la exposición. De hecho, uno de los principales cometidos de esta estrategia es complementar la adquisición de contenidos con el desarrollo de habilidades y actitudes indispensables en el mundo actual.

2.3.2 Fases

Según los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar, es esencial que el docente adapte la metodología que implica el ABP (los tiempos, espacios, la evaluación y los problemas mismos). Sola Ayape (2011) estipula una ruta de siete fases, cuya resolución adecuada es necesaria para asegurar el éxito de la actividad.

Las características de las fases son las siguientes:

1. **Presentación y lectura comprensiva del escenario:** El docente presenta un escenario problematizador a los alumnos organizados en equipos de trabajo, quienes leerán el documento (en el caso de ser impreso), aclarar las palabras desconocidas, identificar y definir sus conceptos clave y seleccionar las ideas principales y secundarias que se recogen. El propósito de esta fase es hacer una genuina lectura comprensiva del escenario, siendo recomendable leerlo varias veces.
2. **Definición del problema:** Se procede a la identificación del problema a raíz de la comprensión previa, detectando qué se está planteando en el escenario y cuáles son los retos a afrontar. Constituye así una primera impresión de los alumnos que irá evolucionando conforme pasan las actividades posteriores.
3. **Lluvia de ideas:** Los alumnos plantearán qué es lo que hay que conocer para encontrar la solución del problema, teniendo como punto de partida lo que se sabe y lo que no. En esta fase se procede a la elaboración conjunta de preguntas de investigación (¿qué? ¿cómo? ¿para qué? ¿dónde? ¿cuándo? ¿por qué? ¿para qué?, ¿y si...? etc.) y a la ejecución de una lluvia de ideas, de las cuales se derivarán las hipótesis que se pondrán a prueba en la indagación. Igualmente, esta es la ocasión de traer al presente el conocimiento previo en función de un problema

concreto, sacando partido de todo lo que ya se sabe, incluyendo teorías personales, conjeturas, intuiciones, corazonadas, entre otras.

4. Clasificación de las ideas: Se lleva a cabo la jerarquización de ideas obtenidas en la fase previa, analizando sus relaciones existentes. Este proceso resulta ser crucial para darle una estructura concreta a la investigación puesto que se somete el material a la crítica y el orden. Ahora comienzan las restricciones y se llega a un cuestionamiento riguroso (¿Sabemos realmente lo que creemos saber? ¿son fidedignos los datos utilizados? ¿Han sido adecuadamente los conceptos clave? ¿Cuál es la consistencia de los argumentos empleados? ¿Se conocen suficientemente las teorías aludidas? ¿Cuál es el fundamento real de las hipótesis propuestas?) cuya ausencia impedirá a los estudiantes establecer con claridad en qué lugar se encuentran respecto del problema que intentan resolver.
5. Formulación de los objetivos de aprendizaje: Es una de las actividades más importantes que el ABP demanda a los alumnos, quienes tendrán que ser conscientes de que su actividad necesita ser guiada por objetivos. Es fundamental que los planteen y diseñen el camino para conseguirlos, todo esto en colaboración con sus compañeros de equipo y con el apoyo tutorial del profesor.
6. Investigación: Es uno de los rasgos definitorios del ABP y que se contrapone a una búsqueda simple de fuentes de información. Se trata de buscar hasta encontrar con una intención, indagar en el lugar preciso, manejar las fuentes adecuadas, hacer una lectura comprensiva de dicha información, extraer conceptos clave y las ideas principales de dicha lectura y hacer una interpretación correcta del material recolectado. Esta actividad requiere el diseño de un plan de trabajo que especifique los pasos a dar, así como a la continua revisión y reestructuración del planteamiento del problema, las hipótesis y objetivos de aprendizaje.
7. Presentación y discusión de ideas: En esta última parte, los estudiantes tienen la oportunidad de presentar sus resultados de múltiples formas, respondiendo por supuesto a una calidad notable. Implica además la exposición precisa de los resultados y la defensa argumentativa de los mismos a través de un debate que pudiese o no suscitarse.

Para un adecuado tránsito de los alumnos entre fases, es importante que el profesor esté atento como tutor en el desarrollo de cada paso.

2.3.3 Rol del docente

El ABP demanda nuevas funciones que al final de cuentas complementan la labor de los docentes y transforman las ya existentes. Sola Ayape (2011) apunta que el profesor se convierte en un diseñador antes de presentarse en el aula, es decir, planifica con mayor detenimiento sus clases al revisar el programa temático (apoyado por la elaboración de mapas conceptuales para situar en una parte específica del mismo las actividades de ABP), diseñar los escenarios problematizadores, elaborar una guía tutorial (documento en el que se plasman los objetivos que se pretenden lograr, las actividades a seguir, tiempos de ejecución, consideraciones sobre la evaluación y la documentación a utilizar), construir instrumentos de evaluación y otras actividades complementarias. Asimismo, se ve orillado a salir de su claustro disciplinar para trabajar colaborativamente con otros profesores durante del proceso de diseño, con el objetivo de recibir la retroalimentación, crítica y apoyo necesarios, así como conocer experiencias previas de sus colegas, para que el ABP pueda llevarse a cabo de forma exitosa.

En la etapa de diseño de las actividades de ABP, recobra una gran relevancia la elaboración de los escenarios problematizadores, ya que son el motor de todo el proceso de investigación y el detonante que motivará a los estudiantes a aprender independientemente. Como punto de partida, es primordial que el docente establezca con exactitud el qué, el cómo y el para qué de esta estrategia en la asignatura, los cuales tendrán que estar en sintonía con los objetivos establecidos en el programa de la misma y en el plan de estudios en general (Hmelo-Silver, 2004; Restrepo Gómez, 2005; Sola Ayape, 2011; Torp y Sage, 2002).

La revisión de los contenidos del curso es crucial en el diseño de escenarios en ABP. Para este aspecto, los mapas mentales, los mapas conceptuales y los diagramas de llaves pueden ser herramientas útiles que colocan al profesor en un plano oportuno para establecer lo que se quiere transmitir a través del problema, y que, junto con la guía tutorial, resultan ser el manual de uso de cada escenario (García Sevilla, 2008; Sola Ayape, 2011; Restrepo Gómez, 2005).

Ahora bien, un buen escenario es capaz de poner en marcha de los recursos intelectuales del individuo para llegar a su resolución (Dewey, 1998). En el caso del ABP, es indispensable crear condiciones en las que los alumnos apuesten por conocimientos de carácter multidisciplinar para solucionarlos, planeen estrategias de indagación con otros, autorregulen su actividad y dirija la de otros, se sientan motivados, consulten diferentes fuentes de información, analicen datos, formulen hipótesis, recuperen sus conocimientos previos e incluso modifiquen sus concepciones previas de la disciplina a aprender, etc (Barrett, 2005; García Sevilla, 2008; González Hernando et al., 2016; Gutiérrez Ávila et al., 2012; Hmelo-Silver, 2004; Hmelo-Silver y Barrows, 2006; Sola Ayape, 2011; Pantoja Castro y Covarrubias Papahiu, 2013; Szulevicz y Jensen, 2013; Torp y Sage, 2002). Sola Ayape (2011) retoma los postulados del aprendizaje experiencial de Dewey (1998) y resume las cualidades de un buen escenario en tres bloques cognitivos: la curiosidad, el flujo de sugerencias y la coherencia lógica. Estas se enuncian a continuación y se resumen en la Tabla 8.

1. Curiosidad: Es el estado natural de alerta de los órganos sensoriales y motores del individuo, con el fin de permanecer en constante interacción con el medio. El nivel orgánico, el social y el intelectual la conforman, y a este último se accede en la medida en que se transforma el interés debido a la obtención de respuestas a preguntas originadas por el contacto directo con personas o cosas. De este bloque se desprenden las siguientes características:
 - ☞ Interés: Un buen escenario se caracteriza por llamar la atención del alumno, provocando en él compromiso y motivación para comprender en mayor medida los conceptos que aparecen en él.
 - ☞ Realidad: El escenario debe relacionar al estudiante con el mundo real, conectándolo creativamente con circunstancias apegadas a su vida cotidiana.
 - ☞ Desestructuración: Un escenario efectivo presenta una situación sin estructura evidente para estimular a alumno hacia múltiples hipótesis y posibles soluciones, como los problemas del mundo real.
 - ☞ Interdisciplina: El diseño está abierto a múltiples ámbitos del conocimiento, asegurando el acercamiento por todas las vías posibles a la complejidad

que entraña la propia realidad. Si bien, no es necesario que sea interdisciplinario, es ideal que promueva la integración disciplinar.

- ∞ Aplicabilidad: Es importante que las actividades que surgen en el ABP sean valiosas en el mundo real. Es por ello que el escenario debe favorecer entre los estudiantes la asunción de roles de trabajo, la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, toma de decisiones, comprobación de errores y actuación sobre las necesidades de aprendizaje.
2. Sugerencia: Las ideas son sugerencias, es decir, construcciones de pensamiento conformadas por elementos de experiencias anteriores que permitirán al alumno lograr un procesamiento más avanzado de una situación determinada. Dentro del ABP, se busca favorecer las habilidades de análisis, síntesis y evaluación, las cuales pueden darse en un escenario que tenga las siguientes características:
- ∞ Concordancia: Los contenidos del escenario tienen que concordar con los objetivos y propósitos de la asignatura, partiendo en sí del programa establecido en la currícula.
 - ∞ Colaboración: El escenario ha de favorecer el trabajo cooperativo, sobre todo en las fases referidas al estudio independiente.
 - ∞ Resolución revisión: La evaluación generada por los alumnos y el docente es un pilar de la reflexión sobre los avances y los resultados de la investigación. Así, se requiere que el escenario permita que el alumno retroalimente sus hallazgos (iniciales, intermedios y finales) y replantee continuamente sus conclusiones e hipótesis, enriqueciéndolas.
 - ∞ El antes y el después: Todo buen diseño de escenarios toma en cuenta el momento del curso en el que se aplicará y el tipo de alumno que trabajará con él. Por ello, es importante que previo a las actividades de ABP, se les brinde a los educandos las herramientas necesarias para plantear hipótesis, definir problemas y realizar búsquedas documentales.
3. Coherencia lógica: Una conclusión contiene la fuerza intelectual de las ideas ordenadas que le preceden, lo que conforma el pensamiento coherente. En actividades de ABP, la coherencia lógica reside en la flexibilidad y variedad de los

materiales que las constituyen y dan una guía sólida al proceso. Desde estos principios, los rasgos de un buen escenario son los siguientes:

- ☞ Adecuación: Al momento de diseñar el escenario, el docente piensa en todo aquello que los alumnos necesitarán para resolver el problema (conocimientos, habilidades y actitudes previas), así como en sus características académicas generales.
- ☞ Juicio crítico: Los buenos escenarios requieren que el alumno haga juicios y tome decisiones basadas en un proceso racional. La poca estructura del escenario no significa que este sea desordenado e ilógico. Es ineludible que suscite la coherencia lógica al poseer una naturaleza abierta a múltiples consideraciones y propuestas, asegurar la conexión con aprendizajes previos y propiciar la síntesis de ideas.
- ☞ Dirección: Los contenidos del curso deben estar presentes de congruentemente en los escenarios diseñados. Es imprescindible que propicie una secuencia lógica entre lo que el alumno sabe y lo que este debe terminar sabiendo (objetivos de aprendizaje).
- ☞ Eficacia comunicativa: La capacidad del escenario comunicar un problema debe estar determinado por la claridad y el orden en el diseño, sin presentar, por obvias razones, la solución del mismo.

Tabla 8

Características de un buen escenario (Sola Ayape, 2001)

	Bloque cognitivo		
	Curiosidad	Sugerencia	Coherencia lógica
Características	Interés	Concordancia	Adecuación
	Realidad	Colaboración	Juicio crítico
	Desestructuración	Resolución y revisión	Dirección
	Interdisciplina	El antes y después	Eficacia comunicativa
	Aplicabilidad		

Ya en el aula, el docente pone en marcha estratégicamente su plan de acción, identificándose ahora como un tutor que:

(...) guía el proceso de aprendizaje del grupo, estimula a sus estudiantes a lograr un nivel cada vez más profundo en la comprensión de los problemas abordados y se asegura de que todos los estudiantes participen de modo activo en el proceso del grupo (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 69).

El profesor es un agente que se dedica a observar y documentar las reacciones de los equipos durante la presentación del escenario, realizar intervenciones sutiles y oportunas en situaciones que lo ameriten, y vigilar las actividades de los alumnos para que logren la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos (Hmelo-Silver y Barrows, 2006). Y aunque también implica asumir el papel de un crítico, el profesor ha de procurar que en los equipos se aprovechen al máximo las potencialidades de sus integrantes.

En el caso de situaciones en las que los equipos se encuentren perdidos o no logren transitar adecuadamente de una fase a otra, es crucial que el docente estimule el pensamiento de los integrantes a través de preguntas y sugerencias interesantes, intrigantes, progresivas y puntuales, para que ellos logren cuestionarse a sí mismos y reconozcan hasta qué punto lo que proponen como solución del problema es correcto o no. En consecuencia, la función del maestro “no es brindar información, sino activar el razonamiento y despertar la motivación para aprender y resolver problemas” (Gutiérrez et al., 2014, p. 102).

Aunado a lo anterior, al profesor le corresponde registrar todo lo que acontece durante la marcha de la actividad, con el fin de tener más herramientas para evaluar y retroalimentar a los equipos. Un profesor que aplique una actividad de ABP (Adiga y Adiga, 2015; Barrett, 2005; Gutiérrez et al., 2014; Hmelo-Silver, 2004; Hmelo-Silver y Barrows, 2006; Sola Ayape, 2011; Gutiérrez Ávila et al., 2012; Loya Lugo, 2014; Torp y Sage, 2002):

- ☞ Genera un ambiente de trabajo favorable.
- ☞ No debe intervenir demasiado.
- ☞ Clarifica ideas.
- ☞ Lleva a cabo un proceso de monitoreo de sus alumnos.
- ☞ Procura ser un constante motivador.
- ☞ Facilita la dinámica del grupo a través de preguntas.
- ☞ Evidencia las consecuencias de las conclusiones de los estudiantes y mostrar opiniones opuestas.

- ☞ Favorece el aprendizaje autodirigido.
- ☞ Ayuda a los estudiantes a focalizar su investigación y a sintetizar información
- ☞ Trata de hacer que todos los estudiantes intervengan en las discusiones grupales.
- ☞ Mantiene una disciplina adecuada en el aula que permita el trabajo efectivo de todos y cada uno de los equipos.
- ☞ Evalúa de forma auténtica.
- ☞ Agenda reuniones de tutoría con los estudiantes.
- ☞ Diseña escenarios problematizadores abiertos, reales y complejos.
- ☞ Forma equipos pequeños de trabajo, equilibrados y heterogéneos.

Para llevar a cabo eficazmente las actividades ya descritas, Restrepo Gómez (2005, p. 16) destaca la necesidad del docente de poseer ciertos atributos que los conviertan en un tutor apropiado para dirigir actividades de ABP, estas son:

- ☞ Ser especialista en métodos y metas del programa.
- ☞ Ser experto en manejo de interacción de grupos.
- ☞ Servir como coordinador de autoevaluación significativa y de otros métodos evaluativos adecuados para evaluar solución de problemas y desarrollo de habilidades de pensamiento, como mapas conceptuales, la técnica del portafolio y otros.
- ☞ Motivar, reforzar, estructurar, facilitar pistas, sintetizar información.
- ☞ Flexibilidad frente al pensamiento crítico de los estudiantes.
- ☞ Conocer y manejar el método científico, manejo del descubrimiento guiado.
- ☞ Conocer ampliamente al estudiante y sus potencialidades.
- ☞ Disponer de tiempo para atender inquietudes y necesidades de los estudiantes, individualmente o en pequeños grupos.

En este panorama, el docente tiene que enfrentar los retos que conlleva la implementación de una estrategia de enseñanza constructivista como el ABP, más no en solitario, ya que la institución educativa debe proveer al profesorado todo lo necesario para que pueda atender las nuevas necesidades de los estudiantes, siendo una vía importante la capacitación constante (Gutiérrez Ávila et al., 2012; Sola Ayape, 2011).

2.3.4 Rol del alumno

Como se mencionó anteriormente, dentro de una secuencia didáctica de ABP el alumno recobra su lugar como protagonista de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde el momento que el docente diseña el escenario problematizador hasta el término de las actividades de evaluación, aunque su actividad constructiva comienza cuando lee el escenario junto con sus compañeros de trabajo (Hmelo-Silver y Barrows, 2006).

Sola Ayape (2011) indica que en una primera parte de la resolución del problema, que va desde la lectura comprensiva del escenario hasta el establecimiento de los objetivos de aprendizaje, los estudiantes interactúan entre ellos para asignar a cada uno un rol de trabajo, propuestos previamente por el docente. Algunos de estos roles son:

- ☞ Líder: Busca es lograr un alto rendimiento entre los miembros del equipo. Se encarga de la organización y de la comunicación del equipo.
- ☞ Secretario: Responsable de organizar los productos y materiales realizados al término de la sesión y tenerlos listos con el fin de desarrollar las actividades orientadas a la solución del problema.
- ☞ Reportero: Toma nota de las actividades de la sesión y las aportaciones de cada uno de los miembros del equipo.
- ☞ Abogado del diablo: Cuestiona críticamente el trabajo del equipo. Evita que el equipo utilice datos o ideas de dudosa procedencia o sin fundamentación.
- ☞ Vigilante del tiempo: Hace una distribución eficiente del tiempo durante las sesiones de trabajo, fomentando la participación activa y efectiva de todos los miembros del equipo. Interviene para que el grupo concentre su atención en la solución del problema.

Una vez asignados los roles (que pueden variar según los objetivos de la unidad de ABP), todos los involucrados asumen un compromiso, no solo con su aprendizaje, sino con el de los demás, que no podrían desarrollar del todo en una clase tradicional. Esto es conocido como interdependencia positiva, que, de acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999) exige que los integrantes de un grupo trabajen juntos para alcanzar algo más allá del éxito individual, es decir, procurar el éxito de sus compañeros en cada una de las actividades de aprendizaje, porque el esfuerzo de cada uno de los integrantes

resulta indispensable y valioso. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el grupo lo tengan.

Aunado a lo anterior, a través de la lectura y el posterior análisis del escenario mediante la lluvia de ideas y el ordenamiento de los recursos que se deriven de ella, se abre la posibilidad de que la participación de los alumnos sea más abierta y libre ya que se les ha presentado una situación lo suficientemente retadora y prolija que les demanda apertura a la diversidad de opiniones y puntos de vista (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004; Sola Ayape, 2011). Con ello, la discusión dentro del equipo favorecerá al desarrollo de la responsabilidad, la tolerancia, y habilidades de comunicación y argumentación, al igual que de integración y transferencia del conocimiento, idóneos para la génesis de los objetivos de aprendizaje que guiarán la consecuente búsqueda de información.

Por lo que se refiere al docente, los alumnos no hacen sus actividades en solitario, sino que reciben apoyo tutorial de su parte, aunque, a diferencia de los modelos tradicionales, los alumnos son conscientes de que en ellos recae la responsabilidad de generar la solución del problema presentado.

En la fase de investigación, cada uno de los integrantes del equipo se da a la tarea de recabar en diversas fuentes (impresas, digitales, etc.), de forma reflexiva y crítica, toda la información que sea útil, siguiendo los objetivos de aprendizaje establecidos previamente (Sola Ayape, 2011). Después, el equipo se reúne para compartir y organizar la información conseguida, así como contrastar puntos de vista que pudieron haber surgido durante esta etapa de revisión teórica, lo que podría provocar ajustes consecuentes en el plan de trabajo a través de una posible identificación de nuevas necesidades de aprendizaje. Y una vez terminada la indagación documental, los alumnos tendrán que preparar la presentación de sus resultados.

En resumen, dentro de esta metodología, el estudiante puede (Sola Ayape, 2011):

- ☞ Desarrollar su habilidad para enfrentar problemas.
- ☞ Aprender a administrar su tiempo.
- ☞ Participar en discusiones de equipo.
- ☞ Familiarizarse con diferentes roles de trabajo.
- ☞ Relacionarse con otros estudiantes.

- ☞ Autoevaluarse y evaluar a sus compañeros de equipo.
- ☞ Hacer uso de las Tecnologías de la Información y Conocimiento (TIC).
- ☞ Aprender a tomar decisiones.
- ☞ Hacerse responsable de su propio aprendizaje.
- ☞ Desarrollar su pensamiento crítico.

Dicho lo anterior, es trascendente destacar que la motivación de los estudiantes es crucial dentro del proceso de investigación. De hecho, el objetivo final del ABP es ayudar a los estudiantes a ser intrínsecamente motivados a través de tareas que los orillen a actuar por sus propios intereses, desafíos personales o sentido de satisfacción (Hmelo-Silver, 2004). Ahora bien, la motivación intrínseca de los alumnos se hace presente cuando se les exhorta a usar su conocimiento para resolver un problema, lo que provoca un mayor compromiso con la actividad y confianza en las habilidades cognitivas que emplearán para abordar una tarea de esta complejidad. A su vez, cuando la indagación adquiere un carácter personal y significativo para ellos, y consideran que el resultado del aprendizaje está bajo su control, los estudiantes hacen suyos los objetivos de aprendizaje (Bandura, 1997; Dweck, 1991; Ferrari y Mahalingham, 1998; Leontiev, 1978).

Habría que decir también que dentro del ABP, es posible que los estudiantes lleguen a regularse a sí mismos. La autorregulación es definida por Panadero y Alonso-Tapia (2014) como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (p. 451), el cual incluye: procesos de planificación, organización, autoinstrucción, automonitorización y autoevaluación (Boekaerts, 1999; Corno, 1986; Zimmerman y Schunk, 2001). Y en el ABP es posible que los educandos desarrollen, durante las tareas implicadas en la investigación (construcción del planteamiento del problema, redacción de preguntas de investigación e hipótesis, elaboración de objetivos de aprendizaje, discusión de ideas etc.), las siguientes características correspondientes al perfil del aprendiz autorregulado, señaladas por Corno (2001) y Zimmermann y Schunk (2001):

- ☞ Conoce y sabe emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización) que le ayuda a entender, formar, organizar, elaborar y recuperar la información.

- ☞ Sabe cómo planificar, controlar y dirigir sus propios procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).
- ☞ Presenta una serie de creencias motivacionales y emociones adaptativas: adopción de metas de aprendizaje, un alto sentido de autoeficacia académica, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas, y la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta
- ☞ Planifica y controla el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica (help-seeking) de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
- ☞ Muestra mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (aspectos de la evaluación individual, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo, etc.), en la medida en la que el contexto lo permita,
- ☞ Pone en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas

Llegados a este punto, el trabajo cooperativo, la motivación, la autorregulación y la solución de problemas son elementos que contribuyen el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, que permite a los individuos adaptarse y hacer frente a los retos y cambios de la sociedad actual. Para ello, el ABP provee a los estudiantes un escenario idóneo para hacerse de estrategias necesarias para permanecer constantemente actualizados en todos los avances tecnológicos y científicos que suceden velozmente en el presente siglo, y hacer uso de ese conocimiento en todas las esferas de sus vidas (Escribano González y Del Valle López, 2008).

2.3.5 El ABP como estrategia de enseñanza de contenidos psicológicos

La enseñanza de la Psicología, en la época actual, amerita el empleo de estrategias didácticas que favorezcan el uso de los conocimientos adquiridos en el aula en contextos

inciertos y en constante cambio. Es por ello que ya no basta que el alumno repita al pie de la letra lo aprendido o que solo se limite a comprender los marcos conceptuales que envuelven a los contenidos curriculares (conceptualización de la Psicología, métodos de investigación de la disciplina, bases biológicas de la conducta, procesos psicológicos, etc.). Sin embargo, Pozo y Pérez Echeverría (2009) señalan que:

No se trata de aplicar lo aprendido sino de adquirir nuevos planes de acción, nuevas estrategias que (...) tienen como meta proporcionar a los alumnos las competencias necesarias para enfrentarse a situaciones nuevas, abiertas, a verdaderos problemas como los que van a encontrarse sin duda en la práctica profesional (p. 44)

Esto es, un alumno necesita enfrentarse a problemas planteados por el docente, que, a diferencia de los ejercicios comunes en clase, lo inviten a desplegar sus conocimientos, habilidades y actitudes para resolverlo. De este modo, para ejecutar tal tarea de una complejidad superior al de las establecidas por los modelos tradicionales de la enseñanza de la ciencia, el educando ha de fijarse metas y objetivos (definir el para qué de la tarea), seleccionar las estrategias más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos a partir de los recursos disponibles, aplicar estratégicamente el plan de acción establecido y por último evaluar el logro de los objetivos fijados tras la implementación del mismo.

La resolución de problemas auténticos demanda la reflexiva toma de decisiones en contextos de incertidumbre por parte de los estudiantes, ya que son lo suficientemente abiertos que no cuentan con un camino único para su resolución. Esto permite la construcción de heurísticos que facilitarán la resolución de problemas futuros y a aprendizajes más significativos y duraderos de la ciencia (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

No obstante, a pesar del potencial que tiene la solución de problemas en el aprendizaje de contenidos psicológicos, es necesario que los estudiantes cuenten con los recursos necesarios que les permitan enfrentarse a la tarea. En este caso, el docente debe ajustar su enseñanza y andamios subsecuentes en el entrenamiento previo de destrezas mediante la realización de ejercicios (tareas cerradas y bien definidas que estén bajo su guía constante) y en la explícita resolución de problemas modelo (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Llegados a este punto, y como se hizo mención en los apartados previos, el ABP orillaría al docente de Psicología a:

(...) organizar la enseñanza para que los estudiantes desarrollen las habilidades de pensamiento necesarias para aproximarse al conocimiento y a la ciencia de una manera constructiva, y que los capacite para continuar preparándose de manera autónoma, o bien, les permita acceder y adaptarse con mayor facilidad a los estudios superiores. (Pantoja Castro y Covarrubias Papahiu, 2013)

El ABP en la enseñanza de la Psicología correspondería a lo que Pozo y Gómez Crespo (1998) refieren como enseñanza mediante investigación dirigida, la cual asume que, para lograr cambios profundos conceptuales, metodológicos y actitudinales en los alumnos, es preciso situarles en un contexto de actividad similar al que vive un científico, pero bajo la atenta dirección del profesor que, actuaría como "director de investigaciones" (Gil, 1993). Si bien, este modelo de enseñanza de la ciencia retoma algunos de los supuestos del modelo de descubrimiento, este parte de planteamientos epistemológicos y didácticos cuyo enfoque principal está relacionado con la concepción de la investigación científica como un proceso de construcción social, siendo estos cercanos a los principios de la enseñanza situada.

Entonces, aunque se considera que es crucial que el aprendizaje de ciencias como la Psicología siga los pasos de la investigación científica, dentro del modelo de investigación dirigida no se asume que la aplicación rigurosa de un método sea el centro de este, sino que, la investigación que los alumnos realizan tiene que consistir en un proceso de construcción social de conocimiento, apoyado en recursos metodológicos y actitudinales (Hmelo- Silver, 2004; Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Shields y Gredler, 2003).

Asimismo, Pozo y Gómez Crespo (1998) mencionan que dentro de los modelos de investigación dirigida se asume “la incompatibilidad entre el conocimiento cotidiano y el científico, no solo en sus sistemas de conceptos, sino también en sus métodos y en sus valores” (p. 294). Lo último hace un llamado a tomar en cuenta que los alumnos poseen ciertas construcciones de pensamiento denominadas teorías implícitas, que son concepciones persistentes, generalizadas, en gran medida inconscientes, relativamente coherentes y comúnmente opuestas al conocimiento científico establecido, de las cuales se sirven al momento de aprender contenidos científicos dado que ellas les permiten darle sentido al mundo cotidiano, caracterizado como un mesocosmos trazado por las

coordinadas espacio-temporales del aquí y ahora (Brandsford, Brown, Cocking, Donovan y Pellegrino, 2000; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Vosniadou, 2012).

Las teorías implícitas permiten predecir y controlar los sucesos, aumentando la adaptación del individuo a los mismos a través de su multiplicación derivada del aprendizaje y la cultura (Pozo, 1996). En pocas palabras, desde sus orígenes sensoriales, permiten detectar y extraer las regularidades que hay en el entorno, y al ser determinadas por cada cultura, impregnan el pensamiento de los alumnos (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Y a diferencia de otros modelos de enseñanza de las ciencias, como el del conflicto cognitivo, dentro de la investigación dirigida es posible la integración de estos elementos, que conforman una ciencia intuitiva, y su posterior transformación, lo cual posibilitaría a una conciliación cognitiva que favorecería en los estudiantes una visión más holística de los objetos de estudio de la Psicología (que en el presente trabajo versan los relacionados con el proceso psicológico de la emoción.) y por ende, de su realidad (Asociación Americana de Psicología, 2011; Hmelo-Silver, 2004; Hmelo-Silver y Barrows, 2006; Pozo y Gómez Crespo, 1998).

Al mismo tiempo, dentro de este modelo, se adopta una posición constructivista, al considerar que es necesario situar al alumno en contextos sociales de construcción del conocimiento similares a los que vive un científico, basados en la generación y resolución de problemas teóricos y prácticos (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Derivado de lo anterior, es preciso que la enseñanza de la Psicología se organice en torno a la resolución de problemas generados desde el conocimiento disciplinar, tal y como ocurre en el ABP (Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Mühlfelder, Konermann y Borchard, 2015; Shields y Gredler, 2003; Wiggins, Hammar Chiriach, Larsson Abbad, Pauli y Worell, 2016).

2.3.5.1 Aplicaciones del ABP en la enseñanza de la Psicología

La aplicación del ABP para la enseñanza de la Psicología se ha centrado en la formación de psicólogos dentro de las universidades, lo que ha provocado que sea casi nula la cantidad de reportes que muestren los alcances que esta estrategia puede tener en los alumnos de Educación Media Superior. No obstante, es importante conocer cómo se ha aplicado el ABP en cursos superiores de Psicología para instaurar guías de práctica

ajustadas a cursos introductorios de la disciplina que aparecen en los currícula de algunos subsistemas de bachillerato, en especial de la ENP.

Dicho lo anterior, la implementación del ABP en la formación de psicólogos se ha dado en gran medida a través de intervenciones breves, facilitadas por uno o dos tutores y que integran actividades estructuradas como la lectura guiada. Asimismo, se ha identificado que las áreas de la Psicología donde hay una mayor cantidad de reportes son la educativa, clínica y forense (Wiggins et al., 2016).

A continuación, se presentan algunas aplicaciones del ABP para la enseñanza de contenidos psicológicos:

- ☞ Kreiner (2009) empleó el ABP para la enseñanza de los procesos psicológicos de la sensación y la percepción en estudiantes de un curso avanzado de Psicología de la Universidad de Missouri Central, dentro de las 14 sesiones correspondientes al semestre, diseñando un escenario diferente para cada una (por ejemplo: hacer recomendaciones sobre iluminación para la construcción de carreteras nocturnas, identificar las consecuencias de la pérdida de varios sentidos, etc.). Al término del semestre, los estudiantes calificaron como altas sus capacidades de aplicar sus conocimientos de sensación y percepción a cuestiones del mundo real y el rendimiento de los mismos en las evaluaciones objetivas del conocimiento fue significativamente mayor comparado con el del principio del ciclo. No obstante, destaca que la efectividad del enfoque puede variar dependiendo de factores tales como el tamaño de la clase, las características de la población estudiantil y la habilidad del docente para facilitar las actividades.
- ☞ Shields y Gredler (2003) diseñaron un semestre de un curso de pregrado electivo para estudiantes de Psicología del Columbia College con actividades de ABP, con el objetivo de atender los conceptos erróneos sobre los conceptos básicos del condicionamiento operante (refuerzo positivo-recompensa, refuerzo negativo-castigo). Desarrollaron 14 situaciones de resolución de problemas que implicaban refuerzo positivo, refuerzo negativo y castigo en la vida cotidiana, que los estudiantes analizaron en las sesiones regulares de clase y como tarea. Lograron especificar los estímulos discriminativos, las respuestas y la naturaleza de las consecuencias. Asimismo, con una prueba *t* para muestras relacionadas

corroboraron un incremento en la comprensión de estos conceptos por parte de los estudiantes al término del semestre.

- ☞ Karpiak (2011) utilizó el ABP para la enseñanza de la estadística en las ciencias del comportamiento a lo largo de seis sesiones de un curso de pregrado de Psicología de la Universidad de Scranton. Los resultados obtenidos de una evaluación (aplicada varias semanas después de que terminó el curso de estadística) a sus alumnos participantes y a otros que tomaron las mismas clases, pero desde un formato tradicional, arrojó diferencias significativas entre ambos grupos, siendo los primeros los que tuvieron un mayor rendimiento que los segundos.
- ☞ Otra aplicación dentro de la enseñanza de técnicas de investigación en Psicología es la realizada en Reino Unido por Wiggins y Burns (2009) con estudiantes de tercer año de Psicología de la Universidad de Sraithclyde, Escocia, en la que diseñaron y evaluaron tres escenarios problematizadores para la enseñanza de técnicas cualitativas de investigación. En sus resultados destacan que los estudiantes consideraron que el tener la oportunidad de elegir un área temática les permitió sentir un cierto control sobre su aprendizaje, que el enfoque práctico en los materiales era más útil que las tareas puramente teóricas, y el asumir la responsabilidad de una tarea específica, eliminaba la posibilidad de sentir vergüenza de equivocarse.
- ☞ Stedmon, Wood, Curle y Haslam (2006) procedieron a una introducción del ABP, durante dos años, en programas de doctorado para el desarrollo de competencias profesionales (genéricas, de orientación y evaluación psicológica, personales, éticas, de investigación, comunicación y docencia) en psicólogos clínicos en formación de las universidades de Plymouth y Exeter, Reino Unido. En los resultados de sus valoraciones iniciales, hallaron que la atención a problemas reales desde el trabajo grupal permite a los doctorandos desempeñarse bien en tales situaciones, ya que el ABP les proporciona un contexto de capacitación seguro. Aunado a lo anterior, se ve fortalecido el compromiso con el razonamiento clínico en la toma de decisiones.

- ☞ Szulevicz y Jensen (2013) pusieron en marcha el ABP en la maestría de Psicología Educativa en Trabajo Social de la Universidad de Aalborg, Dinamarca, a través de dilemas auténticos relacionados con necesidades educativas especiales, durante seminarios semanales a cargo de uno o dos tutores según el caso. Si bien los estudiantes mejoraron su rendimiento, también se encontró que ellos se motivan trabajando con problemas de la vida real, encuentran una mayor estructura de su aprendizaje en el proceso e identifican más fácilmente su futuro papel como psicólogos educativos.
- ☞ Reynolds (1997) implementó un modelo híbrido de ABP para la enseñanza de las etapas del desarrollo humano y métodos de evaluación psicológica en un curso inicial de Psicología de la Universidad de Brunel, Reino Unido. Es decir, empleó escenarios problematizadores referidos a alteraciones y trastornos comunes en distintas etapas del desarrollo, junto con lecturas y discusiones guiadas sobre los temas a tratar en cada uno de ellos (Síndrome de Down, Alzheimer, Anorexia nerviosa, etc.). Este autor concluye que, a pesar de las dificultades que implique el ABP (incertidumbre por parte de los alumnos en el proceso, la complejidad de los escenarios, el cambio de concepciones erróneas de la disciplina, etc.), los alumnos se benefician de cursos que desarrollan explícitamente una mayor gama de habilidades transferibles, que fomentan la reflexión crítica y autónoma, y dan práctica en la aplicación de conceptos psicológicos a problemas relevantes para el futuro profesional.

Para complementar lo dicho hasta ahora, Wiggins et al. (2016) elaboraron un meta-análisis de intervenciones basadas en el ABP en cursos de Psicología de educación superior. Aunque reportan que estas comparten en sus resultados una mejora en el aprendizaje de los contenidos, las habilidades de pensamiento crítico y trabajo en equipo, y el compromiso con los estudios, resultan imprescindibles más trabajos que permitan mostrar los beneficios específicos del ABP en la enseñanza de psicología, en oposición a otros enfoques pedagógicos.

En lo que concierne a Iberoamérica y México, los reportes del uso del ABP para la enseñanza de la Psicología han sido aún más reducidos. Al igual que en el caso anterior,

no se identificaron estudios o intervenciones hechas en el nivel de Educación Media Superior. No obstante, se rescatan los siguientes:

- ☞ Iturra Herrera y Canales Opazo (2015) presentaron a estudiantes de segundo y tercer semestres de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Talca, Chile, algunos escenarios problema para enseñar contenidos de evaluación educativa. Los estudiantes lograron desarrollar habilidades de planeación y justificación de proyectos de investigación, la capacidad de problematización y autonomía en la búsqueda de información. También alcanzaron mejorar su desempeño académico.
- ☞ Velarde Fernández y Marco López (2014) implementaron el ABP en la asignatura de Biología del Comportamiento, del primer curso de la licenciatura de Psicología de la Universidad Europea de Madrid, España. Durante la intervención plantearon parte de los contenidos de la materia, específicamente de metodología de la investigación en Psicología, en un contexto aplicado al futuro profesional de los estudiantes. Ambas autoras subrayaron el incremento importante en la motivación, participación e interés en la materia por parte de los alumnos, manifestándose en una mejora significativa del rendimiento académico y una valoración positiva de la experiencia de aprendizaje.
- ☞ Márquez González, Uribe Alvarado, Montes Delgado, Monroy Galindo y Ruiz Rodríguez (2011) indican que los estudiantes de cuarto y sexto semestres de la licenciatura de Psicología de la Universidad de Colima (México), sienten mayor satisfacción del proceso tutorial y de evaluación que implica el ABP, así como de los roles que adoptan los docentes y alumnos durante el proceso de resolución de problemas presentados en escenarios auténticos.
- ☞ Pacheco Sanz, García Sánchez y García Marín (2012) aplicaron el ABP con alumnos que cursaban la asignatura de Psicología de la Instrucción en la carrera de Psicopedagogía de la Universidad de León, España. Entre sus resultados más destacados fueron que los estudiantes percibieron los contenidos abordados como interesantes, señalaron como suficientes los conocimientos adquiridos y reportaron una mayor motivación para aprender en comparación con clases expositivas, exámenes, etc.

- ∞ Del Rey, Mora-Merchán y Ridaó (2013) revelaron que, tras la aplicación del ABP en la asignatura de Psicología de la Educación en los grados de Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Sevilla, España, los estudiantes consideraron que desarrollaron habilidades de organización y planificación del trabajo, trabajo colaborativo, de comunicación en grupos multidisciplinares.
- ∞ Guarneros Reyes, Maldonado Enríquez y Silva Rodríguez (2017) diseñaron un laboratorio virtual en Psicología a través de un diseño instruccional basado en el ABP para que los estudiantes de la licenciatura de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM desarrollaran habilidades y competencias implicadas en el análisis del lenguaje e identificación de problemas del habla como dislalias. Los alumnos lograron contextualizar y valorar la importancia de los temas abordados, comprender mejor el desarrollo del lenguaje en los niños y sentirse motivados en la realización de actividades que requerían un trabajo autónomo.

Con base en lo anterior, es posible resumir que las actividades de ABP son adecuadas para desarrollar una literacidad psicológica y destrezas relacionadas la comunicación, el pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas, la competencia cultural y autoconocimiento, así como la comprensión y aplicación de conceptos psicológicos y prácticas de investigación en contextos del mundo real (y profesional) debido al énfasis puesto en fomentar en los estudiantes habilidades efectivas de resolución de problemas, colaboración y estilos de pensamiento flexibles, apoyando a los estudiantes a convertirse en aprendices de por vida intrínsecamente motivados y autónomos (Hmelo- Silver, 2004).

2.3.6 El ABP, los contenidos actitudinales y los estudiantes de bachillerato

A lo largo del tiempo, el aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales ha sido privilegiado en los procesos de educación formal (incluyendo a los referidos a la enseñanza y aprendizaje de contenidos psicológicos), marginando de este modo a los actitudinales y afectivos, cuya valía es indiscutible en la formación de las nuevas generaciones.

Sin embargo, en los paradigmas educativos contemporáneos, se ha buscado rescatarlos para contribuir al desarrollo integral de los educandos mediante estrategias de enseñanza

que promuevan en ellos un autoconcepto académico positivo, un alto sentido de autoeficacia, asertividad y seguridad y confianza en sí mismos, así como valores orientados a la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la diversidad, entre otros.

Tomando en cuenta lo anterior, la función tutorial del docente y que el ABP es una estrategia de enseñanza situada en la que el trabajo grupal, las habilidades de comunicación y de interacción social son considerablemente trascendentales, los alumnos implicados en las actividades de indagación pueden (Adiga y Adiga, 2015; Hmelo-Silver, 2004; Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Loya Lugo, 2014; Mühlfelder, Konermann y Borchard, 2015; Sola Ayape, 2011; Pacheco Sanz, García Sánchez y García Marín, 2012; Pantoja Castro y Covarrubias Papahiu, 2013; Szulevicz y Jensen, 2013; Torp y Sage, 2002; Wiggins y Burns, 2009; Wiggins, Hammar Chiriach, Larsson Abbad, Pauli y Worell, 2016):

- ☞ Desarrollar actitudes de cooperación.
- ☞ Procesar adecuadamente los fracasos y frustraciones en la solución de los problemas.
- ☞ Ser críticos con su trabajo y el de sus compañeros.
- ☞ Crear y mantener sinergia en el equipo de trabajo.
- ☞ Promover la participación grupal.
- ☞ Aceptar la diversidad personal y las contribuciones de los demás.
- ☞ Renunciar conscientemente a la necesidad de controlar todas las decisiones.
- ☞ Reconocer sus propios derechos y deberes como integrante de un equipo.
- ☞ Aprender de los errores.
- ☞ Ejercitar sus habilidades de búsqueda de recursos para solucionar problemas cotidianos.
- ☞ Fijar objetivos a partir de necesidades de aprendizaje concretas.
- ☞ Identificar y regular sus propias emociones y las de los demás.
- ☞ Controlar el estrés derivado de los procesos de solución de problemas.
- ☞ Tomar decisiones.
- ☞ Participar democrática y activamente en las decisiones sobre el trabajo grupal.
- ☞ Contribuir activamente a un ambiente de trabajo positivo y productivo.

- ☞ Comunicar asertivamente sus ideas.
- ☞ Responsabilizarse de sus actos.
- ☞ Aprender a solicitar y recibir apoyo de otros (docentes, compañeros de trabajo) en situaciones que lo ameriten.

La adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las habilidades ya mencionadas resulta ser de suma relevancia para los estudiantes de último año de la ENP (población sobre la cual se diseñó la intervención de este trabajo), ya que permanecen situados en la fase tardía de una etapa de desarrollo asentada entre la niñez y la edad adulta que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones: la adolescencia (Coleman y Hendry, 2003; Delval, 1999; Gaete, 2015; Gallegos Codés, 2006; García Madruga y Delval, 2010; Pick y Givaudan, 2004; Schaffer, 2000; Santrock, 2006; Soutullo Esperón y Mardomingo Sanz, 2010; Woolfolk, 2014; Vallet, 2010).

Dentro de la adolescencia tardía, desde el punto de vista psicológico, se ha logrado una mayor integración de la personalidad e identidad, la autoimagen ya no está definida por los pares, sino que depende de uno mismo, por lo que los intereses propios son más estables y existe una conciencia más desarrollada de los límites y las limitaciones personales (Gaete, 2015; Pick y Givaudan, 2004; Schaffer, 2000; Santrock, 2006; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010). Lo anterior le permite al individuo tomar decisiones con mayor independencia y planear una vida futura en todas las esferas (escolar, profesional, familiar, social, afectiva, económica, etc.) con base en una conciliación y valoración de intereses, capacidades y oportunidades (Coleman y Hendry, 2003; Delval, 1999; García Madruga y Delval, 2010; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Pick y Givaudan, 2004; Santrock, 2006; Vallet, 2010).

El ámbito social de esta etapa tardía se caracteriza por una disminución de la influencia del grupo de pares, así como de la cantidad de quienes integran el círculo social de los adolescentes, ya que los valores de terceros comienzan a perder importancia a razón de la consolidación de la autonomía y la identidad y la asunción de principios individuales (Coleman y Hendry, 2003; Delval, 1999; Gaete, 2015; Gallegos Codés, 2006; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Schaffer, 2000; Santrock, 2006; Vallet, 2010). De hecho, los lazos entre el adolescente y su familia se fortalecen a la vez que adquieren

poco a poco un carácter horizontal. Y en el ámbito sexual, crece la preferencia por el establecimiento de parejas más estables e íntimas, basadas en el deseo por compartir, la comprensión, el disfrute y cuidado mutuo (Coleman y Hendry, 2003; Gaete, 2015; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Santrock, 2006; Soutullo Esperón y Mardomingo Sanz, 2010; Vallet, 2010).

Hasta aquí es posible identificar el estado del desarrollo socioafectivo de los adolescentes, el cual es posible de potenciar en el ABP a través del establecimiento de actividades grupales que impliquen la negociación de soluciones, la promoción de la conexión personal entre los estudiantes y el análisis sensible de situaciones sociales. En sí, lo anterior es capaz de lograrse de manera análoga al aprendizaje significativo de los contenidos que establece el programa de la asignatura (Rodríguez Suárez, 2004).

En conclusión, los conocimientos, destrezas y actitudes que surgen a raíz de una experiencia de ABP contribuyen a la consolidación de competencias que les permitirán a los estudiantes concluir exitosamente la adolescencia y ser agentes autónomos (psicológica, afectiva y socialmente) capaces de aprender a aprender a lo largo de la vida.

CAPÍTULO 3. LAS EMOCIONES

Este capítulo proporciona un panorama teórico sobre la conceptualización de la emoción, sus funciones, componentes y sus respectivas clasificaciones (según su generalidad, valía y complejidad). Posteriormente, hace alusión al proceso emocional, integrando una descripción de la valoración cognitiva de una situación desencadenante de la experiencia emocional, la alteración en los estados orgánicos, cognitivos y comportamentales del ser humano y la consecuente expresión de la emoción. Además, brinda una ilustración de las bases biológicas de la emoción. Estos elementos a abordar forman parte de los contenidos impartidos en la asignatura de Psicología de la ENP, que al mismo tiempo constituyen el eje declarativo de la presente propuesta didáctica basada en el ABP, dirigida a su enseñanza situada.

3.1 DEFINICIÓN

Las emociones se encuentran presentes en la vida cotidiana del ser humano, siendo así que permanecen en constante aparición, como respuesta a una variedad inconmensurable de elementos que conforman el medio en el que se inserta: el ladrido de un perro, el motor de un automóvil, una mala noticia, un examen, etc. Prácticamente, lo mantienen vivo y competitivo en su relación con los demás (Mora, 2001); aunque también es importante reconocer que las emociones forman parte de lo más íntimo y subjetivo que le permite dar un sentido a la vida (Aguado, 2005; Damasio, 2007; Feldman Barrett, 2017; Morgado, 2010; Schirmer, 2015).

Inicialmente, las emociones se expresan a través de mecanismos orgánicos que implican miles de cambios sensoriales, metabólicos, endocrinos, motores y neurológicos cuyo fin es conducir a una respuesta adaptativa (correr, llorar, atacar, analizar, etc.) (Plutchik, 1982). Si embargo, su permanencia en la actividad humana ha hecho que su expresión se modere y ajuste según las normas y valores culturales que rigen el comportamiento humano, al igual que los pensamientos, y con ello, los afectos. Así, es posible percibir a lo largo de la historia de la humanidad numerosas interpretaciones sobre las emociones que se han manifestado en múltiples disciplinas, medios de comunicación, lenguajes, debates, producciones artísticas y científicas, etc.

Entonces, es por la complejidad que poseen estos estados psicológicos y fisiológicos, y su influencia en la experiencia y la razón, que actualmente sigue siendo difícil construir una definición lo suficientemente global, concisa y concreta que dé pie a la elaboración de una teoría emocional integral que ilustre sus orígenes, dimensiones, funciones y su interacción con el comportamiento y cognición humanos. Aun así, hoy en día el estudio de las emociones busca establecer correspondencias entre los distintos niveles de análisis de la emoción, que abarcan desde los directamente observable, la conducta, hasta los procesos neurofisiológicos (que requieren técnicas e instrumentos especiales de medida), incluyendo los procesos cognitivos y la experiencia subjetiva inferida a partir de declaraciones del individuo o a la observación de su conducta (Aguado, 2005).

Desde el punto de vista etimológico, el término emoción se deriva del latín *emotivo*, que significa "movimiento o impulso", "aquello que te mueve hacia". No obstante, es un constructo psicológico que se mantiene en constante revisión y cambio, debido a las múltiples dimensiones que lo conforman (que se abordarán más adelante), las cuales repercuten en el modo en el que el ser humano interactúa con su medio y consigo mismo. A continuación, se presentan algunas definiciones que ofrecen un panorama amplio del concepto:

- ☞ Secuencia compleja e inferida de reacciones a un estímulo (que incluye) evaluaciones cognitivas, cambios subjetivos, activación neuronal y autonómica, tendencias a la acción y un comportamiento esbozado para tener un efecto sobre el estímulo que inició la secuencia compleja (Plutchik, 1982).
- ☞ Reacciones psicofisiológicas organizadas a las novedades en las relaciones del individuo con el medio ambiente (Lazarus, 1991).
- ☞ Colección complicada de respuestas químicas y nerviosas que, teniendo algún tipo de función reguladora, da lugar a la creación de circunstancias ventajosas para el organismo que las experimenta y su función es ayudar al organismo a seguir vivo (Damasio, 1999).
- ☞ Estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra Alzina, 2000).

- ☞ Episodio de cambios interrelacionados en respuesta a la evaluación de un evento o estímulo externo o interno como relevante para los principales intereses del organismo (Scherer, 2001).
- ☞ Proceso psicológico adaptativo, que tiene la finalidad de reclutar y coordinar al resto de los procesos psicológicos, cuando determinadas condiciones de la situación exigen una respuesta rápida y efectiva para ajustarse a los cambios producidos en el medio ambiente (Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2002).
- ☞ Reacción universal y funcional a un estímulo externo, que integra temporalmente vías fisiológicas, cognitivas, fenomenológicas y conductuales para facilitar una respuesta adaptativa y calificada a la situación actual (Keltner y Shiota, 2003).
- ☞ Experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo (Chóliz Montañés, 2005).
- ☞ Procesos multidimensionales episódicos de corta duración que, provocadas por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motórico-expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio (la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio) (Palmero Cantero y Martínez Sánchez, 2008).
- ☞ Fenómeno subjetivo, fisiológico, motivacional y comunicativo de corta duración que ayuda al individuo a adaptarse a las oportunidades y desafíos que enfrenta durante situaciones importantes de la vida (Reeve, 2010).

¿Qué tienen en común estas definiciones? Como es posible observar, en primer lugar, cada una de ellas contempla a las emociones como procesos derivados de una valoración cognitiva de un estímulo (con un potencial desequilibrante y significativo para el individuo) tanto externo como interno. Sobre este último aspecto, Shiota y Kalat (2012) apuntan que los estados emocionales se diferencian de los motivos por el hecho de que los primeros son provenientes de evaluaciones interpretativas sobre escenarios determinados

mientras que los segundos surgen de las necesidades internas del sujeto. Por su parte, Palmero Cantero y Martínez Sánchez (2008) añaden que, si bien toda emoción puede ser considerada como una forma de proceso afectivo, no todos los procesos afectivos son emocionales debido al componente valorativo que poseen las emociones.

En segundo lugar, las emociones tienen una función adaptativa que favorece la ejecución de acciones inmediatas y efectivas en circunstancias específicas, y que provee, a largo plazo, de elementos que constituirán mecanismos de afrontamiento cada vez más específicos y adecuados. Esta concepción permite dilucidarlas de una manera contraria a la que se les ha considerado a lo largo de la historia desde disciplinas como la filosofía, la literatura o la psicología misma: como fenómenos disruptivos que imposibilitan a los seres humanos a actuar racionalmente (Damasio, 2007; Morgado, 2010; Oatley, Keltner y Jenkins, 2006). En este marco evolutivo, las emociones son funcionales siempre y cuando permitan un ajuste idóneo al entorno.

Un tercer aspecto a valorar, es que hacen referencia a un estado que se mantiene en un lapso breve de tiempo tras un cambio percibido y rápidamente valorado por el organismo. De este modo, una emoción se puede diferenciar de un sentimiento, caracterizado como el componente subjetivo de la emoción y que hace referencia a la experiencia emocional que adquiere un significado personal compuesta por pensamientos, imágenes de memoria y sensaciones, que incluyen tacto, calidez, sensaciones corporales y otros; por ende, su duración puede extenderse en el tiempo conforme sigan permaneciendo en la conciencia (Reeve, 2010; Reeve, Malamud Ozer e Ito, 2010).

Otro constructo sobre el cual se diferencia la emoción es el estado de ánimo, siendo que este último es un fenómeno afectivo que no tiene un evento o estímulo definido que lo ocasione, o de existir, no es claramente identificable por quien lo experimenta (Goldsmith, 1994; Davidson, 1994; Reeve, Malamud Ozer e Ito, 2010). Este rasgo difuso del estado de ánimo provoca que su duración e intensidad sea mucho más prolongada, ya sean horas o días (Reeve, 2010; Ekman, 1994).

Por último, estas definiciones, así como muchas otras, coinciden que las emociones son multidimensionales y que poseen una dimensión cognitiva, una dimensión conductual, una dimensión psicofisiológica y el sentimiento. Ahora bien, no todos ellos se integran

armoniosamente en la cotidianidad, ya que existen factores temporales, sociales y espaciales que limitan su entera expresión (Aguado, 2005; Damasio, 2007; Feldman Barrett, 2017; Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2002; Niedenthal y Ric, 2017; Oatley, Keltner y Jenkins, 2006; Palmero Cantero y Martínez Sánchez, 2008; Reeve, 2010; Schirmer, 2015; Shiota y Kalat, 2012). Por ejemplo, es común que en la sociedad mexicana no se les permita a los hombres mostrarse tristes o acongojados, sobre todo a través del llanto, aunque ello no significa que sean incapaces de experimentar emociones como la nostalgia, la melancolía o el desánimo, que son emanadas de la tristeza.

3.2 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

Reeve (2010) indica que las emociones han permitido a los seres humanos, desde sus inicios, a lidiar con las tareas fundamentales de la vida (explorar su entorno, vomitar sustancias nocivas, desarrollar y mantener relaciones, atender de inmediato a las urgencias, evitar lesiones, reproducirse, luchar y recibir al igual que proporcionar cuidados), posibilitando la adaptación a ambientes físicos y sociales cambiantes.

Para Plutchik (1980), las emociones cumplen, cuando menos, ocho funciones diferentes según la emoción correspondiente: protección, destrucción, reproducción, reunión, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Desde su perspectiva funcional de la conducta emocional, este autor abogó por establecer un lenguaje que permitiera operativizar este proceso e identificar la función adaptativa de cada emoción (Ver Tabla 9).

Tabla 9

Funciones de las emociones según Plutchik (1980)

Emoción	Situación estímulo	Conducta emocional	Función de la emoción
Temor	Amenaza	Correr, volar	Protección
Enojo	Obstáculo	Morder, golpear	Destrucción
Alegría	Pareja potencial	Cortejar, aparearse	Reproducción
Tristeza	Pérdida de una persona valiosa	Llanto de ayuda	Reunión
Aceptación	Membresía de grupo	Acicalarse, compartir	Afiliación
Asco	Objeto desagradable	Vomitarse, hacerse a un lado	Rechazo
Anticipación	Nuevo territorio	Examinar, mapear	Exploración
Sorpresa	Objeto novedoso repentino	Detenerse, alertarse	Orientación

Mora (2000) propone siete funciones principales de las emociones:

- ☞ Sirven para defenderse de estímulos nocivos y para aproximarse a estímulos placenteros o recompensantes que mantengan la propia supervivencia.
- ☞ Generan respuestas polivalentes y flexibles del organismo ante acontecimientos determinados. Ayudan a encontrar, no una respuesta fija ante un estímulo concreto, sino que, bajo la reacción general de alerta, el sujeto elige la respuesta más adecuada y útil entre un repertorio posible.
- ☞ Alertan al individuo como un todo único ante un estímulo específico. La reacción emocional incluye la activación de múltiples sistemas cerebrales, endocrinos, metabólicos, y en general de muchos de los sistemas y aparatos del organismo (cardiovascular, respiratorio, etc.)
- ☞ Mantienen la curiosidad y con ello el descubrimiento de lo nuevo. Ensanchan el marco de seguridad para la supervivencia del individuo.
- ☞ Sirven como lenguaje para comunicarse, rápida y efectivamente, unos individuos con otros. Incluso, el lenguaje emocional permite crear lazos que promueven la supervivencia biológica y social.
- ☞ Apoyan en el almacenamiento y evocación efectiva de recuerdos.

- ☞ Juegan un papel importante en la toma de decisiones, especialmente aquellas relacionadas con la persona y su entorno social más inmediato.

Según Palmero Cantero y Martínez Sánchez (2008), las emociones tienen dos funciones, intra e interpersonales:

- ☞ Funciones interpersonales: Las emociones permiten coordinar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales; cambiar jerarquías conductuales, proveen un soporte fisiológico para la conducta (retirada, cortejo, lucha, etc.); favorecen el procesamiento inmediato de información; son un índice de valoración de la información relevante, basados en el placer/displacer provocado por la situación.
- ☞ Funciones intrapersonales: Permiten comunicar intenciones y controlar la expresión facial, los gestos, la voz y las posturas corporales, dando a conocer a los demás los sentimientos propios, así como controlar la conducta de otros; aproximan o dificultan la interacción social; proveen esquemas de regulación social y establecen y estructuran la posición propia con relación a los demás y sus ideas.

Oatley, Keltner y Jenkins (2006) reportan que las emociones tienen dos funciones: apoyar a la supervivencia y reproducción humanas, y beneficiar al aprovechamiento ventajoso de oportunidades. Apoyados en un enfoque evolutivo incluyen que estos estados afectivos:

- ☞ Ofrecen una orientación rápida a los eventos que acontecen en el medio. Es decir, interrumpen los procesos internos recurrentes y dirigen la atención a amenazas y oportunidades, proveyendo al organismo de ventajas importantes para la reproducción y la supervivencia.
- ☞ Organizan y coordinan a los sistemas cardiovascular y respiratorio, los diferentes grupos musculares, la expresión facial y la experiencia en general. Esta coordinación permite una respuesta adaptativa mayor a los acontecimientos del medio.

Teniendo en cuenta lo anterior, las emociones tienen una función de ser que les concede utilidad y permiten que el individuo ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas independientemente de la cualidad hedónica que generen. Incluso las

emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal (Chóliz Montañés, 2005). Por ejemplo: la tristeza puede facilitar, a través de la empatía, el apoyo de otros congéneres, mientras que el asco estimula la evitación de sustancias nocivas (Aguado, 2005). De esta manera, estos estados afectivos tienen una razón de ser, y todos y cada uno de ellos brinda una disposición única a responder a situaciones específicas (Aguado, 2005; Damasio, 2007; Morgado, 2010; Niedenthal y Ric, 2017; Palmero Cantero y Martínez Sánchez, 2008; Schirmer, 2015).

En resumen, la función de cualquier emoción es preparar al ser humano con una respuesta automática, muy rápida e históricamente exitosa hacia las tareas vitales fundamentales (Feldman Barrett, 2017; Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2002; Niedenthal y Ric, 2017; Oatley, Keltner y Jenkins, 2006; Palmero Cantero y Martínez Sánchez, 2008; Reeve, 2010; Reevy, Malamud Ozer e Ito, 2010; Schirmer, 2015; Shiota y Kalat, 2012).

3.3 COMPONENTES DE LAS EMOCIONES

Tal y como se mencionó previamente, las emociones son multidimensionales en tanto que son reacciones biológicas, fenómenos sociales, sentimientos subjetivos y agentes intencionales (Feldman Barrett, 2017; Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2002; Izard, 1993; Niedenthal y Ric, 2017; Oatley, Keltner y Jenkins, 2006; Palmero Cantero y Martínez Sánchez, 2008; Redorta, Obiols y Bisquerra Alzina, 2006; Reeve, 2010; Reevy, Malamud Ozer e Ito, 2010; Scherer, 2001; Schirmer, 2015). Además, es posible asumir que la diferenciación de las emociones (por ejemplo, en miedo, ira, o alegría) se basa en configuraciones específicas de cambios en los elementos que las componen (Aguado, 2005; Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2002; Redorta, Obiols y Bisquerra Alzina, 2006; Scherer, 2001, Shiota y Kalat, 2012). Sin embargo, ninguno de estos puede explicar de manera independiente lo que es la emoción y es por ello que varios autores han intentado establecer modelos que permiten integrarlos para alcanzar una mejor comprensión de los estados afectivos del ser humano porque durante su génesis, desarrollo y expresión, la emoción une y coordina todos y cada uno de sus elementos dentro de un patrón sincronizado (Reeve, 2010).

Reeve (2010) describe cuatro componentes: el sentimental, la estimulación corporal, el intencional y el social-expresivo. Los cuatro componentes se presentan enseguida y se ilustran en la Figura 3.

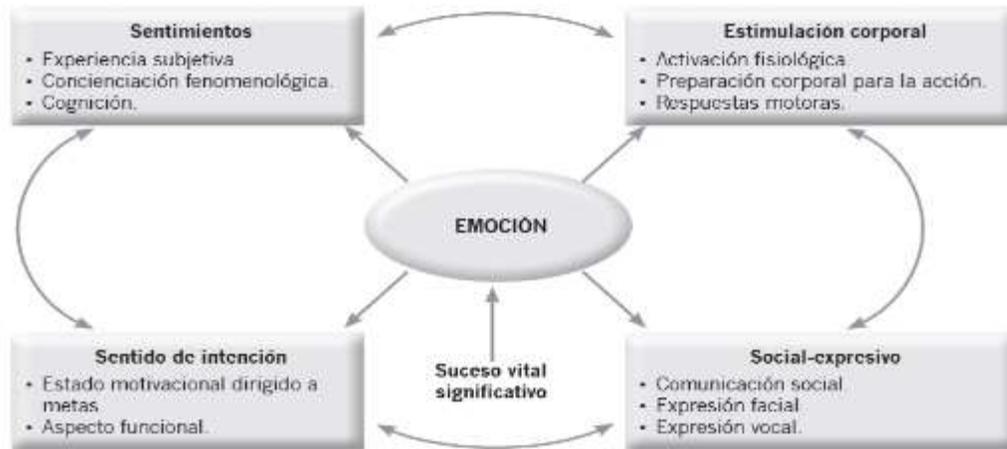


Figura 3. Los cuatro componentes de la emoción (Reeve, 2010).

Desde su enfoque, las emociones son sentimientos subjetivos, que permiten a las personas sentirse de un modo particular (tristes, alegres, temerosas, etc.), pero también son reacciones biológicas que desencadenan respuestas movilizadoras de energía que preparan al cuerpo para adaptarse a cualquier situación; y al ser agentes atencionales, dan un deseo motivacional a la conducta (luchar contra un enemigo, huir de un agente peligroso o cortejar a una posible pareja). De igual forma, las emociones son fenómenos sociales, puesto que, al experimentar un estado emocional determinado, se envían señales (faciales, posturales y vocales) reconocibles que comunican a los demás la calidad e intensidad de la propia emoción.

- ∞ **Componente sentimental:** Proporciona a la emoción su experiencia subjetiva, que tiene tanto un significado como importancia personal. Este aspecto está enraizado en procesos cognitivos o mentales.
- ∞ **Componente de estimulación corporal:** Involucra la actividad neurológica y fisiológica, e incluye la actividad de los sistemas autónomos y hormonales mientras se prepara y regula la conducta adaptativa referida al afrontamiento del organismo durante la emoción. Incluyen los cambios a la frecuencia cardíaca, respiración, tensión muscular, actividad gastrointestinal, circulación periférica, secreciones, etc.

- ☞ Componente intencional: Provee el carácter dirigido a metas para realizar las acciones necesarias a fin de afrontar las circunstancias inmediatas. Asimismo, este aspecto explica por qué la gente quiere hacer lo que quiere hacer y por qué se beneficia de sus emociones. La ausencia de emociones colocaría a una persona en una importante desventaja social y evolutiva respecto del resto de los seres humanos.
- ☞ Componente social-expresivo: Es el aspecto comunicativo de la emoción, ya sea por medio de posturas, vocalizaciones y expresiones faciales. Se comunica a los otros el sentir individual, así como la interpretación que se realiza del presente. Además, incluye la posibilidad de modular el proceder de otros.

A diferencia de Reeve (2010), Redorta, Obiols y Bisquerra Alzina (2006) apuntan la existencia de tres componentes: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo, dado que las emociones, al ser sincrónicamente estados subjetivos, respuestas biológicas y fenómenos funcionales y sociales, determinan la forma en la que los seres humanos perciben el mundo:

- ☞ Componente neurofisiológico: Se expresa en respuestas involuntarias como la taquicardia, la sudoración, la vasoconstricción, el tono muscular, el rubor, la sequedad de la boca, cambios en las secreciones hormonales, la respiración, etc.
- ☞ Componente conductual: Se presenta a través de señales como las expresiones faciales, el lenguaje, no verbal, el tono de voz, el volumen, el ritmo, los movimientos del cuerpo, etc., las cuales aportan mayor precisión respecto al estado emocional. Asimismo, puede disimularse y regularse.
- ☞ Componente cognitivo: Concierno al sentimiento, la sensación consciente de la emoción. Este componente permite al individuo asignarle un nombre a cualquier estado emocional y calificarlo. De hecho, existe una interacción continua entre la cognición y la forma de vivir las emociones, ya que, a través de los pensamientos (derivados de la valoración del estímulo), es posible intensificar o inhibir estos estados afectivos. Algunos ejemplos de estas emociones y pensamientos son:
 - A. Ira: “Alguien me está tratando de forma injusta”; “alguien se está aprovechando de mí”; “me siento ofendido”.

- B. Miedo: “Tengo un peligro real e inminente frente a mí”; “mis intereses, mi vida y mis seres queridos están en riesgo”.
- C. Tristeza: “Alguien que quise ha muerto”; “he perdido mi empleo”; “perdí la oportunidad de alcanzar mi meta”.
- D. Vergüenza: “No estoy a la altura de lo esperado”; “he hecho el ridículo”; “he cometido un error”; “he herido a alguien”.
- E. Frustración: “No he logrado lo que deseaba”; “mis expectativas no están satisfechas”.

Por su parte, Scherer (2001) menciona que las emociones son estados que no son homogéneos y que a diferencia de otros fenómenos como el afecto, el humor, el sentimiento o el ánimo, las emociones se distinguen por estar constituidas por la activación fisiológica, la expresión motora, la experiencia subjetiva, la preparación conductual y el procesamiento cognitivo:

- ☞ Activación fisiológica: Hace referencia a cambios fisiológicos, como las sensaciones de temperatura, las aceleraciones y desaceleraciones respiratorias y cardiovasculares, los temblores y los espasmos musculares, así como los sentimientos de constricción en los órganos internos que con frecuencia forman parte de las descripciones de las emociones. El importante papel de los cambios neurofisiológicos en los episodios emocionales se debe a que el evento que provoca la emoción perturba la regulación homeostática en curso y la regulación de la conducta, y por ende se requiere la preparación de respuestas adaptativas adecuadas (por ejemplo, la producción de la energía necesaria para acciones apropiadas, como luchar o huir).
- ☞ Expresión motora: Apunta a los cambios en la expresión facial y vocal, así como en los gestos y la postura, son componentes centrales de la respuesta emocional, en tanto que son el rudimento de conductas anteriormente adaptativas (como los gruñidos, la mordida, el apretamiento de los dientes, etc.) y porque son comunicativas, ya que transmiten las reacciones de un individuo y sus correspondientes intenciones de comportamiento a otros miembros del grupo.

- ☞ **Experiencia subjetiva:** Se asienta en el hecho de que los individuos pueden informar verbalmente una infinidad de sentimientos cualitativamente diferentes mediante un vocabulario emocional. Estas sensaciones internas, comúnmente connotadas como “sentimiento”, también son vinculadas con el término "qualia" en aras de que son cualidades irreductibles de sentimiento que son exclusivas de la experiencia emocional específica de un individuo en particular. Entonces, la experiencia subjetiva (representada en el sentimiento) es un reflejo de todos los elementos de un episodio emocional.
- ☞ **Preparación conductual:** Conduce a que las emociones cambian las conductas en curso que están dirigidas a metas y producen tendencias de acción que están específicamente adaptadas para hacer frente a la contingencia ambiental que ha provocado la respuesta emocional.
- ☞ **Procesamiento cognitivo:** El estudio de las emociones no tiene que restringirse a la respuesta que originan, sino que también debe incluir las características específicas de los procesos que las provocan y diferencian a unas de otras. Es por ello que se establece que las reacciones emocionales están determinadas por la evaluación subjetiva de los eventos con respecto a su importancia para el bienestar y el logro de objetivos de los individuos. Incluso, es posible advertir la existencia de la recursividad de la secuencia de evaluación-respuesta (por ejemplo, la evaluación de un evento como peligroso puede producir temor que a su vez puede afectar la evaluación subsiguiente de eventos similares posteriores).

Niedenthal y Ric (2017) destacan el rol que juega la sociedad en torno a la coexistencia, de los elementos biológicos, conductuales, cognitivos y afectivos de las emociones. Por ejemplo, es posible que todos los componentes de una emoción converjan en una situación que no aprueba su expresión debido a un esquema de normas y reglas establecidas, lo que puede orillar a la regulación, represión o cambio del componente social/expresivo de la emoción, o la totalidad del estado emocional. De este modo, un estudiante que ríe durante un examen sorpresa tras recordar un chiste de Internet, en tanto que ha internalizado una serie de normas específicas, se verá obligado a suprimir cualquier sonrisa o risilla y en su lugar, tratará de mostrarse serio y quieto para evitar alguna sanción del docente.

Es imprescindible destacar que la emoción es más que la suma de sus partes, por lo que “para comprender y definir este concepto, es necesario estudiar cada una de sus dimensiones y cómo interactúan entre sí” (Reeve, 2010, p.222). No obstante, existe un debate sobre la importancia relativa de estos componentes, en particular en cuanto a cuáles deben considerarse como condiciones necesarias y suficientes para la aparición de la emoción (Scherer, 2001).

3.4 EL PROCESO EMOCIONAL

Dada la complejidad de las emociones, no existe un modelo único que represente su desarrollo y producción en su totalidad, por lo que han surgido varios abordajes respecto al proceso emocional. Sin embargo, aun cuando se deriven de diversos enfoques, muchos de ellos tienen en común el análisis de la percepción consciente/ inconsciente del estímulo, un proceso valorativo, la activación fisiológica y cognitiva, y, por último, la respuesta. Por su carácter holista y dinámico, y por cuestiones de espacio, en este apartado se abordarán los modelos de Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez (2002) y de Mestre Navas y Palmero Cantero (2004).

Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez (2002) afirman que hay dos elementos básicos que configuran el proceso emocional: a valoración cognitiva de una situación y la alteración en la activación del organismo. En la Figura 4 se representa el resto de los elementos que lo componen.

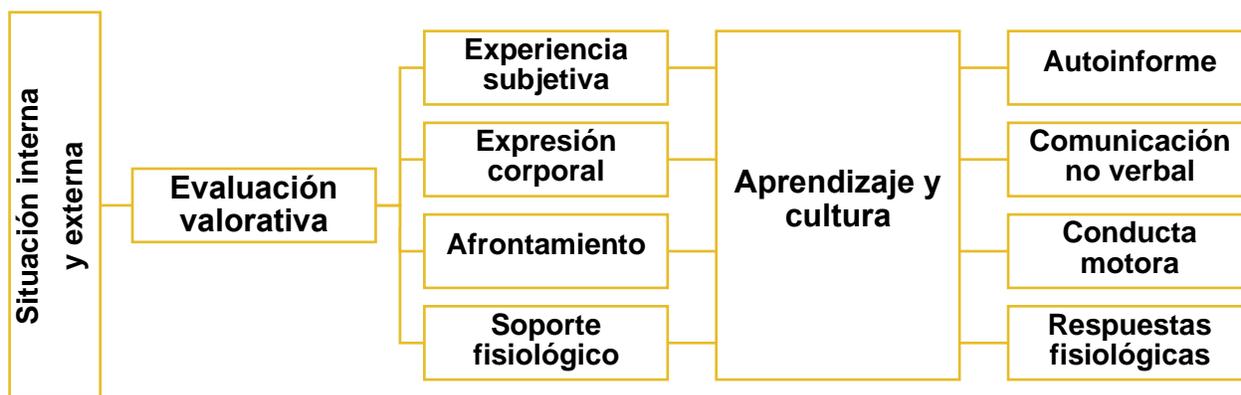


Figura 4. Representación del proceso emocional (Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2002).

Para estos autores, el proceso es iniciado por la percepción de que se han provocado cambios en las condiciones externas o internas de la persona, que actúan como condición

desencadenante (situación externa e interna) y que son objeto de una primera valoración cognitiva (evaluación valorativa). La primera valoración actúa como un filtro que descarta las cosas que no son afectivamente significativas y analiza las que tienen relevancia en cuanto a su novedad o agrado que despierta en el individuo. Este proceso de discriminación se debe en parte a programas genéticos y en parte a la experiencia previa e individual de cada persona.

Como consecuencia de la primera evaluación tiene lugar la activación emocional, compuesto por una experiencia subjetiva o sentimiento (en términos de placer/displacer, la percepción de cambios corporales, y la sensación sobre el grado de adecuación de la reacción emocional a la situación) una expresión corporal o comunicación no verbal del estado emocional (mediante gestos, posturas, etc.), una tendencia a la acción o afrontamiento (entendida como la movilización de recursos y actividades funcionales destinadas a modificar las condiciones producidas por una emoción) y cambios en la actividad neurobiológica y fisiológica, que son el soporte fisiológico para la realización de todas las actividades mencionadas.

Las manifestaciones externas de la emoción o efectos observables son producto de una segunda valoración cognitiva o segundo filtro basado en el aprendizaje y la cultura que las tiende a regular. De ese modo, las manifestaciones emocionales son modificadas, lo que conlleva a que en situaciones que impliquen un autoinforme sean exageradas, minimizadas o negadas. Esto tiene repercusiones importantes en la expresión verbal y no verbal, la conducta motora, así como en las respuestas fisiológicas de las emociones, lo que concede al ser humano la posibilidad de adaptar sus respuestas emocionales a las normas sociales y a sus experiencias previas.

Desde otra perspectiva, Mestre Navas y Palmero Cantero (2004) conciben al proceso emocional como la confluencia dinámica y adaptativa de dos variables: la evaluación-valoración del estímulo (que incluye la existencia de un estímulo, la percepción del mismo y el sentimiento), y, por otro lado, las respuestas o cambios fisiológicos. Así, la secuencia del proceso emocional sería la siguiente: estímulo, percepción, evaluación-valoración, sentimiento, respuesta fisiológica, orexis, expresión y conducta intencional (Ver Figura 5).

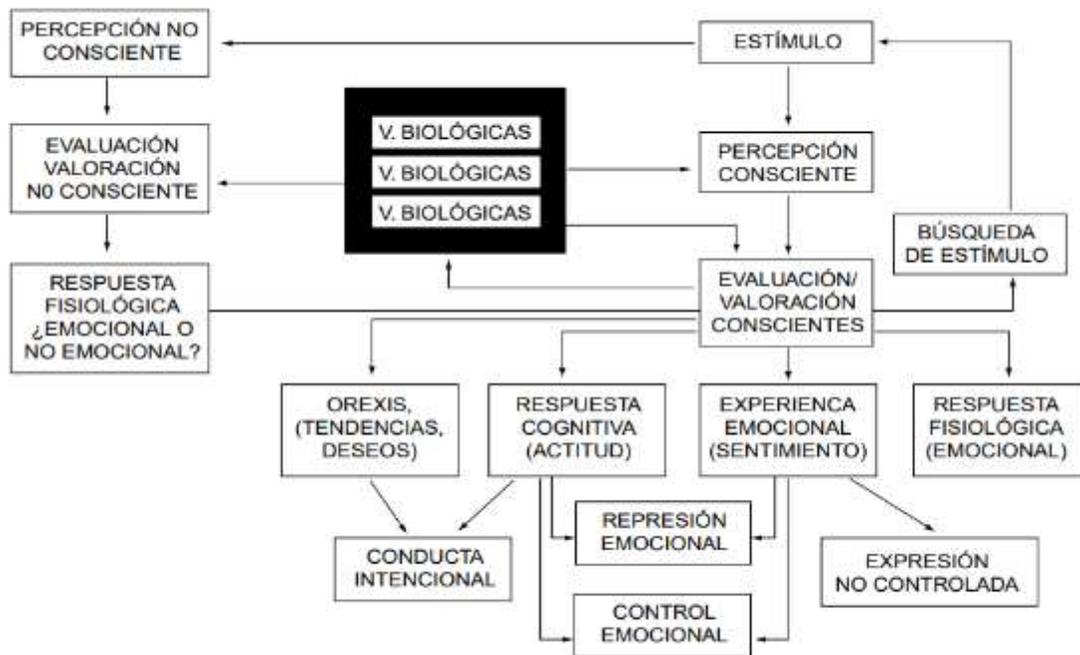


Figura 5. Representación del proceso emocional (Mestre Navas y Palmero Cantero, 2004).

En primera instancia, se requiere la presencia de un estímulo (actual o pasado, real o derivado de una distorsión perceptiva, externo o interno, etc.) que sea capaz de desencadenar el proceso de una emoción. Sin embargo, es posible que no sea percibido conscientemente, es decir, que termine provocando una activación que no supere el umbral de la consciencia, siendo así que el sujeto no tiene conocimiento de haber recibido esa estimulación a pesar de que ese estímulo haya sido procesado. Prácticamente el estímulo es imprescindible y necesario para que se inicie el proceso emocional.

Seguido de la existencia de un estímulo, la percepción del mismo es fundamental, ya que, sin esta, el sujeto no adquiere conocimiento de la existencia de una situación o evento que pudiesen implicar desequilibrio o peligro. La percepción puede ocurrir tanto consciente como inconscientemente:

- ☞ Percepción consciente: El sujeto se da cuenta de la presencia de un estímulo que capta su atención. De este modo, el sujeto adquiere toda la información posible del objeto bajo la influencia de variables cognitivas como las creencias, los juicios, etc., así como de la biología misma del organismo y su estado afectivo actual.

∞ Percepción inconsciente: Esto ocurre ante estímulos con una escasa saliencia atencional., aunque puede ocurrir cuando aparezca un estímulo realmente importante para el sujeto que provoque una percepción rápida y automática.

La evaluación y valoración son necesarias en el proceso emocional puesto que, “dependiendo de este subproceso, el sujeto experimentará una emoción u otra o ninguna” (Mestre Navas y Palmero Cantero, 2004, p.238). Si bien puede suceder de forma consciente e inconsciente, la evaluación-valoración hace referencia a la interpretación completa (evaluación), y a la estimación de la repercusión personal (valoración) del estímulo.

En lo que concierne a la evaluación-valoración consciente, esta tiene un carácter homeostático. Es decir, el individuo lleva a cabo el descubrimiento de:

(...) las particularidades del estímulo, de las connotaciones situacionales que posee, de la implicación subjetiva del sujeto en esa situación, de las repercusiones que el estímulo puede tener sobre la integridad, equilibrio y bienestar personales, de las posibilidades de solución d sobre la base de la experiencia y conocimientos del sujeto, etc. (Mestre Navas y Palmero Cantero, 2004, p.238).

Asimismo, la valoración consciente se realiza en términos de beneficio o perjuicio para el sujeto y de probabilidad subjetiva de controlar la situación. Al igual que en la percepción del estímulo, influyen las variables biológicas y el estado afectivo del organismo, que pueden incrementar o reducir la fluidez del procesamiento de estímulos.

Mientras tanto, la evaluación-valoración no consciente también tiene una connotación homeostática, aunque ocurre automáticamente. En este caso el sujeto reacciona de forma defensiva ante un estímulo que es rápidamente considerado como una posibilidad de desestabilización, con el objetivo de reducir la probabilidad de un daño o desequilibrio. Aunque si este no es percibido como amenazante, no se produce respuesta fisiológica alguna.

Tras un episodio de evaluación-valoración, se hace presente la experiencia subjetiva o sentimiento, que permite a la persona asignarle un nombre o una cualidad a la emoción que experimenta. Es prácticamente imposible llegar a una experiencia subjetiva si no existe un subproceso previo de evaluación-valoración consciente. No obstante, en

estímulos que son valorados inconscientemente, el sentimiento puede acontecer tras la interpretación consciente de los cambios fisiológicos originados por ellos.

La respuesta fisiológica tiene como antecedente principal la evaluación-valoración (consciente o inconsciente) y el sentimiento. En el caso de una evaluación-valoración consciente, las reacciones son específicas y consistente con la emoción subjetivamente experimentada. En contraste, en la evaluación-valoración inconsciente, la reacción puede ser tanto concordante con el sentimiento como una reacción indiferenciada de defensa o evitación.

El siguiente episodio del proceso emocional es la orexis, que es “la tendencia de acción el deseo, los impulsos” (Mestre Navas y Palmero Cantero, 2004, p.242). En general, es el elemento intencional del proceso que conlleva la manifestación de actitudes y conductas dirigidas a la expresión emocional controlada (orientada al control de la expresión) o a la ausencia de expresión emocional (orientada a la represión emocional), las cuales están dirigidas a la obtención de objetivos particulares. De este modo, la orexis está fuertemente relacionada con la variable consciente del siguiente subproceso: la expresión emocional.

La expresión emocional puede llevarse a cabo mediante la expresión facial, los movimientos corporales y en la producción de verbalizaciones. Puede ocurrir tanto consciente como inconscientemente. Cuando ocurre inconscientemente, es automática, instintiva e involuntaria, no hay intencionalidad alguna. Por el contrario, en la expresión consciente, hay un control voluntario derivado de factores sociales, culturales, y el aprendizaje en general, dirigido a la consecución de algún fin específico.

Finalmente, la conducta intencional representa el término del proceso emocional, que consta de un propósito y una dirección, y es capaz de ser manifiesta o no según las circunstancias y motivos de la persona.

3.5 BASES BIOLÓGICAS DE LAS EMOCIONES

De acuerdo con Ochsner y Barrett (2001), dentro del proceso emocional pueden considerarse cinco sistemas neurales distintos que permiten que la emoción sea un proceso evaluativo regido por subprocesos automáticos y controlados, los cuales recaen en estructuras corticales implicadas en la génesis de las emociones (la amígdala, los

ganglios basales, la corteza lateral prefrontal y de asociación, la corteza cingulada anterior y la corteza ventromedial y orbitofrontal) (Ver Tabla 10). Cada sistema tiene un rol fundamental y funcional en la generación y la regulación emocional:

- ☞ El primero y el segundo están implicados en la detección de amenazas potenciales, así como la adquisición de conductas de aproximación o evitación.
- ☞ El tercer sistema añade la complejidad derivada de la incorporación de la activación automática de códigos semánticos emocionales, permitiendo recobrar de la memoria conocimientos emocionales, atribuir cualidad emocional a los estímulos, y afrontar y elaborar estrategias de afrontamiento ante estímulos emocionalmente evocadores.
- ☞ El cuarto sistema determina la necesidad de precisión de la información sobre la situación y si es preciso el control sobre las respuestas emocionales. Asimismo, detecta discrepancias entre las tendencias de respuesta o los planes de acción conscientes. Cuando una discrepancia es detectada se procede al empleo de un esquema emocional de respuesta, alterarlo, o regular tal respuesta.
- ☞ El quinto sistema se encarga de evaluar el sentido afectivo del estímulo o de la respuesta conductual para tomar decisiones y ajustar la respuesta a los cambios requeridos.

Tabla 10

Función de las principales estructuras cerebrales en el proceso emocional (Palmero Cantero y Martínez Sánchez, 2008)

	Estructura cerebral				
	Amígdala	Ganglios basales	Corteza lateral prefrontal y de asociación	Corteza cingulada anterior	Corteza ventromedial y orbitofrontal
Función	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Detección y aprendizaje de posibles peligros. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Registro de refuerzos y adquisición de hábitos 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Almacenamiento y recuperación de los códigos semánticos emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Monitorización de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Selección de la acción en contextos complejos.
Uso y aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Detección de la activación, de estímulos potencialmente peligrosos y su asociación con las correspondientes respuestas fisiológicas y conductuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Automatización de secuencia de conducta y pensamientos que se han probado conscientes con el reforzamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificar estímulos y diferencias sentimientos. ☞ Atribuir calidad a los estímulos. ☞ Estrategias regulatorias. ☞ Fijar conocimientos y memorias emocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Monitorización de la conducta y determinación de la necesidad de cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Inhibir las respuestas emocionales basadas en análisis contextuales. ☞ Generar reacciones afectivas basadas en análisis y juicios regulativos.
Tipo de procesamiento	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Automático. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Automático, pero requiere atención. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ La recuperación puede ser automática o controlada. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Detección automática del conflicto. La realización de cambios implica la toma de control. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Controlado.

En lo que concierne a un breve análisis de las principales estructuras cerebrales que conforman los sistemas neurales involucrados en la emoción, la literatura hace posible especificar lo siguiente (Aguado, 2005; Damasio, 2007; Feldman Barrett, 2017; Grzib, 2007; Morgado, 2010; Niedenthal y Ric, 2017; Oatley, Keltner y Jenkins, 2006; Palmero Cantero y Martínez Sánchez, 2008; Reeve, 2010; Reevy, Malamud Ozer e Ito, 2010; Schirmer, 2015; Shiota y Kalat, 2012):

- ☞ Amígdala: Tiene un papel significativo en la respuesta emocional, ya que ejecuta una detección temprana de estímulos ambiguos o que implican un riesgo o una recompensa, aunque tiene una mayor activación en situaciones en las que esté implicado el miedo (la cual puede disminuir tras periodos de habituación) y porque está relacionada con la percepción de las emociones de otras personas, expresiones faciales y, del propio estado de ánimo. Asimismo, recibe información de los principales sistemas sensoriales y áreas asociativas corticales (el tálamo, el hipocampo, el hipotálamo, etc.), lo que le otorga una amplia gama de representación de la información. Incluso, envía información a diversos sistemas del tallo cerebral implicados en el control de las respuestas emocionales.
- ☞ Ganglios basales: Participan, en gran medida, en lo que corresponde al procesamiento emocional. Su función específica es la de codificar secuencias de conductas que se han repetido e el tiempo y han provocado consecuencias afectivas, ya sean recompensas o castigos.
- ☞ Corteza lateral prefrontal y de asociación: Influye en la creación de conocimiento semántico (conceptos, esquemas, significados) implicado en diversas experiencias emocionales (sensaciones corporales, situaciones, expresiones y consecuencias de los afectos), y, al interactuar con la amígdala, promueve la consolidación de memorias episódica de acontecimientos relevantes.
- ☞ Corteza cingulada anterior: Está implicada en la regulación, control y planificación consciente de la conducta emocional en situaciones que requieren su monitorización deliberada, ya que participa en el control del estado de ánimo cotidiano, la volición y la toma de decisiones. Lo anterior es posible gracias a sus numerosas conexiones con áreas corticales y subcorticales.

∞ Corteza ventromedial y orbitofrontal: Están asociadas con la selección e implementación de acciones regulativas y de planeación durante episodios emocionales, es decir, en la modificación activa de las respuestas a los estímulos que las evocan, la toma de decisiones y juicios. De hecho, la corteza orbitofrontal tiene una participación importante en la representación, alteración y evaluación del castigo y la recompensa.

Las teorías clásicas de la relación entre cerebro y emoción (como las de Papez y MacLean), los estudios realizados desde modelos animales de la emoción (basados en el entrenamiento de escape-evitación, el castigo y el condicionamiento clásico) y modelos de investigación humana que se han desarrollado en la últimas décadas (guiados por el uso de técnicas de neuroimagen, como la tomografía por emisión por positrones (TEP), la resonancia magnética funcional (RMI), la magnetoencefalografía (MEG) y el registro electroencefálico (EEG)), arrojan que el sistema límbico y la corteza cerebral se hallan en una continua y prolija interacción que dota a cada una de las emociones (alegría, tristeza, ira, asco, miedo, etc.) de un sistema de respuestas fisiológicas, reacciones instintivas, valoraciones cognitivas, experiencias subjetivas y conductas adaptativas en general que pueden ser reguladas voluntariamente (Reeve, 2010). Sin embargo, existen sustancias que participan activamente en su génesis y desarrollo, tales como los neurotransmisores. Los neurotransmisores son mensajeros químicos dentro del sistema nervioso central del cerebro. Esto es, las neuronas se comunican entre sí a través de estas sustancias de tal modo que una neurona que envía información libera un neurotransmisor para que la neurona vecina pueda recogerlo y recibir el mensaje (Reeve, 2010). Estas sustancias pueden ser inhibitorias (despolarizan la neurona) o excitatorias (polarizan a la neurona) (Pasantes, 2017). Los neurotransmisores más conocidos por su participación en las emociones son la serotonina, la dopamina, la oxitocina, la adrenalina, la acetilcolina, el cortisol y la noradrenalina, el ácido gamma aminobutírico (GABA) y el glutamato (Aguado, 2005; Damasio, 2007; Oatley, Keltner y Jenkins, 2006; Pasantes, 2017; Reeve, 2010; Schirmer, 2015).

3.6 CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

3.6.1 Emociones básicas

Existe un debate importante en torno a la elección de las emociones básicas o universales, ya que el establecimiento de un orden específico implicaría una compleja demostración empírica de tales emociones, la cual no se ha desarrollado en su totalidad dadas las diferencias culturales y filogenéticas que existen en la humanidad. Sin embargo, entre la gran variedad de propuestas que han surgido desde finales del siglo XIX, destaca el acercamiento que realizaron Ekman, Friesen y Ellsworth (1982), quienes enunciaron que las emociones básicas son todas aquellas que cumplen los siguientes criterios:

- ☞ Son universales, pudiendo ser observadas en todos los seres humanos, independientemente de la cultura a la que pertenezcan.
- ☞ Son primitivas tanto filogenéticamente como ontogenéticamente, por lo que pueden encontrarse rudimentos de estas emociones en numerosas especies animales y se manifiestan en un periodo temprano del desarrollo individual.
- ☞ Conllevan expresiones faciales específicas, típicas de cada una de ellas.
- ☞ Van asociadas a diferentes tendencias de acción, probablemente no aprendidas, que son destinadas a hacer frente al proceso desencadenante de la emoción.
- ☞ Se diferencian entre sí en cuanto al patrón de activación fisiológica elicitado por el evento emocional.
- ☞ Se basan en sistemas cerebrales especializados y preestablecidos, que se diferencian tanto funcional como neuroanatómicamente.

A pesar de que esta propuesta teórica no es aceptada de forma unánime, este enfoque proporciona un marco teórico que favorece al estudio científico de la emoción. Así, se establece que existen 6 emociones básicas: temor, enojo, asco, tristeza, alegría y sorpresa. Los rasgos de estas emociones en cuanto a sus funciones, respuesta conductual y respuesta fisiológica se dan a conocer en las Tablas 11 y 12 (Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2002).

Tabla 11

Rasgos de las emociones básicas (Parte 1)

		Emoción		
		Alegría	Asco	Ira
Concepto	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Emoción que se produce cuando nos ocurren acontecimientos positivos, cuando se logra alguna meta que se había propuesto, o se tiene una sensación placentera, se produce en situaciones que nos confirman el concepto de autovalía de la persona. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Respuesta emocional causada por la repugnancia que se tiene a alguna cosa o por una impresión desagradable causada por algo 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reacción emocional primaria caracterizada por la irritación, furia o gran enfado, causada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados los propios derechos 	
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Proveer bienestar cognitivo, fisiológico y cognitivo y conductual. ☞ Favorecer el establecimiento de relaciones interpersonales. ☞ Incrementar los umbrales para la elicitación de la conducta de agresión. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Proteger al organismo de la ingesta de alimentos no placenteros y perjudiciales. ☞ Rechazar a lo que supone una amenaza a los valores o pautas morales. ☞ Proteger y preservar la sensibilidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Autoprotección. ☞ Eliminar obstáculos que impiden la consecución de objetivos deseados y que generan frustración. ☞ Inhibir reacciones indeseables de otras personas. 	
Respuesta fisiológica	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Elevación de la frecuencia cardíaca. ☞ Subidas moderadas de la presión arterial sistólica y diastólica. ☞ Incremento en la conductancia de la piel. ☞ Reducciones en el volumen sanguíneo y en la temperatura periférica. ☞ Elevaciones en la tensión muscular y de la frecuencia respiratoria. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Moderada elevación de la frecuencia cardíaca. ☞ Elevación del nivel de conductancia de la piel. ☞ Reducciones en el volumen sanguíneo y en la temperatura periférica. ☞ Elevaciones en la tensión muscular y de la frecuencia respiratoria. ☞ Aumento de la reactividad gastrointestinal. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Elevaciones de la frecuencia cardíaca. ☞ Elevación de la presión arterial sistólica y diastólica ☞ Aumento en la conductancia de la piel. ☞ Reducciones en el volumen sanguíneo y en la temperatura periférica. ☞ Elevaciones en la tensión muscular y de la frecuencia respiratoria. 	
Respuesta conductual	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Sonrisa, risa y carcajada. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Alejamiento. ☞ Evitación. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Ataque contra la fuente de ira / conductas de agresión. 	

Tabla 12
Rasgos de las emociones básicas (Parte 2)

	Emoción		
	Miedo	Sorpresa	Tristeza
Concepto	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Emoción producida por un peligro presente e inminente, fuertemente ligada a la situación estimular que la genera. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reacción causada por algo imprevisto o extraño 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Emoción que se produce en respuesta a sucesos que son considerados como no placenteros y que denota pesadumbre o melancolía.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Evitar y escapar de la situación peligrosa. ☞ Fomentar la protección de la persona. ☞ Facilitar el aprendizaje de respuestas que apartan al individuo del peligro. ☞ Facilitar procesos atencionales. ☞ Promover la ejecución rápida de respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Responder de forma efectiva a los acontecimientos repentinos e inesperados. ☞ Facilitar procesos atencionales, conductas de exploración y el interés por situaciones novedosas. ☞ Facilitar la aparición de reacciones emocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reducir la actividad individual. ☞ Facilitar la restauración de la energía. ☞ Fomentar el autoexamen constructivo y valoración de aspectos de la vida. ☞ Favorecer la búsqueda de ayuda.
Respuesta fisiológica	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Elevación de la frecuencia cardíaca. ☞ Aumento de la presión arterial sistólica y diastólica. ☞ Incremento en la conductancia de la piel. ☞ Reducciones en el volumen sanguíneo y en la temperatura periférica. ☞ Elevaciones en la tensión muscular y de la frecuencia respiratoria. ☞ Sensación de agotamiento/parálisis. ☞ Entorpecimiento de la acción. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Desaceleración de la frecuencia cardíaca. ☞ Elevación del nivel de conductancia de la piel. ☞ Reducciones en el volumen sanguíneo y en la temperatura periférica. ☞ Elevaciones en la tensión muscular. ☞ Interrupción en la amplitud y frecuencia respiratoria. ☞ Aumento brusco en la conductancia de la piel. ☞ Dilatación pupilar. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Elevaciones de la frecuencia cardíaca. ☞ Elevación de la presión arterial sistólica y diastólica. ☞ Aumento en la conductancia de la piel. ☞ Reducciones en el volumen sanguíneo y en la temperatura periférica. ☞ Elevaciones en la tensión muscular y de la frecuencia respiratoria. ☞ Elevación en la actividad neurológica
Respuesta conductual	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Evitación activa (alejarse de la situación). ☞ Evitación pasiva (huida desapercibida). ☞ Conductas de imposición y dominio de la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Conductas de exploración. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Apatía motora. ☞ Abandono y desmotivación conductual. ☞ Llanto.

3.6.2 Emociones secundarias

Al igual que en las emociones primarias, existe un dilema importante al tratar delimitar las emociones secundarias, por lo que no existe un modelo general que permita establecer cuál es la relación entre las emociones primarias las también llamadas derivadas (Aguado, 2005).

Sin embargo, uno de los modelos más populares es el propuesto por Plutchik (1980), quien establece a través de *la rueda de la emoción* una analogía entre las emociones y el círculo cromático, en el que las

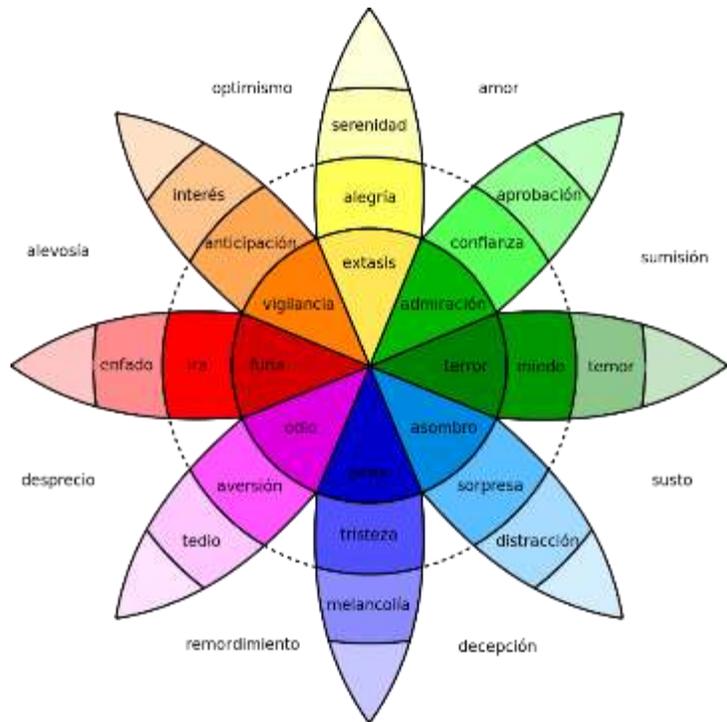


Figura 6. La rueda de la emoción de Plutchik (1980).

emociones básicas (alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, aversión, ira y anticipación) se encuentran en el interior de la rueda, y tanto en el centro como en el exterior del mismo se ubican las que se desprenden de estas (Ver Figura 6). En el caso de las emociones que se encuentran en el exterior (amor, sumisión, susto, decepción, remordimiento, desprecio, alevosía y optimismo), se entiende que son derivadas de la mezcla de las emociones primarias (por ejemplo, la decepción proviene de la unión entre la tristeza y la sorpresa). Además, en este modelo gráfico, las emociones que se ubican en los polos opuestos (como la alegría y la tristeza o el amor y el remordimiento), son señaladas como afectivamente incompatibles.

Es preciso señalar que, a diferencia de las emociones primarias, las emociones secundarias son las que se desencadenan ante estímulos adquiridos por su significación para la persona, lo que implica una existencia importante de diferencias individuales (Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2002). Por ende, estas emociones no son universales y la mayoría surge en contextos de aprendizaje donde las normas de socialización determinan su desarrollo (Fernández-Abascal, Martín Díaz y

Domínguez Sánchez, 2002; Díaz Rizzo y Silva Barreto, 2008; Reevy, Malamud Ozer e Ito, 2010).

3.6.3 Emociones positivas

Diener, Larsen y Lucas (2003) las definen como aquellas en las que predomina la valencia del placer o bienestar, tienen una duración temporal y movilizan escasos recursos para su afrontamiento; además, permiten cultivar las fortalezas y virtudes personales, aspectos necesarios y que conducen a la felicidad. Son resultado de una evaluación favorable respecto al logro del propio bienestar (Redorta, Obiols y Bisquerra Alzina, 2006). Fredrickson (2001) agrega que las emociones positivas amplían los recursos intelectuales, físicos y sociales de los individuos, los hacen más perdurables y acrecientan las reservas a las que se puede recurrir cuando se presentan amenazas u oportunidades. Las emociones positivas más notorias son la felicidad, la esperanza, la seguridad, la fe, el bienestar, la dicha la confianza, el amor y el humor (Carr, 2004).

3.6.4 Emociones negativas

Son aquellas que tienen como función aumentar las probabilidades de supervivencia del ser humano, su intensidad y duración son más extensas que las de las positivas y son el resultado de una evaluación desfavorable del acontecimiento respecto a los propios objetivos (Bisquerra Alzina, 2016; Fuertes Valero, 2016; Redorta, Obiols y Bisquerra Alzina, 2006). Las emociones negativas más destacadas son el miedo, la ira, los celos, la culpa, la vergüenza, la envidia, la dependencia y la tristeza.

3.6.5 Emociones sociales

Sosomoza Rodríguez, Mahamud Angulo y Pimenta Rocha (2015) las definen como aquellas que nacen en situaciones interpersonales y estimulan acciones o modifican comportamientos con fuertes consecuencias sociales, a su vez:

- ☞ Exigen un previo desarrollo cognitivo, pues es condición para su manifestación haber desarrollado al menos una noción del yo propio separado de los otros yoes y de los demás objetos.
- ☞ Implican una valoración del propio yo, ya sea positiva o negativa

∞ Expresan un juicio de valor acerca del estado del yo en el contexto de las interacciones sociales con otros sujetos considerando múltiples aspectos, como los beneficios o perjuicios obtenidos en la interacción; la percepción del juicio de valor que muestran los demás acerca de uno mismo; un juicio de valor acerca de la pertinencia de nuestra conducta en situaciones específicas, una evaluación de nuestras capacidades o limitaciones para ofrecer respuestas adecuadas a las demandas percibidas, etc.

La vergüenza, la culpa, el orgullo, el remordimiento y la simpatía son algunas de las emociones sociales más reconocidas (Aguado, 2005). Y a propósito de ellas, Goleman (2007, p.182) apunta que:

(...) presuponen la presencia de la empatía que nos permite sentir el modo en que los demás experimentan nuestra conducta. En este sentido cumplen con una función de policía interna que garantiza la armonía interpersonal al asegurarse de que lo que decimos y hacemos no transgrede las normas de lo que resulta apropiado en una determinada situación. Hay que decir que incluimos el orgullo entre las emociones sociales porque nos alienta a hacer cosas que los demás valoran, mientras que la vergüenza y la culpabilidad, por el contrario, nos mantienen a raya, sirviendo como una especie de castigo interno por haber transgredido las normas sociales. La vergüenza, obviamente, aparece cuando violamos una convención social, ya sea por no mantener la distancia necesaria, por mostrarnos descorteses o por decir o hacer algo "inadecua-do".

3.7 LAS EMOCIONES EN LA ADOLESCENCIA

Jersild (1972) afirma que para comprender a los adolescentes es importante conocer cómo piensan y actúan, pero lo es más el saber lo que sienten, ya que ellos mismos exaltan la importancia de sus emociones en su vida cotidiana cuando comunican lo que admiran o lo que les disgusta de sí mismos a través de la alusión a sus características emotivas con más frecuencia que a sus características físicas o a sus capacidades mentales. Por ello, es indispensable que los estudiantes de bachillerato no sean considerados únicamente como seres que se limitan a ejecutar procesos cognitivos de alto nivel dentro del aula, sino que son individuos que, aunado a ello, viven estados

emocionales a todo momento que repercuten en su aprendizaje, así como en su interacción con sus pares, el docente, su familia y su comunidad.

Dentro de la literatura especializada, se identifican dos perspectivas distintas en cuanto al estudio de las emociones durante la adolescencia. La primera consiste en señalarlas como agentes que posibilitan la eclosión individual, el descubrimiento personal y la adaptación a la sociedad; la segunda perspectiva, por su parte, las describe como problemáticas y enigmáticas, y ha contribuido a la estereotipación de la adolescencia en general y en caso extremos, a su patologización (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Santrock, 2006).

En contraste con lo anterior, durante las últimas décadas la mayoría de los investigadores coinciden en que la adolescencia se caracteriza por un aumento importante de la emotividad, respaldada por los cambios fisiológicos y sociales característicos de este periodo (Coleman y Hendry, 2003; Delval, 1999; Gaete, 2015; Gallegos Codés, 2006; Hurlock, 1976; Jersild, 1972; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Schaffer, 2000; Santrock, 2006; Vallet, 2010). Dentro de este esquema, las capacidades emocionales de los jóvenes parecen estar más desarrolladas debido a un mayor conocimiento de sus emociones, de su impacto sobre los demás, y a una elevación en la capacidad de atención y comprensión hacia las emociones de otros, aunque estas podrían verse influidas por conflictos escolares, familiares, sociales, económicos, individuales, culturales, etcétera (González Barrón y Villanueva Badenes, 2015). No obstante, los adolescentes pueden llegar a ser ambiguos y poco claros al momento de reconocer sus estados de ánimo, diferenciarlos y clasificarlos; siguiendo esta línea, Gumbre y Goñi (2015, pp. 82-83) sostienen que:

Para un adolescente, “lo que siento” es “lo que soy” (...) los adolescentes sienten, sienten mucho, lo manifiesten o no, pero les cuesta discernir los sentimientos, diferenciarlos de las emociones y, sobre todo, ponerles nombre. Aunque no lo parezca, verbalizar lo que sienten es muy importante (...) Por desgracia, muchos de ellos son analfabetos emocionales, pues tienen serias dificultades para expresar lo que les pasa por dentro. Ello es debido, no solo a la edad, sino también al ambiente que les rodea.

No hay que olvidar que el adolescente se mantiene en la búsqueda de su propia identidad, y esa labor le provoca sentimientos contradictorios que generalmente no sabe conciliar del todo, puesto que:

Siente que su cuerpo y todo su ser se transforma en adulto, y, aunque se da cuenta de que todavía no lo es, ya no se siente niño. Quiere crecer. Algo en su interior le impulsa a ser independiente, a dejar de pertenecer al mundo infantil, a dar los pasos para integrarse en la sociedad adulta. Desea ser reconocido como un ser con personalidad propia, capaz de tener una opinión personal y de discrepar de la opinión de los adultos, capaz de asumir sus propias decisiones (Vallet, 2010, p. 19).

Teniendo en cuenta lo anterior, la vida emocional de los adolescentes puede ser distinguida por la crisis dado que no han llegado a consolidar lo suficiente, en contextos sociales propicios, sus competencias emocionales, que son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, 2016, p. 57). Igualmente, las emociones vividas son muy intensas y pueden inducir a comportamientos de riesgo (consumo de sustancias, conductas sexuales sin protección, abandono escolar, participación en conductas delictivas, etc.) y a conflictos constantes con sus grupos de referencia (Coleman y Hendry, 2003; Gaete, 2015; Gallegos Codés, 2006; González Barrón y Villanueva Badenes, 2015; Guembe y Goñi, 2015; Hurlock, 1976; Jersild, 1972; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Santrock, 2006; Vallet, 2010).

Ahora bien, los estudiantes de la ENP, sobre quienes giran las actividades de ABP, viven sus emociones en el marco de la adolescencia tardía (tal y como se hizo mención en el capítulo 2 del presente trabajo), lo que implica una mayor evolución de los sentimientos (a diferencia de la adolescencia inicial y la adolescencia intermedia), la afirmación de su identidad y con ello, la maduración de los afectos, que en su conjunto conforman herramientas que les permitirán convertirse, a mediano plazo, en adultos jóvenes funcionales. Macías Valadez (2002) establece que, dentro de este tramo final de la adolescencia, se hacen presentes tareas y episodios que contribuyen al crecimiento afectivo de los jóvenes, que son:

- ☞ Desconexión de las relaciones infantiles: Consiste en evitar ser tratado como un niño por los padres; no esperar que los adultos resuelvan los problemas individuales, ni achicarse ante las dificultades de integración social. Ello implica una disposición psicológica a la autonomía que desalojará los sentimientos de dependencia y sumisión al adulto, y reforzará en el adolescente los sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo.
- ☞ Establecer relaciones de adulto: Conciernen a una disposición a integrarse al mundo de los adultos y aceptarlo como parte de sus relaciones personales, aun cuando llegó a percibirlo como hostil y con rechazo en el pasado. Esto engloba la entrada a los escenarios universitario y laboral, donde el adolescente tendrá que lidiar con mayores responsabilidades, así como demostrar dedicación, perseverancia, resistencia y tolerancia.
- ☞ Fantasía y realidad: Está relacionado con el afrontamiento de una realidad corporal y social que le informa que es un adulto y que debe dedicar un menor tiempo a las fantasías o bien, a utilizarlas junto con su imaginación para adaptarse de la mejor manera a su presente. Esta tarea de desprendimiento (al menos parcial) invita al adolescente a ser más tolerante con la frustración y aceptar que las circunstancias del entorno son más complicadas que las imágenes de la fantasía.
- ☞ Aumento de las responsabilidades: Al término de la adolescencia, el individuo no puede evadir sus nuevas responsabilidades y compromisos, ya que es exhortado a tomar decisiones (académicas, laborales, afectivas y familiares) y hacerse cargo de las consecuencias que estas conlleven.
- ☞ Independencia emocional: En relación con una creciente autonomía, el adolescente es capaz de enfrentar circunstancias adversas con arrojo, precisión y prudencia en aras de una mayor adaptación social. Sin embargo, esto demanda la emisión de afectos que permitan anudarse en el tejido social sin detrimento de las relaciones familiares.
- ☞ Proyecto de vida: Este recurso demanda al adolescente abandonar ensueños y fantasías para convertirse en un realizador, así como la entereza para alcanzar sus metas a pesar de los obstáculos. Si bien el proyecto de vida se deriva de las fantasías, su realización depende de las circunstancias y de la posibilidad de

adecuar los sentimientos a las demandas sociales. Como resultado, surgen en el adolescente con mayor intensidad, sentimientos como el entusiasmo, la lealtad, la generosidad, la autoconfianza y el amor al prójimo.

A este punto, es preciso subrayar que la manera en la que los adolescentes experimentan sus emociones sigue siendo altamente susceptible a su contexto sociocultural, al igual que de sus experiencias de vida y sus rasgos anatómico-biológicos individuales, y la forma en la que se sirva de ellas será un determinante importante en su transición exitosa a la vida adulta (Goleman, 1998).

En síntesis, las emociones son estados afectivos de considerable complejidad que le ofrecen al ser humano la posibilidad de adaptarse eficientemente al entorno, aun si está siendo consciente o no de ellas, dado que tienen una poderosa influencia sobre sus acciones y pensamientos. Asimismo, la adolescencia es un escenario en el que confluyen intensamente y que pueden facilitar o dificultar el tránsito a la adultez, según las competencias emocionales desarrolladas por el individuo. Por todo esto, es fundamental que los estudiantes de la ENP desarrollen las habilidades para identificarlas, analizarlas y valorar su razón de ser, independientemente de la carga o connotación (positiva/negativa, primaria/secundaria) que tengan, ya que son un elemento fundamental de su identidad y de las relaciones que establecen con otros. En este caso, el ABP representa una oportunidad en la que los alumnos pueden estudiar las emociones activamente para comprenderlas de un modo más formal, sin llegar a ser expertos, experiencia que contribuiría también, a la comprensión de sí mismos.

Sin embargo, para el diseño y puesta en marcha de una propuesta didáctica dirigida a la enseñanza de las emociones basada en el ABP, es preciso que el docente tenga un vasto dominio conceptual sobre el tema, ya que, por si misma, una estrategia de enseñanza no es suficiente para favorecer aprendizajes significativos en el estudiantado. Los contenidos y las estrategias han de mantenerse completamente integrados, de lo contrario, la guía que provea el docente en el proceso de construcción de conocimiento del alumno terminará siendo precaria y el aprendizaje de este último, superfluo y poco significativo.

CAPÍTULO 4. MÉTODO

En este capítulo se describe el método utilizado para la implementación de la propuesta didáctica dirigida a la enseñanza del tema “Emoción y su adecuación”, mediante el ABP a estudiantes de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”. Se presenta el planteamiento del problema, la justificación, objetivos, pregunta de investigación, diseño, los objetivos de la propuesta, el procedimiento, los participantes, el escenario y los instrumentos.

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el actual Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la Psicología se imparte como asignatura obligatoria y tiene como fin principal complementar la formación propedéutica y terminal que brinda este bachillerato ofrecido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Así, teniendo esta institución de Educación Media Superior (EMS) las funciones propedéutica y terminal, pretende:

(...) que el alumno adquiriera una cultura psicológica básica, sustentada con fundamentos científicos, que le permita identificar los fenómenos conductuales, cognitivos, de personalidad y sociales manifiestos en los diferentes entornos en que se desenvuelve, a través de la construcción de referentes teóricos y procedimentales, de la consolidación de habilidades y del desarrollo de actitudes de utilidad para interpretar su realidad y tomar decisiones razonadas (Escuela Nacional Preparatoria [ENP], 2018, p.2).

En relación con lo anterior, la asignatura de Psicología de la ENP busca favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades para el autoconocimiento, toma de decisiones y la comprensión los procesos psicológicos (al igual que los factores que los influyen), a través de la aplicación de conocimientos, habilidades y valores en actividades de investigación, síntesis de información, argumentación de ideas, redacción de documentos formales y el desarrollo de propuestas de estrategias para la solución o prevención de problemas que consideren los aspectos biológicos, psicológicos y sociales constitutivos del ser humano (ENP, 2018).

Ahora bien, aunado a los contenidos referidos a la Psicología como ciencia y profesión, las neurociencias y la dimensión social de la disciplina, el estudio de los procesos

psicológicos (la atención, la percepción, el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, el lenguaje, la motivación, la personalidad y la emoción, entre los principales) constituye un eje principal en el acercamiento que tienen los estudiantes de preparatoria con la Psicología. Por su importancia en la vida psíquica del individuo, Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez (2002) afirman que los procesos psicológicos son aquellos que “permiten a la persona tomar conciencia de sí misma y de su entorno, se encuentran en el origen de cualquier manifestación conductual y hacen posible el ajuste del comportamiento a las condiciones y demandas ambientales”.

Es así que el proceso psicológico en el que se centra este trabajo es la emoción, el cual se define como un fenómeno subjetivo, fisiológico, motivacional y comunicativo de corta duración que ayuda al individuo a adaptarse a las oportunidades y desafíos que enfrenta durante situaciones importantes de la vida (Reeve, 2010). De hecho, su enseñanza en la asignatura de Psicología, impartida en el sexto año de la ENP, tiene como propósito promover en los alumnos la comprensión de “su naturaleza estructural y operativa, a partir del análisis de su interacción e interdependencia, para reflexionar su participación en los ámbitos académico, personal y social, así como valorar su impacto en la adecuación del individuo a la vida cotidiana” (ENP, 2018, p.9).

Cabe mencionar que, dada la complejidad que encierran estos procesos, su enseñanza demanda a los profesores de EMS una amplia gama de estrategias didácticas que privilegien el aprendizaje significativo en los alumnos, quienes en su mayoría tendrán su primer (y quizá el último) contacto con la Psicología (Asociación Americana de Psicología [APA], 2011; Carlos Guzmán y Guzmán Rétiz, 2007). En este caso, se precisa el empleo de las estrategias de enseñanza situada, caracterizadas por promover aprendizajes experienciales y auténticos en el alumnado, que le permita desarrollar habilidades y competencias similares o iguales a las que se encontrarán en situaciones de la vida cotidiana o profesional (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010).

Para este trabajo se propone el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), dado que es una estrategia de enseñanza situada que, a diferencia de otras derivadas de este enfoque (el Aprendizaje Basado en el Análisis de Casos (ABAC) y el Aprendizaje Mediante Proyectos (AMP)) y las provenientes de la enseñanza tradicional, posiciona a la

construcción, análisis y solución de un problema vinculado al mundo real como el eje central de la experiencia de aprendizaje (Anazifa y Djukri, 2017; Sola Ayape, 2011).

De esta manera, el ABP favorece en gran medida al logro de aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento como la creatividad, el aprendizaje autorregulado, el pensamiento crítico y científico, la resolución de problemas y habilidades socioafectivas como la comunicación efectiva, el trabajo cooperativo, el sentido de autoeficacia, la responsabilidad y el liderazgo (Abdul Kadir, Abdullah, Anthony, Mohd Salleh y Kamarulzaman, 2016; Ahlam y Gaber, 2014; Awang y Ramly, 2008; Gijbels, Dochy, Van den Bossche y Segers, 2005; Kim, Hwang y Cho, 2018, Thakur, Dutt y Chauhan, 2016; Savey, 2006; Sola Ayape 2011). Estas habilidades les permitirán a los estudiantes de la ENP afrontar de manera efectiva los problemas, retos y demandas que la sociedad impone, así como como concluir con éxito la adolescencia, etapa crítica distinguida por un desarrollo físico, cognitivo y emocional que oscila entre las tensiones derivadas de las exigencias de los ámbitos académico, familiar y social.

Dicho lo anterior y en concordancia con Carlos Guzmán y Guzmán Rétiz (2007), en este trabajo se considera que, dentro de los planes de estudio de bachillerato, la asignatura de Psicología tiene que ser un escenario en el que los alumnos puedan desarrollar saberes, destrezas y actitudes que les faciliten una inserción sana y adaptativa a diversos ambientes de la vida cotidiana, actuales y futuros, por lo que es ineludible que se imparta de una manera concisa, flexible, eficiente y atractiva. Desafortunadamente, prevalece una visión tradicional, expositiva, impersonal y academicista de la enseñanza de la disciplina en la ENP, específicamente de los contenidos asociados con los procesos psicológicos, volviéndola ajena a los intereses de los alumnos y lo aprendido se vuelve poco significativo e irrelevante (Carlos Guzmán y Guzmán Rétiz, 2007; Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Mühlfelder, Konermann y Borchard, 2015; Shields y Gredler, 2003; Preciado y Rojas, 1989).

Siguiendo esta línea, la Psicología se desdibuja a corto plazo del imaginario de los educandos entre estereotipos y mitos hasta que se ven anulados sus potenciales aportes para su formación integral. En contraste, la enseñanza situada, desde el ABP, promovería una apropiación más genuina de los contenidos desde la resolución activa, reflexiva, colectiva y autorregulada de escenarios problemáticos de la vida real, la motivación por

aprender, el pensamiento crítico, al igual que un aprendizaje más formal de los contenidos psicológicos y todo ello mediado por la ayuda continua del docente.

4.2 JUSTIFICACIÓN

4.2.1 Justificación teórica

La enseñanza de la Psicología enfrenta problemas serios; si bien, gran parte de la literatura existente sobre la enseñanza de esta ciencia se centra en la formación psicólogos en grados superiores, es posible extrapolarlo en el bachillerato. Uno de los principales recae en el predominio de estrategias tradicionales por parte de los profesores (Adiga y Adiga, 2015; APA, 2011; Bacon y Jakovich, 2001; Chew et al., 2018; Erewin y Rieppi, 1999; Hartley, 2012; Mühlfelder, Konermann y Borchard, 2015; Pinelo Ávila, 2008; Preciado y Rojas, 1989; Wiggins, Hammar Chiriach, Larsson Abbad, Pauli y Worell, 2016; Szulevicz y Jensen, 2013; Wiggins y Burns, 2009; Zanatta Colín y Yurén Camarena, 2012). Bajo este esquema, el docente es el único que posee el conocimiento mientras que los alumnos aguardan de manera pasiva para recibirlo y posteriormente reproducirlo para obtener una calificación (Pérez Gómez, 2013; Pozo y Pérez Echeverría, 2009). Así, los estudiantes dedican la mayor parte del tiempo a memorizar nombres, datos, eventos y procesos, los cuales terminarán olvidando poco después de las evaluaciones correspondientes (Pozo, 2003).

Esto ha llevado a la teorización excesiva de la disciplina en las aulas, la cual prioriza la asimilación pasiva de la información en los alumnos durante los periodos lectivos y se excluye de los objetivos de aprendizaje el desarrollo de habilidades como la búsqueda de información y su análisis crítico, la discusión de puntos de vista, el trabajo en equipo, el debate, la reflexión, la solución de problemas y sobre todo su aplicación a la vida real (Chew et al., 2018; Hartley, 2012; Hmelo- Silver, 2004; Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Loya Lugo, 2014; Sola Ayape, 2011; Pérez Gómez, 2012; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Preciado y Rojas, 1989; Torp y Sage, 2002). De esta manera, los contenidos curriculares (como los procesos mentales, tales como la emoción) se convierten en verdaderos laberintos conceptuales para los educandos y la Psicología termina por desvincularse de sus realidades, necesidades e intereses en el contexto de sus vidas

académica y personal (APA, 2011; Carlos Guzmán y Guzmán Rétiz, 2007; Peck, Ali, Levine y Matchcock, 2006; Pérez Gómez, 2012).

Un aspecto a destacar es que no todos los estudiantes de bachillerato se desempeñarán como psicólogos en un futuro (Carlos Guzmán y Guzmán Rétiz, 2007). Sin embargo, se parte de la idea de que el docente de bachillerato ha de acercarlos a la Psicología para que la conozcan de una manera objetiva, situada, científica y formal, combatiendo así los estereotipos que estos lleguen a tener sobre ella y contribuyendo a la ampliación de sus perspectivas sobre esta ciencia, la comprensión de su entorno y de sí mismos (Katz, 2003; Koschmann y Wesp, 2001; Kowalski y Kujawski-Taylor, 2009; Maynard, Maynard y Rowe, 2004; Thompson y Zamboanga, 2003).

También es necesario que el profesor atienda a los estudiantes que sí planean estudiar Psicología como profesión, por lo que la materia tendría que servir como un curso propedéutico y ofrecer una imagen clara de sus orígenes, objetos de estudio, funciones y actividades profesionales (Carlos Guzmán y Guzmán Rétiz, 2007).

En general, es primordial que la asignatura de Psicología sea útil para la etapa vital en que se encuentran los estudiantes y fomentar en los estudiantes el deseo y el entusiasmo por aprender sus contenidos otorgándoles el derecho a ser los protagonistas de la construcción de sus propios conocimientos, habilidades y valores dentro de un ambiente de aprendizaje respetuoso, seguro, positivo y enriquecedor (Harrsch, 2005; Katz, 2003; Peck, Ali, Levine y Matchcock, 2006; Sola Ayape, 2011; Torp y Sage, 1998).

4.2.2 Justificación metodológica

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza situada y experiencial donde la construcción, análisis y solución conjunta de un problema vinculado al mundo real constituyen el eje central de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Barrows, 1996 y 1996a; Díaz Barriga Arceo, 2006; Gutiérrez Ávila, Puente Alarcón, Martínez González y Piña Garza, 2012; Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004; Pantoja Castro y Covarrubias Papahiu, 2013; Savery, 2006; Sola Ayape, 2011). De hecho, esta estrategia de enseñanza resulta ser idónea para la impartición de contenidos psicológicos, ya que impulsa el aprendizaje activo y autodirigido por los estudiantes, la formulación y comprobación de hipótesis, la autorregulación, la reflexión y la creatividad,

entre muchas otras destrezas que resultan ser imprescindibles dentro de la sociedad del conocimiento (Barell, 2007; Díaz Barriga Arceo, 2006; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010; Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004; Sola Ayape, 2011). Por otra parte, involucra el aprendizaje en grupos, el cual estimula el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, como la toma de decisiones, la responsabilidad, la resiliencia, la asertividad, el respeto por los demás, la tolerancia a la frustración, la cooperación y la solución de conflictos (Hmelo- Silver, 2004; Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Mühlfelder, Konermann y Borchard, 2015; Wiggins, Hammar Chiriach, Larsson Abbad, Pauli y Worell, 2016; Pacheco Sanz, García Sánchez y García Marín, 2012; Sola Ayape, 2011; Szulevicz y Jensen, 2013; Torp y Sage, 2002; Wiggins y Burns, 2009).

El ABP se ha empleado en disciplinas impartidas en el bachillerato que comúnmente son de difícil comprensión y dominio de los estudiantes debido al carácter abstracto de sus contenidos, como las ciencias naturales (Pantoja Castro y Covarrubias Papahiu, 2013). No obstante, en lo que concierne a la enseñanza de la Psicología, la cantidad de propuestas e intervenciones de enseñanza que vinculen los contenidos curriculares de esta disciplina con el análisis y solución de problemas es mínima, por no decir nula. Paradójicamente, existen aportes importantes de la utilización del ABP en contextos escolares de educación superior, sobre todo para la enseñanza de contenidos afines a la Psicología educativa (Bergstrom, Pugh, Phillips y Machlev, 2016; Del Rey, Mora-Merchán y Ridao, 2013; Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Pacheco Sanz, García Sánchez y García Marín, 2012; Razzak, 2012; Wong, Ee, Huan, Liu y Lim, 2009), Psicología experimental (Kreiner, 2009; Shields y Gredler, 2003); Psicología general (Márquez González et al., 2011; Muehlenkamp, Weiss y Hansen, 2015; Willis, 2002), Psicología clínica (Searight y Searight, 2009) y Psicobiología (Velarde Fernández y Marco López, 2014). Estas experiencias coinciden en que los estudiantes logran desarrollar habilidades de planeación de proyectos de investigación, de problematización y búsqueda de información, mejoran en su desempeño académico, desarrollan su pensamiento crítico, presentan mayor motivación para aprender, participan más activamente en las sesiones de clase, valoran positivamente la experiencia de aprendizaje y se sienten satisfechos con esta.

Ahora bien, en este trabajo se diseñó y utilizó una página web que lleva por nombre *Indagando en Psicología*, que tiene como objetivo contribuir a la enseñanza situada, desde el ya mencionado modelo de ABP de Sola Ayape (2011), de los contenidos afines a las emociones. En este sentido, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en prácticas educativas de ABP se ha documentado en intervenciones en las que el profesor y crea y/o adapta este tipo de materiales didácticos digitales para apoyar al alumnado durante las actividades de estudio e indagación que engloba esta estrategia de enseñanza situada (Atan, Sulaimas e Idrus, 2005; Rivera Vázquez, Agudelo Quiroz, Ramos Arcos y Vargas Mateus, 2015), así como otros recursos, entre ellos los blogs (Muianga, Klomsrio, Tedre y Mutimucio, 2018), softwares especializados (Çekmez y Bülbül, 2017; Cetin, Mirasyedioglu y Cakiroglu, 2019; Fuzukawa y Cahn, 2019; Kumar, 2017) y las aplicaciones (Chávez Saavedra, González Sandoval e Hidalgo Valadez, 2016; Korucu y Çakir, 2018). Derivado de lo anterior, la literatura existente indica que el alumnado aprende de forma significativa, se encuentra más motivado para aprender y siente mayor satisfacción al hacerlo, comprende con mayor profundidad los conceptos, emplea con experticia las TIC y desarrolla habilidades de solución de problemas, de trabajo en equipo y de razonamiento.

En síntesis, la enseñanza situada a través del ABP responde a la necesidad de enseñar contenidos psicológicos para la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades de solución de problemas vinculados al mundo real, cuyos beneficios contribuyan a corto y largo plazo en el desarrollo integral de los estudiantes (Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Mühlfelder, Konermann y Borchard, 2015; Shields y Gredler, 2003; Wiggins, Hammar Chiriach, Larsson Abbad, Pauli y Worell, 2016).

4.2.3 Justificación social

De acuerdo con Papalia, Wendkos y Dustin (2010, p.354) la adolescencia es una “transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales, y que asume diversas formas en diferentes entornos sociales, culturales y económicos”. En otras palabras, es un período en el que se experimentan profundas transformaciones generadoras de crisis, conflictos y contradicciones que tienen repercusiones en sus esferas sociales, sobre todo en la de carácter académico (Woolfolk, 2014).

Para el ciclo escolar 2016-2017 habían 5.48 millones de estudiantes inscritos en alguna modalidad de EMS, alcanzando una cobertura del 82% de los jóvenes en edad de estudiarlo (Tuirán, 2017). De aquél total, 111, 624 eran alumnos de alguna modalidad de bachillerato de la UNAM, tales como la ENP y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (UNAM, 2017a).

Si bien la matrícula se ha incrementado en los últimos años, aún persisten factores que impiden una trayectoria exitosa durante los estudios de bachillerato de los estudiantes, los cuales se ilustran en altos índices de deserción escolar (14.3%) y reprobación (10.3%), derivando con ello una baja tasa de eficiencia terminal en este nivel escolar (62.5%) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016b). A lo anterior se agrega que los adolescentes mexicanos se enfrentan a otros agentes que perjudican su vida académica y a su desarrollo personal en general como el consumo de sustancias, conductas delictivas, conductas sexuales de riesgo, el embarazo no deseado, trastornos alimenticios, suicidio, infecciones de transmisión sexual (ITS), violencia en el noviazgo, accidentes, etc. (Gutiérrez, García-Saisó, Espinosa de la Peña y Balandrán, 2016; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017; Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

Es por lo anterior que se propone la enseñanza situada de la emoción mediante el ABP, ya que, aunado al fomento de una perspectiva más formal y científica de la Psicología en los alumnos, es posible ofrecerles referentes, elementos y recursos que les apoyen en el afrontamiento efectivo (mediante la toma informada, crítica y reflexiva de decisiones) de los riesgos, expectativas y demandas académicos, culturales, sociales y profesionales, reales y complejos. Más aún, el ABP sería una estrategia coadyuvante al surgimiento de un escenario de aprendizaje que brindaría a los adolescentes las herramientas necesarias para ello (Barell, 2007; Díaz Barriga Arceo, 2006; Sola Ayape, 2011; Torp y Sage, 1998).

4.3 OBJETIVOS

4.3.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica dirigida a la enseñanza situada del proceso psicológico de la emoción, a través del ABP en la asignatura de Psicología, que favorezca el

desarrollo de aprendizajes significativos en estudiantes de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria.

4.3.2 Objetivos específicos

1. Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza del proceso psicológico de la emoción que involucre el ABP.
2. Analizar la contribución del ABP en la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes de bachillerato.
3. Identificar los contenidos del tema “Emoción y su adecuación” de la asignatura de Psicología que puedan emplearse para el diseño de los escenarios a utilizar en las actividades de ABP.
4. Contribuir a la enseñanza situada de la Psicología en el bachillerato mediante el ABP.

4.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo favorecerá el ABP al aprendizaje significativo del proceso psicológico de la emoción en alumnos de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria?

4.5 DISEÑO

Intervención a través de la implementación de una secuencia didáctica de ABP de 7 sesiones, 6 sesiones de 100 minutos y 1 sesión de 50 minutos.

4.5.1 Objetivos de la secuencia didáctica

4.5.1.1 Objetivo general

Favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con el proceso psicológico de la emoción en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), para que estos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que puedan extrapolar a su vida cotidiana.

4.5.1.2 Objetivos específicos

1. El alumno analizará un escenario problematizador relacionado con el tema “Emociones” para iniciar un proceso de investigación guiado por la comprensión de la naturaleza de los estados afectivos del ser humano.
2. El alumno propondrá una solución a un escenario problematizador relacionado con el tema “Emociones” para identificar necesidades de aprendizaje propias que lo orientarán en una búsqueda bibliográfica colaborativa en diversas fuentes de información.
3. El alumno analizará información relacionada con el tema “Emociones” para sustentar su propuesta de solución del problema presentado en el escenario problematizador.
4. El alumno presentará junto con los integrantes de su equipo los avances de su investigación relacionada con el tema “Emociones” a través de un mapa conceptual, para emplear la retroalimentación que le brinden del docente y sus compañeros, en sus actividades orientadas a la solución del problema.
5. El alumno presentará sus propuestas para la solución del problema, de forma oral y escrita, para demostrar sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante la unidad de ABP.
6. El alumno exteriorizará sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante la unidad de ABP para evaluar su desempeño y el de sus compañeros de trabajo, de manera reflexiva y crítica.
7. El alumno evaluará el diseño y los contenidos de la página web *Indagando en Psicología* para valorar su potencial como recurso de aprendizaje mediante la apreciación de sus cualidades didácticas.

4.6 PROCEDIMIENTO

- 1 Se elaboraron la secuencia didáctica a emplear y los escenarios problematizadores con base en los contenidos del tema “Emoción y su adecuación” de la asignatura de Psicología de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, siguiendo los lineamientos de Sola Ayape (2011).

- 2 Se construyeron los instrumentos de evaluación (cuestionarios de evaluación diagnóstica y final, rúbricas para la evaluación de mapas conceptuales, reportes de investigación y exposiciones orales, escalas de autoevaluación y coevaluación, escala de evaluación al tutor ABP, cuestionario de evaluación de la plataforma *Indagando en Psicología* y cuestionario sociodemográfico) y el resto de materiales didácticos a emplear en la intervención (guías de investigación, formato de registro de equipo, lineamientos de exposición y lista de bibliografía recomendada).
- 3 Para la ejecución de la intervención, se realizó un contacto inicial con la docente titular del grupo con el que se planteó trabajar (el grupo 609 del turno matutino) al igual que con las autoridades del plantel.
- 4 Se hicieron los trámites correspondientes para el acceso al escenario y se acordaron las fechas y horarios de trabajo que se enuncian en la Tabla 13.

Tabla 13

Calendarización de actividades

Sesión	Fecha	Horario	Espacio
1	13 de noviembre del 2018	9:30 a 11:10 hrs.	Aula D-102
2	20 de noviembre del 2018	9:30 a 11:10 hrs.	Aula D-102
3	26 de noviembre del 2018	11:10 a 12:50 hrs.	Laboratorio de Psicología (Aula A-19)
4	27 de noviembre del 2018	9:30 a 11:10 hrs.	Aula D-102
5	3 de diciembre del 2018	11:10 a 12:50 hrs.	Laboratorio de Psicología (Aula A-19)
6	4 de diciembre del 2018	9:30 a 11:10 hrs.	Aula D-102
7*	8 de abril de 2019	11:10 a 12:00 hrs.	Laboratorio de Psicología (Aula A-19)

*Nota: Debido a que no fue posible llevar a cabo la evaluación de la Página web *Indagando en Psicología* en la Sesión 6, se procedió a realizarla en una sesión adicional.

Posteriormente, se implementó la secuencia didáctica de acuerdo con los siete pasos que describe (Sola Ayape): 1. Presentación y lectura comprensiva del escenario; 2. Definición del problema; 3. Lluvia de ideas; 4. Clasificación de las ideas; 5. Formulación

de los objetivos de aprendizaje; 6. Investigación y 7. Presentación y discusión de ideas. De este modo, las sesiones estuvieron distribuidas de la siguiente manera (Ver Anexo 1):

1. Primera sesión:

- I. Presentación del docente y las actividades **(docente)**.
- II. Evaluación diagnóstica **(docente)**.
- III. Creación de equipos de trabajo al azar **(docente)**.
- IV. Asignación de escenarios problematizadores (uno por equipo) **(docente)**.
- V. Lectura colectiva de los escenarios (*Presentación y lectura comprensiva de los escenarios*) **(docente y alumnos)**.
- VI. Redacción, por los alumnos, del planteamiento del problema, pregunta(s) de investigación e hipótesis (solución del problema), y señalización de pistas, de datos y hechos orientadores dentro del escenario (*Definición del problema y lluvia de ideas*) **(alumnos)**.
- VII. Cierre de la sesión **(docente y alumnos)**.

2. Segunda sesión:

- I. Recuento de la sesión previa y recuperación de conocimientos previos **(docente y alumnos)**.
- II. Retroalimentación de la evaluación diagnóstica y revisión del planteamiento del problema, pregunta(s) de investigación, hipótesis, y pistas, datos y hechos orientadores (*Clasificación de las ideas*) **(docente)**.
- III. Redacción de objetivos de aprendizaje (*Formulación de los objetivos de aprendizaje*) **(alumnos)**.
- IV. Cierre de la sesión **(docente y alumnos)**.

3. Tercera sesión:

- I. Recuento de la sesión previa y recuperación de conocimientos previos **(docente y alumnos)**.
- II. Revisión de los objetivos finales de aprendizaje **(docente)**.
- III. Análisis de fuentes documentales que sustenten su propuesta de solución al problema (*Investigación*) **(alumnos)**.
- IV. Elaboración de un mapa conceptual que concentre la información hallada; empleo de la página web *Indagando en Psicología* **(alumnos)**.

- V. Inicio de la redacción del reporte de investigación (actividad fuera de clase) **(alumnos)**.
 - VI. Cierre de la sesión **(docente y alumnos)**.
4. Cuarta sesión:
- I. Recuento de la sesión previa y recuperación de conocimientos previos **(docente y alumnos)**.
 - II. Exposición oral por equipos del mapa conceptual (*Investigación*) **(alumnos)**.
 - III. Redacción del reporte de investigación (actividad fuera de clase); empleo de la página web *Indagando en Psicología* **(alumnos)**.
 - IV. Cierre de la sesión **(docente y alumnos)**.
5. Quinta sesión:
- I. Recuento de la sesión previa y recuperación de conocimientos previos **(docente y alumnos)**.
 - II. Exposición oral mediante cartel, por equipos, del reporte de investigación (*Presentación y discusión de ideas*) **(alumnos)**.
 - III. Entrega del reporte de investigación **(alumnos)**.
 - IV. Cierre de la sesión **(docente y alumnos)**.
6. Sexta sesión:
- I. Recuento de la sesión previa y recuperación de conocimientos previos **(docente y alumnos)**.
 - II. Evaluación final **(docente)**.
 - III. Autoevaluación y coevaluación **(alumnos)**.
 - IV. Evaluación al docente y a las actividades de ABP **(alumnos)**.
 - V. Cierre de las actividades **(docente y alumnos)**.
7. Séptima sesión.
- I. Presentación de las actividades **(docente)**.
 - II. Evaluación de la página web *Indagando en Psicología* **(alumnos)**.
 - III. Cierre de la sesión **(docente y alumnos)**.

4.7 PARTICIPANTES

51 estudiantes de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) Plantel 6 “Antonio Caso”, 20 hombres y 31 mujeres, con edades de entre 17 y 18 años (\bar{x} = 17.27 años).

A través de la aplicación del **Cuestionario sociodemográfico del Instrumento de Regulación para Adolescentes (IREA) de Ramírez Félix (2015)**, se encontró que, respecto a su estado civil, el 96.1% del alumnado es soltero, el 2% vive en unión libre y otro 2% que sostiene otro tipo de relación. Ningún alumno o alumna reportó tener hijos. Gran parte del estudiantado vive en la ciudad de México, siendo así que el 17.6% de ellos reside en la alcaldía Coyoacán, el 13.7% en la alcaldía Benito Juárez y el 11.8% en la alcaldía Tlalpan; por otro lado, el 7.9% vive en el Estado de México, en municipios como Texcoco, Nezahualcóyotl e Ixtapaluca (Ver Figura 7).

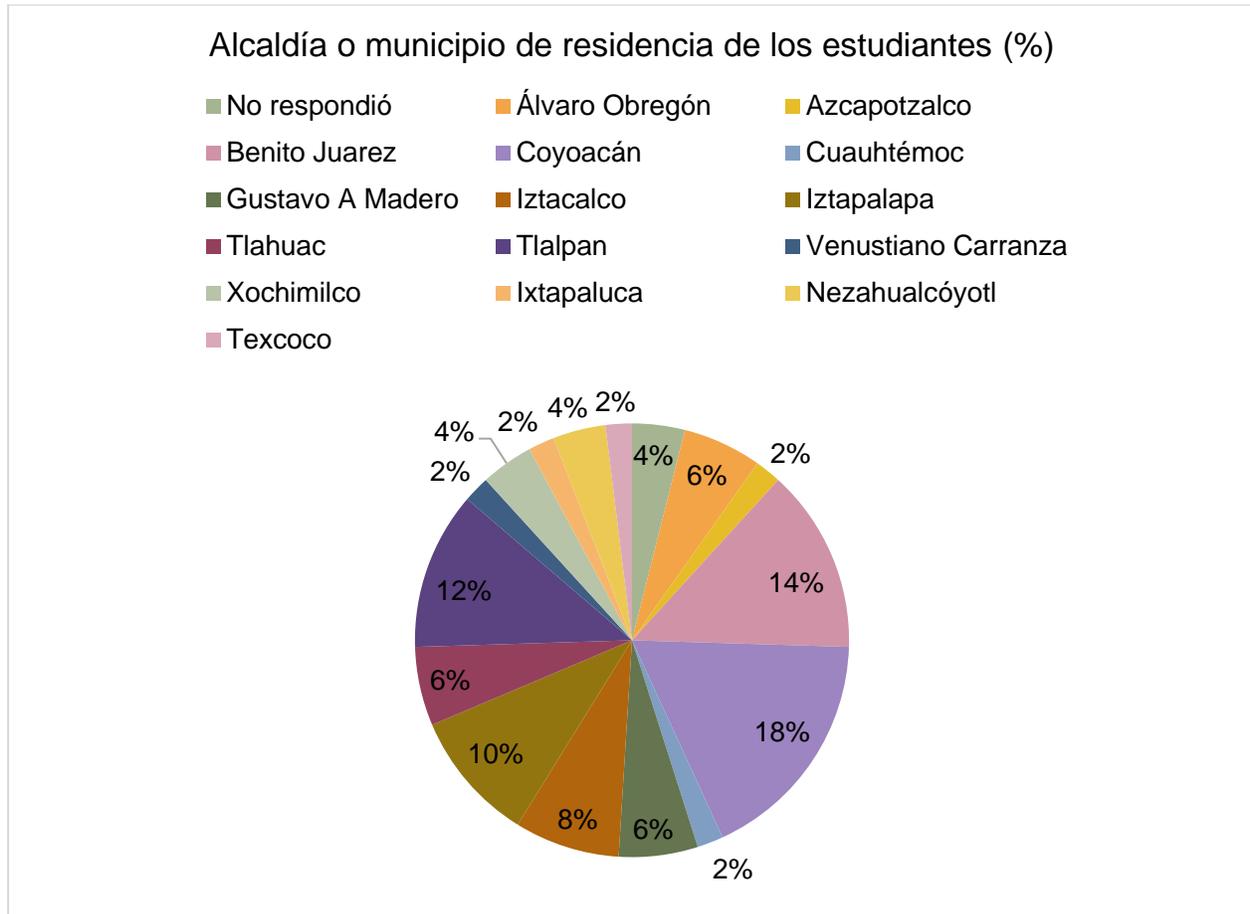


Figura 7. Lugares de residencia de los alumnos del grupo 609.

En el ámbito familiar, más de la mitad del alumnado vive con ambos padres (57.7%), el 15.4% vive solo con su madre, el 9.6% vive con sus padres y abuelos y el 1.9% no

respondió (Ver Figura 8). Además, el 63.5% de los alumnos reveló que sus padres estaban casados, el 26.9% que estaban separados o divorciados y el 7.7% en unión libre.



Figura 8. Personas con las que viven los estudiantes participantes.

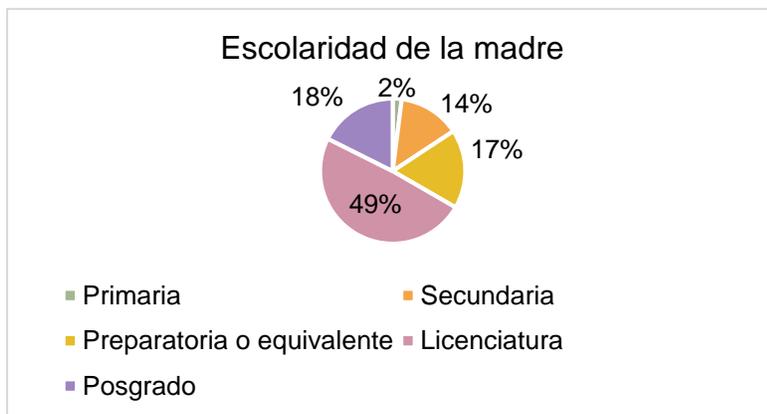


Figura 9. Escolaridad de las madres de los estudiantes.

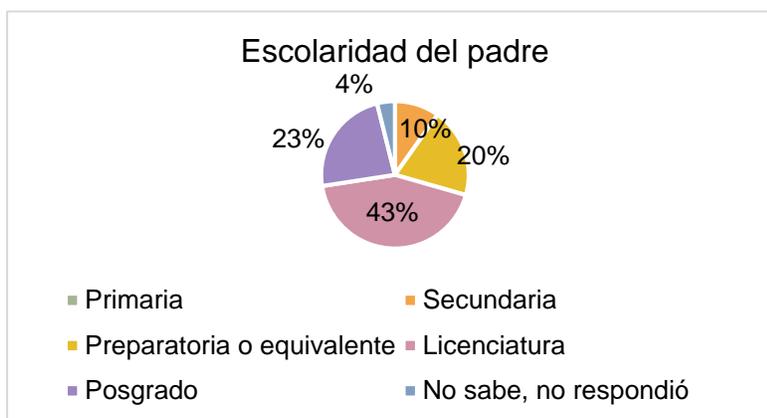


Figura 10. Escolaridad de los padres de los estudiantes.

En lo que corresponde a la escolaridad de las madres de los estudiantes, el 49% tiene licenciatura el 17.6% posee un posgrado y otro 17.6% tiene la preparatoria concluida (Ver Figura 9). Mientras tanto, el 43.1% de los padres cuenta con estudios de licenciatura, el 23.5% tiene un posgrado y el 19.6% tiene preparatoria concluida o equivalente (Ver Figura 10). Ningún alumno reportó que sus padres no contaran con estudios.

Sobre la situación laboral de las madres de los alumnos, el 35.5% tiene un trabajo de tiempo completo y el 33.3% es

ama de casa (Ver Figura 11). Por su parte, los padres de los alumnos, el 66.7% tiene un trabajo de tiempo completo y el 15.7% tiene un trabajo de medio tiempo (Ver Figura 12).



Figura 11. Situación laboral de las madres de los estudiantes.

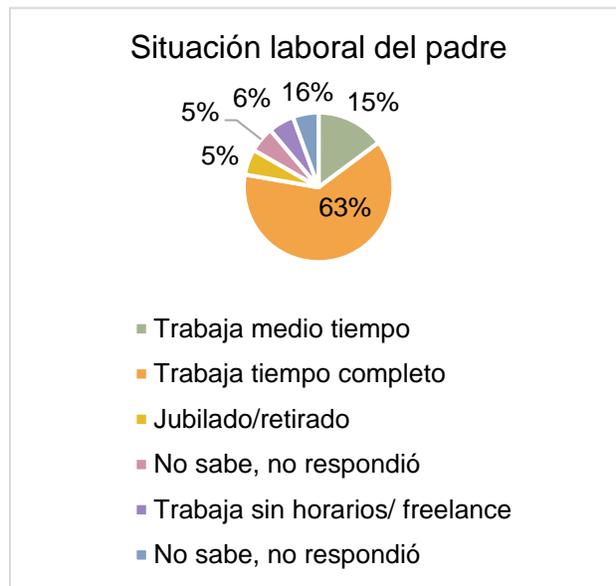


Figura 12. Situación laboral de los padres de los estudiantes.

En cuanto a las actividades extra clase que realizan los alumnos del plantel 6, se encontró que el 37.3% de ellos realiza una actividad deportiva, entre las que más destacan natación, acondicionamiento físico y artes marciales. Siete de ellos les destinan más de 5 horas a la semana para su práctica (Ver Figuras 13, 14 y 15).



Figura 13. Porcentaje de alumnos del grupo 609 que practican deportes.



Figura 14. Actividades deportivas que practican los estudiantes.

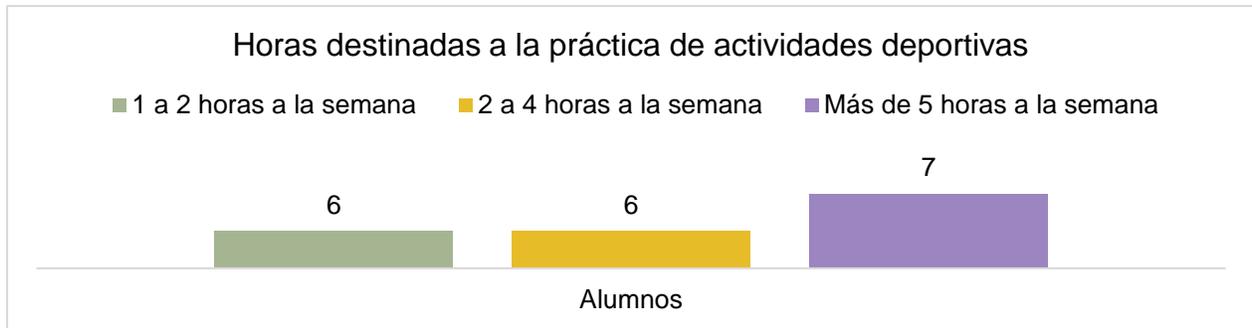


Figura 15. Tiempo que destinan los estudiantes a actividades deportivas.

En actividades artísticas, el 31.4% del alumnado reportó hacer alguna de ellas, las más sobresalientes fueron danza (polinesia, regional, etc.) y música (tocar instrumentos, canto, etc.). Ocho alumnos destinan de 1 a 2 horas a la semana en su práctica (Ver Figuras 16, 17 y 18).



Figura 16. Porcentaje de alumnos del grupo 609 que practican actividades artísticas.

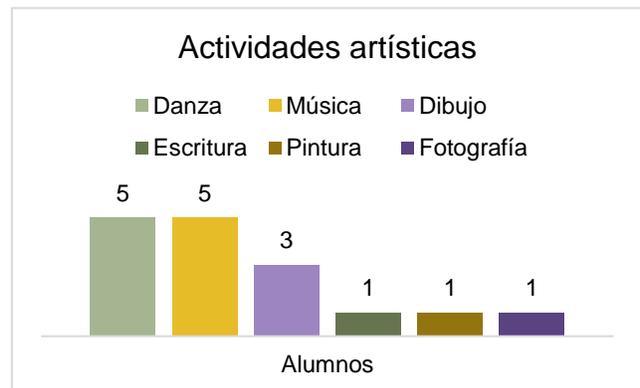


Figura 17. Actividades artísticas que realizan los alumnos.



Figura 18. Tiempo que destinan los estudiantes a actividades artísticas.

La información mencionada previamente, fue utilizada para el diseño y elaboración de los materiales didácticos, sobre todo de los escenarios problematizadores.

4.8 ESCENARIO

La secuencia didáctica se implementó en las aulas D-102 y A-19 (el Laboratorio de Psicología) de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6 “Antonio Caso”.

4.9 INSTRUMENTOS

1. **Cuestionario de evaluación del aprendizaje diagnóstico y final:** Con el primero se buscó conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre la emoción (definición, clasificación, funciones y el proceso emocional) y la forma en la que ellos logran proponer una solución a dilemas hipotéticos afines a los contenidos de la unidad de ABP. El segundo permitió valorar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos después de la intervención con ABP. Ambos instrumentos constan de 24 reactivos, 16 de opción múltiple y 8 de respuesta abierta (Ver Anexo 2). Su aplicación fue dirigida a todos los alumnos y tuvo una duración de 25 a 30 minutos aproximadamente. Elaboración propia.
2. **Escala de evaluación al tutor ABP:** En esta escala de tipo Likert se plantearon 24 reactivos dirigidos a los alumnos sobre las actividades realizadas y el desempeño del tesista como tutor ABP durante la intervención (Ver Anexo 3). Elaboración propia.
3. **Escala de autoevaluación y coevaluación:** Los alumnos evaluaron su propio desempeño y el de sus compañeros trabajo a través de la resolución de esta escala de tipo Likert de 10 reactivos, elaborada por el maestrante y concentraron sus valoraciones en una matriz de evaluación (Ver Anexos 4 y 5). Elaboración propia.
4. **Cuestionario sociodemográfico del Instrumento de Regulación para Adolescentes (IREA) de Ramírez Félix (2015):** Este instrumento permitió conocer las características de los estudiantes del grupo 609. Sin embargo, para los fines de este trabajo se agregaron apartados para datos de identificación personal como el correo electrónico, práctica de actividades artísticas, etc. (Ver Anexo 6).
5. **Cuestionario de evaluación de la plataforma *Indagando en Psicología*:** Instrumento que constó de 25 reactivos tipo Likert relacionados con el diseño (la

funcionalidad de los elementos de la página web, datos de identificación, estructura y organización de los contenidos, lenguaje, claridad de instrucciones, actualización, velocidad de carga, dificultad de navegación, gramática y ortografía, etc.), los contenidos (calidad de la información, materiales y recursos didácticos) y el apoyo que brinda para la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos psicológicos de las emociones. También contó con un espacio para que los alumnos expresaran sus opiniones, críticas y sugerencias respecto a la página (Ver Anexo 7). Elaboración propia.

6. **Rúbricas:** Fueron utilizadas para evaluar las habilidades de comunicación oral y escrita de los alumnos. Se hicieron cuatro rúbricas (Ver Anexos 8, 9, 10 y 12):

- ☞ Rúbrica para la evaluación de mapas conceptuales por equipos.
- ☞ Rúbrica para la evaluación de exposición oral sin cartel.
- ☞ Rúbrica para la evaluación reportes de investigación (Ver lineamientos para la elaboración de reportes de investigación en el Anexo 16).
- ☞ Rúbrica para la evaluación de exposición oral con cartel (Ver lineamientos para la exposición oral del reporte de investigación por equipo mediante cartel en el Anexo 11).

En cada rúbrica se le otorgaron cuatro puntos a un desempeño excelente, tres a un desempeño clasificado como bueno, dos al regular y uno al deficiente, según los rubros a evaluar.

7. **Escenarios ABP y guías de investigación:** Se elaboraron escenarios problematizadores basados en situaciones relacionadas con la cotidianidad de los estudiantes y en los contenidos establecidos en el programa de la asignatura. Estos fueron (Ver Anexos 13, 14 y 15):

- ☞ “La zona de amigos”: Ilustra la relación de las emociones con las relaciones afectivas.
- ☞ “El examen”: Retrata la correspondencia de las emociones con la vida académica.
- ☞ “El capitán cazador”: Muestra el vínculo de las emociones con acontecimientos de violencia escolar.

Cada uno de los escenarios expone a los alumnos la necesidad de esclarecer el estado emocional de los personajes principales (sus orígenes, sus efectos conductuales, fisiológicos y cognitivos, sus repercusiones para el bienestar emocional de estos y las alternativas para regularlas), así como establecer y sustentar una solución al respecto dentro de un reporte de investigación. Para ello, el estudiantado necesitó apoyarse en la Guía de investigación, elaborada por el docente, donde puede concentrar los datos, pistas y hechos más relevantes del escenario, plantear el problema, definir sus preguntas de investigación, redactar las hipótesis con las que definirán la emoción experimentada por el personaje, establecer sus objetivos de aprendizaje y describir lo que conocen y lo que desconocen para resolver el problema (Ver Anexo 17).

8. **Formato de registro:** Se empleó para el proceso de conformación de los equipos y la asignación de roles de trabajo, fue adaptado del formato de Sola Ayape (2011) (Ver Anexo 18).
9. **Bitácora docente:** Se utilizó para hacer el registro de las actividades hechas en cada una de las sesiones de clase, por el docente y el estudiantado (Ver Anexo 19). Elaboración propia.
10. **Tabla descriptiva de resultados de evaluación diagnóstica y final:** Instrumento empleado para visibilizar fortalezas y áreas de oportunidad del alumnado en las evaluaciones diagnóstica y final (Ver Anexo 21). Elaboración propia.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta didáctica asentada en el ABP para la enseñanza de los aspectos psicológicos de las emociones en estudiantes de la ENP 6 “Antonio Caso”. En primer lugar, se presenta el análisis cuantitativo que se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 25, de los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnóstica y final, de la evaluación de las evidencias de los alumnos derivadas de las sesiones de ABP, del desempeño docente, de las actividades por parte de los alumnos de la plataforma *Indagando en Psicología*, y de las actividades de autoevaluación y coevaluación. En segundo lugar, se muestra el análisis cualitativo de las evaluaciones diagnóstica y final (en cuanto a los reactivos abiertos) y de las sesiones de trabajo, apoyado por las evidencias de los alumnos y lo reportado en las bitácoras empleadas por el docente y las observaciones efectuadas.

Cabe mencionar que, a lo largo de las clases, los estudiantes trabajaron en equipos de trabajo (creados al azar por el docente) que se mantuvieron durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica y a los que les asignaron un nombre afín a las emociones, con los cuales que se les hará referencia en esta sección

5.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS

5.1.1 Evaluaciones diagnóstica y final

5.1.1.1 Análisis de resultados

En la primera y sexta sesiones se procedió a la aplicación de los **Cuestionarios diagnóstico y final** respectivamente, que constaron de 24 reactivos y cuya puntuación máxima a obtener era de 50 puntos, ya que cada uno de ellos se calificó con escalas de puntuación diferentes (0 a 1 punto, 0 a 2 puntos, 0 a 3 puntos, 0 a 4 puntos y 0 a 6 puntos), según el contenido a evaluar y el tipo de respuesta solicitada (Ver Anexo 22). Posteriormente, la puntuación de los alumnos se tradujo a calificaciones de 0 a 10.

Ahora bien, al hacer un análisis descriptivo general, se encontró que hubo un incremento en la calificación de la evaluación final ($\bar{x}= 8.15$) respecto a la evaluación diagnóstica ($\bar{x}= 6.83$), derivado de los cambios existentes entre los puntajes de ambas evaluaciones (Ver Tabla 14).

Tabla 14

Análisis descriptivo de la evaluación diagnóstica y evaluación final del grupo

	Estadísticos descriptivos			
	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Puntuaciones generales de evaluación diagnóstica	14.25	47.25	34.29	5.85961
Promedio general de evaluación diagnóstica	2.85	9.45	6.83	1.1703
Puntuaciones generales de evaluación final	25	48	40.86	4.40266
Promedio general de evaluación final	5.0	9.6	8.15	.8868

De la misma forma, se hizo un análisis descriptivo del desempeño de los equipos en las evaluaciones diagnóstica y final. En él se halló que el equipo *Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)* obtuvo los puntajes y promedios más altos en las evaluaciones diagnóstica ($\bar{x}= 7.87$) y final ($\bar{x}= 8.58$); por el contrario, el equipo *Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)* consiguió los más bajos en ambas evaluaciones ($\bar{x}= 6.05$; $\bar{x}= 7.81$). Por otro lado, en los equipos *Coyotitos anti-depresivamente amorosos (CAA)* y *Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)* se identificó una mayor diferencia entre las dos evaluaciones (1.9 y 1.76 puntos respectivamente) mientras que en los equipos *Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un tragal (LTT)* y *Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)* hubo un contraste menor (0.7 y 0.71 puntos respectivamente) (Ver Tabla 15).

Tabla 15

Análisis descriptivo por equipos de las evaluaciones diagnóstica y final

Equipo		Puntuación diagnóstica	Puntuación final	Promedio diagnóstico	Promedio final
Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)	Media	39.42	42.96	7.87	8.58
Los límbicos (LLS)	Media	35.50	42.10	7.10	8.4
Morfogénesis (MFG)	Media	35.46	42.28	7.07	8.43
Los Sentimientos de la Nación (LSN)	Media	32.80	39.5	6.52	7.88
Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)	Media	30.32	39.28	6.05	7.81
Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz (EDELFTF)	Media	33.45	41.16	6.68	8.23
Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal (LTT)	Media	35.32	38.71	7.04	7.74
Coyotitos anti-depresivamente amorosos (CAA)	Media	31.29	40.70	6.23	8.13

Con base en lo anterior se efectuó un análisis inferencial mediante la prueba *t* de Student para dos muestras relacionadas, con el fin de identificar diferencias significativas entre las calificaciones en ambas evaluaciones. Así, fue posible apreciar diferencias

significativas entre las calificaciones del estudiantado ($t(50) = -8.722, p= 0$) (Ver Tabla 16), que ilustran la influencia del ABP en la construcción de aprendizajes significativos de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales afines al tema “Emoción y su adecuación”.

Tabla 16

Comparación de las evaluaciones diagnóstica y final

Prueba de muestras emparejadas						
Diferencias emparejadas						
		Media	Desviación	t	gl	Sig. (bilateral)
Par	Evaluación diagnóstica	-1.3157	1.0773	-8.722	50	.000
1	- Evaluación final					

5.1.1.2 Análisis de los reactivos abiertos del cuestionario diagnóstico y del cuestionario final

Como se mencionó anteriormente, tanto los reactivos abiertos como los cerrados tuvieron escalas de puntuación distintos (0 a 2 puntos, 0 a 3 puntos, 0 a 4 puntos y 0 a 6 puntos), debido a la complejidad de respuesta que debían construir los estudiantes (establecer definiciones, desarrollo de preguntas de investigación, identificación de datos, identificación de problemas), etc., y en correspondencia con la necesidad de equilibrar la puntuación máxima a alcanzar en cada evaluación (50 puntos).

Las escalas se convirtieron en niveles que se emplearon para apreciar la evolución en las respuestas del alumnado entre las evaluaciones diagnóstica y final (Ver Anexo 22). De este modo, las respuestas de nivel 0 eran aquellas que no poseían información o que contenían ideas no relevantes, mientras que las de niveles 2, 3, 4 y 6 (según corresponda su escala) eran las que tenían información sumamente apropiada y mayor vinculación entre conceptos, congruencia y precisión. Este tipo de escalas contribuyeron a un tratamiento más individualizado de las respuestas en cada uno de los reactivos y permitieron un análisis más profundo del proceso de aprendizaje del estudiantado.

El reactivo 1 “Con tus propias palabras define emoción/sentimiento/estado de ánimo” buscó conocer la forma en la que los alumnos conceptualizan aquellos constructos. En la Tabla 7 es posible reconocer la cantidad de estudiantes que respondieron de acuerdo

con los niveles establecidos previamente, según las etapas de evaluación diagnóstica y final de la secuencia de ABP. De acuerdo con ella, salvo en la parte correspondiente al concepto de emoción, la mayoría de las respuestas de los alumnos se dirigieron al nivel 1 en la evaluación diagnóstica; posteriormente, en la evaluación final de todo el reactivo, poco más de la mitad de los estudiantes se posicionó en el nivel 2 en sus respuestas (51%; 54.9%; 52.9%), siendo esto superior a la cantidad de alumnos que había logrado ese nivel en la evaluación diagnóstica.

De este modo, los alumnos lograron elaborar definiciones más completas, que en su totalidad compaginaron sus conocimientos previos y los obtenidos durante el periodo de indagación documental, reflejándose en distinciones más concisas entre las conceptualizaciones de emoción, sentimiento y estado de ánimo en las que llegaron a incluir la descripción de los componentes fisiológicos, cognitivos, conductuales y sociales de cada uno de ellos. Sin embargo, de forma análoga a lo anterior, hubo un incremento de alumnos con respuestas de nivel 0 (Ver Figura 19).

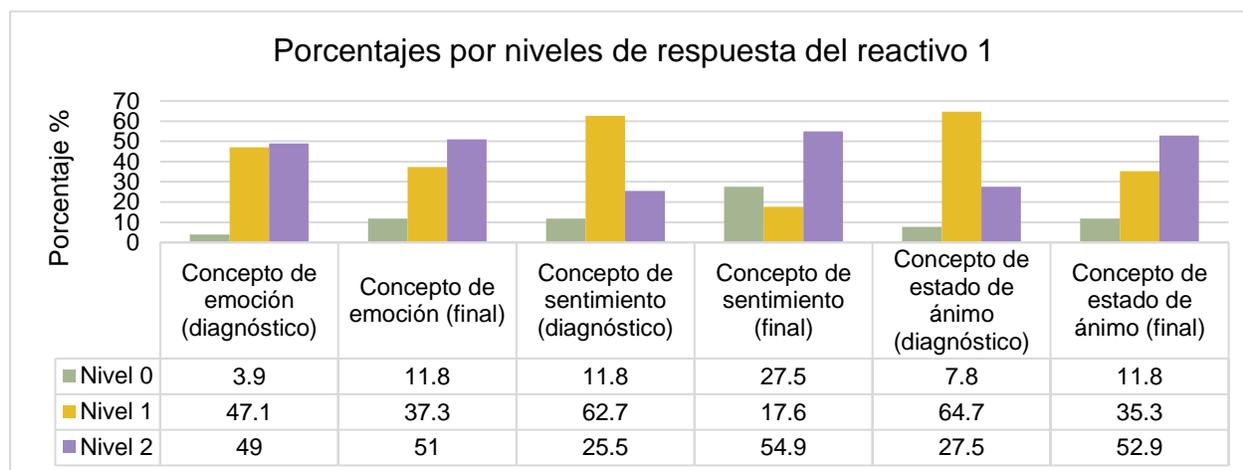


Figura 19. Niveles de respuesta del reactivo 1.

El reactivo 2 “¿Qué importancia tienen las emociones para el ser humano?” tuvo como fin identificar la importancia que le asignan los estudiantes a las emociones en función del papel que estas juegan en la vida cotidiana. Se identificaron cambios importantes entre lo que reportaron los estudiantes en la evaluación diagnóstica respecto a la evaluación final, ya que el 70.6% de los estudiantes plasmaron respuestas de nivel 2, es decir, en respuestas que recalcan con mayor soltura y claridad la valía adaptativa de estos procesos afectivos y sus repercusiones en el establecimiento de relaciones

afectivas. Así, se observó que el alumnado reconoció con mayor profundidad el valor de las emociones a partir de las funciones adaptativas y sociales que tienen (Ver Figura 20).

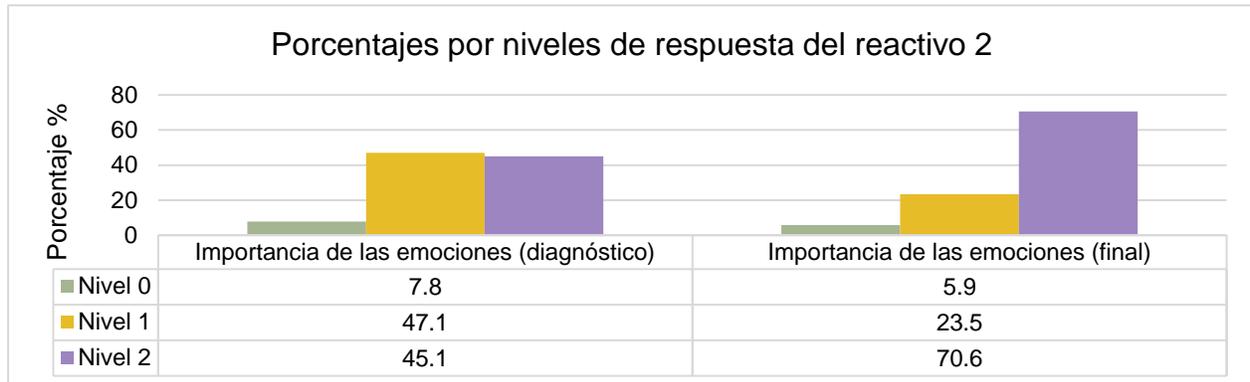


Figura 20. Niveles de respuesta del reactivo 2.

Los reactivos 19 al 24 estuvieron asociados con un escenario problematizador (basado en la situación de una chica que desconoce cómo terminar su relación de pareja disfuncional) planteado a los estudiantes en ambas evaluaciones, con el fin de analizar sus habilidades de solución de problemas, previas y posteriores a la secuencia de ABP. El reactivo 19 “¿Cuál es el problema que se está presentando?” estuvo asociado con la identificación del problema central. En este caso, para la evaluación final las respuestas del 56.9% de los alumnos se movieron al nivel 6 (planteamientos con una compleja vinculación de conceptos e ideas relevantes), a diferencia de la diagnóstica en la que una parte importante del estudiantado permaneció en el nivel 4 (planteamientos con una regular vinculación de conceptos e ideas en su mayoría relevantes). Es así que los alumnos lograron abstraer con mayor pericia el problema situado en el escenario, así como construir un planteamiento de este más complejo y trascendente (Ver Figura 21). El reactivo 20 “¿Qué hechos están provocando el problema?” estuvo dirigido a la evaluación de la capacidad de los estudiantes de señalar hechos y pistas que permitieran orientar a la comprensión del problema y, en consecuencia, elaborar una solución idónea. Fue posible identificar que los alumnos recuperaron una mayor cantidad de elementos guías dentro del escenario problematizador planteado, y una vinculación más explícita de los mismos, viéndose reflejado en un importante incremento de respuestas de nivel 3 en los estudiantes en la evaluación final, ya que se pasó de una prevalencia de 25.5% a una de 47.1% (Ver Figura 22).

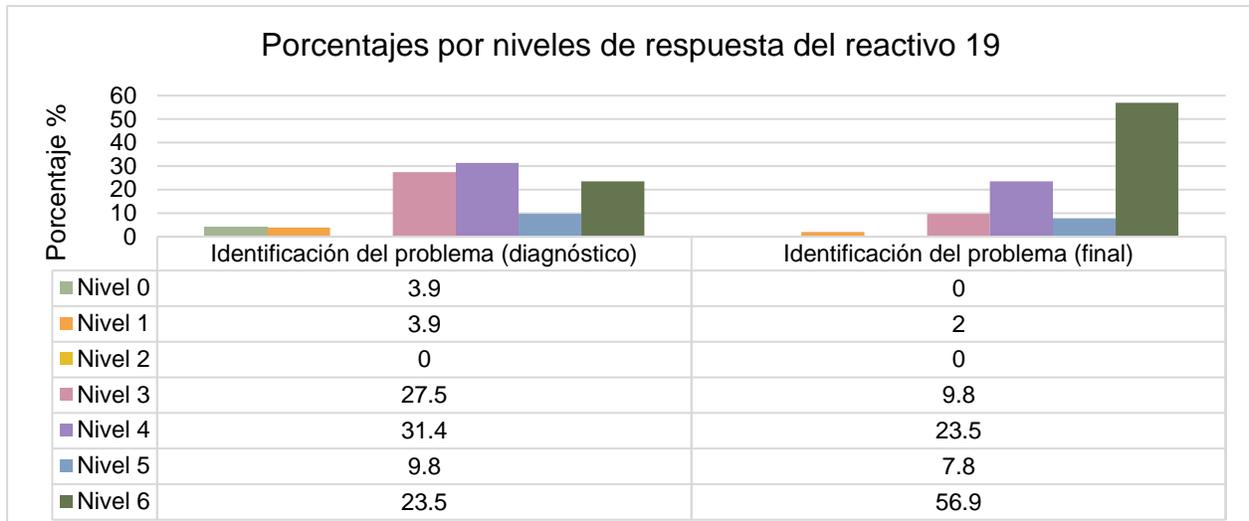


Figura 21. Niveles de respuesta del reactivo 19.

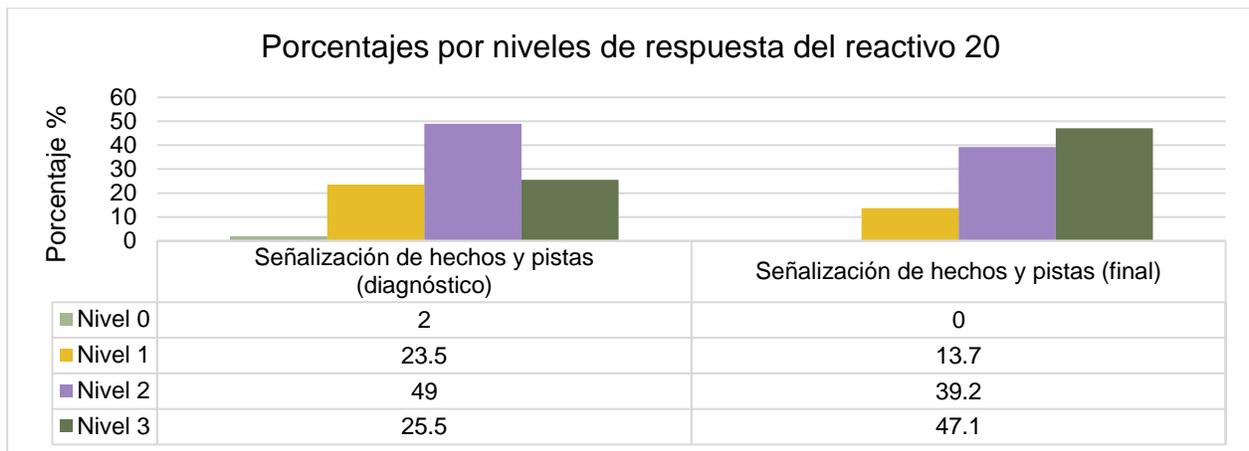


Figura 22. Niveles de respuesta del reactivo 20.

El reactivo 21 “¿Cómo crees que se siente Andrea ante este problema?”, tuvo el mismo objetivo que el anterior. No obstante, fue una pregunta que hizo que los alumnos pusieran en marcha sus habilidades de reconocimiento de emociones en otros, lo cual fue posible en el 96.1% de estos en la evaluación final, dado que señalaron con mayor exactitud las emociones experimentadas por el personaje principal del escenario problematizador, así como los factores causales de ellas, todo esto característico de respuestas del máximo nivel de este reactivo (Ver Figura 23).



Figura 23. Niveles de respuesta del reactivo 21.

El reactivo 22 “Si tuvieras que realizar una indagación para esclarecer el problema ¿cuáles serían tus preguntas de investigación? Escríbelas” evaluó las habilidades de redacción de preguntas de investigación por parte de los alumnos, afines al planteamiento del problema realizado en reactivos anteriores. Como se puede apreciar en la figura, hubo un considerable aumento de respuestas de nivel 4 (preguntas de investigación excelentes) (62.7%), al igual que un incremento de respuestas de niveles 3 (preguntas de investigación notables) (15.7%) y 0 (sin información relevante) (11.8). Esto se relaciona con el despliegue en los estudiantes de habilidades más avanzadas de comprensión, análisis y síntesis de los recursos obtenidos del escenario, así como al establecimiento de preguntas más certeras y concisas que favorezcan la adecuada resolución del problema (Ver Figura 24).

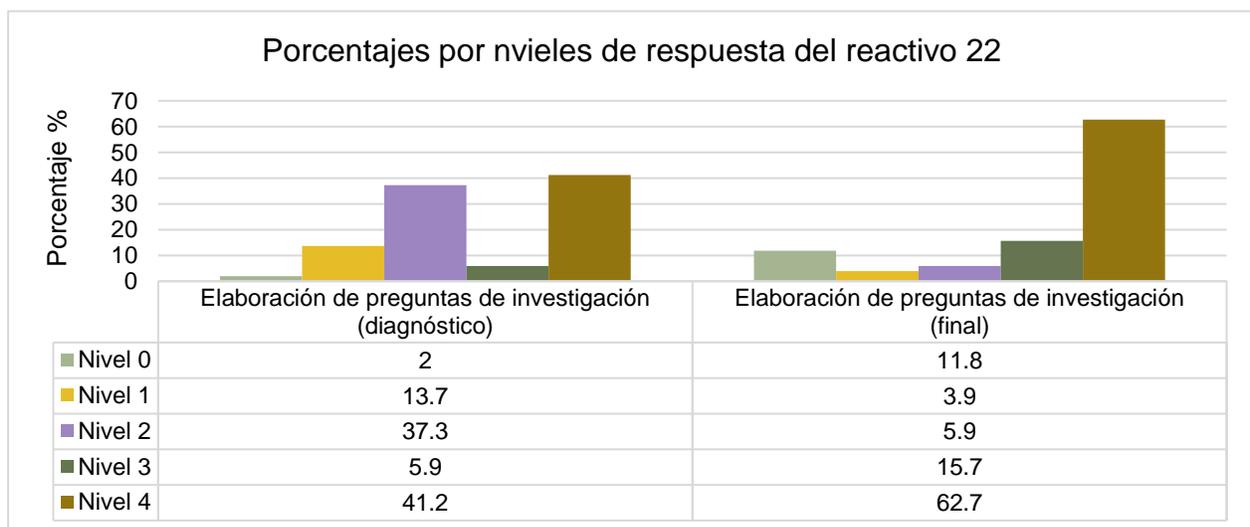


Figura 24. Niveles de respuesta del reactivo 22.

El reactivo 23 “Escribe una solución posible al problema. Toma en cuenta tus conocimientos sobre emociones” permitió evaluar la manera en la que los alumnos proponen soluciones a situaciones problemáticas. En este sentido, para el término de la secuencia didáctica, el 74.5% de ellos expresaron en respuestas de nivel 6, alternativas que integraron de forma integral, crítica y contextualizada los contenidos abarcados en la secuencia de ABP correspondientes a las emociones y a la metodología de investigación. Igualmente, se observó una disminución sustancial de respuestas de nivel 3 (3.9%) y 4 (13.7%), que eran aquellos que representaban una vinculación elemental y regular respectivamente entre conceptos e ideas para brindar una solución al problema (Ver Figura 25).

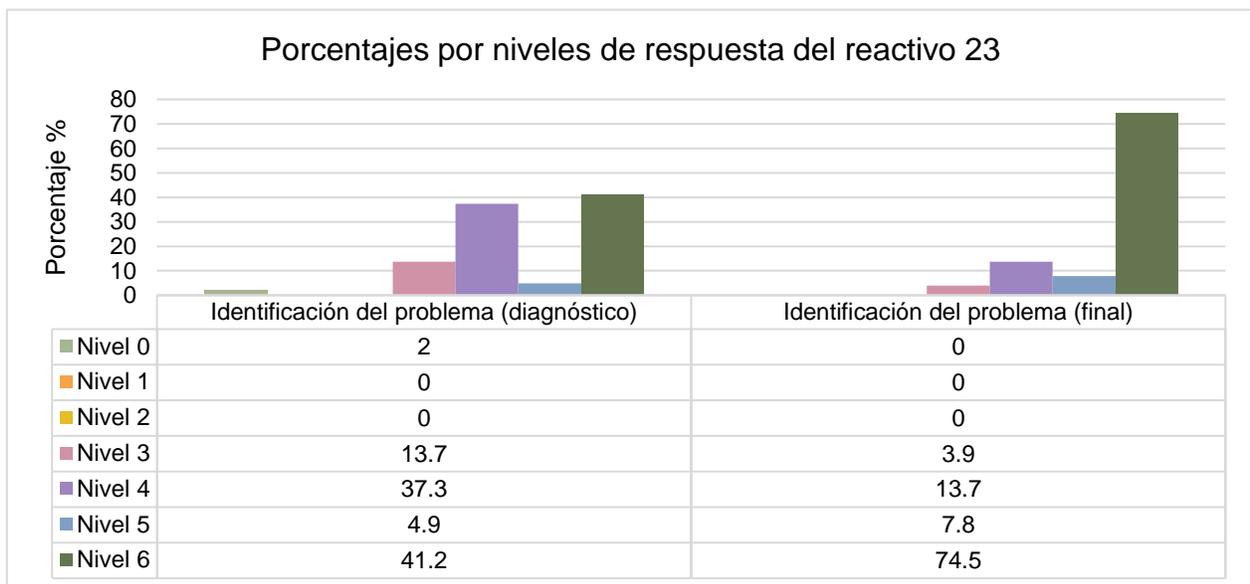


Figura 25. Niveles de respuesta del reactivo 23.

El reactivo 24 “La orientadora de la escuela en la que estudian Andrea y Brandon quiere conocer los temas, afines a las emociones, que debe analizar para poder poner en marcha la solución que acabas de proponer. Escríbelos” permitió la reflexión en los estudiantes sobre el rol que pueden desempeñar los aportes de la Psicología, y los psicólogos en sí, a la resolución de problemas de carácter afectivo. En el contraste realizado entre las evaluaciones diagnóstica y final, se halló que, en esta última, el 84.3% de las respuestas del alumnado se concentró en el nivel 3, siendo así que los alumnos lograron recuperar en gran medida los contenidos aprendidos en la secuencia de ABP

(conceptos de emoción, sentimiento, estado de ánimo, inteligencia emocional, teorías de las emociones, etc.), seleccionar los más adecuados y pertinentes, e integrarlos pertinentemente en la solución de un problema (Ver Figura 26).

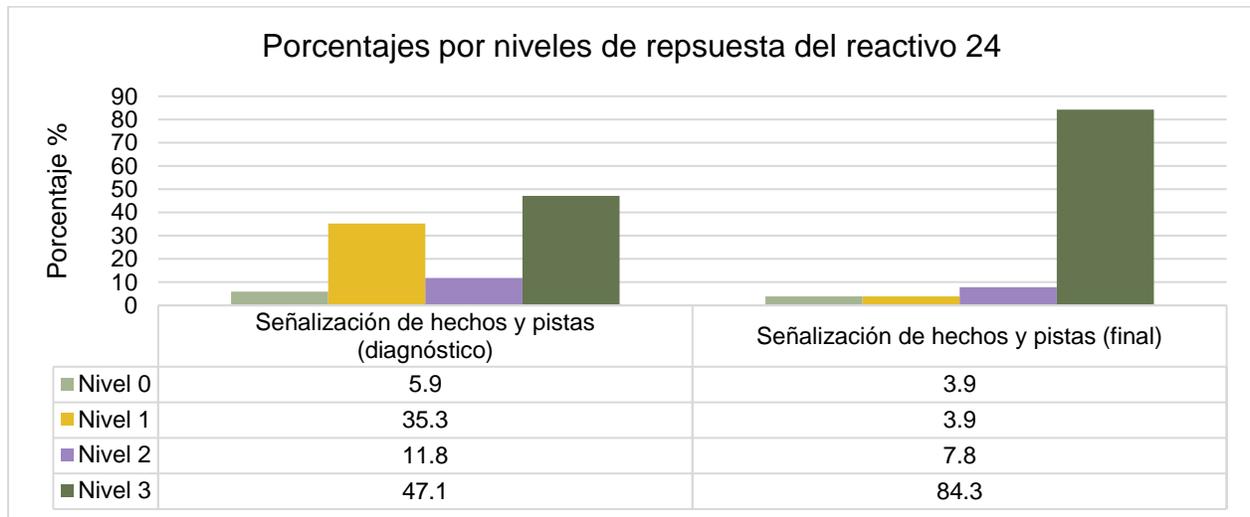


Figura 26. Niveles de respuesta del reactivo 24.

5.1.1.3 Análisis de reactivos cerrados

En el análisis de los reactivos cerrados, caracterizados por ser de opción múltiple, relación de columnas y de elección cierto/falso, se identificaron avances importantes en el desempeño de los estudiantes. Al igual que en los reactivos abiertos, se emplearon niveles en función de la respuesta proporcionada por el alumnado. Sin embargo, en todos los reactivos, salvo en los reactivos 3 y 4, las escalas se usaron para distinguir entre respuestas correctas e incorrectas (1 y 0 respectivamente). Para el resto se empleó una escala de 0 a 6 para identificar el nivel de dominio teórico de los alumnos, en función de sus aciertos y errores, sobre la clasificación de las emociones según su complejidad (primarias y secundarias). En este caso, el nivel 0 (más de 11 errores) ilustraba un dominio precario y el 6 (0 errores) un dominio excelente de esta clasificación, que representaba una comprensión profunda de las características de las emociones primarias y secundarias.

En primer lugar, en los reactivos 3 y 4 (relacionados con la clasificación de las emociones) se le solicitó al alumnado que organizara un listado de ellas de acuerdo con su complejidad (primarias/secundaria). Así, en la evaluación diagnóstica, la mayoría de las respuestas de los estudiantes se centraron en el nivel 5, es decir, tuvieron pocos errores (1 a 2) tras realizar la tarea solicitada (considerar al amor como una emoción primaria y

al miedo como secundaria, etc.). En contraste, en la evaluación final hubo una cantidad considerable de alumnos que no tuvieron ningún error, rasgo característico de las respuestas del nivel 6, aunque disminuyó poco la cantidad de alumnos ubicados en el nivel 5 a pesar del destacado decremento del número de alumnos con respuestas de nivel 4 (dominio regular, 3 a 4 errores) (Ver Figura 27).

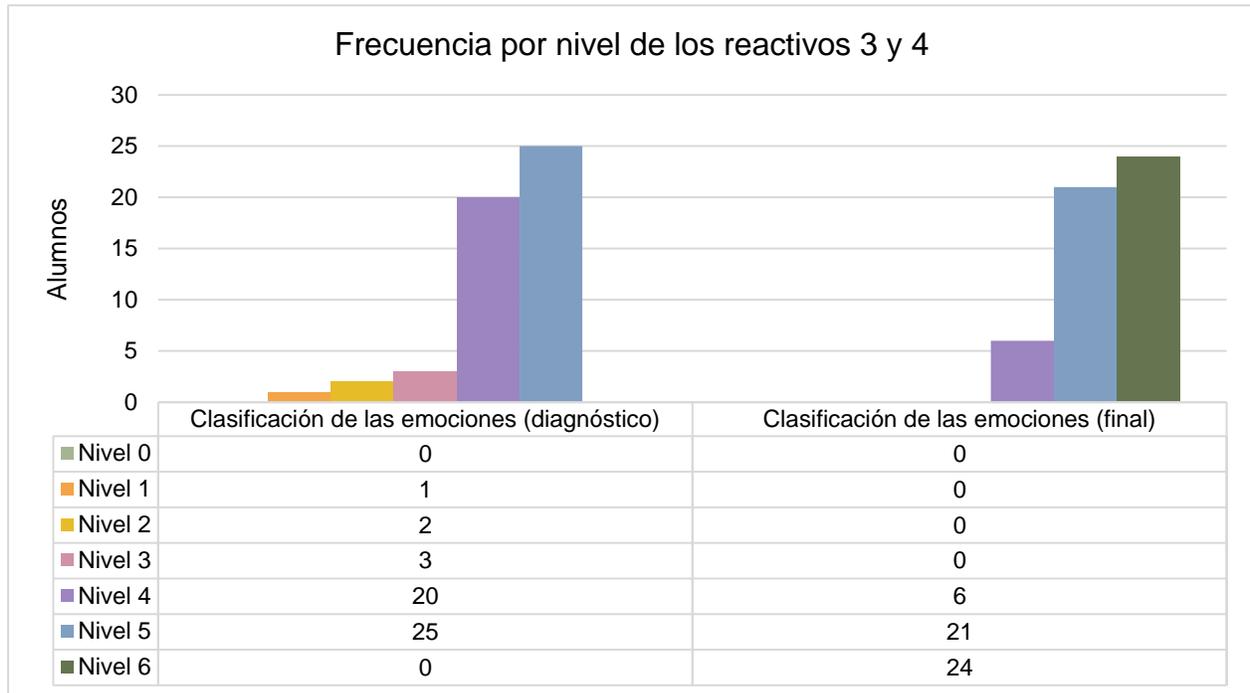


Figura 27. Niveles de respuesta de los reactivos 3 y 4.

En cuanto al resto de los reactivos, se encontró que el estudiantado experimentó un cambio positivo en sus conocimientos asociados con las teorías de las emociones (de James- Lange, Cannon-Bard, Izard y la teoría cognoscitiva) y los conceptos relacionados a la inteligencia emocional (conciencia, regulación y bienestar emocional), ya que en la evaluación final aumentó la proporción de estudiantes que tuvieron respuestas correctas en los reactivos que evaluaron esos contenidos. No obstante, en los relacionados con las bases biológicas de las emociones, no se percibieron cambios tan marcados y en algunos casos se encontró una disminución en la cantidad de aciertos (Ver Tabla 17). Aun así, respecto al dominio inicial y en general, el dominio sobre los contenidos mostrado por los alumnos al final de la aplicación de la secuencia de ABP fue superior.

Tabla 17

Resultados de los estudiantes en los reactivos cerrados de los cuestionarios diagnóstico y final

No.	Reactivo	Respuesta correcta	E. diagnóstica (%)	E. final (%)
5	Teoría que señala que los estímulos ambientales producen cambios fisiológicos en el cuerpo que se interpretan como emociones.	Teoría de James-Lange	52.9	82.4
6	Teoría que indica que el procesamiento de las emociones y las respuestas corporales ocurren de manera simultánea y no sucesiva	Teoría de Cannon-Bard	54.9	72.5
7	Teoría que indica que, aunado a la participación de la piel, los músculos y los órganos internos, la expresión facial y la postura corporal son reacciones cruciales para la experiencia emocional.	Teoría de Izard	51	66.7
8	Teoría que señala que la experiencia emocional depende de la percepción de la situación concreta en la que está inmerso el sujeto.	Teoría cognoscitiva	49	76.5
9	Capacidad para percibir, usar, entender y controlar las emociones	Inteligencia emocional	60.8	64.7
10	Capacidad para tener conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás	Conciencia emocional	74.5	84.3
11	Capacidad para gozar de forma consciente de plenitud y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.	Bienestar emocional	90.2	92.2

Tabla 17

Resultados de los estudiantes en los reactivos cerrados de los cuestionarios diagnóstico y final (continuación)

No.	Reactivo	Respuesta correcta	E. diagnóstica (%)	E. final (%)
12	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.	Regulación emocional	74.5	76.5
13	El hemisferio izquierdo del cerebro procesa principalmente las emociones positivas (alegría, amor, felicidad, esperanza, etc.). Las emociones negativas (tristeza, ira, miedo, asco, etc.) son procesadas en el hemisferio derecho.	Verdadero	21.6	19.6
14	Las emociones positivas son más útiles para el ser humano que las negativas.	Falso	49	84.3
15	Los cambios físicos asociados con las emociones son causados por la actividad en el Sistema Nervioso Periférico (SNP)	Falso	35.3	23.5
16	La amígdala, los ganglios basales, la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal son algunas de las estructuras que participan en el proceso emocional.	Verdadero	82.4	100
17	La cultura influye en el significado atribuido a la expresión facial de las emociones.	Verdadero	90.2	82.4
18	Por su naturaleza biológica, los hombres expresan menos sus emociones que las mujeres.	Falso	58.8	74.5

5.1.2 Evaluación formativa

A continuación, se presentan los resultados de las evaluaciones de las evidencias realizadas por los alumnos durante las actividades de ABP, las cuales consistieron en la elaboración de mapas conceptuales, reportes de investigación y exposiciones orales.

5.1.2.1 Evaluación de mapas conceptuales

En la sesión 4 se hizo la evaluación de los mapas conceptuales hechos por los alumnos sobre las emociones con las que decidieron estudiar durante el ABP, mediante la *Rúbrica para la evaluación de mapas conceptuales por equipos* (que evaluó siete criterios: concepto principal, conceptos secundarios, proposiciones, palabras enlace, estructura, ortografía y evidencias), en la que se le asignaron cuatro puntos a un desempeño excelente, tres a un desempeño catalogado como bueno, dos al regular y uno al deficiente, de este modo fue 28 puntos el total máximo a obtener.

Entre las fortalezas halladas sobresalen el establecimiento de conceptos principales y secundarios, el desarrollo de proposiciones, la estructura y la ortografía. Por otra parte, el uso de palabras enlace y la consulta de referencias y su redacción en formato APA, conformaron las áreas de oportunidad. Los equipos *Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)* y *Morfogénesis* obtuvieron la puntuación más alta (x= 28), mientras que el equipo *Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)* obtuvo la más baja (x= 19) (Ver Tabla 18).

Tabla 18

Evaluación de mapas conceptuales por equipos.

Criterio de evaluación	Equipo							
	GAE	LLS	MFG	LSM	AEIOU	EDELFTF	LTT	CAA
Concepto principal	4	4	4	4	4	4	4	4
Conceptos secundarios	4	4	4	4	4	4	4	4
Proposiciones	4	4	4	4	3	4	4	4
Palabras enlace	4	4	4	2	1	4	2	4
Estructura	4	3	4	4	2	4	4	3
Ortografía	4	4	4	4	4	4	4	4
Referencias	4	1	4	4	1	4	2	4
Total	28	24	28	26	19	28	24	27

5.1.2.2. Evaluación de exposición de mapas conceptuales

Al igual que la evidencia anterior, se procedió en la sesión 4 a la evaluación de la exposición del mapa conceptual por equipos a través de la *Rúbrica para la evaluación de exposición oral sin cartel* (que evaluó seis criterios: la organización del equipo, estructura de las exposiciones, el empleo del tiempo, la aclaración de dudas, expresión oral y expresión corporal), en la cual se le asignaron cuatro puntos a un desempeño excelente, tres a un desempeño catalogado como bueno, dos al regular y uno al deficiente, siendo así 24 puntos el total máximo a obtener.

Entre las fortalezas encontradas en los alumnos resaltan la organización de los equipos, la estructura de las exposiciones, el empleo del tiempo y la aclaración de dudas, mientras que la expresión oral y corporal fueron las áreas de oportunidad; los equipos *Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)*, *Morfogénesis* y *Coyotitos anti-depresivamente amorosos* obtuvieron las puntuaciones más altas ($x= 24$), mientras que *Los Sentimientos de la Nación*, la más baja ($x= 22$) (Ver Tabla 19).

Tabla 19

Evaluación de exposición del mapa conceptual por equipos.

Criterio de evaluación	Equipo							
	GAE	LLS	MFG	LSN	AEIOU	EDELFTF	LTT	CAA
Organización del equipo	4	4	4	4	4	4	4	4
Estructura de la exposición	4	4	4	4	4	4	4	4
Empleo del tiempo	4	4	4	4	4	4	4	4
Aclaración de dudas	4	4	4	4	4	4	4	4
Expresión oral	4	3	4	3	3	3	3	4
Expresión corporal	4	3	4	3	4	4	4	4
Total	24	22	24	22	23	23	23	24

5.1.2.3 Evaluación de reportes de investigación

Los reportes de investigación fueron evaluados con la *Rúbrica para la evaluación de reportes de investigación* (que evaluó diez criterios: portada, introducción, planteamiento del problema, pregunta (s) de investigación, objetivos de aprendizaje, hipótesis, revisión teórica, conclusiones, formato y ortografía, y referencias). Se le asignaron cuatro puntos

a un desempeño excelente, tres a un desempeño catalogado como bueno, dos al regular y uno al deficiente. En consecuencia, 40 puntos fue el total máximo a obtener.

Las fortalezas percibidas en los alumnos fueron la elaboración de preguntas de investigación, hipótesis, revisión teórica, conclusiones, el seguimiento del formato establecido y la ortografía. Entretanto, las áreas de oportunidad fueron el diseño de las portadas, la elaboración de introducciones, el planteamiento del problema, el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la redacción de referencias en formato APA. Así, los equipos *Los límbicos* y *Morfogénesis* obtuvieron la puntuación más alta ($x=40$), y los equipos *Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)* la más baja ($x=28$) (Ver Tabla 20).

Tabla 20

Evaluación de reportes de investigación por equipos.

Criterio de evaluación	Equipo							
	GAE	LLS	MFG	LSN	AEIOU	EDELFTF	LTT	CAA
Portada	3	4	4	4	1	4	3	2
Introducción	4	4	4	4	1	4	1	4
Planteamiento del problema	4	4	4	3	2	4	3	2
Pregunta (s) de investigación	4	4	4	4	4	4	3	4
Objetivos de aprendizaje	2	4	4	4	2	2	4	4
Hipótesis	4	4	4	4	4	4	4	4
Revisión teórica	4	4	4	4	2	4	4	4
Conclusiones	4	4	4	4	4	4	4	4
Formato y ortografía	4	4	4	4	4	4	4	4
Referencias	4	4	4	3	4	3	4	4
Total	37	40	40	38	28	37	34	36

5.1.2.4 Evaluación de exposición de reportes de investigación, mediante cartel

En la sesión 5 se procedió a evaluar las presentaciones del estudiantado con la *Rúbrica para la evaluación de exposición oral del reporte de investigación por equipo mediante*

cartel (que evaluó siete criterios: la organización del equipo, estructura de las exposiciones, el empleo del tiempo, la aclaración de dudas, expresión oral, expresión corporal y diseño del cartel), en la que se le asignaron cuatro puntos a un desempeño excelente, tres a un desempeño catalogado como bueno, dos al regular y uno al deficiente, de tal manera que 28 puntos era el total máximo a obtener.

Las fortalezas que se encontraron en los alumnos fueron la estructura de la organización de los equipos, el empleo del tiempo y la aclaración de dudas; por otra parte, las áreas de oportunidad fueron la organización de los equipos, la expresión oral y el diseño del cartel (ya que algunos carecían de determinados elementos, el tipo de letra y la combinación de colores no eran adecuados, etc.). Los equipos *Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)*, *Morfogénesis* y *Coyotitos anti-depresivamente amorosos* obtuvieron las puntuaciones más altas ($x= 28$), mientras que *Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz* y *Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal*, compartieron la más baja ($x= 25$) (Ver Tabla 21).

Tabla 23

Evaluación de exposición por equipos de reportes mediante cartel.

Criterio de evaluación	Equipo							
	GAE	LLS	MFG	LSN	AEIOU	EDELFTF	LTT	CAA
Organización del equipo	4	4	4	3	4	3	4	4
Estructura de la exposición	4	4	4	4	4	4	4	4
Empleo del tiempo	4	4	4	4	4	4	4	4
Aclaración de dudas	4	4	4	4	4	4	4	4
Expresión oral	4	4	4	3	3	3	4	4
Expresión corporal	4	3	4	4	4	4	4	4
Diseño del cartel	4	3	4	4	3	3	1	4
Total	28	26	28	26	26	25	25	28

5.1.3 Evaluación auténtica

5.1.3.1 Autoevaluación

En la sexta sesión se aplicó a los estudiantes el *Cuestionario de autoevaluación y coevaluación*, el cual consistía en una escala tipo Likert de 10 reactivos, para que los

alumnos evaluaran su propio desempeño durante el ABP. Los resultados generales fueron los siguientes:

- ☞ El 90.2% del estudiantado reportó estar totalmente de acuerdo con que asistió con regularidad a las sesiones de trabajo del equipo, el 5.9% estuvo de acuerdo, el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 82.4% reveló estar totalmente de acuerdo con que se presentó con el material necesario para contribuir en las actividades grupales, el 9.8% estuvo de acuerdo y 2% en desacuerdo.
- ☞ El 90.2% indicó estar totalmente de acuerdo con que escuchó atentamente y respetó las aportaciones de los compañeros y el 9.8% estuvo de acuerdo.
- ☞ El 76.5% mencionó estar totalmente de acuerdo con que llevó a cabo las actividades que le fueron asignadas según el rol que desempeñó (líder, secretario, reportero, abogado del diablo o guardián), el 15.7% estuvo de acuerdo y 7.8% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 82.4% indicó estar totalmente de acuerdo con que comunicó claramente sus ideas durante las sesiones de trabajo, el 15.7% estuvo de acuerdo y el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 72.5% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que participó activamente en las discusiones del equipo mediante el aporte de ideas para el desarrollo del trabajo, el 19.6% estuvo de acuerdo, el 5.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 86.3% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que tuvo buena relación y comunicación con los compañeros del equipo, el 7.8% estuvo de acuerdo y el 5.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 70.6% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que motivó a sus compañeros para trabajar en equipo, proponiendo en situaciones de desacuerdo o conflicto, alternativas para el consenso o la solución, el 11.8% estuvo de acuerdo, el 9.8% ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 5.9% en desacuerdo y el 2% en total desacuerdo.

- ∞ El 90.2% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que terminó a tiempo las actividades asignadas en cada sesión de trabajo., el 5.9% estuvo de acuerdo, el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ∞ El 78.4% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que se involucró con compromiso y eficiencia en todas las actividades del equipo (identificación del problema, redacción de objetivos de aprendizaje, organización de las exposiciones orales, participación en actividades de investigación, elaboración del reporte de investigación, etc.), el 11.8% estuvo de acuerdo, el 5.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.

Asimismo, los estudiantes valoraron su propio desempeño como alto ($\bar{x}=47.13$), tomando en cuenta que el puntaje máximo a obtener en este ejercicio de evaluación era 50, asociado con un desempeño excelente. En un análisis por equipos, los integrantes de *Los límbicos (LLS)* y *Los Sentimientos de la Nación (LSN)* fueron los que se asignaron puntuaciones más altas ($\bar{x}=48.6$; $\bar{x}=48.6$), mientras que los miembros de los equipos *Asociación de Emocionados, Informados Orientados y Unificados (AEIOU)* y *Morfogénesis (MFG)*, se adjudicaron las más bajas ($\bar{x}=45.42$; $\bar{x}=45.5$) (Ver Tabla 24).

Tabla 24

Puntuaciones promedio de la autoevaluación por equipos

Equipo	Puntuación
Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)	46.14
Los límbicos (LLS)	48.6
Morfogénesis (MFG)	45.5
Los Sentimientos de la Nación (LSN)	48.6
Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)	45.42
Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz (EDELFTF)	47.83
Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal (LTT)	47.14
Coyotitos anti-depresivamente amorosos (CAA)	49.33
General	47.13

Siguiendo esta línea, se obtuvieron las medias por reactivo para identificar las fortalezas y debilidades que los miembros de cada uno de los equipos de trabajo habían identificado en sí mismos. La puntuación máxima en cada reactivo era 5 (totalmente de acuerdo) y la puntuación mínima es 1 (totalmente en desacuerdo). En el Anexo 23 es posible apreciar que las fortalezas se hallan en las puntuaciones más altas (en negritas) y las áreas de oportunidad dentro de la más bajas (en cursiva).

En el análisis por equipos de las autoevaluaciones de los estudiantes fue posible apreciar lo siguiente:

- ☞ Los integrantes del equipo *Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)* percibieron como fortalezas individuales la asistencia regular a las sesiones de trabajo ($\bar{x}= 5$), la escucha atenta y respetuosa de las aportaciones de compañeros ($\bar{x}= 5$) y la adecuada ejecución de roles de trabajo ($\bar{x}= 5$), entre otras. Mientras tanto, la capacidad de motivar a otros compañeros ($\bar{x}= 3.57$) fue considerada por ellos como su principal área de oportunidad individual.
- ☞ Los miembros del equipo *Los Límbicos (LLS)* destacaron a la asistencia regular a las sesiones de trabajo ($\bar{x}= 5$), la comunicación clara de ideas ($\bar{x}= 5$) y la adecuada ejecución de roles de trabajo ($\bar{x}= 5$), entre otras, como sus fortalezas individuales. El área de oportunidad individual que predominó entre ellos fue la escucha atenta y respetuosa de las aportaciones de compañeros ($\bar{x}= 4.60$).
- ☞ En el equipo *Morfogénesis (MFG)*, sus integrantes consideraron a la escucha atenta y respetuosa de las aportaciones de compañeros ($\bar{x}= 4.88$) como una fortaleza individual sobresaliente y a la participación activa en las discusiones de trabajo ($\bar{x}= 4.25$) como el área de oportunidad individual más importante.
- ☞ Dentro del equipo *Los Sentimientos de la Nación (LSN)*, los estudiantes informaron que en ellos destacaba como fortaleza individual, entre otras, el establecimiento de relaciones positivas y de comunicación con otros ($\bar{x}= 5$). Por el contrario, reportaron que sus principales áreas de oportunidad individuales fueron la adecuada ejecución de roles ($\bar{x}= 4.60$) y la participación activa en las discusiones de trabajo ($\bar{x}= 4.60$).
- ☞ Los integrantes del equipo *Asociación de Emocionados, Informados Orientados y Unificados (AEIOU)* acentuaron como fortaleza individual, entre otras, la asistencia

con materiales de trabajo que contribuyeran a las actividades de ABP ($\bar{x}= 5$). La capacidad de motivar a otros compañeros fue vista por ellos como el área de oportunidad individual más notable ($\bar{x}= 3.86$).

- ☞ En el equipo *Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz (EDELFTF)*, los alumnos que lo conformaban destacaron como fortalezas individuales la participación activa en las discusiones de trabajo ($\bar{x}= 5$) y el establecimiento de relaciones positivas y de comunicación con otros ($\bar{x}= 5$). Sin embargo, el término puntual de las actividades asignadas ($\bar{x}= 4.50$) fue tomada en cuenta como la principal área de oportunidad individual.
- ☞ Los miembros del equipo *Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal (LTT)* indicaron que la comunicación clara de ideas ($\bar{x}= 5$) y el término puntual de las actividades asignadas ($\bar{x}= 5$) fueron sus fortalezas individuales más destacadas. La participación activa en las discusiones de trabajo fue el área de oportunidad que más reconocieron en sí mismos ($\bar{x}= 4.57$).
- ☞ Dentro del equipo *Coyotitos anti-depresivamente amorosos (CAA)* hubo una tendencia a que sus integrantes señalaran como fortalezas, entre varias, a la asistencia con materiales de trabajo que contribuyeran a las actividades de ABP ($\bar{x}= 5$) y la comunicación clara de ideas ($\bar{x}= 5$). Por otro lado, indicaron que la asistencia regular a las sesiones de trabajo ($\bar{x}= 4.83$) y el establecimiento de relaciones positivas y de comunicación con otros ($\bar{x}= 4.83$), entre otras, eran sus principales áreas de oportunidad individuales.

5.1.3.2 Coevaluación

Al igual que la autoevaluación, la coevaluación entre estudiantes se realizó en la sexta sesión de la secuencia didáctica de ABP mediante la aplicación del *Cuestionario de autoevaluación y coevaluación*. De manera preliminar, en todos los equipos, los estudiantes evaluaron el desempeño de sus compañeros con puntuaciones altas ($\bar{x}= 47.16$), teniendo como referencia que la máxima a obtener era 50, que, de manera análoga a la autoevaluación, era indicador de un desempeño excelente. En este escenario, los miembros de los equipos *Los Sentimientos de la Nación (LSN)* y *Coyotitos anti-depresivamente amorosos (CAA)* fueron los que otorgaron puntuaciones más altas

a sus compañeros (\bar{x} = 49.7; \bar{x} = 49.1); en contraste, los integrantes de los equipos *Morfogénesis (MFG)* y *Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal (LTT)*, asignaron las más bajas (\bar{x} = 45.02; \bar{x} = 45.49) (Ver Tabla 25).

Tabla 25

Puntuaciones promedio de la coevaluación por equipos

Equipo	Puntuación
Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)	46.71
Los límbicos (LLS)	48.25
Morfogénesis (MFG)	45.02
Los Sentimientos de la Nación (LSN)	49.7
Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)	47.4
Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz (EDELFTF)	47.28
Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal (LTT)	45.49
Coyotitos anti-depresivamente amorosos (CAA)	49.1
General	47.16

Ahora bien, se hizo el cálculo de las medias dentro de cada uno de los reactivos, para identificar las fortalezas y debilidades que los miembros de cada uno de los equipos de trabajo habían reconocido en sus compañeros de trabajo. De este modo, y de forma idéntica a la autoevaluación, la puntuación máxima por reactivo era 5 (totalmente de acuerdo) y la puntuación mínima es 1 (totalmente en desacuerdo). En el Anexo 24 las fortalezas se encuentran en las puntuaciones más altas (en negritas) y las áreas de oportunidad dentro de la más bajas (en cursiva). De esta manera, se encontró lo siguiente:

- En el equipo *Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)*, los estudiantes percibieron como fortalezas principales en sus compañeros, la asistencia regular a las sesiones de trabajo (\bar{x} = 4.9), el aporte de material necesario para llevar a cabo las actividades de ABP (\bar{x} = 4.9) y la escucha atenta y respetuosa de las aportaciones

- de otros ($\bar{x}= 4.9$). No obstante, el área de oportunidad que más señalaron en ellos fue la capacidad de motivar a otros ($\bar{x}= 4.04$).
- ☞ Los integrantes de *Los límbicos (LLS)* indicaron que, entre otras, el término oportuno de tareas asignadas fue la fortaleza más sobresaliente de sus compañeros de trabajo ($\bar{x}= 5$). Aun así, y similarmente al equipo anterior, el área de oportunidad que más identificaron en sus pares fue la capacidad de motivar a otros ($\bar{x}= 4.4$).
 - ☞ Quienes formaron el equipo *Morfogénesis (MFG)* reconocieron que la escucha atenta y respetuosa de las aportaciones de otros fue una fortaleza preponderante entre sus compañeros de equipo ($\bar{x}= 4.87$), aunque reportaron que la participación activa en las discusiones de trabajo ($\bar{x}= 4.28$) fue el área de oportunidad más notoria en aquellos estudiantes.
 - ☞ Los estudiantes de *Los Sentimientos de la Nación (LSN)* aseveraron que el establecimiento de relaciones positivas y de comunicación con otros ($\bar{x}= 5$) fue una de las fortalezas con mayor prevalencia entre sus compañeros de equipo. En cambio, informaron que la participación activa en las discusiones de trabajo ($\bar{x}= 4.85$) era un aspecto en el que más debían mejorar.
 - ☞ En el equipo *Asociación de Emocionados, Informados Orientados y Unificados (AEIOU)*, los estudiantes consideraron al establecimiento de relaciones positivas y de comunicación con otros como la principal fortaleza de sus compañeros ($\bar{x}= 4.92$). Por otra parte, la capacidad de motivar a otros fue señalado como la principal área de oportunidad ($\bar{x}= 4.18$).
 - ☞ Los integrantes del equipo *Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz (EDELFTF)* tendieron a identificar a la escucha atenta y respetuosa de las aportaciones de otros ($\bar{x}= 5$) y a la asistencia regular a las sesiones de trabajo como fortalezas predominantes entre sus compañeros ($\bar{x}= 5$). Sin embargo, reportaron que el involucramiento con compromiso y eficiencia en todas las actividades colectivas de ABP, fue el área de oportunidad más destacada de estos ($\bar{x}= 4.33$).
 - ☞ Dentro del equipo *Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal (LTT)*, los alumnos indicaron que, en sus compañeros, la asistencia regular

a las sesiones de trabajo ($\bar{x}= 4.8$) y la comunicación clara de ideas en las sesiones de trabajo, fueron sus fortalezas preponderantes ($\bar{x}= 4.8$). En contraste, la participación activa en las discusiones de trabajo ($\bar{x}= 4.35$) y la capacidad de motivar a otros fueron sus áreas de oportunidad más visibles ($\bar{x}= 4.35$).

Los alumnos del equipo *Coyotitos anti-depresivamente amorosos (CAA)* mencionaron que sus compañeros tuvieron como fortalezas principales la asistencia con materiales de trabajo que contribuyeran a las actividades de ABP ($\bar{x}= 5$) y la capacidad de escuchar las aportaciones de otros de manera atenta y respetuosa ($\bar{x}= 5$). En cambio, la capacidad de motivar a otros ($\bar{x}= 4.76$) fue tomada en cuenta como el área de oportunidad más relevante de estos.

5.1.4 Evaluación del desempeño docente y de las actividades

Al término de la implementación de la secuencia didáctica de empleó el *Cuestionario de evaluación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*, que consistía en una escala tipo Likert de 24 reactivos, para evaluar las actividades realizadas y al docente. A continuación, se presentan los resultados descriptivos de los reactivos relacionados con el desempeño docente:

- El 86.3% del alumnado expuso estar totalmente de acuerdo con que el profesor inició las clases puntualmente y el 13.7% estuvo de acuerdo.
- El 51% del alumnado mencionó estar totalmente de acuerdo con que el profesor logró despertar el interés de los alumnos por los contenidos, el 41.2% estuvo de acuerdo, el 5.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- El 70.6% del alumnado reportó estar totalmente de acuerdo con que el profesor mostró un dominio adecuado de los contenidos a enseñar, el 21.6% estuvo de acuerdo y el 7.8% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- El 80.4% del alumnado señaló estar totalmente de acuerdo con que se fomentó la participación de los estudiantes, el 13.7% estuvo de acuerdo, el 3.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- El 68.6% del alumnado afirmó estar totalmente de acuerdo con que el profesor aclaró dudas durante las sesiones de ABP, el 19.6% estuvo de acuerdo y el 11.8% ni en acuerdo ni en desacuerdo.

- ☞ El 31.4% del alumnado mencionó estar totalmente de acuerdo con que el profesor supo controlar adecuadamente la disciplina del grupo, el 52.9% estuvo de acuerdo y el 15.7% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 51% del alumnado expresó estar totalmente de acuerdo con que los métodos de evaluación fueron equitativos y apropiados, el 31.4% estuvo de acuerdo y el 17.6% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 56.9% aseveró estar totalmente de acuerdo con que las explicaciones durante las sesiones de ABP fueron claras, el 29.4% estuvo de acuerdo, el 9.8% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 3.9% en desacuerdo.

En correspondencia con lo anterior, se muestran los resultados descriptivos de los reactivos relacionados con el las actividades de ABP:

- ☞ El 66.71% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que las sesiones de ABP estuvieron preparadas adecuadamente, el 29.4% estuvo de acuerdo, el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 78.4% del alumnado reveló estar totalmente de acuerdo con que los objetivos enunciados en cada sesión coincidieron con las actividades realizadas, el 19.6% estuvo de acuerdo y el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 51% afirmó estar totalmente de acuerdo con que la bibliografía y otros materiales recomendados por el profesor resultaron útiles, el 29.4% estuvo de acuerdo, el 15.7% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 3.9% en desacuerdo.
- ☞ El 74.5% del alumnado manifestó estar totalmente de acuerdo con que los materiales empleados por el profesor fueron adecuados, el 11.8% estuvo de acuerdo, el 11.8% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 49% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que organizar al grupo en equipos de trabajo fue una estrategia idónea para aprender sobre el tema y compartir conocimientos e ideas, el 27.5% estuvo de acuerdo, el 17.6% ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 3.9% en desacuerdo y el 2% en total desacuerdo.
- ☞ El 54.9% del alumnado mencionó estar totalmente de acuerdo con que se sintió satisfecho (a) con lo aprendido durante las sesiones de ABP, el 25.5% estuvo de acuerdo, el 15.7% ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 2% en desacuerdo y el 2% en total desacuerdo.

- ☞ El 54.9% del alumnado manifestó estar totalmente de acuerdo con que recomendaría la implementación del ABP en otras asignaturas, el 17.5% estuvo de acuerdo, el 19.6% ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 3.9% en desacuerdo y el 3.9% en total desacuerdo.
- ☞ El 74.5% del alumnado apuntó estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas le permitieron comprender la importancia de las emociones en la vida cotidiana, el 15.7% estuvo de acuerdo, el 5.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 3.9% en desacuerdo.
- ☞ El 74.5% del alumnado mencionó estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas le permitieron comprender la importancia de las emociones en la vida cotidiana, el 15.7% estuvo de acuerdo, el 5.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 3.9% en desacuerdo.
- ☞ El 80.4% del alumnado declaró estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas le permitieron valorar la importancia de la inteligencia emocional en la vida cotidiana, el 13.7% estuvo de acuerdo, el 3.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 80.4% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas le permitieron valorar la importancia del bienestar emocional en la vida cotidiana, el 13.7% estuvo de acuerdo, el 3.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 51% del alumnado reportó estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas sirvieron para desarrollar sus habilidades de comunicación interpersonal y de trabajo en equipo, el 29.4% estuvo de acuerdo, el 13.7% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 5.9% en desacuerdo.
- ☞ El 45.1% del alumnado aseguró estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas favorecieron al desarrollo de sus estrategias de aprendizaje, el 33.3% estuvo de acuerdo, el 19.6% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 56.9% del alumnado afirmó estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas contribuyeron al desarrollo de su pensamiento crítico, el 33.3% estuvo de acuerdo, y el 9.8% ni en acuerdo ni en desacuerdo.

- ☞ El 60.8% del alumnado señaló estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas contribuyeron al desarrollo de sus habilidades de búsqueda, selección y procesamiento de información, el 31.4% estuvo de acuerdo, el 5.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 54.9% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas contribuyeron al desarrollo de sus habilidades de solución de problemas, el 41.2% estuvo de acuerdo y el 3.9% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 54.9% del alumnado reportó estar totalmente de acuerdo con que las actividades realizadas fueron útiles para su desarrollo personal, el 29.4% estuvo de acuerdo, el 11.8% ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 2% en desacuerdo y el 2% en total desacuerdo.

Finalmente, en el apartado de comentarios se encontraron felicitaciones por parte de los alumnos hacia el docente, opiniones respecto a lo que habían aprendido y a la dinámica de trabajo por equipos (en su mayoría positivas), sugerencias sobre la organización del grupo y el manejo de la disciplina, y recomendaciones para aplicaciones futuras, las cuales iban asociadas al establecimiento de un acompañamiento teórico más profundo.

5.1.5 Evaluación de la página web “Indagando en Psicología”

Dado que en la última sesión no se pudo realizar la evaluación de la de la página web *Indagando en Psicología* (recurso digital empleado durante las actividades de ABP) (Ver Anexo 25), se acordó con la docente titular y las autoridades correspondientes la fecha y horario de un nuevo acceso al alumnado para llevarla a cabo.

Así, la evaluación se hizo en el Laboratorio de Psicología el día lunes 8 de abril del 2019 en un horario 11:10 a 12:00 hrs., mediante el *Cuestionario de evaluación de la página web “Indagando en Psicología”*, que consistió en una escala Likert de 25 reactivos relacionados con el diseño de la página, el uso del color, lenguaje, recursos, enlaces, vínculos, etc. Para ello, varios alumnos ingresaron a la plataforma a través de una laptop cuya imagen se proyectó para que el resto del alumnado pudiera observar la presentación de la misma en su versión de escritorio, ya que la mayoría de los estudiantes accedió a la plataforma a través de teléfonos inteligentes. De hecho, a estos últimos alumnos se les indicó que seleccionaran en sus respectivos dispositivos las opciones que

correspondieran a la “visualización de escritorio”, para una navegación más sencilla y una apreciación más idónea. Es preciso mencionar que en esta actividad participaron 49 de los 51 estudiantes participantes, ya que 2 de ellos no asistieron a clase de aquel día. Los resultados fueron los siguientes:

- ☞ El 91.8% del alumnado reportó estar totalmente de acuerdo con que el nombre del autor de la página web estaba claramente identificado en ella, el 4.1% estuvo de acuerdo, el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 85.7% del alumnado mencionó estar totalmente de acuerdo con que en la página se proporcionaba la información de contacto del autor, el 6.1% estuvo de acuerdo, el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 6.1% en total desacuerdo.
- ☞ El 81.6% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que en la página se identificaba con claridad los motivos por los que esta se elaboró, el 14.3% estuvo de acuerdo y el 4.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 67.3% del alumnado señaló estar totalmente de acuerdo con que fue posible reconocer que la página estaba dirigida a estudiantes de bachillerato, el 24.5% estuvo de acuerdo, el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 4.1% en desacuerdo y el 2% en total desacuerdo.
- ☞ El 63.3% del alumnado expresó estar totalmente de acuerdo con que la página contenía instrucciones definidas y concisas, el 30.6% estuvo de acuerdo, el 4.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 83.7% del alumnado declaró estar totalmente de acuerdo con que el lenguaje de la página era adecuado, el 10.2% estuvo de acuerdo y el 6.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 73.5% del alumnado mencionó estar totalmente de acuerdo con los contenidos de la página web eran apropiados para desarrollar las actividades de ABP, el 24.5% estuvo de acuerdo y el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 69.4% del alumnado indicó estar totalmente de acuerdo con que las actividades de la página favorecían al aprendizaje de los temas relacionados con las emociones, el 28.6% estuvo de acuerdo y el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo.

- ☞ El 73.5% del alumnado apuntó estar totalmente de acuerdo con que los contenidos teóricos se cubrían adecuadamente en la página, el 22.4% estuvo de acuerdo y el 4.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 85.7% del alumnado reportó estar totalmente de acuerdo con que en la página hay fuentes de información que dan soporte a sus contenidos, el 8.2% estuvo de acuerdo y el 6.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 85.7% del alumnado señaló estar totalmente de acuerdo con que las fuentes de la página web estaban citadas correctamente, el 12.2% estuvo de acuerdo y el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 79.6% del alumnado exteriorizó estar totalmente de acuerdo con que en la página había vínculos a otros recursos digitales, el 14.3% estuvo de acuerdo y el 6.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 75.5% del alumnado afirmó estar totalmente de acuerdo con que la información de la página web estaba libre de errores gramaticales y ortográficos, el 14.3% estuvo de acuerdo y el 10.2% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 89.8% del alumnado aseveró estar totalmente de acuerdo con que en la página web se mostraba su fecha de creación, el 4.1% estuvo de acuerdo y el 6.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 93.9% del alumnado apuntó estar totalmente de acuerdo con que en la página web se mostraba la fecha de la última actualización que había tenido, el 4.1% estuvo ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en total desacuerdo.
- ☞ El 89.8% del alumnado reportó estar totalmente de acuerdo con que la información de la página web estaba actualizada, el 6.1% estuvo de acuerdo, el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% no respondió.
- ☞ El 63.3% del alumnado señaló estar totalmente de acuerdo con que la página web permitía una navegación fácil e intuitiva, el 28.6% estuvo de acuerdo, el 6.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en total desacuerdo.
- ☞ El 71.4% del alumnado mencionó estar totalmente de acuerdo con que la estructura y organización de los contenidos de la página web eran adecuados, el 24.5% estuvo de acuerdo y el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo.

- ☞ El 73.5% del alumnado dijo estar totalmente de acuerdo con que las secciones y títulos de la página eran claros y facilitaban el acceso a los contenidos, el 20.4% estuvo de acuerdo y el 6.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 67.3% del alumnado expresó estar totalmente de acuerdo con que los colores de fondo de la página eran adecuados, el 22.4% estuvo de acuerdo, el 8.2% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo.
- ☞ El 63.3% del alumnado reportó estar totalmente de acuerdo con que el diseño de la página era atractivo, el 20.4% estuvo de acuerdo, el 12.2% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 4.1% en desacuerdo.
- ☞ El 81.6% del alumnado mencionó estar totalmente de acuerdo con que el tamaño y el tipo de fuente eran idóneos, el 14.3% estuvo de acuerdo y el 4.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 69.4% del alumnado señaló estar totalmente de acuerdo con que los enlaces y botones de la página eran funcionales, el 20.4% estuvo de acuerdo, el 6.1% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 4.1% en desacuerdo.
- ☞ El 63.3% del alumnado expresó estar totalmente de acuerdo con que los contenidos audiovisuales de la página eran de ayuda para la comprensión de los temas que esta abordaba, el 34.7% estuvo de acuerdo y el 2% ni en acuerdo ni en desacuerdo.
- ☞ El 57.1% del alumnado señaló estar totalmente de acuerdo con que la página se cargaba rápidamente, el 20.4% estuvo de acuerdo, el 12.2% ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 8.2% en desacuerdo y el 2% en total desacuerdo.

Por último, en la sección de comentarios, la mayoría de los alumnos expresó que la página le había sido de su agrado y que era una herramienta muy útil para desarrollar las actividades de ABP. A su vez, hicieron recomendaciones a la página, como usar colores más brillantes para el fondo, revisar los enlaces (ya que algunos aparecían como rotos) y reducir la cantidad de contenido en algunas secciones.

5.2 RESULTADOS CUALITATIVOS

5.2.1 Evaluaciones diagnóstica y final

Este apartado presenta el análisis cualitativo de las diferencias existentes entre las respuestas dadas por el alumnado en los reactivos abiertos (Ver Tabla 28) de los cuestionarios de evaluación diagnóstica y final para conocer con mayor profundidad el grado de apropiación de los contenidos del tema “Emoción y adecuación”, abordados en la secuencia de ABP, y complementar los resultados cuantitativos.

Tabla 28

Reactivos abiertos del cuestionario diagnóstico y del cuestionario final

No. de reactivo	Descripción
1	Con tus propias palabras define: emoción, sentimiento, estado de ánimo.
2	¿Qué importancia tienen las emociones en la vida cotidiana?
19	¿Cuál es el problema que se está presentando?
20	¿Qué hechos están provocando el problema?
21	¿Cómo crees que se siente Andrea ante este problema?
22	Si tuvieras que realizar una indagación para esclarecer el problema ¿Cuáles serían tus preguntas de investigación? Escríbelas
23	Escribe una solución posible al problema. Toma en cuenta tus conocimientos sobre las emociones
24	La orientadora de la escuela en la que estudian Andrea y Brandon quiere conocer los temas, afines a las emociones, que debe analizar para poner en marcha la solución que acabas de proponer. Escríbelos.

Para este análisis se presentan las respuestas de seis estudiantes, cinco mujeres y un hombre, en los que se identificaron de entre todo el grupo, a través de sus promedios en las evaluaciones diagnóstica y final, los contrastes más altos en su desempeño, ya que, todos ellos pasaron de uno bajo/intermedio a uno muy alto. Los datos de los participantes, a quienes se les asignó un seudónimo por motivos de confidencialidad, se encuentran en la Tabla 29.

Tabla 29

Datos de identificación de los estudiantes

Estudiante	Sexo	Edad	Equipo	Promedio	
				Evaluación diagnóstica	Evaluación final
Teresa	F	17	<i>Los límbicos (LLS)</i>	8.1	9.4
Paola	F	17	<i>Morfogénesis (MFG)</i>	7.25	9.2
Arturo	M	18	<i>Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)</i>	7.5	9.15
Vanessa	F	18	<i>Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz (EDELFTF)</i>	6.85	9.5
Sabrina	F	18	<i>Coyotitos anti-depresivamente amorosos (CAA)</i>	6.5	9.2

En el reactivo 1 “Con tus propias palabras define emoción/sentimiento/estado de ánimo” los alumnos brindaron variadas definiciones en cuanto a aquellos constructos. En la Tabla 30 se aprecia que al término de las actividades de ABP, el alumnado elaboró respuestas más complejas respecto a las de la evaluación diagnóstica a través de la incorporación de términos como *procesamiento*, *historia emocional*, *percepción razonada*, *supervivencia*, *primitivo* y *experiencia* (por mencionar algunos) a sus ideas previas y logró establecer una diferenciación más marcada entre aquellos procesos afectivos, sobre todo entre la emoción y el sentimiento, los cuales eran catalogados como fenómenos independientes o sinónimos. Así, los estudiantes coincidieron en que las emociones y los sentimientos eran procesos evocados por estímulos (externos e internos) que producen cambios cognitivos, fisiológicos y conductuales en el individuo, aunque los sentimientos provenían de un acto de interpretación consciente de las emociones (que son de carácter automático), y que el estado de ánimo era un estado afectivo (de mayor duración que las emociones y los sentimientos), caracterizado por una emoción dominante.

En el reactivo 2 “¿Qué importancia tienen las emociones para el ser humano?” los alumnos dieron a conocer sus ideas al respecto, destacando en gran medida las

funciones de estos procesos afectivos. En la primera evaluación, las respuestas estuvieron dirigidas a reconocer la relevancia de una adecuada regulación de las emociones (Vanessa) y señalar que estas permitían al individuo desenvolverse en su entorno (Arturo, Paola y Sabrina), comunicarse y establecer vínculos con otros (Paola, Vanessa y Sabrina) y dirigir sus acciones como agentes motivadores (Teresa y Arturo). Por su parte, en la segunda evaluación, varios de los alumnos rescataron parte de las ideas ya mencionadas en sus respuestas (Arturo, Paola y Sabrina) y destacaron, la función adaptativa que poseen las emociones, sus orígenes evolutivos (Vanessa), así como su potencial para evocar cambios en la conducta del ser humano (Arturo) (Ver Tabla 31).

Tabla 30

Respuestas al reactivo 1 “Con tus propias palabras define: emoción, sentimiento, estado de ánimo”

Estudiante	Concepto de emoción		Concepto de sentimiento		Concepto de estado de ánimo	
	Diagnóstico	Final	Diagnóstico	Final	Diagnóstico	Final
Teresa	Aquella reacción inmediata que se tiene de un estímulo externo, tal como dolor o placer.	Sensación generada en el cuerpo a raíz de un estímulo , es algo nato del ser humano, no lleva un procesamiento y es resultado de la necesidad de supervivencia .	Reacción a un estímulo externo que lleva consigo todo un procesamiento y depende muchos factores tanto sociales como de percepción.	Sensación que se tiene acerca de algo (persona, situación, objeto, etc.) lleva un procesamiento previo en el cual influye la experiencia de cada individuo .	Estado temporal donde una persona presenta algún tipo de sensación sobre lo que se encuentra a su alrededor y reacciona dependiendo de como es que lo perciba	Periodo de tiempo indeterminado en el que un sujeto presenta cierta (o ciertos) emoción(es) y/o sentimiento(s) los cuales influirán en su percepción de los alrededores (en ese momento).
Paola	Experiencia de un sentimiento, por un estímulo. Es un proceso fisiológico.	Es un patrón predeterminado que es influido por nuestra historia emocional o personal y evolutiva que causa expresiones fisiológicas y conductuales , este patrón responde a un estímulo .	Son respuestas fisiológicas y mentales a ciertos estímulos.	Es cuando procesamos de forma consciente una emoción.	Es un conjunto de sentimientos y emociones en ciertos momentos.	Es un momento que puede ser horas o días , en el que presentamos alguna emoción y sentimiento por cierta situación.

Nota: Las negritas destacan conceptos sobre el tema “Emoción y su adecuación” que los alumnos incorporaron a sus respuestas.

Tabla 30

Respuestas al reactivo 1 “Con tus propias palabras define: emoción, sentimiento, estado de ánimo”

Estudiante	Concepto de emoción		Concepto de sentimiento		Concepto de estado de ánimo	
	Diagnóstico	Final	Diagnóstico	Final	Diagnóstico	Final
Arturo	Es la forma en la que nosotros reaccionamos ante algún suceso, afectando así nuestra forma de actuar. Puede servir como motivador.	Es la respuesta que se tiene automática a un estímulo externo o interno que se realiza inconscientemente .	Son tipos de emociones que se pueden tener. Por ejemplo: Tristeza, enojo, alegría, etc.	Es la combinación de la emoción con las experiencias cognitivas del individuo . Una percepción razonada de la emoción en base a experiencias pasadas.	Es la forma en la que nos sentimos, como es que se encuentra actualmente nuestra emoción, así como los sentimientos que nos afligen.	Es un estado de varias horas o días menos intenso pero constante de un humor dominante .
Vanessa	Son los sentimientos intensos como el enojo o el miedo, que producen actitudes que no son fáciles de predecir.	Es el producto a un estímulo que genera cambios fisiológicos, conductuales y cognitivos .	Es una interpretación fisiológica de nuestras sensaciones gracias a un estímulo.	Es la percepción consciente que tenemos de la emoción.	Es el conjunto de sentimientos y emociones que un individuo posee en un momento determinado.	Es el periodo de tiempo en el que tenemos una emoción constante .
Sabrina	Es provocado por algún estímulo externo o interno.	Es un conjunto de respuestas a un estímulo externo, es involuntaria, automática, espontánea. Es primitivo .	Es la forma en la que te hace sentir algo, ej. feliz, triste, enojado, etc.	Está asociada a las emociones, pero en un sentimiento hay una valoración consciente de la emoción y de la experiencia en general.	Es como te sientes basado en tus sentimientos	Es el tipo de emoción que predomina en un momento determinado. Esta puede tener diferentes duraciones .

Tabla 31

Respuestas al reactivo 2 “¿Qué importancia tienen las emociones en la vida cotidiana?”

Estudiante	Diagnóstico	Final
Teresa	La importancia es el hecho de que por la experiencia adquirida mediante las emociones el humano tenderá a no repetirlas en caso de que sean negativos o repetirlos, si estos fuesen positivos	La comunicación (intra o interpersonal) con otros individuos; son resultado de la evolución , por lo que sirven para la supervivencia , percibir y saber definir un entorno (adaptación).
Paola	Le hace percibir de mejor manera el mundo, experimentando y comunicándose.	Nos permiten adaptarnos, comunicarnos, motivarnos, nos permiten tener relaciones interpersonales , etc.
Arturo	Pueden llegar a afectar la forma en la que nos comportamos y relacionarnos con el medio. Pueden servir también como una motivación al recibir algo positivo al realizar una acción o, al contrario.	Permiten al ser humano prepararse para una acción , así como también pueden servir como un motivo para hacer o no hacer una acción debido a lo que nos haga sentir al realizarlo. También son un incentivo y pueden cambiar nuestra forma de percibir y actuar .
Vanessa	Son de gran relevancia, ya que muchas veces nuestras acciones son resultado de nuestras emociones, esto significa que, si no tenemos un buen control de ellas, pueden llevarnos a tomar decisiones que nos perjudiquen a nosotros mismos o a otros.	Su importancia radica, en sus orígenes, en una función adaptativa que nos permitía alejarnos de los peligros o buscar los beneficios . Actualmente las emociones nos sirven no solo adaptativamente, sino motivacionalmente para superarnos y socialmente para relacionarnos adecuadamente con los demás.
Sabrina	Creo que son súper importantes ya que con base a estas nos vamos desarrollando en nuestro entorno y nos permiten expresarnos.	Las emociones nos permiten relacionarnos y expresarnos con otras personas y nuestro entorno.

Como se indicó en la sección correspondiente a los resultados cuantitativos, los reactivos 19 al 24 estuvieron relacionados con la resolución de un problema planteado a los estudiantes (que gira en torno a una adolescente llamada *Andrea* que desconoce cómo terminar la relación disfuncional y violenta que establece con *Brandon*, su pareja) en las evaluaciones diagnóstica y final, sobre todo de conocimientos procedimentales y actitudinales. En el reactivo 19 “¿Cuál es el problema que se está presentando?” de la evaluación diagnóstica, la mayoría de los alumnos focalizaron el origen del problema en las emociones negativas de *Brandon* (celos), en las conductas autoritarias y de intimidación que generan hacia su pareja y, de forma secundaria, las repercusiones que tienen en su relación. En contraste, en la evaluación final, los alumnos realizaron un planteamiento del problema más global y detallado, en el cual incluyeron lo mencionado previamente y en adición, visibilizaron las emociones experimentadas por *Andrea* (miedo, confusión y temor) ante esta situación y la duda que vive en torno a ella y los rasgos del vínculo negativo que mantiene con su pareja (Ver Tabla 32).

Tabla 32

Respuestas al reactivo 19 “¿Cuál es el problema que se está presentando?”

Estudiante	Diagnóstico	Final
Teresa	Un noviazgo posesivo donde el novio no tiene un correcto manejo de las emociones (posiblemente a raíz de alguna inseguridad) y busca prohibirle cosas a su novia, la cual no sabe como confrontar la situación.	La situación de celos excesivos que generó un problema en el noviazgo, actitud por la cual la chica quiere romper, pero al mismo tiempo teme por su seguridad (...) no sabe como actuar. Mentalidad negativa y pasiva por parte de la chica (Andrea) ya que desde el inicio de la relación (el novio) ya expresaba dichas conductas, básicamente soporta esta situación mucho tiempo.
Paola	Brandon la está intimidando (a su novia) y de cierta manera privando de su libertad, por los celos. Brandon de está dejando llevar por las emociones.	La sumisión de Andrea ante su novio y las actitudes controladoras de este.
Arturo	Brandon no sabe controlar sus emociones, específicamente los celos por lo que está volviendo esta relación dañina, ya que está obligando a su pareja a hacer cosas que no quiere.	Andrea está considerando terminar la relación que tiene con Brandon debido a que le impide hablar con sus compañeros (varones en su mayoría), salir con sus amigos, así como otras actividades, pero no sabe como es que Brandon reaccionará si es que rompen.
Vanessa	Que Brandon es demasiado autoritario y limita las libertades de Andrea.	Andrea y Brandon se encuentran en una relación que no es beneficiosa para ellos. Por una parte, Brandon es demasiado posesivo con Andrea, privándola de su libertad y por otro lado Andrea es incapaz de expresarse con él , lo que hace que se encuentre confundida .
Sabrina	Creo que el problema es que Brandon está muy celoso por las relaciones amistosas de Andrea	Brandon se comporta de una forma muy posesiva y celosa con su novia Andrea y ella tiene miedo de como él pueda reaccionar si terminan.

Al igual que en el reactivo anterior, en el reactivo 20 “¿Qué hechos están provocando el problema?” los alumnos se centraron en la evaluación diagnóstica en los factores asociados con *Brandon* tales como la inseguridad (Teresa, Paola y Sabrina) y las prohibiciones así como de otras conductas que este mantiene hacia su pareja (Paola y Arturo), mientras que, en la evaluación final, amplificaron la cantidad de datos y hechos causales del problema, incluyendo la existencia de posibles antecedentes familiares de *Brandon* que hacen que él actúe de la manera en la que lo hace (Teresa), la pasividad de *Andrea* (Teresa y Paola), las carencias de ambos personajes para gestionar y expresar emociones adecuadamente (Vanessa y Sabrina) y las repercusiones de esto sobre su relación (Arturo). Asimismo, en la Tabla 33 se puede apreciar el cambio en la forma en la que los estudiantes vincularon e integraron estos elementos, siendo esta más compleja en la evaluación final.

Tabla 33

Respuestas al reactivo 20 “¿Qué hechos están provocando el problema?”

Estudiante	Diagnóstico	Final
Teresa	Las inseguridades personales que tiene el novio, siendo reflejados en sus acciones a través de la prohibición.	La actitud, principalmente del chico, posiblemente algún trasfondo mental que hace que actúe de esa manera (situación familiar influye posiblemente) y la actitud pasiva de la chica al esperar a que se agravaran tanto las cosas para poder actuar.
Paola	Los celos e inseguridades de Brandon, de igual manera la inseguridad de Andrea.	La prohibición que le hizo Brandon a Andrea de juntarse con varones, con sus amigas y hacer otras actividades. La actitud sumisa de Andrea.
Arturo	Que Brandon esté prohibiendo a Andrea hablar con sus compañeros, salir con amigos, etc.	Brandon no le permite (a Andrea) hablar con sus amigos, salir con ellos y más actividades que Andrea solía realizar. Además, su relación ha empeorado con el paso del tiempo.
Vanessa	Que él (Brandon) le prohíba hacer actividades comunes. La falta de decisión de Andrea (no solo para terminarlo) sino también para hablar con él.	La excesiva atención y posesión de Franco y su falta de inteligencia emocional para percibir sus emociones y las de Andrea. La incapacidad de Andrea para expresar sus sentimientos y poner límites.
Sabrina	Posiblemente es la inseguridad de Brandon y el miedo a perder a Andrea.	Creo que la falta de confianza e inseguridad de Brandon son los detonantes del problema, así como la falta de comunicación.

En el reactivo 21 “¿Cómo crees que se siente Andrea ante este problema?” se observa un cambio sustancial entre las respuestas de los alumnos en las dos evaluaciones. En primer lugar, en la evaluación final los estudiantes pudieron identificar una gama más amplia de emociones que estaba experimentando el personaje de *Andrea* (miedo, intriga, ansiedad, desolación, melancolía, tristeza, confusión, decepción, estrés y enojo), respecto a la evaluación diagnóstica (miedo, tristeza, inseguridad, incertidumbre, frustración, enojo y confusión). Por otra parte, la fundamentación dada por los alumnos al respecto fue más completa y concisa en la evaluación final, lo que pudo derivarse de un análisis más profundo de los factores y circunstancias que causaron tales emociones en *Andrea*, por ejemplo: miedo al no saber cómo reaccionaría *Brandon* ante una ruptura, enojo ante las prohibiciones de *Brandon*, estrés por la incapacidad de hallar una solución al problema, decepción debido a la confrontación con una realidad diferente a la esperada, etc. (Ver Tabla 34). De hecho, para esta parte de la evaluación los alumnos tuvieron que poner en marcha habilidades asociadas a la conciencia emocional, entendida por Bisquerra (2009) como la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás.

Tabla 34

Respuestas al reactivo 21 “¿Cómo crees que se siente Andrea ante este problema?”

Estudiante	Diagnóstico	Final
Teresa	Insegura, con un poco de miedo e incertidumbre	Asustada , principalmente pero también confusa . No sabe qué hacer, intrigada por lo que le pueda pasar, ansiosa, melancólica o triste, desolada .
Paola	Tiene miedo, por todas las amenazas y privaciones de parte de Brandon.	Principalmente tiene miedo y tristeza , porque desde mi perspectiva, esperaba más de su relación .
Arturo	Enojada ante el hecho que quieran prohibirle todo esto que un día solía hacer antes del noviazgo e insegura de seguir en una relación así.	Creo que debe sentirse enojada ante el hecho de que Brandon está expresando actitudes celosas y posesivas. Además, ya no sabe si quiere seguir en esta relación, pero tiene miedo de como reaccione Brandon si lo deja .
Vanessa	Frustrada, insegura, triste y enojada ya que no le agrada su situación y no sabe qué hacer para solucionarlo.	Probablemente se siente estresada al no ser capaz de encontrar una solución . Debe sentirse decepcionada al encontrarse con la realidad y desengañarse de las expectativas que tenía de su relación y con miedo al no saber cómo actuar de manera asertiva .
Sabrina	Yo creo que está bastante confundida y a la vez muy triste porque ya no puede estar bien ni con su novio ni con sus amigas.	Yo creo que está triste por tener que elegir entre una cosa y otro, y por eso quiere terminar con su relación con Brandon.

En la elaboración de las respuestas del reactivo 22 “Si tuvieras que realizar una indagación para esclarecer el problema ¿cuáles serían tus preguntas de investigación? Escríbelas”, los alumnos se basaron en lo plasmado en los reactivos anteriores. Como se aprecia en la Tabla 35, en la evaluación diagnóstica los estudiantes orientaron sus preguntas de investigación a identificar las razones por las cuales *Brandon* y *Andrea* actuaban de la forma en la que lo estaban haciendo, aunque hubo casos como los de Vanessa y Sabrina en los que plantearon preguntas de entrevista (dirigidas a ambos personajes). En cambio, en la evaluación final, redactaron preguntas más específicas que buscaban indagar sobre los antecedentes psicológicos y familiares de *Brandon* (Teresa, Paola y Arturo), las emociones experimentadas por los dos sujetos (Paola y Arturo), las causas de la pasividad de *Andrea* (Paola), la dependencia emocional existente entre los personajes y las vías óptimas para desarrollar competencias emocionales que contrarrestaran este problema (Vanessa). No obstante, continuaron persistiendo las formulaciones de preguntas de entrevista (Sabrina).

Tabla 35

Respuestas al reactivo 22 “Si tuvieras que realizar una indagación para esclarecer el problema ¿cuáles serían tus preguntas de investigación? Escríbelas”

Estudiante	Diagnóstico	Final
Teresa	<p>¿En qué punto de la relación iniciaron las prohibiciones y a raíz de qué?</p> <p>¿Cuál es la situación familiar del novio (relación familiar)?</p> <p>¿Presenta conducta violenta si se le confronta?</p> <p>¿Qué medios utiliza para conseguir sus objetivos?</p>	<p>¿A partir de qué hecho(s) comenzó el problema?</p> <p>¿Cuál es la situación familiar del chico?</p> <p>¿Qué tipo de medios usa para conseguir sus propósitos?</p> <p>¿Tiene algún trauma o problema mental ya diagnosticado?</p> <p>¿Presentó conductas agresivas con su pareja?</p> <p>¿Presentó conductas agresivas en otros ámbitos?</p>
Paola	<p>¿Por qué Brandon está actuando de esa manera?</p> <p>¿Por qué Andrea se deja controlar?</p>	<p>¿Cuál es el origen de la actitud controladora de Brandon?</p> <p>¿Por qué Andrea deja que la trate así?</p> <p>¿Qué emociones sienten Ana y Brandon?</p>
Arturo	<p>¿Por qué Brandon no permite que (Andrea) realice estas actividades?</p> <p>¿Confían el uno con el otro?</p> <p>¿Qué siente cada uno de ellos ante esto?</p>	<p>¿Qué es lo que Andrea siente ante lo que hace Brandon?</p> <p>¿Por qué Brandon no le permite ver a sus amigos?</p> <p>¿Andrea quiere seguir en esta relación?</p> <p>¿Por qué Brandon se comporta de esa manera e intenta prohibirle cosas a Andrea?</p>
Vanessa	<p>¿Se sienten cómodos en su relación?</p> <p>¿Cuáles son los problemas que identifican?</p> <p>¿Cuáles pueden ser las posibles soluciones?</p>	<p>¿Qué es la dependencia emocional?</p> <p>¿Cómo afecta el miedo en la toma de decisiones y en nuestra conducta?</p> <p>¿Cómo se desarrolla la inteligencia emocional?</p> <p>¿Cómo lograr el bienestar emocional en pareja?</p>
Sabrina	<p>¿Qué te hace creer que puedes perder a Andrea?</p> <p>¿Andrea, como te sientes ante esta situación?</p> <p>¿Por qué quieres que Andrea deje de ver a sus amigos?</p>	<p>¿Desde hace cuánto empezó el problema?</p> <p>¿Han hablado sobre eso?</p> <p>Andrea, ¿Cómo te hace sentir que Brandon te prohíba cosas?</p> <p>Brandon, ¿qué te llevó a comportarte así con Andrea?</p>

El reactivo 23 “Escribe una solución posible al problema. Toma en cuenta tus conocimientos sobre emociones” hizo que los alumnos aplicaran sus conocimientos (previos y adquiridos) sobre los contenidos abarcados en la unidad de ABP. De esta manera, y como se puede observar en la Tabla 36, Tanto en la evaluación diagnóstica como final, los estudiantes propusieron que *Andrea* confrontara a *Brandon*, ya sea en solitario o con un acompañamiento (Paola), expresándole lo que sus actos y actitudes le hacían sentir, terminar la relación que estaban manteniendo (percibida por ellos como negativa) y que ambos personajes aprendieran a reconocer y manejar sus emociones (Paola, Arturo y Vanessa), aunque en la evaluación diagnóstica no señalaron vías concretas para lograr lo anterior.

Sin embargo, en la evaluación final, el alumnado propuso a la terapia (Paola), el acompañamiento (Arturo), el diálogo y la reflexión individual (Vanessa) como las vías más idóneas para que *Andrea* y *Brandon* identificaran y regularan sus emociones (e incluso trabajaran con su autoestima), y con ello resolvieran el problema. Otros estudiantes refinaron sus propuestas presentadas en la evaluación diagnóstica (Teresa, Arturo y Sabrina), en las que incluyeron el salvaguardar la seguridad de *Andrea* y apoyarla en el proceso de toma de decisiones.

Tabla 36

Respuestas al reactivo 23 “Escribe una solución posible al problema. Toma en cuenta tus conocimientos sobre emociones”

Estudiante	Diagnóstico	Final
Teresa	Confrontar el tema en cuestión de manera directa, es decir, que la novia aclare lo que está sintiendo, lo que no le gusta y preguntar (al novio) por qué lo hace, en compañía de alguien de confianza que esté al tanto de la situación, si la chica considera que se han aclarado las cosas, podría proceder a romper la relación como lo deseó en un inicio.	Propongo que mediante una reunión donde estén él, su novia y algunas personas testigo (no más de 2 y para que se sienta segura) la chica aclare que sus acciones le han hecho sentir y pregunte por qué es que este chico lo hizo, una vez que la chica aclare sus dudas y haga entender pacíficamente al novio lo sucedido, proceda a cortar con él si así lo desea.
Paola	Andrea debe de decirle a Brandon lo que le molesta, pero desde mi perspectiva la relación debería acabar o darse un tiempo hasta que Brandon aprenda a controlar sus emociones.	Desde mi punto de vista, lo más sano es que terminen, pues la relación solo esta causando daños. Creo que Brandon debería asistir a terapia en la cual le ayuden a trabajar su autoestima y celos. También Andrea debería asistir para que de igual manera trabaje su autoestima y miedo.
Arturo	Que Andrea exponga lo que le hace sentir que Brandon haga esto y le pidiera que controlara sus celos. En caso de no poder, tal vez dar la posibilidad de que acaben su noviazgo.	Creo que Andrea debe preguntarse si esta relación es beneficiosa para ella así como hacerle ver a Brandon que sus actitudes no son las adecuadas y que debe de controlar y regular sus emociones ya que está expresando conductas negativas hacia Andrea (...) Así como hacerle saber a Andrea que independientemente de como pueda reaccionar su pareja, ella puede escoger si quiere o no seguir en la relación , ya que esta, según lo explicado en el problema, solo ha empeorado con el paso del tiempo.

Tabla 36

Respuestas al reactivo 23 “Escribe una solución posible al problema. Toma en cuenta tus conocimientos sobre emociones” (continuación)

Estudiante	Diagnóstico	Final
Vanessa	Ayudar a ambas partes a que identifiquen sus emociones y que sean conscientes del manejo que tienen de ellas. Hecho esto es posible que se den cuenta de sus actitudes y las corrijan estableciendo un diálogo.	Para la solución del problema propondría promover el que ambas partes intentaran expresar sus emociones , así como sus razones y que analizaran sus posibles consecuencias para que ambos reflexionaran y planificaran soluciones a la problemática.
Sabrina	Yo creo que sería bueno que ellos hablaran y ambos expresaran como se sienten y traten de llegar juntos a una decisión.	Mi solución sería que hablaran sobre el tema, que Andrea le expresara a Brandon como se sintió cuando él le empezó a prohibir cosas, y que Brandon le diga a Andrea el porqué de las prohibiciones , si eso no funciona, lo mejor sería terminar ya que a ninguno le hace bien una relación tan posesiva.

En el reactivo 24 “La orientadora de la escuela en la que estudian Andrea y Brandon quiere conocer los temas, afines a las emociones, que debe analizar para poder poner en marcha la solución que acabas de proponer. Escríbelos”, el estudiantado estableció las bases teóricas que pudiesen sustentar las soluciones que habían mencionado anteriormente. Cabe mencionar que hay coincidencias en sus respuestas en las evaluaciones diagnóstica y final, ya que señalaron en ambas que el concepto de emoción, tipos de emociones y temas relacionados con la inteligencia emocional, como la regulación emocional, debían formar parte de la teoría estudiar para resolver el problema, siendo esto análogo a lo que realizaron en la secuencia didáctica de ABP. A su vez, en la evaluación diagnóstica los alumnos como Paola, Arturo y Sabrina agregaron hechos propios del problema a analizar (similares a los descritos en el reactivo 20) aunque en la final, Sabrina fue la única que lo hizo, pero a modalidad de preguntas de investigación. Aun así, en la última evaluación los alumnos rescataron varios de los contenidos

revisados en las sesiones y en la investigación documental (teorías de las emociones, autoestima, relaciones afectivas sanas, etc.) de manera más desglosada (Ver Tabla 37).

Tabla 37

Respuestas al reactivo 24 “La orientadora de la escuela en la que estudian Andrea y Brandon quiere conocer los temas, afines a las emociones, que debe analizar para poder poner en marcha la solución que acabas de proponer. Escríbelos”

Estudiante	Diagnóstico	Final
Teresa	Definición de emoción, inseguridades (por qué surgen), inestabilidad emocional, tipos de emociones y cómo manejar las emociones.	Concepto de emoción, sensación; sentimiento, violencia, agresividad, miedo, intriga, tristeza, salud mental, inteligencia emocional, ira, emoción negativa, libertad, respeto y relación saludable.
Paola	Saber por qué de la actitud de Brandon y conocer por qué Andrea se deja controlar de esa manera.	Conocer los conceptos de miedo, autoestima y celos ; aplicar técnicas para que mejoren su autoestima y controlen las otras emociones; tal vez indagar un poco más a fondo sobre su situación familiar o qué causa que actúen así.
Arturo	Andrea y Brandon son novios; Brandon no quiere que Andrea hable con sus compañeros, salga con amigos, etc.; Andrea ya no sabe si quiere seguir con la relación, pero le da miedo como reaccione Brandon ante esto.	Si Brandon está ocupando adecuadamente su regulación emocional , así como su conciencia emocional ; el bienestar emocional de Andrea; el saber si la relación que mantienen es saludable.

Tabla 37

Respuestas al reactivo 24 “La orientadora de la escuela en la que estudian Andrea y Brandon quiere conocer los temas, afines a las emociones, que debe analizar para poder poner en marcha la solución que acabas de proponer. Escríbelos” (continuación)

Estudiante	Diagnóstico	Final
Vanessa	Manejo de emociones e inteligencia emocional.	Inteligencia emocional, regulación emocional, bienestar emocional y teorías de las emociones.
Sabrina	Yo propondría que realizara un grupo para levantar la autoestima de sus alumnos, aparte podría realizar actividades que fortaleciera la confianza en las relaciones.	¿Qué son los celos ? ¿Cuáles son los problemas principales de las relaciones? ¿cómo actúa una persona celosa ? ¿Cómo manejar las emociones posesivas ? Manejo de las emociones, inteligencia emocional.

5.2.2 Bitácoras de las sesiones

En este apartado se presentan las actividades y hallazgos de cada una de las sesiones de ABP, los cuales se derivan de lo reportado en las bitácoras empleadas por el docente, así como de las observaciones hechas durante el transcurso de cada una de ellas.

5.2.2.1 Sesión 1

Al inicio de la sesión, se apreció que la mayoría de los estudiantes se sintieron tensos en la evaluación diagnóstica y extrañados ante la dinámica de clase que se estableció. Sin embargo, conforme se detallaron el tema a abordar, las actividades a realizar desde el ABP, los objetivos, los criterios de evaluación, se ofrecía asesoramiento durante la clase y se proporcionaron materiales, fueron demostrando tranquilidad, al igual que una mayor disposición y agrado por trabajar. Lo anterior se reflejó en una organización idónea de los equipos (Ver Tabla 38), ya que, aun siendo conformados por el azar, los integrantes de estos lograron negociar adecuadamente las tareas y roles de trabajo, conocerse más (dado que para muchos era la primera vez en la que interactuaban entre ellos) y explayar su creatividad en la construcción del nombre de su equipo.

Tabla 38

Equipos de trabajo

Nombre del equipo	Integrantes	Escenario
Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)	7 alumnos	El examen
Los límbicos (LLS)	5 alumnos	El capitán cazador
Morfogénesis (MFG)	8 alumnos	El examen
Los Sentimientos de la Nación (LSN)	5 alumnos	La zona de amigos
Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)	7 alumnos	El capitán cazador
Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz (EDELFTF)	6 alumnos	La zona de amigos
Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal (LTT)	7 alumnos	El examen
Coyotitos antidepresivamente amorosos (CAA)	6 alumnos	La zona de amigos

Posteriormente, los alumnos prestaron total atención en la presentación y lectura de los escenarios y se identificaron algunas de sus reacciones emocionales respecto a las problemáticas retratadas. Se destacan las siguientes:

- ☞ El examen: Sorpresa, ansiedad, intranquilidad, pánico, diversión, lástima, pena.
- ☞ La zona de amigos: Sorpresa, pena, asombro, perplejidad, decepción, frustración.
- ☞ El capitán cazador: Sorpresa, indignación, enfado, lástima, seriedad, desconcierto.

Las emociones de los estudiantes fueron indicadores importantes sobre el punto de partida de su aprendizaje y su influencia fue visible en la implicación de ellos en la revisión e interpretación de los hechos plasmados en los escenarios. Así, pudo observarse en las discusiones por equipos, que hacían referencia a los recuerdos, pensamientos y sentimientos que las situaciones les habían evocado y, en algunos casos, compartían experiencias personales similares a las plasmadas en los problemas.

Además, a lo largo de la clase, varios alumnos manifestaron confianza al solicitar apoyo al docente para señalar el problema principal, identificar pistas, datos y hechos orientadores y definir las preguntas de investigación. En este caso, se les proporcionó una guía ajustada a los que requerían en el momento mediante sugerencias y preguntas que los invitaran a la reflexión y crítica de lo realizado, y después se les ofreció el correo

electrónico del docente para recibir asesoría fuera de clase. Al término de las actividades correspondientes a la sesión, varios de los equipos tenían avances importantes en el planteamiento del problema, la identificación de información orientadora y la formulación de las preguntas de investigación.

No obstante, es preciso mencionar que, de inicio, la forma de trabajo que implicó el ABP significó un cambio importante para el estudiantado, dado que era muy diferente a la de sus clases habituales, sobre todo por los nuevos criterios de evaluación, el aprendizaje autodirigido que se les estaba demandando y la ejecución de roles de trabajo mientras estaban agrupados en equipos. Asimismo, en las tareas de la primera sesión, los alumnos lograron integrar algunos de sus conocimientos previos respecto a las emociones y otros contenidos estudiados previamente con la profesora titular, aun cuando los contenidos a abordar les resultaron poco conocidos.

En el Anexo 25 se resumen las actividades del docente, los alumnos y las fortalezas y áreas de oportunidad identificados en la sesión, de estos últimos.

5.2.2.2 Sesión 2

El proceso de entrega de resultados de la evaluación hizo que, primeramente, varios de los alumnos se sintieran ansiosos, muy posiblemente derivado de episodios de evaluación previos en los que la entrega de una calificación se puede convertir en un episodio tan trágico como placentero. Es así que se decidió efectuar la retroalimentación mediante formatos de retroalimentación (Ver Anexo 21) en reuniones con los equipos y solicitarles a los alumnos que, mientras aguardaban su turno de congregarse con el docente, tendrían que dedicarse a identificar la información que sabían y desconocían para resolver el problema, y con base en ello redactar sus objetivos de aprendizaje.

En las reuniones se hizo hincapié en que la evaluación diagnóstica había sido un elemento que coadyuvaría al saber y la valoración del progreso de sus conocimientos, habilidades y actitudes preliminares, y que, dado el nivel de complejidad de lo que se evaluó en el cuestionario, este tendría una ponderación inferior respecto a otras evidencias ya planteadas en la sesión anterior, en aras de promover el aprendizaje mediante la solución de problemas auténticos como el principal objetivo a alcanzar. Prontamente se les informó de sus calificaciones y de las fortalezas y áreas de

oportunidad que estas representaban, haciéndoles ver que las primeras conformaban los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales con los que ellos contaban para solucionar el problema, mientras que las segundas eran potenciales indicadores para el desarrollo de sus objetivos de aprendizaje que orientarían su investigación durante el ABP.

A causa de lo anterior, los alumnos se sintieron más tranquilos, al mismo tiempo que entraron en contacto con una concepción alternativa respecto a la evaluación y las potencialidades que tiene en su aprendizaje y en su desarrollo personal. Ellos tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre sus aciertos y en lo que debían mejorar y visibilizar con mayor concreción la forma en la que estos se relacionaban con el proceso de resolución del problema en el que estaban inmersos, lo que provocó que recibieran la retroalimentación positivamente y expusieran sus dudas con mayor libertad y confianza. Terminada la parte informativa, los alumnos dieron a conocer la forma en la que habían hecho la identificación de los datos orientadores, el planteamiento del problema, la elaboración de las preguntas de investigación y el desarrollo de las propuestas de solución del problema mediante la realización de hipótesis. Los hallazgos fueron los siguientes:

- ☞ Pocos equipos tuvieron dificultades en la identificación de pistas, hechos y datos orientadores, ya que señalaron los aspectos centrales de sus respectivos escenarios.
- ☞ Buena parte de los equipos fue capaz de realizar idóneamente el planteamiento del problema, puesto que integraron información del escenario para brindarle un contexto, destacaron los hechos que provocaron el problema al igual que las características de este y, en algunos casos, argumentaron la necesidad de esclarecer el fenómeno. Más aún, emplearon términos como “paciente”, “sujeto”, “caso”, “síntoma”, etc. Sin embargo, varios de ellos carecían de una pregunta principal de investigación y otros lo desarrollaron con poca profundidad (Ver Anexo 26).
- ☞ Hubo equipos que redactaron preguntas de investigación concisas y fuertemente relacionadas con el planteamiento del problema y el escenario. Aun así, varios construyeron preguntas que contenían elementos ambiguos o ajenos al problema

o bien, que poseían una estructura correspondiente a preguntas de entrevista (dirigidas al personaje principal del escenario), por ejemplo: “¿Qué crees que te haría sentir mejor?”, “¿Por qué crees que no tienes amigos?”, “¿Consideras que es importante tener amigos?”, etc. (Ver Anexo 26).

☞ El desarrollo de las hipótesis y explicaciones derivó al señalamiento de estados afectivos que experimentaron los personajes centrales del escenario problematizador asignado, las causas que los provocaron y soluciones tentativas (acudir a terapia psicológica para desarrollar habilidades de regulación emocional, dialogar con padres de familia, etc.). No obstante, muchos equipos se centraron inicialmente en trastornos (depresión y ansiedad), problemas de autoestima y expresión de rasgos de personalidad (egolatría e intolerancia) al momento de elaborarlas (Ver Anexo 26).

Con base en lo anterior, se le dio a cada equipo una retroalimentación adecuada a sus necesidades, más que nada en relación con la elaboración de determinados elementos de la guía de investigación (sobre todo preguntas de investigación e hipótesis) y la consecuente recomendación de fuentes bibliográficas de las cuales podrían auxiliarse en este proceso (Ver Anexo 20). Además, se hizo hincapié al estudiantado en que el fin de la actividad recaía en la identificación de las emociones experimentadas por el personaje del escenario y establecer una solución al respecto, para que la estructuración de la investigación documental tuviera una ruta más clara.

Asimismo, durante la revisión se observó que varios equipos llevaban consigo sus necesidades de aprendizaje ya reconocidas y plasmadas en la guía de investigación, al igual que sus bosquejos de objetivos de aprendizaje (estos últimos fueron revisados preliminarmente por el docente, dado que la siguiente sesión se destinaría más tiempo para su evaluación).

Llegados a este punto, los alumnos estuvieron atentos a los comentarios y sugerencias del docente, compartieron dudas e inquietudes que habían surgido al momento de analizar el problema y pudieron hallar en este espacio de evaluación alternativas funcionales para su trabajo (incluyendo las relacionadas con la investigación documental por realizar y la correspondiente representación de sus hallazgos en mapas conceptuales), debido a que fueron construidas de manera conjunta con el docente.

También se apreció que ya estaban adaptándose a la dinámica de trabajo del ABP, ya que se estaba dando una mayor cohesión entre los equipos y una idónea la ejecución de roles. Por ejemplo, los *guardianes* contribuyeron activamente durante la sesión al mantenimiento del orden de la clase, lo que favoreció al establecimiento de un ambiente de aprendizaje ordenado y apacible.

En el Anexo 25 se resumen las actividades del docente, los alumnos y las fortalezas y áreas de oportunidad identificados en la sesión, de estos últimos.

5.2.2.3 Sesión 3

Para la tercera sesión, la mayoría de los equipos había hecho un análisis más fino de las pistas, datos y hechos orientadores, una mejor elaboración de las preguntas de investigación (las preguntas de investigación no estaban redactadas a modo de interrogaciones de entrevista), una mayor definición del planteamiento del problema e hipótesis y más sólidas. Sin embargo, aún había equipos a los que le hizo falta concretar el problema con el apoyo de una pregunta o bien, las preguntas de investigación e hipótesis seguían siendo ambiguas. Para ello, se les brindó asesoría breve para la elaboración de estos elementos metodológicos y se les recomendaron materiales auxiliares, impresos y digitales (como la plataforma *Indagando en Psicología*).

En el caso de los objetivos de aprendizaje, muchos de ellos fueron adecuadamente redactados por casi todos los equipos de trabajo, ya que estos abstraieron sus áreas de oportunidad y sus fortalezas dentro del ámbito conceptual para su elaboración, y cómo es posible observar en la Tabla 39, algunos consiguieron vincular dentro de ellos otros temas afines a las emociones (convivencia social, autoestima, independencia emocional (autonomía emocional), etc.). No obstante, hubo algunos que construyeron objetivos poco claros o se remitieron al listado de conceptos que necesitaban conocer sin darle la estructuración necesaria, por lo que se les hicieron sugerencias para su corrección.

Tabla 39

Ejemplos de objetivos de aprendizaje de los alumnos

Objetivos idóneos	Objetivos que necesitan mejorar
Aprender qué es la frustración, sus efectos en nosotros y cómo aprendes a tratar con esta.	Fortalecer la autoestima Resolución de problemas a través de la inteligencia emocional Concepto de emoción
Aprender qué es la ansiedad, el estrés y sus consecuencias.	Concepto de sentimiento Concepto de frustración Concepto de estado de ánimo Manejo de emociones
Determinar la importancia del manejo de las emociones y su interrelación con experiencias traumáticas pasadas con el fin de lograr una convivencia social idónea y afectiva	Independencia emocional Autoestima

Posteriormente, en la revisión de los mapas conceptuales por equipos solicitados en la sesión previa, los alumnos dieron a conocer las emociones que habían decidido estudiar durante la investigación independiente. Todos se enfocaron en el análisis de emociones negativas como la tristeza, la ira y el miedo y/o sus derivadas (frustración, ansiedad y decepción) (Ver Tabla 40). Se destaca el caso de *Los límbicos (LLS)*, cuyos integrantes habían elegido indagar sobre el asco en primera instancia, pero tras la revisión prefirieron trabajar con la ira porque consideraron que esta se ajustaba mejor a sus objetivos de aprendizaje e hipótesis.

Tabla 40

Emociones a estudiar por los alumnos

Equipo	Escenario	Emoción
Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)	El examen	Frustración
Los límbicos (LLS)	El capitán cazador	Asco / Ira
Morfogénesis (MFG)	El examen	Ansiedad
Los Sentimientos de la Nación (LSM)	La zona de amigos	Tristeza
Asociación de Emocionados, Informados, Orientados y Unificados (AEIOU)	El capitán cazador	Ira
Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz (EDELFTF)	La zona de amigos	Decepción
Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal (LTT)	El examen	Frustración
Coyotitos antidepresivamente amorosos (CAA)	La zona de amigos	Decepción

Mientras tanto, los alumnos expresaron que ya tenían conocimientos y habilidades para la elaboración de mapas conceptuales, puesto que eran estrategias de aprendizaje que empleaban a menudo en sus clases regulares de la asignatura, aunque eso no implicaba que dejara de ser una actividad de alta complejidad. De igual forma, indicaron que los programas que habían usado fueron PowerPoint, CmapTools y Xmind, y que no tuvieron dificultades para diseñarlos digitalmente.

Dicho lo anterior, se observó que buena parte de los mapas conceptuales tenía una estructura jerárquica adecuada, un buen uso del color y del tipo de letra, proposiciones concretas y pertinentes, una economía de palabras notable, y presentaban una apropiada síntesis de la información (Ver Anexo 26). En contraste, en muchos de ellos estaban ausentes las palabras enlace, así como de las referencias bibliográficas que habían consultado, por lo que se les remarcó la importancia de las primeras en la lectura del mapa conceptual (Ver Anexo 26). En el caso de las referencias, se les mencionó que el valor de estas recae en que dan a conocer trabajos previamente publicados, ofrecen fiabilidad a su trabajo realizado e impiden el plagio. Aun así, la calidad de sus mapas conceptuales les fue reconocido, ya que eran de un nivel sobresaliente.

En general, los alumnos se vieron más involucrados y seguros en las actividades, la cohesión entre equipos se percibió más consolidada, realizaron más preguntas, solicitaron recomendaciones y observaciones a sus evidencias y tuvieron mayor confianza con el docente para expresar sus dudas e inquietudes. Es posible mencionar que la motivación que demostraron en la tercera clase fue vista como superior a las previas. Si bien, cuando fueron notificados de que tenían que exponer los mapas conceptuales en la siguiente clase, se despertó la inquietud entre ellos, muchos reaccionaron con entusiasmo, aunque se procuró que el estudiantado entero percibiera a aquella actividad como un reto, una oportunidad para desarrollar habilidades de comunicación oral y como un ejercicio de responsabilidad compartida.

En el Anexo 25 se resumen las actividades del docente, los alumnos y las fortalezas y áreas de oportunidad identificados en la sesión, de estos últimos.

5.2.2.4 Sesión 4

Para esta sesión, los alumnos estaban realizando sus reportes de investigación y algunos equipos solicitaban apoyo para su elaboración a través del correo electrónico, el cual les fue brindado a través de comentarios y sugerencias sobre sus avances y ofrecimiento de bibliografía afín a la emoción que habían elegido o sobre metodología de investigación, según sus necesidades.

Ahora bien, en las actividades de exposición de mapas conceptuales por parejas, correspondientes de esta clase, se observó de inicio una mejoría importante de los mapas conceptuales presentados en esta sesión respecto a la anterior (Ver Anexo 26). Asimismo, los estudiantes mostraron un dominio importante de los contenidos y una desenvoltura natural al momento de estar frente a sus compañeros, quienes indicaron que las exposiciones eran parte crucial de sus actividades regulares de la asignatura y que tenían un valor importante en las evaluaciones parciales.

En la mayoría de los casos, el volumen de la voz así como el lenguaje corporal de los alumnos eran idóneos, los estudiantes se desplazaban sobre la cátedra, interactuaban con el resto del grupo a través de preguntas (que ellos formulaban o que recibían de sus compañeros), hacían referencia a experiencias personales relacionadas con la emoción y/o el problema con que estaban trabajando, destacaban la valía de la emoción analizada

para el bienestar emocional, rescataban lo que les habían hecho reflexionar la información hallada y mantuvieron intervenciones equitativas entre los ponentes, demostrando con ello la adecuada organización previa que habían hecho (Ver Figuras 28, 29, 30 y 31). Además, hubo estudiantes del resto del grupo que plantearon preguntas e hicieron recomendaciones a determinados equipos.

Al término de cada exposición, se le proporcionó a cada pareja de ponentes, retroalimentación sobre su participación y el mapa conceptual, enfocada en sus fortalezas y áreas de oportunidad. De hecho, conforme transcurrían las exposiciones, se fue hilando una reflexión que involucrara lo demostrado por cada uno de los expositores para que, de esta manera, los alumnos integraran lo dado a conocer en la sesión. Además, se le hizo ver al alumnado cómo es que los problemas asignados podían resolverse por diferentes vías y la valía que esto tenía en los ámbitos académico, profesional y personal, ante la diversidad de ideas y opiniones que se gestó en la clase.

Posteriormente, se aclararon dudas y se dieron indicaciones preliminares para la siguiente sesión, que constituiría en una segunda exposición, mediada por carteles, del reporte final de investigación, así como la consecuente entrega física de este. El orden de exposición que se estableció fue el siguiente:

1. Asociación de Emocionados, Informados Orientados y Unificados (AEIOU).
2. Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz (EDELFTT).
3. Los tres tristes y emocionantes tigres que tragaban trigo en un trigal (LTT).
4. Coyotitos antidepresivamente amorosos (CAA).
5. Grupo de Autoayuda Emocional (GAE).
6. Los límbicos (LLS).
7. Morfogénesis (MFG).
8. Los sentimientos de la Nación (LSN).

Aunado a lo anterior, se les notificó que esta vez todos los integrantes del equipo debían participar en la exposición, que tendría un tiempo máximo de 10 minutos. Las características y lineamientos para la elaboración de los carteles, así como unos ejemplos, se les hizo llegar por correo electrónico.

En definitiva, se observó que en esta sesión los estudiantes se sintieron inquietos, más que nada durante el inicio, dado que la manera en la que se habían planteado las

exposiciones era diferente a la que estaban acostumbrados. No obstante, tras dar indicaciones al comienzo de la clase y retroalimentación continua a los ponentes sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad (sobre todo en cuanto al diseño de los mapas conceptuales, su contenido y la expresión oral), fueron calmándose poco a poco. Asimismo, el grupo estuvo dispuesto a prestar atención al trabajo de sus compañeros de clase, así como a recibir comentarios y sugerencias por parte del docente. Incluso, el alumnado se sintió atraído hacia la diversidad de enfoques y perspectivas, que había surgido en la sesión, para darle solución a los problemas planteados.

En el Anexo 25 se resumen las actividades del docente, los alumnos y las fortalezas y áreas de oportunidad identificados en la sesión, de estos últimos.



Figura 28. Exposición de mapa conceptual por alumnas del equipo "Coyotitos antidepresivamente amorosos".



Figura 29. Exposición de mapa conceptual por alumna del equipo "Los límbicos".



Figura 30. Exposición de mapa conceptual por alumnos del equipo "Los Sentimientos de la Nación".



Figura 31. Exposición de mapa conceptual por alumno del equipo "Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)".

5.2.2.5 Sesión 5

En esta sesión hubo un trascendente despliegue de la creatividad y calidad de los alumnos en el diseño de los carteles que emplearon para exponer (Ver Anexo 26), y que en su momento les fueron reconocidas por el docente. Aunado a lo anterior, la mayoría de los estudiantes demostró un mejor dominio de los contenidos al dar a conocer sus resultados y aclarar dudas y preguntas planteadas por el resto del grupo, así como un

superior desenvolvimiento corporal respecto a las presentaciones de la clase previa, y se observó un progreso en la estructura de sus demostraciones, ya que todos ellos partieron de la descripción del escenario que les había sido asignado para así dar a conocer la problematización que habían realizado, al igual que sus hipótesis, sus objetivos de aprendizaje, los hallazgos de su investigación documental emprendida, propuestas de solución al problema y conclusiones. Sin embargo, prevalecieron algunas dificultades en la presentación oral (muletillas, bajo tono de voz, etc.) así como errores en la redacción de referencias en formato APA, tanto en los reportes de investigación como en los carteles, en los que el uso del color tendió a ser otra área de oportunidad.

Además, varios ponentes dieron a conocer las impresiones que les habían generado los escenarios problematizadores y sus puntos de vista sobre la relevancia que tienen el conocer y manejar las propias emociones (conciencia y regulación emocional), así como la importancia de la búsqueda de apoyo psicológico profesional desde diversas vertientes (Humanista, Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), Terapia Racional Emotiva (TRE), Mindfulness, etc.), en el logro del bienestar emocional y la autorrealización tanto de los personajes de los escenarios como de ellos mismos (Ver Figuras 32, 33, 34 y 35).

Al término de la sesión se hizo una reflexión grupal que incluyó lo presentado por los ponentes, así como una retroalimentación final en torno a las exposiciones y se le felicitó al grupo por su buen desempeño. Después se procedió a la aclaración de dudas y preguntas, y se les pidió que asistieran a la siguiente clase con puntualidad, ya que esta consistiría en la evaluación final. La retroalimentación de los reportes de investigación, de acuerdo con lo descrito en la sección cuantitativa, se hizo por correo electrónico.



Figura 32. Exposición de cartel por el equipo “Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz”.



Figura 33. Exposición de cartel por el equipo “Coyotitos anti-depresivamente amorosos”.



Figura 34. Exposición de cartel por el equipo “Morfogénesis”.



Figura 35. Exposición de cartel por el equipo “Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)”.

En esta sesión los alumnos se mostraron más entusiasmados, comprometidos con sus equipos de trabajo y las actividades de ABP, seguros de sus habilidades de exposición, orgullosos por lo que habían logrado hasta ese momento, satisfechos por lo aprendido en las clases y, de una u otra manera, escuchados e incluidos, ya que tuvieron las oportunidades de fungir un rol que por lo regular no se les da dentro del salón de clase (a causa del modelo tradicional de la enseñanza), de integrar a la resolución del problema los conocimientos que habían aprendido en sus clases anteriores de la asignatura y en la investigación independiente, conocer más enfoques dentro de la Psicología, y de sentir, mediante la retroalimentación brindada por el docente, que sus productos, evidencias y los medios que habían empleado para crearlos, tenían un valor para la clase, sus compañeros, para ellos mismos y la Psicología.

En el Anexo 25 se resumen las actividades del docente, los alumnos y las fortalezas y áreas de oportunidad identificados en la sesión, de estos últimos.

5.2.2.6 Sesión 6

Esta sesión estuvo enmarcada por la evaluación final de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, y las actividades de autoevaluación y coevaluación (Ver Figuras 36 y 37). De entrada, estos acudieron a la clase con puntualidad (como se les había indicado) y se procedió a la explicación de las actividades programadas para aquel día, incluidos los mecanismos de resolución de los instrumentos a emplear. También se les recalcó a los alumnos al inicio de la clase que durante las clases de ABP habían demostrado un desempeño excelente y que este último episodio de evaluación también

daría cuentas de su aprendizaje, al igual que las evidencias realizadas hasta ese momento; todo esto con el fin de reducir el estrés que hubiera podido provocar la evaluación. De esta manera, estuvieron más interesados y dispuestos para ser evaluados.



Figura 36. Estudiantes contestando los instrumentos de evaluación final.



Figura 37. Estudiantes contestando los instrumentos de evaluación final.

La coevaluación y la evaluación hacia el docente y las actividades, fueron las que más llamaron la atención al alumnado, ya que algunos expresaron que no habían tenido la oportunidad de evaluar a sus compañeros de equipo en otras situaciones de trabajo cooperativo, o bien, al docente de manera presencial (señalaron que esta evaluación suele realizarse en línea). Ante ello, se les notificó que, estos ejercicios, al igual que el de autoevaluación, debía llevarse a cabo con la mayor sinceridad, responsabilidad y honestidad posibles, siendo así que tenían que dirigir sus juicios de valor hacia el desempeño, tanto propio como personal, más no a la persona a evaluar. Los estudiantes acataron lo mencionado y tras aclarar dudas hechas por ellos, la sesión de evaluación continuó sin contratiempos.

Al final de la sesión, se recogieron todos los instrumentos resueltos, se le agradeció al alumnado y a la profesora titular su apoyo y participación, y, a modo de cuidado, se les entregaron dulces a cada uno de ellos.

En el Anexo 25 se resumen las actividades del docente, los alumnos y las fortalezas y áreas de oportunidad identificados en la sesión, de estos últimos.

5.2.2.7 Sesión 7

Como se explicó anteriormente, se implementó una sesión adicional que consistió en la evaluación, por parte de los alumnos, de la plataforma *Indagado en Psicología*. En este espacio, los alumnos reaccionaron con una actitud positiva ante el regreso del docente tras algunos meses transcurridos desde la última sesión de ABP y con entusiasmo ante la evaluación de este material. Además, todo el alumnado se mantuvo dispuesto a colaborar en la evaluación, tanto en la computadora de escritorio que estaba en el laboratorio como en sus teléfonos inteligentes, lo que dio pie a una revisión exhaustiva de su parte a los contenidos de la página web y una correspondiente evaluación sin contrariedades.

En el Anexo 25 se resumen las actividades del docente, los alumnos y las fortalezas y áreas de oportunidad identificados en la sesión, de estos últimos.

Para cerrar este capítulo, la descripción cualitativa de las actividades de las sesiones y de las evaluaciones, en unión con los resultados cuantitativos obtenidos de las evidencias del alumnado, ilustran de una manera más integral la influencia positiva del ABP en su desempeño y la construcción situada de sus aprendizajes, al igual que la significatividad de estos.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente tesis tuvo como objetivo general diseñar una propuesta didáctica basada en la enseñanza situada del proceso psicológico de la emoción, a través del ABP, en la asignatura de Psicología, que favoreciera el desarrollo de aprendizajes significativos en alumnos y alumnas de sexto año de la ENP, en este caso del Plantel 6 “Antonio Caso”. Este trabajo obedeció a la necesidad de desarrollar estrategias de enseñanza situada, como el ABP, de la Psicología, ciencia en cuya enseñanza han prevalecido métodos tradicionales que no propician en los estudiantes, aprendizajes significativos de los contenidos que conforman los programas de asignaturas afines a esta (incluidos los procesos psicológicos como las emociones) ya que los colocan en un plano de alta abstracción y complejidad que provoca que su aprendizaje resulte difícil para el alumnado, sin aplicabilidad en su vida cotidiana, de poco interés y poco significativo. Por otra parte, la cantidad de intervenciones que se han realizado para la enseñanza de la Psicología mediante el ABP es reducida y la gran mayoría se han dirigido a la formación de profesionales, tanto en el ámbito clínico como educativo, siendo así que la cantidad de reseñas sobre su implementación en EMS es casi nula, aun cuando se ha utilizado en este nivel educativo en la enseñanza de otras ciencias como la Física, la Química, la Biología, entre otras. Aun así, se ha documentado que el ABP promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, de solución de problemas, búsqueda, análisis y síntesis de la información, aprendizaje autónomo y autorregulado, al igual que la creatividad, la asertividad, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y la disposición para trabajar en equipo (solo por mencionar algunas), que en su conjunto contribuyen al sano desarrollo de los adolescentes, a su formación integral y a una inserción idónea en la sociedad contemporánea.

Los objetivos específicos se enfocaron a la elaboración de dicha propuesta, la identificación de los contenidos curriculares afines a las emociones, de la asignatura de Psicología que pudieran emplearse para el diseño de los escenarios problematizadores a utilizar en las unidades didácticas de ABP, el análisis de la contribución del ABP a la construcción de aprendizajes significativos en el alumnado y la aportación a la enseñanza situada de la Psicología en el bachillerato mediante esta estrategia.

Para el diseño de la propuesta didáctica se tomó en cuenta la necesidad de acercar los contenidos curriculares del tema “Emoción y su adecuación” a la realidad de los estudiantes, considerando sobre todo las particularidades de la etapa de desarrollo que están viviendo, la adolescencia, y el contexto en el que se desenvuelven. Así, se establecieron las directrices que compaginaron estos factores y que permitieron crear una experiencia pedagógica que los introdujera de manera auténtica, vivencial, guiada y formal al conocimiento del proceso psicológico de la emoción y a la Psicología como ciencia, siendo esta una de las principales aportaciones de este trabajo. Una muestra de ello fue el desarrollo de tres escenarios problematizadores que abarcaron situaciones tan sensibles, pero a la vez cotidianas para los estudiantes, como lo son las decepciones amorosas, la violencia escolar y la reprobación, cuyo afrontamiento exitoso amerita el desarrollo de destrezas cognitivas (pensamiento crítico, toma de decisiones, solución de problemas, creatividad, etc.) y socioafectivas (escucha activa, trabajo en equipo, asertividad, negociación, regulación emocional, etc.) que son posibles de desarrollar en espacios de ABP, más no en contextos de enseñanza y de aprendizaje tradicionales.

Otro elemento a considerar al momento de crear esta propuesta, fue la necesidad de crear alternativas para la enseñanza situada de contenidos psicológicos en el bachillerato, ya que la literatura existente relacionada con la didáctica de la Psicología está en proceso de desarrollo y está dirigida, en su mayoría, para la formación de profesionales dentro de la disciplina, población que, por sus características biopsicosociales, es totalmente diferente a la que permanece en las aulas de preparatoria. No obstante, se retomaron algunos referentes teóricos y prácticos afines a la ejecución del ABP en cursos tanto introductorios como avanzados de Psicología, al igual que de otras ciencias y disciplinas como la Biología, la Medicina y la Enfermería, entre otras.

Respecto a lo anterior, se seleccionó el modelo de ABP de Sola Ayape (2011) puesto que las fases de resolución de problemas que estipula, su flexibilidad y las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que surgen a raíz de este proceso se ajustaban a las características de la población estudiantil de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y atendían a sus necesidades de formación. Así, el plan de trabajo fue adaptado para que el estudiantado no percibiera a las actividades como ficticias, informales o arduas (como

suele suceder en la implementación de estrategias activas y vivenciales en contextos escolares tradicionales) y para que pueda ser aplicado por otros docentes de Psicología de la ENP y de otros subsistemas de Educación Media Superior (EMS), aunque necesita adecuarse a las características del alumnado y a las condiciones del plantel escolar en el que se pretenda instaurar.

Con base en el análisis general del proceso de diseño de la propuesta didáctica y de los resultados cuantitativos y cualitativos presentados anteriormente, es posible afirmar que, con su implementación dirigida por el docente, los estudiantes emplearon sus conocimientos previos, así como los adquiridos durante el proceso de investigación independiente en fuentes impresas y digitales, sobre las emociones, para dar solución a un problema cercano a su realidad. Es decir, como parte de sus logros, desarrollaron aprendizajes situados y significativos respecto a la conceptualización de la emoción, el desarrollo de las emociones, su clasificación, su función y su importancia en la vida del ser humano; consolidaron habilidades de investigación, análisis y síntesis de la información referente a las emociones, de redacción de textos científicos y trabajo en equipo, y pusieron en práctica valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el diálogo. De este modo, los objetivos planteados previamente lograron alcanzarse. Sin embargo, su grado de consecución se detallará en las siguientes líneas.

En lo que atañe a los resultados cuantitativos, se hallaron diferencias significativas entre los resultados obtenidos de las evaluaciones diagnóstica y final ($t(50) = -8.722, p = 0$), lo que permite señalar que el uso activo, cooperativo, reflexivo y autorregulado de los contenidos e información afines a las emociones, dirigido al afrontamiento y solución de problemáticas cotidianas comunes en la adolescencia (cristalizado en evidencias como mapas conceptuales, exposiciones orales y reportes de investigación) y la labor tutorial del docente, derivados del ABP, promovieron el desarrollo de aprendizajes significativos y situados de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales correspondientes al tema “Emoción y su adecuación”. Estos hallazgos se relacionan con los de intervenciones previas dirigidas a la inserción del ABP en la enseñanza de contenidos psicológicos (Bergstrom, Pugh, Phillips y Machlev, 2016; Del Rey, Mora-Merchán y Ridao, 2013; Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Kreiner, 2009; Shields y Gredler, 2003; Márquez González et al., 2011; Muehlenkamp, Weiss y Hansen, 2015; Pacheco

Sanz, García Sánchez y García Marín, 2012; Razzak, 2012; Searight y Searight, 2009; Velarde Fernández y Marco López, 2014; Wiggins, Hammar Chiriach, Larsson Abbad, Pauli y Worell, 2016, Willis, 2002; Wong, Ee, Huan, Liu y Lim, 2009), en los que también recalcan que los contextos situados que provee el ABP son propicios para una mayor apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Así, en los reactivos abiertos se halló un incremento del porcentaje de estudiantes que brindaron respuestas de niveles superiores (dentro del marco establecido), principalmente en aquellos que estaban asociados con la importancia de las emociones en la vida cotidiana y la resolución de un problema situado en un caso hipotético; siendo estos últimos los que demandaban la elaboración de preguntas de investigación, planteamiento del problema e hipótesis sustentados en sus conocimientos relacionados con las emociones y la puesta en marcha de habilidades cognitivas superiores (pensamiento crítico, creatividad, análisis y síntesis de información, etc.). En este caso, el proceso de investigación y su monitoreo constante por parte del docente de sus evidencias pudieron contribuir a la obtención de estos cambios (Adiga y Adiga, 2015; Hmelo- Silver, 2004; Loya Lugo, 2014; Mühlfelder, Konermann y Borchard, 2015; Sola Ayape, 2011; Pantoja Castro y Covarrubias Papahiu, 2013; Torp y Sage, 2002; Wiggins y Burns, 2009).

En contraste, en las preguntas que evaluaron los conceptos de emoción, sentimiento y estado de ánimo, también se presentó un aumento en el porcentaje de alumnos con respuestas de nivel superior (2) en la evaluación final, aunque esto se acompañó con un aumento moderado de estudiantes con respuestas del nivel más bajo (0). Esto retrata un arraigo de varios de los estudiantes con sus propias concepciones sobre las emociones, los sentimientos y el estado de ánimo, frecuentemente connotados como procesos sinónimos, contrarios, excluyentes o equivalentes en sus respuestas proporcionadas en las evaluaciones diagnóstica y final, aun cuando fueron contrastadas continuamente con otras durante los episodios de estudio independiente y de indagación documental. Cabe recordar que las ideas previas son estructuras cognitivas que surgen a través de la continua interacción del individuo con su entorno y los significados que lo constituyen, por lo que se mantienen en constante construcción y son utilizadas para darle un sentido al mundo y adaptarse a este, generando así un vínculo importante para con ellas al grado

de transformarlas en teorías o representaciones, ya sea explícitas o implícitas (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982; Pozo, 1999; Vosniadou, 1994; Vosniadou, 2003). Sin embargo, de manera preliminar, se afirma que el cambio en las concepciones de los estudiantes es un proceso de largo plazo y que es posible que las ideas más arraigadas o las que están vinculadas con conceptos complejos, requerirán de más actividades a fin de que se puedan transformar (Carey, 1985; Posner et al.1982; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Vosniadou y Brewer, 1992).

Acercas de los reactivos cerrados, para la evaluación final incrementó la proporción de estudiantes con respuestas correctas en las preguntas que estaban ligadas con las teorías de las emociones (Cannon-Bard, James–Lange, Izard y la Teoría cognoscitiva). No se apreciaron cambios importantes en los reactivos adscritos a la inteligencia, conciencia, regulación y bienestar emocional, aunque la mayoría de los estudiantes logró reconocer la diferencia existente entre estos constructos. Ambos casos pueden explicarse por la revisión constante que hicieron los estudiantes sobre estos contenidos en la indagación bibliográfica, mayormente de los relacionados con la inteligencia emocional, dado que fueron los que despertaron mayor interés en ellos, según lo reportaron en el transcurso de las sesiones.

Sin embargo, se observó que los alumnos manifestaron mayores dificultades en el aprendizaje de contenidos relacionados con las bases biológicas de las emociones, de tal modo que, en la evaluación final, dentro de algunos reactivos disminuyó el porcentaje de alumnos con respuestas correctas respecto a la evaluación diagnóstica. Esto se atribuye tanto al abordaje poco profundo de estos temas como a su complejidad atribuida por los estudiantes, lo que representa un área de oportunidad que es necesario subsanar en futuras intervenciones.

Por su parte, en el proceso de evaluación formativa, los estudiantes demostraron un desempeño sobresaliente en la realización de mapas conceptuales, la realización de exposiciones orales y redacción de reportes de investigación. Entre las fortalezas más importantes de los alumnos figuran el diseño, la diferenciación de conceptos principales de los secundarios, la ortografía y el desarrollo de proposiciones en los mapas conceptuales digitales; la estructuración temática, la resolución de dudas del auditorio y el uso del tiempo en las exposiciones orales y la creación de hipótesis, preguntas de

investigación y conclusiones en los reportes de investigación. Mientras tanto, la estructuración y la añadidura de palabras enlace de los mapas conceptuales; la expresión oral y corporal en las exposiciones orales, y el planteamiento del problema y de objetivos de aprendizaje, fueron las áreas de oportunidad más notables.

En síntesis, las estrategias, diseñadas e implementadas por el docente, ya mencionadas contribuyeron a la participación activa, el trabajo cooperativo, la autorregulación del aprendizaje, la reflexión, la creatividad, la innovación y el compromiso del estudiantado, tal y como lo han referido otros autores (Castro Lerma, 2017; Chroback, García Sempere y Prieto, 2014; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010; Iturra Herrera y Canales Opazo, 2015; Jiménez Segura, 2010; Márquez González et al., 2011; Pantoja Castro y Covarrubias Papahiu, 2013; Sola Ayape, 2011; Zucherini, 1992).

La introducción de la evaluación auténtica a través de escalas Likert coadyuvó a una valoración más completa de los aprendizajes de los alumnos y a la transformación de la evaluación en un proceso multidireccional para el aprendizaje, el cual los exhortó a mejorar la efectividad de sus aprendizajes, a responsabilizarse de ellos y a involucrarse en los de sus compañeros, y comprender sus propias capacidades y necesidades a través de un ejercicio metacognitivo que les permitiera tomar conciencia sobre los fines, los medios y recursos necesarios para aprender. Además, con la retroalimentación continua del docente se colocó a los errores como puntos de referencia en los que los estudiantes debían trabajar durante su formación actual y futura.

En este contexto, los alumnos reconocieron que la asistencia regular a las sesiones de clase, la escucha atenta y la asistencia con materiales eran fortalezas comunes que percibían tanto en ellos mismos como en sus compañeros de trabajo. Mientras tanto, motivar a otros, involucrarse en las actividades del equipo y participar activamente en estas fueron las áreas de oportunidad que se presentaron con mayor frecuencia tanto en las autoevaluaciones como en las coevaluaciones. Estos hallazgos ofrecen una perspectiva de lo que podrían ser las concepciones que tienen los estudiantes sobre el trabajo cooperativo y sus habilidades para aprender de esta manera, las cuales estarían más apegadas a lo que Johnson, Johnson y Holubec (1999) denominan *de grupo de aprendizaje tradicional*, donde los integrantes no efectúan un verdadero trabajo conjunto sino que interactúan solamente para intercambiar información para llevar a cabo las

tareas pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben a sus compañeros de equipo, ya que su disposición para ayudar y a compartir es baja (y en algunas ocasiones nula), lo que provocaría que determinados miembros sacaran partido de los esfuerzos de los compañeros más responsables y se desarrollaran experiencias de aprendizaje tóxicas. No obstante, se requiere realizar una indagación más profunda al respecto.

Es necesario sintetizar hasta aquí que el desempeño de los estudiantes en los equipos de trabajo fue sobresaliente y que el monitoreo docente de este implicó un importante reto personal en cada una de las sesiones, ya que tuvo que asumirse un rol activo en la mediación de los procesos de aprendizaje. En pocas palabras, se procuró discernir lo que era mejor para los alumnos y comprender sus intereses, expectativas, temores y preocupaciones, para ayudarles a aprender, y construirse a sí mismos como personas cultas, inteligentes, creativas, solidarias y útiles a la comunidad (Pérez Gómez, 2012). Para ello, el docente desarrolló capacidades de planeación, de diagnóstico del contexto de aprendizaje de los estudiantes, de diseño de materiales didácticos adecuados, de organización de equipos de trabajo heterogéneos y equilibrados, de asesoramiento mediante sesiones de tutoría que atendieran a sus necesidades de aprendizaje y de evaluación continua y auténtica. También fue necesario desplegar actitudes que favorecieran a la creación de un escenario de aprendizaje basado en la cordialidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad y el compañerismo que conllevara a la reflexión y la motivación de los estudiantes por aprender y trabajar en equipo (Pérez Gómez, 2012; Sola Ayape, 2011).

En lo que toca a la evaluación del desempeño docente, las actividades y los materiales, es preciso mencionar que esta ofreció indicadores pertinentes, en términos de fortalezas y áreas de oportunidad individuales, para la mejora del ejercicio docente, y permitió conocer las opiniones e ideas del estudiantado sobre esta experiencia de aprendizaje e hizo escuchar y valer su voz, hecho que no acontece en entornos de aprendizaje directivos o verticales. Así, se evidenció que el alumnado consideró que la organización de las sesiones y los materiales empleados fueron adecuados, que a lo largo de la secuencia se promovió la participación grupal y se fomentó el valor de las emociones, la inteligencia y el bienestar emocional en la vida cotidiana, aunque agregó que era preciso

mejorar el mantenimiento de la disciplina grupal, la dinámica de trabajo de los equipos, y de las habilidades de comunicación entre los estudiantes.

Sobre a la plataforma *Indagando en Psicología*, se observó que los alumnos destacaron que la información de la página estaba actualizada, que el lenguaje de la misma era apropiado, al igual que las actividades propuestas, el enlace a otros espacios web y el uso del color, pero también indicaron que era necesaria la realización de ajustes en cuanto a su velocidad de carga, la redacción de las instrucciones y la funcionalidad de los botones y enlaces. Aun así, la creación de esta plataforma constituye una alternativa que postula este trabajo para situar la enseñanza de la Psicología a través de las Tecnologías de la Información y Conocimiento (TIC), auxiliar al desarrollo de las actividades de ABP y contribuir a la exitosa incorporación del alumnado a la sociedad del conocimiento (Agudelo Quiroz, Ramos Arcos y Vargas Mateus, 2015; Atan, Sulaimas e Idrus, 2005; Çekmez y Bülbül, 2017; Cetin, Mirasyedioglu y Cakiroglu, 2019; Chávez Saavedra, González Sandoval e Hidalgo Valadez, 2016; Fuzukawa y Cahn, 2019; Guarneros Reyes, Maldonado Enríquez y Silva Rodríguez, 2017; Korucu y Çakir, 2018; Kumar, 2017; Muianga, Klomsrio, Tedre y Mutimucuio, 2018; Rivera Vázquez).

Por otra parte, los resultados cualitativos permitieron apreciar la forma en la que el docente, a través del ABP, favoreció, mediante un proceso continuo, crítico, colaborativo, reflexivo, de análisis, cuestionamiento, enriquecimiento y contrastación de información (nueva y previa), a la modificación de las ideas de los estudiantes sobre las emociones, en cuanto su conceptualización, su diferenciación respecto a los sentimientos y los estados de ánimo, su importancia y función adaptativa para el ser humano. De hecho, estos resultados fueron similares a los de otros estudios que han empleado el ABP para el cambio y modificación conceptual (Creedy y Hans, 1994; De Grave, Boshuizen y Schmidt, 1996; García Castro, Ruiz Ortega y Giraldo Montoya, 2018; Loyens, Jones, Mikkers y van Gog, 2015).

Sin embargo, en este trabajo no es posible determinar la existencia de un cambio conceptual debido a que este implica un proceso temporal extenso en el que se dé la modificación gradual de las concepciones o ideas previas que los alumnos tienen sobre su entorno, es decir, de las representaciones que les proveen explicaciones causales de fenómenos físicos y psicológicos que les permiten generar predicciones acerca del

estado de las cosas en el mundo (Vosniadou, 1994; Vosniadou y Brewer, 1992). Asimismo, las concepciones de los alumnos, tienen un carácter tanto implícito como explícito que provoca que sean resistentes al cambio (Carey, 1985, Jiménez Aleixandre, 1991; Posner et al.1999; Vosniadou, 2003). En contraste, pudo observarse el surgimiento de un proceso de enriquecimiento conceptual en la estructura de conocimiento de los alumnos, es decir, de asimilación de los conocimientos nuevos y de restructuración inicial de conceptos, el cual también es posible alcanzar mediante actividades de laboratorio, proyectos, elaboración de representaciones gráficas de la información (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) análisis de casos y prácticas de campo (Arana y González, 2006; Carey, 1985; Larios de Rodríguez, Caballero de Sahelices y Moreira, 2008; Gutiérrez, 2018; Pozo y Gómez Crespo, 1998). Aun así, es importante mencionar que las actividades propuestas por el docente promovieron que los alumnos se involucraran en procesos de reflexión donde sus concepciones fueran cuestionadas y movilizadas, es decir, que, al hacerlas explícitas mediante las actividades, se contribuyó a que estas ideas comenzaran a refinarse.

Asimismo, se observaron diferencias importantes en el análisis y resolución efectuados por los estudiantes del escenario problematizador de la evaluación final respecto al que hicieron en la evaluación diagnóstica, las cuales ilustran con mayor claridad lo reportado en el apartado cuantitativo. Es decir, se apreció que los alumnos lograron hacer un análisis más profundo y complejo del problema, e integrar con fluidez sus aprendizajes referidos a las emociones en la revisión y definición de este, al igual que en la identificación de pistas y datos orientadores, la redacción de preguntas de investigación y en el establecimiento de una alternativa de solución.

Del mismo modo, el uso de bitácoras para el seguimiento de las actividades de los alumnos permitió hacer de la reflexión una herramienta aliada para la implementación del ABP, ya que permitió hacer ajustes necesarios sobre la marcha para atender las necesidades de los estudiantes y motivarlos para aprender, mantener expectativas realistas, disfrutar la enseñanza, leer al grupo con detenimiento y comprenderlo, afrontar dificultades de manera adecuada, reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad individuales y actuar sobre ellas, y explorar nuevas posibilidades. La reflexión hizo posible la creación de un espacio propicio para el aprendizaje de los alumnos y el propio.

Algunas de las limitaciones que se experimentaron en esta propuesta están relacionadas con las restricciones temporales para su implementación, ya que la cantidad de sesiones fueron insuficientes para un abordaje más profundo del tema “Emoción y su adecuación”, teniendo en cuenta la complejidad y la extensión de sus contenidos enmarcados en el programa de la asignatura de Psicología de la ENP. Asimismo, la gran cantidad de actividades planteadas para la primera y quinta sesiones dificultó la adecuada gestión del tiempo para su ejecución.

Una segunda limitante tuvo que ver con la falta de un espacio exclusivo para la reflexión del aprendizaje. Si bien durante el proceso de resolución de los escenarios problematizadores se promovió el aprendizaje reflexivo en el alumnado, mediante asesorías continuas, es necesario resaltar que, mediante un ejercicio metacognitivo más complejo y apoyado por recursos como las bitácoras o diarios y plenarias grupales, los estudiantes sean más críticos del efecto de sus acciones, monitoreen su progreso y valoren la consecución de metas y objetivos, evalúen su desempeño, identifiquen sus fortalezas y áreas de oportunidad de manera activa, transformen sus concepciones e ideas previas, expresen e interpreten sus pensamientos y sentimientos provenientes de la experiencia de aprendizaje, y se sientan más motivados para aprender.

Otra limitante estuvo asociada con la realización de la coevaluación y evaluación al desempeño del docente, en la última sesión de clase. En ambos casos pudieron haberse obtenido evidencias y referentes que dieran origen a ajustes sobre la marcha que subsanaran las dificultades experimentadas por los estudiantes en su aprendizaje y aumentarían el involucramiento y participación de estos en las actividades de ABP.

Dicho lo anterior, se presentan algunas sugerencias para enriquecer esta propuesta:

1. Determinar tiempos para llevar a cabo actividades de reflexión al término de las sesiones. Dada la cantidad de estudiantes, se recomienda que, por equipos, los alumnos discutan sobre lo realizado en la clase y en plenaria, un representante de cada uno de ellos dé a conocer las conclusiones a las que se llegó.
2. Implementar bitácoras COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje) para favorecer la reflexión extraclase e incorporar espacios, al inicio de las clases, para su discusión grupal y retroalimentación global, esta última realizada por el docente.

Se sugiere que máximo 5 estudiantes compartan voluntariamente parte de sus bitácoras ante el grupo, y que en cada sesión sean alumnos diferentes.

3. Añadir una sesión para efectuar el abordaje teórico del tema “Emoción y su adecuación”.
4. Redistribuir las actividades de la sesión 1, en dos sesiones, para evitar la sobrecarga de tareas en la misma y hacer más eficiente el análisis inicial de los escenarios, así como la administración del tiempo.
5. Hacer el envío a los alumnos, previo a la sesión 2, de comentarios sobre sus resultados de la evaluación diagnóstica (apoyados por formatos gráficos que ilustren sus fortalezas y áreas de oportunidad) para que la retroalimentación que estos reciban trascienda el repaso de aciertos y errores, y así, en aquella clase solo se esclarezcan dudas al respecto y se haga un mayor énfasis en la asesoría para la redacción de objetivos de aprendizaje, hipótesis y otros elementos de la *Guía de investigación*.
6. Instaurar lecturas guiadas en las sesiones 2 y 3 sobre el tema “Emoción y su adecuación”.
7. Cambiar la cantidad de ponentes y tiempos de las exposiciones orales de las sesiones 4 y 5, para agilizar su realización e incentivar la participación equitativa entre los integrantes de todos los equipos. En este caso, fijar espacios de exposición de 8 minutos en ambas sesiones (manteniendo el sistema de conteo descrito anteriormente), donde una primera mitad de cada equipo realice sus demostraciones correspondientes en la sesión 4 y la segunda en la sesión 5.
8. Promover la retroalimentación entre pares en las actividades de exposición de las sesiones 4 y 5, donde los estudiantes expresen a sus compañeros lo que aprenden de ellos y emitan críticas constructivas. Es necesario que el docente supervise la actividad para evitar conflictos y descalificaciones entre los alumnos.
9. Enlazar el uso de la plataforma *Indagando en Psicología* con recursos digitales como Google Drive para la sistematización de las evidencias y productos del alumnado; WhatsApp y Skype para el seguimiento y asesoramiento oportunos del aprendizaje de este.

10. Crear un buzón de comentarios y sugerencias para sistematizar la retroalimentación continua del alumnado al docente sobre su desempeño en las sesiones, para que esta no se realice únicamente durante la evaluación final. Se plantea que, al término de la clase, los estudiantes depositen sus ideas en él, aunque para ello, se les explicará su función y las normas de uso (emisión respetuosa de comentarios, ser concreto, proponer alternativas, etc.).
11. Considerar la incorporación de escenarios problematizadores digitales (cortometrajes, tutoriales de YouTube, fragmentos de película, podcasts, canciones) en las evaluaciones diagnóstica y final.

También se propone realizar más intervenciones a través del ABP para la enseñanza de otros procesos mentales (la memoria, el aprendizaje, el lenguaje, la cognición, la personalidad, la percepción, la atención, etc.) y de otros contenidos psicológicos abordados tanto en la ENP como en otras instituciones de EMS (métodos de investigación en Psicología, grupos filiales, prevención de conductas de riesgo, sexualidad humana y género, decisiones vocacionales, desarrollo de la identidad, autoconocimiento y autoestima, proyecto de vida, etc.), con el fin de conformar un cuerpo de conocimiento que permita consolidar la implementación de esta estrategia para la enseñanza de la Psicología en el bachillerato.

En conclusión, los conocimientos, destrezas y actitudes que surgen a raíz de una experiencia de enseñanza situada, en asignaturas como Psicología, ayudan a la consolidación de competencias que le permitirán al alumnado, en primer lugar, concluir exitosamente la adolescencia, ser agentes autónomos (psicológica, afectiva y socialmente) capaces de aprender a aprender a lo largo de la vida, resolver problemas con eficacia en cualquier contexto, reconocer sus emociones y las de otros, así como identificar las vías más idóneas para regularlas, expresarlas y vivirlas, y alcanzar el bienestar emocional. Y en efecto, es necesario continuar con la implementación del ABP en la enseñanza situada de contenidos psicológicos en bachillerato y hacer de esta estrategia un recurso que contribuya a la formación integral de ciudadanos y ciudadanas que demanda la sociedad del conocimiento.

No obstante, mediar el aprendizaje en el ABP implica comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la influencia que tienen sobre estos las

características internas de cada uno de los alumnos y el contexto social en el que están insertos. También es ayudar a aprender, agilizar el desarrollo de competencias en el alumnado a través del diseño de ambientes de aprendizaje óptimos y brindar acompañamiento oportuno desde la confianza, el buen trato y la reflexión. Sin embargo, para llegar a esto, se requiere tener iniciativa, ser creativo, perseverante, mantener una constante actitud de aprendizaje y tener la disposición para revolucionar la propia práctica docente.

En relación con lo anterior, la MADEMS ha permitido asumir, a través de las prácticas y los seminarios, retos que han demandado el crecimiento de los propios conocimientos, habilidades y actitudes docentes, al igual que la extensión de horizontes en cuanto al aprovechamiento de las oportunidades que existen para mejorar continuamente como docente y ser humano. En este caso, ser parte de esta maestría fue una experiencia enriquecedora, ya que se tuvo la oportunidad de conocer numerosas perspectivas sobre la docencia, el aprendizaje, la evaluación y la educación en su conjunto que dan luz a un abanico inmenso de posibilidades para la mejora y transformación del quehacer docente y de las vivencias de aprendizaje del alumnado en el aula. Es un semillero de oportunidades para los docentes.

La MADEMS ha contribuido a percibir a la docencia como un arte, un estilo de vida, una labor generadora de emociones positivas, y una profesión que confiere una gran responsabilidad, no solo por el hecho de cubrir un mapa curricular o un plan de trabajo especificado por las autoridades escolares, sino que implica la formación de generaciones nuevas como agentes capaces de comprender, a través de la Psicología, a su entorno, a los demás y a sí mismos, para que de esta manera logren intervenir con éxito y contundencia en la construcción de una sociedad que todos y todas merecemos, una sociedad basada en relaciones donde prevalezcan el buen trato, el respeto, la solidaridad, la equidad, la diversidad, el bienestar, el compañerismo, la honestidad y la democracia. No obstante, los procesos educativos no constan únicamente de cognición y conducta, sino también de emoción y hoy más que nunca los docentes deben prestar atención especial a todos estos procesos afectivos para que su práctica se dirija reamente a una educación para la vida.

REFERENCIAS

- Abdul Kadir, Z., Abdullah, N. H., Anthony, E., Mohd Salleh, B. y Kamarulzaman, R. (2016). Does Problem-Based Learning Improve Problem Solving Skills?—A Study among Business Undergraduates at Malaysian Premier Technical University. *International Education Studies*, 9 (5), 166-172.
- Acosta Rodríguez, M. (2010). El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. Un acercamiento a los planteamientos de Donald Schön. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 136-151.
- Adiga, U. y Adiga, S. (2016). Problem based learning. *International Journal of Current Research*. 7(6), 17181-17187.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza editorial.
- Aguirre Baztán, A. (ed.) (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Ahlam, E. S., y Gaber, H. (2014). Impact of problem based learning on student's critical thinking dispositions, knowledge acquisition and retention. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 74-83.
- Álvarez Díaz de León, G. (2011). *Hitos y mitos de la Psicología mexicana en el Porfiriato*. Ciudad de México: Facultad de Psicología – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*, 23, 9-30.
- Arpí Miró, C., Àvila Castells, P., Baraldés Capdevila, M., Benito Mundet, H., Gutiérrez del Moral, M. J., Orts Alís, M., Rigall Torrent, R. y Rostan, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 14-18.
- Asociación Americana de Psicología [APA]. (2011). National Standards for High School Psychology Curricula [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.apa.org/education/k12/psychology-curricula.pdf>.
- Arana, A. y González, F. (2006). Enriquecimiento conceptual progresivo. Una explicación teórica del proceso de desarrollo de los conceptos científicos. *Revista de Pedagogía*, 27(79), 193-230.

- Atan, H., Sulaiman, S. e Idrus, R. M. (2005). The effectiveness of problem-based learning in the web-based environment for the delivery of an undergraduate physics course. *International Education Journal*, 6(4), 430-437.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Awang, H. y Ramly, I. (2008). Creative Thinking Skill Approach Through Problem-Based Learning: Pedagogy and Practice in the Engineering Classroom. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 2(4), 334-339.
- Bacon, S. F y Jakovich, J. A. (2001). Instructional Television versus Traditional Teaching of an Introductory Psychology Course. *Teaching of Psychology* 28(2), 88-92.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Barell, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas: Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Barrett, T. (2005). Understanding problem-based learning. En T. Barrett, I. Mac Labhainn, & H. Fallon (Eds.), *Handbook of enquiry and problem-based learning: Irish case studies and international perspectives*. Galway: CELT- National University of Ireland Galway and All Ireland Society for Higher Education.
- Barrows H. S. (1996). A Taxonomy of problem based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Barrows, H. S. (1996a). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12.
- Bergstrom, C. M., Pugh, K. J., Phillips, M. M. y Machlev, M. (2016). Effects of Problem-Based Learning on Recognition Learning and Transfer Accounting for GPA and Goal Orientation. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 764–786.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Grao.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, M. S., y Pellegrino, J. W. (2000). *Cómo aprende la gente cerebro, mente, experiencia y escuela*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brown, J., Collins, A y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- Bruner, J. S. (1996). *Educación, puerta de la cultura*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çekmez, E, y Bülbül, O. B. (2017). An example of the use of dynamic mathematics software to create problem-solving environments that serve multiple purposes. *Interactive Learning Environments*, 26(5), 654-663.
- Carbonell Sebarroja, J. (coord.). (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge: MIT Press.
- Carlos Guzmán, J. J. (comp.) (2008). *La enseñanza de la psicología: Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlos Guzmán, J. J. y Guzmán Rétiz, M. (2007). *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carr, A. (2004). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Castro Lerma, I. (2017). La Exposición como Estrategia de Aprendizaje y Evaluación en el Aula. Quito: Razón y palabra.
- Cetin, Y., Mirasyedioğlu, S. y Cakiroğlu, E., (2019). An Inquiry into the Underlying Reasons for the Impact of Technology Enhanced Problem-Based Learning Activities on Students' Attitudes and Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 191-2018.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(2), 59-65.
- Chávez Lavista, E. A. (1924). *Ensayo de la psicología de la adolescencia*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Chávez Savedra, G., González Sandoval, B. V. e Hidalgo Valadez, C. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a través del m-learning para el abordaje de casos clínicos. Una propuesta innovadora en educación médica. *Innovación Educativa*, 16(72), 95-112

- Chew, S. L., Halonen, J. S., McCarthy, M. A., Gurung, R. A. R., Beers, M. J., McEntarffer, R. y Landrum, R. (2018). Practice What We Teach: Improving Teaching and Learning in Psychology. *Teaching of Psychology* 45(3), 239-245.
- Chóliz Montañés, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional [archivo PDF]. Recuperado de <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>.
- Chroback, R., García Sempere, P. y Prieto, A. B. (2014). Creatividad, mapas conceptuales y TIC en educación. *edmetic*, 4(1), 78-94.
- Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH]. (2016). Psicología I y II [archivo PDF]. Recuperado de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/PSICOLOGIA_I_II.pdf.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. .2 Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras Domingo, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creedy D. y Hans, B. (1994). The implementation of problem-based learning: changing pedagogy in nurse Education. *Journal of Advanced Nursing*, 20, 696-702.
- Damasio, A. R. (1999). *Sentir lo que sucede*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Damasio, A. R. (2007). *Buscando a Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Daniels, H. (2012). *Vygotsky y la pedagogía*. Ciudad de México. Paidós.
- Davidson, R. J. (1994). On Emotion, Mood, and Related Affective Construct. En P. Ekman, y R. J. Davidson (eds.). *The Nature of Emotion*. Nueva York. Oxford University Press.

- De Grave, W. S., Boshuizen, H. P. A., y Schmidt, H. G. (1996). Problem based learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis. *Instructional Science*, 24(5), 321–341.
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A. y Ridaó, P. (2013). Aprendizaje Basado en Problemas: una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de los grados de Educación Primaria e Infantil. *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Congreso llevado a cabo en Sevilla, España.
- Delval, J. (1999). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo Veinituno.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2000/2003). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 105-117.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y vida*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Díaz Rizzo, C., y Silva Barreto, Y. (2008). *Comprensión de emociones secundarias: amor y culpa, en niños de 6 a 8 años*. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Diener, E., Larsen, J. y Lucas, R. (2003). Measuring positive emotions. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.): *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 201-218). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Dirección General de Atención Educativa [DGAE] (2016). *Base de datos. Egreso y calificaciones del ciclo escolar 2015-2016*. (Manuscrito no publicado). México: UNAM-DGENP.
- Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria [DGENP] (2017). Informe de actividades 2016-2017 [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/ENP-2016-2017.pdf>

- Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria [DGENP] (s.f.). Antecedentes ENP [archivo PDF]. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. En *Nebraska Symposium on Motivation*. Simposio llevado a cabo en Nebraska, Estados Unidos.
- Ekman, P. (1994). Mood, Emotions, and Traits. En P. Ekman, y R. J. Davidson (eds.). *The Nature of Emotion*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ekman, P., Friesen, W. y Ellsworth, P. (1982), What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? En P. Ekman (ed.) (1982). *Emotion in the human face*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Erwin, T. D. y Rieppi, R. (1999). Comparing Multimedia and Traditional Approaches in Undergraduate Psychology Classes. *Teaching of Psychology*, 26 (1), 58-61.
- Escribano González, A. y Del Valle López, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (2011). Misión y visión. Ciudad de México, México. Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. Recuperado de <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>.
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (2018). Programa de estudios de la asignatura de Psicología [archivo PDF]. Recuperado de http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1609_psicologia_uca.pdf.
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (2018). Programa de estudios de la asignatura de Psicología [archivo PDF]. Recuperado de http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1609_psicologia_uca.pdf.
- Facultad de Psicología (1997). *100 años de la Psicología en México*. Ciudad de México: Facultad de Psicología – Universidad Nacional Autónoma de México.

- Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made. The Secret Life of the Brain*. Nueva York: Houghton Mifflin.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín, M. D. y Domínguez, J. (2002). *Procesos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Ferrari, M. y Mahalingham, R. (1998). Personal cognitive development and its implications for teaching and learning. *Educ. Psychol.* 33, 35–44.
- Ferreiro Gravié, R. y DeNapoli, A. J. (2006). Un concepto clave para aplicar exitosamente las tecnologías de la educación: los nuevos ambientes de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 8, 121-154.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fuertes Valero, I. (2016). *Emociones en la escuela: Teoría y actividades* (tesis de maestría). Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Fukuzawa, S. y Cahn, J. (2019). Technology in problem-based learning: helpful or hindrance? *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(1), 66-76.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gallegos Codés, J. (2006). *Educación en la adolescencia*. Paraninfo: Madrid.
- García Castro, G., Ruiz Ortega, F. J. y Giraldo Montoya, A. M. (2018). Cambio conceptual sobre infarto agudo del miocardio en estudiantes de ciencias de la salud. *Acta Medica Colombiana*, 43(3), 129-135.
- García Madruga, J. A. y Delval, J. (coords) (2010). *Psicología del desarrollo I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED
- García Sevilla, J. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P. y Segers, M. (2005). Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis From the Angle of Assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.

- Gil, D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 197-212.
- Goldsmith, H. (1994). Parking the Emotional Domain from a Developmental Perspective. En P. Ekman, y R. J. Davidson (eds.). *The Nature of Emotion*. Nueva York: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Ciudad de México: Planeta.
- Gomes Lima, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30, 57-67.
- González Barrón, R. y Villanueva Badenes, L (2015). *Recursos para educar en emociones*. Madrid: Pirámide.
- González Hernando, C., Martín Villamor, P. G., Millani Souza De Almeida, Martín Durántez, N. y López-Portero, S. (2016). Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería. *FEM: Revista de la Fundación Educación*, 19 (1), 47-53.
- Greeno, J. (1998). The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53 (1), pp. 5-26.
- Grzib, G. (2007). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Barcelona: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Guarneros Reyes, E., Maldonado López, O. y Silva Rodríguez A. (2017). El ABP Como Diseño Instruccional para Laboratorios Virtuales en Psicología. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3 (1), 69-90.
- Guembe, P. y Goñi, C. (2015). *Es que soy adolescente...y nadie me comprende*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Guerra García, J. (2018). *Propuesta didáctica con un enfoque constructivista para el desarrollo de la competencia en comunicación de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel medio superior* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

- Gutiérrez Ávila, H. Puente Alarcón, G., Martínez González, A. y Piña Garza, E. (2012). *Aprendizaje basado en problemas: Un camino para aprender a aprender*. Ciudad de México: Colegio de Ciencias y Humanidades- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, E. A. (2018). *Experimentos cruciales de laboratorio y enriquecimiento conceptual en el aprendizaje de la Física* [tesis de maestría]. Universidad Tecnológica Nacional, Córdoba, Argentina.
- Gutiérrez, J. P., García-Saisó, S., Espinosa de la Peña, R. y Balandrán, D. A. (2016). Desigualdad en indicadores de comportamientos de riesgo en adolescentes en México: análisis de dos encuestas de salud. *Salud pública de México*, 58 (6), 657-665.
- Harrsch, C. (2005). *Identidad del psicólogo*. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Hartley, J. (2012). Open Dialogue: Reflections on 50 Years of Teaching Psychology. *Psychology Teaching Review*, 18 (1), 3-9.
- Hernández Rojas, G. (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, Ciudad de México, Paidós.
- Hernández Rojas, G. (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Ciudad de México, Paidós.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266.
- Hmelo-Silver, C. E., y Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, 21-39.
- Hurlock, E. (1976). *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Iturra Herrera, C. y Canales Opazo, T. (2015). Aprendizaje basado en problemas en la formación de psicólogos. *Cuadernos de pesquisa*, 45 (156), 376-389.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive development. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Jersild, A. T. (1972). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Aguilar.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (1991). Cambiando las ideas sobre el cambio biológico. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 248-256.

- Jiménez Segura, F. (2010). Mapas conceptuales: reflexión educativa desde la concepción constructivista sociocultural del aprendizaje. *INNOVACIONES EDUCATIVAS*, 17, 63-72.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Karpiak, C. P. (2011). Assessment of Problem-Based Learning in the Undergraduate Statistics Course. *Teaching of Psychology*, 38 (4), 251-254.
- Korucu, A. T. y Çakir, H. (2018). The Effect of Dynamic Web Technologies on Student Academic Achievement in Problem-Based Collaborative Learning Environment. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 92-108.
- Katz, L. (2003). A Motivating Exercise for the Introductory Class (and Beyond). *Teaching of Psychology*, (30) 4, 314-316.
- Keltner, D., y Shiota, M. N. (2003). New displays and new emotions: A commentary. En Rozin y Cohen (2003). *Emotion*, 3(1), 86-91.
- Kim, Y., Hwang, K., y Cho, O. (2018). Simulation education with problem-based learning: Effect on nursing students' communication apprehension. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 46, 151-160.
- Koschmann, N. y Wesp, R. (2001). Using a Dining Facility as an Introductory Psychology Research Laboratory. *Teaching of Psychology*, 28 (2), 105-108.
- Kowalski, P. y y Kujawski-Taylor, A. (2009). The Effect of Refuting Misconceptions in the Introductory Psychology Class. *Teaching of Psychology*, 36(3), 153-159.
- Kreiner, D. S. (2009). Problem-Based Group Activities for Teaching Sensation and Perception. *Teaching of Psychology*, 36 (4), 253–256.
- Kumar, D. D. (2017). Analysis of an Interactive Technology Supported Problem-Based Learning STEM Project Using Selected Learning Sciences Interest Areas (SLSIA). *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(1), 53-61.
- Larios de Rodríguez, B., Caballero Sahelices, C. y Moreira, M. A. (2008). ¿Cómo es el universo según docentes de ciencias y otros profesionales? *STUDIOSITAS*, 3(2), 22-28.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Lewis, R. (1997). An activity theory framework to explore distributed communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13, 210-218.
- López Ramos, S. (1993). Entre *la fantasía, la historia y la Psicología*. Ciudad de México: Centro de Estudios y Atención Psicológica A.C.
- Loya Lugo, R. E. (2014). *Aprendizaje basado en problemas como estrategia de enseñanza*. Ciudad de México: Trillas.
- Loyens, S. M. M., Jones, S. H., Mikkers, J. y van Gog, T. (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. *Learning and Instruction*, 38(2015) 34-42.
- Macías Valadez Tamayo, G. (2002). *Ser adolescente*. Ciudad de México: Trillas.
- Márquez González, C. V., Uribe Alvarado, J. I., Montes Delgado, R., Monroy Galindo C.E. y Ruiz Rodríguez E. D. (2011) Satisfacción académica con el ABP en estudiantes de licenciatura de la Universidad de Colima, México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(1), 29-44.
- Martínez Ruiz, M. y Sauleda Parés, N. (1997). El aprendizaje colaborativo situado en el escenario universitario. *Enseñanza*, 15, 101-113.
- Maynard, A. M., Maynard, D. C. y Rowe, K. A. (2004). Exposure to the Fields of Psychology: Evaluation of an Introductory Psychology Project. *Teaching of Psychology*, 31(1), 37-39.
- Mestre Navas, J. M. y Palmero Cantero, F. (2004). *Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Mora, F. (ed.) (2000). *El cerebro sintiente*. Barcelona: Ariel Neurociencia.
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Problem - based learning. *Theoria*, 13, 145-157.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia emocional: Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.

- Muehlenkamp, J. J., Weiss, N., y Hansen, M. (2015). Problem-based learning for introductory psychology: Preliminary supporting evidence. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(2), 125–136.
- Mühlfelder, M., Konermann, T. y Borchard, L. M. (2015). Design, Implementation, and Evaluation of a Tutor Training for Problem Based Learning in Undergraduate Psychology Courses. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3 (2), 37-61.
- Muianga, X., Klomsri, T., Tedre, M. y Mutimucuo, I. (2018). From Teacher-Oriented to Student-Centred Learning: Developing an ICT-Supported Learning Approach at the Eduardo Mondlane University, Mozambique. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2), 46-54.
- Niedenthal, P. y Ric, F. (2017). *Psychology of emotion*. Nueva York: Routhledge.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.
- Norman, G. R., y Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning. *Academic Medicine*, 67(9), 557–65.
- Oatley, K., Keltner, D. y Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ochsner, K. N., y Barrett, L. F. (2001). A multiprocess perspective on the neuroscience of emotion. En T. J. Mayne y G. A. Bonanno (eds.). *Emotions and social behavior. Emotions: Current issues and future directions*. Nueva York: Guilford Press.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2017). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. Centro de prensa. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2017). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. Centro de prensa. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2005). La definición de competencias clave, Resumen ejecutivo [archivo PDF]. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.

- Pacheco Sanz, D., García Sánchez, J. N. y García Marín, J. (2012). ABP: Ilustración de su aplicación en Psicología de la Instrucción. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 31-40.
- Palmero Cantero, F. y Martínez Sánchez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Pantoja Castro, J. C. y Covarrubias Papahiu, P. (2013). La enseñanza de la Biología en el bachillerato a partir del aprendizaje basado en problemas (ABP). *Perfiles educativos*, 35(139), 93-109.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano*. Ciudad de Mexico: McGraw Hill.
- Pasantes, H. (2017). *De neuronas: emociones y motivaciones*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Peck, A. C., Ali, R. S., Levine, M. E. y Matchock, R.L. (2006). Introductory Psychology Topics and Student Performance: Where's the Challenge?. *Teaching of Psychology*, 33(3), 167-170.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.
- Picardo Joao, O. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa - Colegio *García Flamenco*.
- Pick, S. y Givaudan, M. (2004). *Soy adolescente: mis retos, mis riesgos y mis expectativas*. Ciudad de México: Idéame.
- Pinelo Ávila, F. T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología. *REMO*, 5(13), 17-24.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Pogliaghi, L., Mata Zúñiga, L. A. y Pérez Islas J. A. (2015). *La experiencia estudiantil: Situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*. Ciudad de México: Seminario de Investigación de la Juventud - Universidad Nacional Autónoma de México.

- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P. & Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), pp. 503-512.
- Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata
- Pozo, J. I. (2003). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (eds.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación de competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Preciado, V. H. y Rojas, O. L. (1989). Notas sobre la enseñanza de la Psicología en México. *Revista de la Educación Superior*, 18(4), 75-91.
- Prior, P. (1997). Literate activity an disciplinarity: the heterogeneous (re)production of American studies around a graduate seminar. *Mind, Culture and Activity*, 4(4), 275-295.
- Ramírez Félix, L. G. (2015). *Validación y confiabilidad de instrumento de regulación emocional para adolescentes (IREA)* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Razzak, N. A. (2012). Problem-Based Learning in the Educational Psychology Classroom: Bahraini Teacher Candidates' Experience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 134-143.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra Alzina, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Ciudad de México: McGraw Hill.

- Reevy, G. M., Malamud Ozer, Y. e Ito, Y. (2010). *Encyclopedia of emotion*. California: Greenwood.
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y los educadores*, 8, 9-19.
- Reynolds, F. (1997). Studying psychology at degree level: Would problem-based learning enhance students' experiences? *Studies in Higher Education*, 22, 263–275.
- Riquelme Alcantar, G. M.L.; González Vera, R. y De la Paz López, C. C. (2012). *La enseñanza de la Psicología en México, 1897-2016* (Tesis de maestría). Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.
- Rivera Vázquez, N., Agudelo Quiroz, A. M., Ramos Arcos, X. A. y Vargas Mateus, J. C. (2015). Implementación del ABP como método para promover competencias de colaboración en un ambiente virtual (Webnode). EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 51, 1-13.
- Rodríguez Meléndez, Y. C. (2014). Las emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Vinculando*, 1-12.
- Rodríguez Suárez, J. (2004). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Ciudad de México: Panamericana.
- Romero Álvarez, A., Rodríguez Castillo A. y Gómez Pérez, J. (2008). Evaluación de escenarios para el aprendizaje basado en problemas (ABP) en la asignatura de química de bachillerato. *Didáctica de la Química*, 19(3), 195-200.
- Romo Medrano, L. E. (2011). *La Escuela Nacional Preparatoria en el centenario de la universidad*. Ciudad México: Escuela Nacional Preparatoria - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romo Patiño, M. y Gutiérrez, H. (1984). Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964). *Perfiles educativos*, 2(21), 3-16.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de educación*, 11(15), 103-124.
- Ruiz, M. I. (2000). *Sistema de planeación para instituciones educativas*. México: Trillas - ITESM Universidad Virtual.
- Salomon, G. (ed.) (1993). *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-21.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Scherer, K.R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. En K.R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (eds.). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Scherer, S. (2001). Emotions, history of. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 4472-4477.
- Schirmer, A. (2015). *Emotion*. Londres: Sage.
- Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (coords.) (2006). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Searight, H. R. y Searight, B. K. (2009). Implementing Problem-Based Learning in an Undergraduate Psychology Course. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 4, 69-76.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016a). Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 [archivo PDF]. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016b). Estadística del sistema educativo. México: Ciclo escolar 2015-2016 [archivo PDF]. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016b). Estadística del sistema educativo. México: Ciclo escolar 2015-2016 [archivo PDF]. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf.

- Sevilla García, J. (coord.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia - Servicio de Publicaciones.
- Shields, C. y Gredler, M. (2003). A Problem-Solving Approach to Teaching Operant Conditioning. *Teaching of Psychology*, 30(2), 114-116.
- Shiota M.N. y Kalat, J. W. (2012). *Emotion*. California: Wadsworth Cengage Learning.
- Sola Ayape, C. (2011). *Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica*. Ciudad de México: Trillas.
- Somoza Rodríguez, M., Mahamud Angulo, K. y Pimenta Rocha, H. H. (2015). Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: Una mirada desde la historia de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 7-44.
- Soutullo Esperón, C. y Mardomingo Sanz, M. J. (2010). *Manual de psiquiatría del niño y del adolescente*. Madrid: Panamericana.
- Stedmon, J., Wood, J., Curle C. y Haslam, C. (2006). Development of PBL in the training of clinical psychologists. *Teaching of Psychology*, 5(1), 52-60.
- Sternberg, R. J. (2012). A Response to Hartley. *Psychology Teaching Review*, 18 (1), 15-21.
- Szulevicz, T. y Jensen, M. (2013). PBL in Educational Psychology- Potentials and Challenges. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 1(1), 19-35.
- Thakur, P., Dutt, S., and Chauhan, A. (2018). Problem based Learning Strategy for Development of Skills – A Review. *i-manager's Journal of Educational Technology*, 15 (1), 53-62.
- Thompson, R. A. y Zamboanga, B. L. (2003). Prior Knowledge and Its Relevance to Student Achievement in Introduction to Psychology. *Teaching of Psychology*, 30(2), 96-101.
- Torp, L y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas: Del jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Tuirán, T. (2017). LVII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas: Capítulo Media Superior [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12620/lviiconaeduintegrada.pdf>.

- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2015). Escuela Nacional Preparatoria. Plan de desarrollo Institucional 2014-2018 [archivo PDF]. Recuperado de http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_ENP_2014_2018.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2017). Agenda estadística UNAM [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/pdf/Agenda2017.pdf>.
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2017a). La UNAM en números 2016-2017. Ciudad de México, México. Portal de estadística universitaria. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>.
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2017b). Agenda estadística UNAM [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/pdf/Agenda2017.pdf>.
- Urrutia Aguilar, M. E., Hamui-Sutton, A., Castañeda Figueiras, S., Fortoul van der Goes, T. I. y Guevara Guzmán, R. (2011). Impacto del aprendizaje basado en problemas en los procesos cognitivos de los estudiantes de medicina. *Gaceta médica de México*, 147 (5), 385-393.
- Valderrama, P., Colotla, V. A., Gallegos, G. y Jurado, S. (1994). *Evolución de la Psicología en México*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Vallet, M. (2010). *Cómo educar a nuestros adolescentes. Un esfuerzo que merece la pena*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Velarde Fernández, E. y Marco López, E. M. (2014). Participación interuniversitaria para el diseño y el desarrollo de un ABP. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Congreso llevado a cabo en Madrid, España.
- Vigotsky, L.S. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.
- Vosniadou S. (2012) Reframing the Classical Approach to Conceptual Change: Preconceptions, Misconceptions and Synthetic Models. En: Fraser B., Tobin K., McRobbie C. (eds) *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 24. Springer, Dordrecht.

- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Vosniadou, S. (2003). Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning. En G. M. Sinatra y P. R. Pintrich (eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 377-406). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Vosniadou, S. y Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535-585.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. Ciudad de México: ANUIES.
- Wiggins, S. y Burns, V. (2009). Research Methods in Practice: The Development of Problem-Based Learning Materials for Teaching Qualitative Research Methods to Undergraduate Students. *Teaching of Psychology*, 8(1), 29-33.
- Wiggins, S., Hammar Chiriach, E., Larsson Abbad, G., Pauli, R. y Worell, M. (2016). Ask Not Only 'What Can Problem-Based Learning Do For Psychology?' But 'What Can Psychology Do For Problem-Based Learning?' A Review of The Relevance of Problem-Based Learning For Psychology Teaching and Research. *Psychology learning and teaching*, 15(2), 136-154.
- Willis, S. (2002). PROBLEM-BASED LEARNING IN A GENERAL PSYCHOLOGY COURSE. *The Journal of General Education*, 51(4), 282-292.
- Wilson, D. y Myers, K. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En D. Jonassen y S. Land (comps.). (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wong, I. Y. F., Ee, J., Huan, V., Liu, W. C. y Lim, K. M. (2009). PBL for teacher trainees in psychology. En Ee, J. & Tan, O. S. (eds.), *PBL made Simple: Lessons for the Classroom* (pp. 283-296). Singapur: Cengage Learning.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Pearson.
- Zanatta Colín, E. y Yurén Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170.

Zimmerman, B.J., y Schunk, D. H. (eds.). (2001). *Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zucherini, R. (1992). *Cómo educar la Comunicación Oral*. Barcelona: Aula Práctica.

ANEXOS

ANEXO 1. PLANEACIÓN DE LAS SESIONES

SESIÓN 1						
Nombre de asignatura:		Psicología				
Clave:		1609	Optativa/obligatoria	Obligatoria	Ciclo lectivo:	2019-1
Horas por semana:		4	Horas teóricas	90	Horas prácticas	30
Plan de estudios:		2018	Tema:	Emociones	Clases por semana:	2
Objetivo general:		Favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con el proceso psicológico de la emoción en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), para que estos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que puedan extrapolar a su vida cotidiana.				
Objetivo específico:		El alumno analizará un escenario problematizador relacionado con el tema "Emociones" para iniciar un proceso de investigación guiado por la comprensión de la naturaleza de los estados afectivos del ser humano.				
Actividad		Técnica	Material	Tiempo	Descripción	
Inicio	Presentación	Exposición oral del docente	❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador	10 minutos	Docente	❖ Detallará los objetivos de la secuencia didáctica, la dinámica de trabajo con ABP y los criterios a evaluar de la solución del problema que establezca el escenario a trabajar, su presentación y la posterior entrega de reporte de investigación. ❖ Solicitará a los alumnos que expongan sus conocimientos previos sobre la elaboración de objetivos de aprendizaje.
					Alumno	❖ Dará a conocer sus conocimientos previos sobre el ABP.
	Evaluación diagnóstica	Aplicación de instrumento.	❖ Copias impresas de instrumentos de evaluación diagnóstica ❖ Lápices	30 minutos	Docente	❖ Aplicará los instrumentos de evaluación diagnóstica (examen y cuestionario diagnóstico).
					Alumno	❖ Recuperará e integrará sus conocimientos previos durante la evaluación diagnóstica.
Desarrollo	Conformación de equipos de trabajo	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	❖ Formato de registro de equipo	10 minutos	Docente	❖ Dará instrucciones de la conformación de los equipos: Máximo 8 integrantes y los alumnos tendrán que distribuirse los roles de trabajo.
					Alumno	❖ Se organizará en equipos de trabajo de máximo 8 alumnos y se involucrará en

		Aprendizaje basado en problemas (ABP)				la asignación de roles, así como en el llenado del formato de registro.
	Presentación y lectura comprensiva del escenario problematizador		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Copias impresas de tres escenarios problematizadores diferentes elaborados por el docente: "La zona de amigos" (Subtema: Las emociones y las relaciones afectivas), "El examen" (Subtema: Las emociones y el ámbito académico) y "El capitán cazador" (Subtema: Las emociones y los episodios de violencia) ❖ Copias impresas de la guía de trabajo (incluirá espacios para que los alumnos anoten su pregunta de investigación, hipótesis, ideas previas y necesidades de aprendizaje /objetivos) 	10 minutos	<i>Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proporcionará a los equipos los materiales de trabajo (escenario, guía de investigación, bibliografía recomendada), instrumentos de evaluación y lineamientos de elaboración de los reportes de investigación. ❖ Guiará la lectura de los escenarios. ❖ Dará seguimiento del trabajo de los equipos. ❖ Aclarará dudas del alumnado.
	Definición del problema			15 minutos	<i>Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Orientará a los alumnos en las actividades relacionadas con el análisis del escenario. ❖ Dará seguimiento del trabajo de los equipos.
	Lluvia de ideas		15 minutos	<i>Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizará la lectura del escenario problematizador, con su respectivo equipo. ❖ Identificará junto con sus compañeros el problema principal que plantea el escenario a través de su análisis. ❖ Señalará los hechos, pistas y datos orientadores que permitan el planteamiento de la pregunta de investigación. ❖ Verbalizará sus ideas con sus compañeros de trabajo y las someterá al análisis grupal. ❖ Planteará a los alumnos las siguientes preguntas: ¿qué es lo que conocemos de este problema? ❖ Dará seguimiento del trabajo de los equipos. 	

		Aprendizaje basado en problemas (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Copias impresas de rúbricas de evaluación (de mapas conceptuales, reportes de investigación y exposiciones orales con/sin cartel) ❖ Copias impresas de bibliografía recomendada ❖ Copias impresas de los lineamientos para la elaboración del reporte de investigación ❖ Hojas blancas ❖ Lápices ❖ Bolígrafos 		<i>Alumno</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Compartirá con sus compañeros sus conocimientos previos orientados a la explicación de las causas y consecuencias del problema.
<i>Cierre</i>	Consideraciones finales	Exposición oral del docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador 	10 minutos	<i>Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Solicitará a los alumnos que identifiquen las ideas principales dentro de la información que surgió en la lluvia de ideas y con base en ellas formulen una solución tentativa al problema, la cual llevará escrita en la sección “Hipótesis y explicaciones”, a la siguiente sesión. ❖ Promoverá el uso de la página web <i>Indagando en Psicología</i> para la realización de los elementos de la <i>Guía de investigación</i>. Le ofrecerá al estudiantado la liga de acceso. ❖ Dará seguimiento del trabajo de los equipos.
					<i>Alumno</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hará preguntas al docente sobre dudas, datos y conceptos que desconozca.

						❖ Empleará la página web <i>Indagando en Psicología</i> para la realización de los elementos de la <i>Guía de investigación</i> .
Evaluación		❖ Evidencias de la sesión: Pregunta de investigación, identificación del problema y señalización de pistas, datos y hechos orientadores.	❖ Examen diagnóstico.	❖ Cuestionario sociodemográfico.		
		Instrumentos	❖ Cuestionario para identificar conocimientos previos sobre el tema “Emociones” de carácter declarativo, procedimental y actitudinal. Aplicación pre-test.			
Bibliografía		Para el docente:	Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i> . Ciudad de México: McGraw Hill.	Grzib, G. (2007). <i>Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción</i> . Madrid: Centro de Estudios René Arces S.A.	Mestre, J. M. y Palmero, F. (2004). <i>Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía</i> . México: Mc Graw Hill.	Sola Ayape, C. (2011). <i>Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica</i> . Ciudad de México: Trillas.

SESIÓN 2						
Nombre de asignatura:		Psicología				
Clave:		1609	Optativa/obligatoria	Obligatoria	Ciclo lectivo:	2019-1
Horas por semana:		4	Horas teóricas	90	Horas prácticas	30
Plan de estudios:		2018	Tema:	Emociones	Clases por semana:	2
Objetivo general:		<i>Favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con el proceso psicológico de la emoción en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), para que estos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que puedan extrapolar a su vida cotidiana.</i>				
Objetivo específico:		<i>El alumno propondrá una solución a un escenario problematizador relacionado con el tema "Emociones" para identificar necesidades de aprendizaje propias que lo orientarán en una búsqueda bibliográfica colaborativa en diversas fuentes de información.</i>				
Actividad		Técnica	Material	Tiempo	Descripción	
Inicio	Recapitulación de sesión previa y recuperación de conocimientos previos	Plenaria mediada por preguntas generadoras dirigidas al grupo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador 	15 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dirigirá preguntas generadoras a los estudiantes para hacer un resumen de la sesión anterior. ❖ Solicitará a los alumnos a que expongan sus conocimientos previos sobre la elaboración de objetivos de aprendizaje.
					Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Contribuirá al recuento de la sesión anterior. ❖ Dará a conocer sus conocimientos previos sobre la elaboración de objetivos de aprendizaje.
Desarrollo	Evaluación diagnóstica (entrega de resultados)	Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Formatos de retroalimentación de resultados de evaluación 	70 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explicará a los alumnos cómo se elaboran los objetivos de aprendizaje y su importancia en la investigación. ❖ Pedirá a los alumnos que, mientras trabaja con otros equipos, elaboren sus objetivos de aprendizaje con base en su propuesta de solución del

	Clasificación de ideas (exposición de avances) y elaboración de objetivos de aprendizaje	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Rúbrica para evaluar reporte de investigación ❖ Plumones ❖ Pizarrón ❖ Borrador 			<p>problema (establecida en sus hipótesis), así como en la información contenida en su <i>Guía de investigación</i> y en lo que desconocen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se reunirá con cada equipo de trabajo para informarles a sus integrantes sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad detectados en la evaluación diagnóstica. ❖ Brindará retroalimentación a cada equipo sobre su planteamiento del problema, pregunta (s) de investigación, identificación de datos, pistas y hechos orientadores y propuestas de solución solicitadas en la sesión anterior. ❖ Promoverá el uso de la página web <i>Indagando en Psicología</i> para la realización de los elementos de la <i>Guía de investigación</i>. ❖ Dará seguimiento del trabajo de los equipos.
						<p><i>Alumno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Expondrá ante el docente y sus compañeros su plan de trabajo y los productos solicitados. ❖ Atenderá a los comentarios y sugerencias que le proporcione el docente según su pertinencia. ❖ Empleará la página web <i>Indagando en Psicología</i> para la realización de los elementos de la <i>Guía de investigación</i>. ❖ En caso de no ser llamado por el docente, se reunirá con sus

						<p>compañeros de trabajo para analizar las evidencias de la <i>Guía de investigación</i>, redactar los objetivos de aprendizaje, según sus necesidades conceptuales, que guiarán la investigación que sustentará la solución planteada por el equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Verbalizará sus ideas con sus compañeros de trabajo y las someterá al análisis grupal.
Cierre	Consideraciones finales	Exposición oral del docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador 	15 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Instará a los alumnos que lleven sus objetivos de aprendizaje a la siguiente sesión. ❖ Exhortará a los alumnos que en función de ellos lleven materiales impresos o digitales sobre el tema "Emociones" que les permitan iniciar la investigación. ❖ Dará seguimiento del trabajo de los equipos.
					Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participará con sus compañeros en la organización y distribución de las tareas iniciales de indagación. Para guiar la búsqueda de información considerará las preguntas: ¿Qué es? ¿Cuál es su importancia para la solución del problema? ¿Qué son las emociones? ¿Qué procesos involucran las emociones? ❖ Hará preguntas al docente sobre dudas, datos y conceptos que desconozca. ❖ Llevará información que apoye en la solución del problema, relacionada con el tema

						“Emociones”, para la siguiente clase.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participación en recapitulación de la sesión anterior y expresión de conocimientos previos. ❖ Evidencias de la sesión: Solución tentativa al problema y objetivos de investigación escritas. <p style="text-align: center;">Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Rúbrica para evaluar reporte de investigación (solo se empleará la parte correspondiente a la evaluación continua del planteamiento del problema, pregunta (s) de investigación e hipótesis). 					
Bibliografía	<p>Para el docente:</p> <p>Bisquerra Alzina, R. (2009). <i>Psicopedagogía de las emociones</i>. Madrid, España: Síntesis.</p> <p>Bisquerra Alzina, R. (2011). <i>Educación emocional: propuestas para educadores y familias</i>. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.</p> <p>Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>. Ciudad de México: McGraw Hill.</p> <p>Grzib, G. (2007). <i>Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción</i>. Madrid: Centro de Estudios René Arces S.A.</p> <p>Mestre, J. M. y Palmero, F. (2004). <i>Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía</i>. México: Mc Graw Hill.</p> <p>Sola Ayape, C. (2011). <i>Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica</i>. Ciudad de México: Trillas.</p>					

SESIÓN 3						
Nombre de asignatura:		Psicología				
Clave:		1609	Optativa/obligatoria	Obligatoria	Ciclo lectivo:	2019-1
Horas por semana:		4	Horas teóricas	90	Horas prácticas	30
Plan de estudios:		2018	Tema:	Emociones	Clases por semana:	2
Objetivo general:		Favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con el proceso psicológico de la emoción en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), para que estos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que puedan extrapolar a su vida cotidiana.				
Objetivo específico:		El alumno analizará información relacionada con el tema "Emociones" para sustentar su propuesta de solución del problema presentado en el escenario problematizador.				
Actividad		Técnica	Material	Tiempo	Descripción	
Inicio	Recapitulación de sesión previa y recuperación de conocimientos previos	Plenaria mediada por preguntas generadoras dirigidas al grupo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador 	15 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dirigirá preguntas generadoras a los estudiantes para hacer un resumen de la sesión anterior. ❖ Solicitará a los alumnos a que expongan sus conocimientos previos sobre el diseño de mapas conceptuales.
					Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Contribuirá al recuento de la sesión anterior ❖ Dará a conocer sus conocimientos previos sobre el diseño de mapas conceptuales.
	Formulación de objetivos de aprendizaje (Exposición de avances)	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Copias impresas de la guía de trabajo ❖ Plumones ❖ Pizarrón ❖ Borrador ❖ Materiales de lectura impresos ❖ Cuaderno de notas ❖ Bolígrafo ❖ Hojas blancas 	70 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explicará a los alumnos cómo se realiza un mapa conceptual y les brindará el instrumento con el que se evaluará tanto la evidencia como su exposición que se llevará a cabo la siguiente clase. ❖ Pedirá a los alumnos que, mientras trabaja con otros equipos en la revisión de sus objetivos de aprendizaje y evidencias con correcciones, analicen e integren la información que investigaron sobre el tema "Emociones" en un mapa conceptual que represente el sustento teórico de la solución planteada en la sesión anterior. ❖ Acudirá a cada equipo para revisar y brindar retroalimentación respecto a los objetivos de aprendizaje solicitados en la sesión anterior.

		Aprendizaje basado en problemas (ABP)				<ul style="list-style-type: none"> ❖ Promoverá el uso de la página web <i>Indagando en Psicología</i> para la elaboración del mapa conceptual y del reporte de investigación. ❖ Dará seguimiento del trabajo de los equipos para conocer cómo integran la información recabada.
						<p><i>Alumno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Expondrá ante el docente los objetivos de aprendizaje que planteó con sus compañeros de trabajo. ❖ Atenderá a los comentarios y sugerencias que le proporcione el docente según su pertinencia. ❖ Realizará los ajustes necesarios a sus objetivos de aprendizaje. ❖ En caso de no ser llamado por el docente, contribuirá al diseño y elaboración del mapa conceptual en el que destacará junto con sus compañeros los conceptos clave y sus relaciones tomando en cuenta los criterios a evaluar propuestos por el docente. ❖ Compartirá con sus compañeros la información que encontró sobre el tema “Emociones” para contribuir a la solución del problema. ❖ Empleará la página web <i>Indagando en Psicología</i> para la elaboración de los mapas conceptuales y del reporte de investigación. ❖ Verbalizará sus ideas con sus compañeros de trabajo y las someterá al análisis grupal. ❖ Participará en las discusiones del equipo sobre el tema. ❖ Hará preguntas al docente sobre dudas, datos y conceptos que desconozca.

Cierre	Consideraciones finales	Exposición oral del docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador 	15 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elegirá a dos integrantes de cada equipo para que presenten el mapa conceptual en formato digital para la siguiente sesión. ❖ Dará pautas para las exposiciones orales. ❖ Sugerirá softwares para la elaboración de mapas conceptuales digitales (CmapTools, Creately, Xmind, SmartDraw, Inspiration) ❖ Recomendará referencias impresas y/o digitales que auxilien a los alumnos en su investigación. Estos últimos decidirán cuales emplearán según lo amerite el problema. ❖ Dará seguimiento del trabajo de los equipos.
					Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hará preguntas al docente sobre dudas, datos y conceptos que desconozca. ❖ Llevará información, relacionada con el tema “Emociones”, que apoye en la solución del problema para la siguiente clase.
Evaluación		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participación en recapitulación de la sesión anterior y expresión de conocimientos previos. ❖ Evidencias de la sesión: Objetivos de aprendizaje escritos y material bibliográfico. <p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Rúbrica para evaluar reporte de investigación (solo se empleará la parte correspondiente a la evaluación continua del planteamiento del problema, pregunta (s) de investigación, hipótesis y objetivos de aprendizaje). 				
Bibliografía		<p>Para el docente:</p> <p>Bisquerra Alzina, R. (2009). <i>Psicopedagogía de las emociones</i>. Madrid, España: Síntesis.</p> <p>Bisquerra Alzina, R. (2011). <i>Educación emocional: propuestas para educadores y familias</i>. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.</p> <p>Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>. Ciudad de México: McGraw Hill.</p> <p>Fernández-Abascal, E. G., Martín, M. D. y Domínguez, J. (2002) <i>Procesos psicológicos</i>. Madrid: Pirámide.</p> <p>Grzib, G. (2007). <i>Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción</i>. Madrid: Centro de Estudios René Arces S.A.</p> <p>Sola Ayape, C. (2011). <i>Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica</i>. Ciudad de México: Trillas.</p>				

Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (2000). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill
Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. Ciudad de México: McGraw Hill.

Para el alumno:

Coon, D. y Mitterer, J.O. (2016). *Introducción a la Psicología: el acceso a la mente y la conducta*. Ciudad de México, México: Cengage Learning.
Damasio, A. (2005). *En busca de Espinosa. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
Feldman, R. (2012). *Psicología para bachillerato*. Ciudad de México, México: McGraw Hill - Higher Education.
Giráldez Hayes, A. (2017). *Habilidades para la vida: aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. Madrid, España: SM.
Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
Goleman, D. (2007). *Inteligencia social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Ciudad de México: Planeta.
Mestre, J. M. y Palmero, F. (2004). *Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*. México: Mc Graw Hill.
Morris, C.G. y Maisto, A.A. (2011). *Introducción a la Psicología*. Ciudad de México: Pearson.
Zepeda, F. (2008). *Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista*. Ciudad de México: Pearson-Prentice Hall.

SESIÓN 4						
Nombre de asignatura:		Psicología				
Clave:		1609	Optativa/obligatoria	Obligatoria	Ciclo lectivo:	2019-1
Horas por semana:		4	Horas teóricas	90	Horas prácticas	30
Plan de estudios:		2018	Tema:	Emociones	Clases por semana:	2
Objetivo general:		Favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con el proceso psicológico de la emoción en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), para que estos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que puedan extrapolar a su vida cotidiana.				
Objetivo específico:		El alumno presentará junto con los integrantes de su equipo los avances de su investigación relacionada con el tema "Emociones" a través de un mapa conceptual, para emplear la retroalimentación que le brinden del docente y sus compañeros, en sus actividades orientadas a la solución del problema.				
Actividad		Técnica	Material	Tiempo	Descripción	
Inicio	Recapitulación de sesión previa y recuperación de conocimientos previos	Plenaria mediada por preguntas generadoras dirigidas al grupo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador 	15 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dirigirá preguntas generadoras a los estudiantes para hacer un resumen de la sesión anterior. ❖ Solicitará a los alumnos a que expongan sus conocimientos previos sobre las emociones.
					Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Contribuirá al recuento de la sesión anterior ❖ Dará a conocer sus conocimientos previos sobre las emociones.
Desarrollo	Investigación por equipos (Exposición de avances)	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mapa conceptual en formato digital ❖ Plumones ❖ Pizarrón ❖ Borrador ❖ Laptop ❖ Proyector ❖ Plumones 	70 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Solicitará a dos representantes de cada equipo, elegidos en la sesión pasada, para que expongan ante el resto del grupo el mapa conceptual que elaboraron con sus compañeros de trabajo con información relacionada con el tema "Emociones" que contribuyera a la solución del problema. ❖ Invitará al resto del grupo a que proporcione comentarios y sugerencias a los objetivos cada equipo.
					Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expondrá ante el resto del grupo el mapa conceptual que elaboró con su equipo. ❖ Atenderá a los comentarios y sugerencias que le proporcionen sus compañeros y el docente.

Cierre	Consideraciones finales	Exposición oral del docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador ❖ Copias impresas de los lineamientos para la elaboración de carteles 	15 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Solicitará a los alumnos que realicen los ajustes pertinentes a su trabajo de investigación, así como al mapa conceptual presentado. ❖ Promoverá el uso de la página web <i>Indagando en Psicología</i> para la elaboración del reporte de investigación. ❖ Dará indicaciones a los alumnos sobre la presentación de los resultados obtenidos, la cual será una exposición oral apoyada por un cartel con una duración máxima de 7 minutos. ❖ Dará lineamientos para la elaboración del cartel para la exposición de los resultados. ❖ Proporcionará referencias impresas y/o digitales que auxilien a los alumnos en su investigación. ❖ Dará seguimiento del trabajo de los equipos.
					Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participará con sus compañeros en la organización inicial de la presentación. ❖ Valorará su propio trabajo y el de su equipo durante la sesión. ❖ Hará preguntas al docente sobre dudas, datos y conceptos que desconozca.
Evaluación		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participación en recapitulación de la sesión anterior y expresión de conocimientos previos. ❖ Evidencias de la sesión: Mapa conceptual y exposición oral del mismo. <p style="text-align: center;">Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Rúbrica para evaluar mapas conceptuales. ❖ Rúbrica para evaluar exposición oral de mapas conceptuales. 				
Bibliografía		<p>Para el docente:</p> <p>Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>. Ciudad de México: McGraw Hill.</p> <p>Sola Ayape, C. (2011). <i>Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica</i>. Ciudad de México: Trillas.</p> <p>Fernández-Abascal, E. G., Martín, M. D. y Domínguez, J. (2002) <i>Procesos psicológicos</i>. Madrid: Pirámide</p> <p>Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (2000). <i>Motivación y emoción</i>. Madrid: McGraw Hill</p> <p>Reeve, J. (2003). <i>Motivación y emoción</i>. Ciudad de México: McGraw Hill.</p>				

	<p>Para el alumno:</p> <p>Alava Curto, C. (2004). <i>Psicología de las emociones y actitudes: lenguaje no verbal: gestos y ademanes</i>. Ciudad de México: Alfaomega.</p> <p>Contini, N. (comp.) (2015). <i>Agresividad en los adolescentes hoy: las habilidades sociales como claves para su abordaje</i>. San Miguel de Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.</p> <p>Coon, D. y Mitterer, J.O. (2016). <i>Introducción a la Psicología: el acceso a la mente y la conducta</i>. Ciudad de México, México: Cengage Learning.</p> <p>Damasio, A. (2005). <i>En busca de Espinosa. Neurobiología de la emoción y los sentimientos</i>. Barcelona: Crítica.</p> <p>Feldman, R. (2012). <i>Psicología para bachillerato</i>. Ciudad de México, México: McGraw Hill - Higher Education.</p> <p>Goleman, D. (1998). <i>La práctica de la inteligencia emocional</i>. Barcelona: Kairós.</p> <p>Goleman, D. (2007). <i>Inteligencia social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas</i>. Ciudad de México: Planeta.</p> <p>Grzib, G. (2007). <i>Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción</i>. Madrid: Centro de Estudios René Arces S.A.</p> <p>Hidalgo, C. G. y Abarca, N. (1999). <i>Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento en habilidades sociales</i>. Ciudad de México, México: Alfaomega.</p> <p>Mestre, J. M. y Palmero, F. (2004). <i>Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía</i>. México: Mc Graw Hill.</p> <p>Morris, C.G. y Maisto, A.A. (2011). <i>Introducción a la Psicología</i>. Ciudad de México: Pearson.</p> <p>Zepeda, F. (2008). <i>Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista</i>. Ciudad de México, México: Pearson-Prentice Hall.</p>
--	--

SESIÓN 5						
Nombre de asignatura:		Psicología				
Clave:		1609	Optativa/obligatoria	Obligatoria	Ciclo lectivo:	2019-1
Horas por semana:		4	Horas teóricas	90	Horas prácticas	30
Plan de estudios:		2018	Tema:	Emociones	Clases por semana:	2
Objetivo general:		Favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con el proceso psicológico de la emoción en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), para que estos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que puedan extrapolar a su vida cotidiana.				
Objetivo específico:		El alumno presentará sus propuestas para la solución del problema, de forma oral y escrita, para demostrar sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante la unidad de ABP.				
Actividad		Técnica	Material	Tiempo	Descripción	
Inicio	Recapitulación de sesión previa y recuperación de conocimientos previos	Plenaria mediada por preguntas generadoras dirigidas al grupo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador 	10 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dirigirá preguntas generadoras a los estudiantes para hacer un resumen de la sesión anterior. ❖ Solicitará a los alumnos a que expongan sus conocimientos previos sobre la importancia de las emociones en la vida cotidiana.
					Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Contribuirá al recuento de la sesión anterior ❖ Dará a conocer sus conocimientos previos sobre la importancia de las emociones en la vida cotidiana.
Desarrollo	Presentación de resultados	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Carteles impresos ❖ Cinta adhesiva 	80 minutos	Docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dirigirá la exposición de soluciones del problema de cada equipo. ❖ Invitará al resto del grupo a que proporcione comentarios y sugerencias a la solución de cada equipo. ❖ Brindará retroalimentación a cada equipo, incluyendo comentarios sobre la importancia de las emociones en la vida cotidiana.
					Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentará junto con sus compañeros la solución del problema. ❖ Hará comentarios y sugerencias a los trabajos de sus compañeros.
Cierre	Consideraciones finales	Exposición oral del docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador ❖ Bolígrafos 	10 minutos	Docente	❖ Solicita entrega de reportes de investigación por equipo.
					Alumno	❖ Entrega reporte de investigación.

						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Valorará su propio trabajo y el de su equipo durante la secuencia didáctica de ABP. ❖ Hará preguntas al docente sobre dudas, datos y conceptos que desconozca.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participación en recapitulación de la sesión anterior y expresión de conocimientos previos. ❖ Evidencias: Reporte de investigación y su exposición. <p style="text-align: center;">Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Rúbrica para la evaluación de la exposición oral del reporte de investigación con cartel. ❖ Rúbrica para la evaluación del reporte de investigación. 					
Bibliografía	<p>Para el docente:</p> <p>Bisquerra Alzina, R. (2009). <i>Psicopedagogía de las emociones</i>. Madrid, España: Síntesis.</p> <p>Bisquerra Alzina, R. (2011). <i>Educación emocional: propuestas para educadores y familias</i>. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.</p> <p>Bueno Moreno, M. R. y Garrido Torres, M. A. (2012). <i>Relaciones interpersonales en la educación</i>. Madrid, España: Ediciones Pirámide</p> <p>Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>. Ciudad de México: McGraw Hill.</p> <p>Sola Ayape, C. (2011). <i>Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica</i>. Ciudad de México: Trillas.</p> <p>Para el alumno:</p> <p>Fernández-Abascal, E. G., Martín, M. D. y Domínguez, J. (2002) <i>Procesos psicológicos</i>. Madrid: Pirámide</p> <p>Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (2000). <i>Motivación y emoción</i>. Madrid: McGraw Hill</p> <p>Reeve, J. (2003). <i>Motivación y emoción</i>. Ciudad de México: McGraw Hill.</p> <p>Mestre, J. M. y Palmero, F. (2004). <i>Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía</i>. México: Mc Graw Hill.</p>					

SESIÓN 6						
Nombre de asignatura:		Psicología				
Clave:		1609	Optativa/obligatoria	Obligatoria	Ciclo lectivo:	2019-1
Horas por semana:		4	Horas teóricas	90	Horas prácticas	30
Plan de estudios:		2018	Tema:	Emociones	Clases por semana:	2
Objetivo general:		<i>Favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con el proceso psicológico de la emoción en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), para que estos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que puedan extrapolar a su vida cotidiana.</i>				
Objetivo específico:		<i>El alumno exteriorizará sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante la unidad de ABP para evaluar su desempeño y el de sus compañeros de trabajo, de manera reflexiva y crítica.</i>				
Actividad		Técnica	Material	Tiempo	Descripción	
<i>Inicio</i>	Recapitulación de sesión previa y recuperación de conocimientos previos	Plenaria mediada por preguntas generadoras dirigidas al grupo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador 	15 minutos	<i>Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dirigirá preguntas generadoras a los estudiantes para hacer un resumen de la sesión anterior. ❖ Solicitará a los alumnos a que expongan sus conocimientos previos sobre la autoevaluación y la coevaluación
					<i>Alumno</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Contribuirá al recuento de la sesión anterior ❖ Dará a conocer sus conocimientos previos sobre la autoevaluación y coevaluación
<i>Desarrollo</i>	Evaluación final	Aplicación de instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador ❖ Bolígrafos ❖ Copias impresas de cuestionarios de evaluación final ❖ Copias impresas del cuestionario de autoevaluación y coevaluación y de evaluación del tutor y la estrategia de ABP 	70 minutos	<i>Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explicará el proceso de ejecución de la evaluación final. ❖ Especificará lo que consisten la coevaluación y la autoevaluación. ❖ Aplicará los instrumentos de evaluación final (Cuestionario, Escala de autoevaluación y coevaluación del trabajo en equipo y Escala de evaluación del tutor y de la estrategia de ABP).
					<i>Alumno</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recuperará e integrará sus conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados a lo largo de la investigación durante la evaluación final. ❖ Valorará su propio trabajo, el de su equipo y el del maestrante durante la secuencia didáctica de ABP. ❖ Apreciará su experiencia durante la unidad de ABP.

Cierre	Evaluación final y consideraciones finales	Exposición oral del docente	❖ Ninguno	15 minutos	Docente	❖ Realizará el cierre de las actividades de la unidad de ABP.
					Alumno	❖ Hará preguntas al docente sobre dudas, datos y conceptos que desconozca.
Evaluación		❖ Participación en recapitulación de la sesión anterior y expresión de conocimientos previos. ❖ Examen final. Instrumentos ❖ Escala de evaluación del tutor y de las actividades de ABP. ❖ Escala para la autoevaluación y coevaluación del trabajo individual y en equipo. ❖ Cuestionario para valorar conocimientos adquiridos durante la unidad ABP sobre el tema “Emociones”, de carácter declarativo, procedimental y actitudinal, y opiniones del alumno sobre la misma. Aplicación pos-test.				
Bibliografía		Para el docente: Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i> . Ciudad de México: McGraw Hill. Sola Ayape, C. (2011). <i>Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica</i> . Ciudad de México: Trillas.				

SESIÓN 7						
Nombre de asignatura:		Psicología				
Clave:		1609	Optativa/obligatoria	Obligatoria	Ciclo lectivo:	2019-2
Horas por semana:		4	Horas teóricas	90	Horas prácticas	30
Plan de estudios:		2018	Tema:	Emociones	Clases por semana:	2
Objetivo general:		Favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con el proceso psicológico de la emoción en estudiantes de bachillerato a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), para que estos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que puedan extrapolar a su vida cotidiana.				
Objetivo específico:		El alumno evaluará el diseño y los contenidos de la página web <i>Indagando en Psicología</i> para valorar su potencial como recurso de aprendizaje mediante la apreciación de sus cualidades didácticas.				
Actividad		Técnica	Material	Tiempo	Descripción	
<i>Inicio</i>	Presentación de la actividad	Exposición oral	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador ❖ Proyector ❖ Laptop ❖ Documento de Word con liga de acceso a la página ❖ Memoria USB 	15 minutos	<i>Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se presentará ante el grupo y detallará los objetivos e instrucciones de la actividad de evaluación y su dinámica correspondiente. ❖ Accederá a la página web <i>Indagando en Psicología</i> para proyectarla en el pizarrón ante el grupo de estudiantes. ❖ Proporcionará la liga de acceso de la página a los estudiantes.
<i>Desarrollo</i>	Evaluación de la página web <i>Indagando en Psicología</i> .	Aplicación de instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pizarrón ❖ Plumones ❖ Borrador ❖ Bolígrafos ❖ Copias impresas de cuestionarios de evaluación de la página web <i>Indagando en Psicología</i> 	30 minutos	<i>Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aplicará los instrumentos de evaluación de la página web <i>Indagando en Psicología</i>. ❖ Aclarará dudas del alumnado.
					<i>Alumno</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Accederá a la página web <i>Indagando en Psicología</i> y analizará sus contenidos, diseño, materiales y actividades. ❖ Evaluará la página web con base en sus observaciones y apreciaciones, a través del cuestionario proporcionado por el docente. ❖ Hará preguntas al docente sobre dudas, datos y conceptos que desconozca.
<i>Cierre</i>	Consideraciones finales	Exposición oral del docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ninguno 	5 minutos	<i>Docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizará el cierre de las actividades de evaluación proporcionando sus datos de contacto al estudiantado. ❖ Aclarará dudas de los alumnos.

Evaluación	Instrumentos ❖ Cuestionario para la evaluación de la Página web <i>Indagando en Psicología</i> .
Bibliografía	Para el docente: Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i> . Ciudad de México: McGraw Hill. Sola Ayape, C. (2011). <i>Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica</i> . Ciudad de México: Trillas.

ANEXO 2. CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO Y FINAL

DATOS DEL ALUMNO			
Nombre:			
Fecha:		Grupo:	

Instrucciones: Responde a las siguientes preguntas (**Valor: 9 puntos**).

1. Con tus propias palabras define (Valor: 6 puntos):

<p>☞ Emoción:</p> <p>☞ Sentimiento:</p> <p>☞ Estado de ánimo:</p>

2. ¿Qué importancia tienen las emociones para el ser humano? (Valor: 3 puntos).

--

Instrucciones: Relaciona correctamente las emociones que están señaladas en la columna izquierda con sus categorías correspondientes (columna derecha). (**Valor: 6 puntos**).

- | | | |
|----------------|----------------|-----------------------|
| () Alegría | () Celos | 3. Emoción primaria |
| () Envidia | () Sorpresa | 4. Emoción secundaria |
| () Ira | () Tristeza | |
| () Amor | () Confianza | |
| () Melancolía | () Asco | |
| () Miedo | () Admiración | |

Instrucciones: Elige la respuesta correcta y márcala con una X (**Valor: 4 puntos**).

5. Teoría que señala que los estímulos ambientales producen cambios fisiológicos en el cuerpo que se interpretan como emociones.
- A. Teoría cognoscitiva B. Teoría Cannon-Bard de C. Teoría de James-Lange D. Teoría de Izard
6. Teoría que indica que el procesamiento de las emociones y las respuestas corporales ocurren de manera simultánea y no sucesiva
- A. Teoría cognoscitiva B. Teoría Cannon-Bard de C. Teoría de James-Lange D. Teoría de Izard
7. Teoría que indica que aunado a la participación de la piel, los músculos y los órganos internos, la expresión facial y la postura corporal son reacciones cruciales para la experiencia emocional.
- A. Teoría cognoscitiva B. Teoría Cannon-Bard de C. Teoría de James-Lange D. Teoría de Izard
8. Teoría que señala que la experiencia emocional depende de la percepción de la situación concreta en la que está inmerso el sujeto.
- A. Teoría cognoscitiva B. Teoría Cannon-Bard de C. Teoría de James-Lange D. Teoría de Izard
9. Capacidad para percibir, usar, entender y controlar las emociones.
- A. Bienestar emocional B. Inteligencia emocional C. Conciencia emocional D. Regulación emocional
10. Capacidad para tener conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás
- A. Bienestar emocional B. Inteligencia emocional C. Conciencia emocional D. Regulación emocional
11. Capacidad para gozar de forma consciente de plenitud y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- A. Bienestar emocional B. Inteligencia emocional C. Conciencia emocional D. Regulación emocional
12. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.
- A. Bienestar emocional B. Inteligencia emocional C. Conciencia emocional D. Regulación emocional

Instrucciones: Escribe la V (verdadero) o la F (falso), en el casillero de la derecha de las siguientes afirmaciones, según corresponda (**Valor: 6 puntos**).

13. El hemisferio izquierdo del cerebro procesa principalmente las emociones positivas. Las emociones negativas son procesadas en el hemisferio derecho.	
14. Las emociones positivas son más útiles para el ser humano que las negativas.	
15. Los cambios físicos asociados con las emociones son causados por la actividad en el Sistema Nervioso Periférico (SNP)	
16. La amígdala, los ganglios basales, la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal son algunas de las estructuras que participan en el proceso emocional.	
17. La cultura influye en el significado atribuido a la expresión facial de las emociones.	
18. Por su naturaleza biológica, los hombres expresan menos sus emociones que las mujeres.	

Instrucciones: Lee el caso, analízalo y elabora una solución para ayudar al personaje principal a tomar una decisión. (**Valor: 25 puntos**).

La duda de Andrea

Andrea y Brandon son novios desde hace 2 años. Sin embargo, pocos meses después de iniciar su relación, él le prohibió a Andrea hablar con sus compañeros (sobre todo con los varones), salir con sus amigas, así como otras actividades que ella solía hacer antes de su noviazgo. Brandon le dice que la ama pero que al mismo tiempo no quiere perderla. No obstante, su relación ha empeorado con el paso del tiempo y ella ha considerado terminar con él, pero la posible reacción que este pueda tener ante ello la hace dudar de esa decisión.

19. ¿Cuál es el problema que se está presentando? (Valor: 6 puntos).

20. ¿Qué hechos están provocando el problema? (Valor: 3 puntos).

21. ¿Cómo crees que se siente Andrea ante este problema? (Valor: 3 puntos).

22. Si tuvieras que realizar una indagación para esclarecer el problema ¿cuáles serían tus preguntas de investigación? Escríbelas (Valor: 4 puntos).

23. Escribe una solución posible al problema. Toma en cuenta tus conocimientos sobre emociones (Valor: 6 puntos).

24. La orientadora de la escuela en la que estudian Andrea y Brandon quiere conocer los temas, afines a las emociones, que debe analizar para poder poner en marcha la solución que acabas de proponer. Escríbelos (Valor: 3 puntos).

ANEXO 3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL TUTOR Y LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

DATOS DEL ALUMNO					
Fecha:		Nombre del alumno:		Grupo:	
Nombre del equipo:					

Instrucciones: De acuerdo con las siguientes afirmaciones, marca con una X la opción que más represente tu opinión sobre esta estrategia de enseñanza. Tus respuestas serán de gran utilidad para la mejora de esta. No hay respuestas correctas ni incorrectas, dado que esto no es un examen. Te pido de la forma más atenta que contestes con mucha sinceridad. **¡Gracias por tu participación!**

Escala de valores:

1.Totalmente en desacuerdo	2.En desacuerdo	3.Ni en acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5.Totalmente de acuerdo
----------------------------	-----------------	----------------------------------	---------------	-------------------------

	1	2	3	4	5
1. Las sesiones de ABP estuvieron preparadas adecuadamente.					
2. Los objetivos enunciados en cada sesión coincidieron con las actividades realizadas.					
3. Las explicaciones durante las sesiones de ABP fueron claras.					
4. La bibliografía y otros materiales recomendados por el profesor resultaron útiles.					
5. Los materiales empleados por el profesor fueron adecuados.					
6. El profesor inició las clases puntualmente.					
7. El profesor logró despertar el interés de los alumnos por los contenidos.					
8. El profesor mostró un dominio adecuado de los contenidos a enseñar.					
9. Se fomentó la participación de los estudiantes.					
10. El profesor aclaró dudas durante las sesiones de ABP					
11. El profesor supo controlar adecuadamente la disciplina del grupo.					

12. Organizar al grupo en equipos de trabajo fue una estrategia idónea para aprender sobre el tema y compartir conocimientos e ideas.					
13. Los métodos de evaluación fueron equitativos y apropiados.					
14. Me siento satisfecho (a) con lo aprendido durante las sesiones de ABP.					
15. Recomendaría la implementación del ABP en otras asignaturas.					
16. Las actividades realizadas me permitieron comprender la importancia de las emociones en la vida cotidiana.					
17. Las actividades realizadas me permitieron valorar la importancia de la inteligencia emocional en la vida cotidiana.					
18. Las actividades realizadas me permitieron valorar la importancia del bienestar emocional en la vida cotidiana.					
19. Las actividades realizadas sirvieron para desarrollar mis habilidades de comunicación interpersonal y de trabajo en equipo.					
20. Las actividades realizadas favorecieron al desarrollo de mis estrategias de aprendizaje.					
21. Las actividades realizadas contribuyeron al desarrollo de mi razonamiento crítico.					
22. Las actividades realizadas contribuyeron al desarrollo de mis habilidades de búsqueda, selección y procesamiento de información.					
23. Las actividades realizadas contribuyeron al desarrollo de mis habilidades de solución de problemas.					
24. Las actividades realizadas fueron útiles para mi desarrollo personal.					

Comentarios:

ANEXO 4. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

DATOS DEL ALUMNO				
Fecha:		Nombre del alumno:		Grupo:
Nombre del equipo:				

Instrucciones: Evalúa tu desempeño y el de tus compañeros siguiendo los criterios presentados a continuación, escribiendo el número que consideres correspondiente en cada casilla de la matriz de evaluación.

Escala de valores:

1.Totalmente en desacuerdo	2.En desacuerdo	3.Ni en acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5.Totalmente de acuerdo
----------------------------	-----------------	----------------------------------	---------------	-------------------------

Número	Criterio de evaluación
1	Asistió con regularidad a las sesiones de trabajo del equipo.
2	Se presentó con el material necesario para contribuir en las actividades grupales.
3	Escuchó atentamente y respetó las aportaciones de los compañeros.
4	Llevó a cabo las actividades que le fueron asignadas según el rol que desempeñó (líder, secretario, reportero, abogado del diablo, guardián).
5	Comunicó claramente sus ideas durante las sesiones de trabajo.
6	Participó activamente en las discusiones del equipo, aportando ideas para el desarrollo del trabajo.
7	Tuvo buena relación y comunicación con los compañeros del equipo.
8	Motivó a sus compañeros para trabajar en equipo, proponiendo en situaciones de desacuerdo o conflicto, alternativas para el consenso o la solución.
9	Terminó a tiempo las actividades asignadas en cada sesión de trabajo.
10	Se involucró con compromiso y eficiencia en todas las actividades del equipo (identificación del problema, redacción de objetivos de aprendizaje, organización de las exposiciones orales, participación en actividades de investigación, elaboración del reporte de investigación, etc.).

ANEXO 5. MATRIZ DE EVALUACIÓN

Nombre y apellido de los integrantes del equipo	Criterio de evaluación										T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Valoración numérica										
1. <i>(Tu nombre)</i>											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											

ANEXO 6. CUESTIONARIO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Instrucciones: Este cuestionario forma parte de una investigación sobre jóvenes de tu edad. El propósito es obtener información sobre diversos aspectos relacionados con la manera en que los jóvenes se perciben, además de conocer su opinión sobre su forma de ser y actuar. La información que solicitamos se manejará con confidencialidad.

Lee con cuidado las instrucciones y elige la respuesta que refleje mejor tu forma de pensar o actuar. Recuerda que no es un examen, por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas, pero la precisión y veracidad de tus respuestas será de gran ayuda en nuestro trabajo.

DATOS PERSONALES			
Nombre:			
Correo electrónico:			
Sexo:	Hombre () Mujer ()	Edad:	
Municipio / Alcaldía en el que resides:			
Estado civil:	Soltero(a) () Unión libre () Casado () Otro ()		
Vives con:	Ambos padres () Sólo madre () Solo padre () Padrastro () Madrastra () Abuelo(a) () Esposo(a) () Pareja () Otros ()		
Tus papás están:	Casados () Separados / divorciados () Unión libre () Mi mamá ya murió () Mi papá ya murió ()		
Escolaridad del padre	Primaria () Secundaria () Preparatoria o equivalente () Licenciatura () Posgrado ()	Escolaridad de la madre	Primaria () Secundaria () Preparatoria o equivalente () Licenciatura () Posgrado ()
¿Tu padre trabaja?	Si, medio tiempo () Sí, tiempo completo () No, está jubilado/retirado () No, está desempleado ()		
¿Tu madre trabaja?	Si, medio tiempo () Sí, tiempo completo () No, está jubilada/retirada () No es asalariada, es ama de casa ()		
¿Tienes hijos?	Si () No ()		
¿Practicas algún deporte?	No () Si () ¿Cuál? _____ ¿Cuántas horas a la semana? Menos de 1 hora () De 1 a 2 horas () De 2 a 4 horas () Más de 5 horas ()		
¿Practicas alguna actividad artística?	No () Si () ¿Cuál? _____ ¿Cuántas horas a la semana? Menos de 1 hora () De 1 a 2 horas () De 2 a 4 horas () Más de 5 horas ()		

ANEXO 7. CUESTIONARIO PARA EVALUACIÓN DE LA PÁGINA WEB *INDAGANDO EN PSICOLOGÍA*

Instrucciones: Este cuestionario forma parte de una investigación sobre jóvenes de tu edad. El propósito es obtener información sobre diversos aspectos relacionados con la plataforma *Indagando en Psicología*.

Lee con cuidado las instrucciones y elige la respuesta que refleje mejor tu forma de pensar o actuar. Recuerda que no es un examen, por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas, pero la precisión y veracidad de tus respuestas será de gran ayuda en nuestro trabajo.

DATOS PERSONALES					
Nombre:					
Correo electrónico:					
Sexo:	Hombre (<input type="checkbox"/>)	Mujer (<input type="checkbox"/>)	Edad:		Grado escolar:
Municipio / Alcaldía en el que resides:					

Instrucciones: De acuerdo con las siguientes afirmaciones, marca con una X la opción que más represente tu opinión sobre esta estrategia de enseñanza. Tus respuestas serán de gran utilidad para la mejora de esta. No hay respuestas correctas ni incorrectas, dado que esto no es un examen. Te pido de la forma más atenta que contestes con mucha sinceridad. **¡Gracias por tu participación!**

Escala de valores: 1: Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
1. El autor de la página web está claramente identificado.					
2. Se proporciona información de contacto del autor.					
3. Se identifican con claridad los motivos por los que se elaboró la página web.					
4. Se reconoce con precisión la audiencia a la cual la página se dirige (estudiantes de bachillerato).					
5. La página contiene instrucciones definidas y concisas.					
6. El lenguaje de la página es adecuado.					

	1	2	3	4	5
7. Los contenidos de la página web son apropiados para desarrollar actividades de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).					
8. Las actividades que propone la página favorecen al aprendizaje de los temas que aborda.					
9. Los contenidos teóricos se cubren de forma adecuada.					
10. Hay fuentes de información que dan soporte al contenido de la página web.					
11. Las fuentes se citan correctamente.					
12. Hay vínculos a recursos adicionales (materiales, páginas web, etc.).					
13. La información se encuentra libre de errores gramaticales y ortográficos.					
14. La página muestra la fecha de creación de la página web.					
15. La página muestra la fecha de la última actualización.					
16. La información de la página está actualizada.					
17. La página permite una navegación fácil e intuitiva.					
18. La estructura y organización de los contenidos de la página son adecuados.					
19. Las secciones y títulos son claros y facilitan el acceso a los contenidos.					
20. Los colores de fondo son apropiados.					
21. El diseño de la página es atractivo.					
22. El tamaño y el tipo de fuente son idóneos.					
23. Los enlaces y botones son funcionales.					
24. Los contenidos audiovisuales (imágenes y videos) son de ayuda para la comprensión de los temas que aborda la página.					
25. La página se carga rápidamente.					
Comentarios:					

ANEXO 8. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL POR EQUIPO

DATOS DEL EQUIPO				
Fecha:		Nombre del equipo:		Grupo:

Criterio de evaluación	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
	4	3	2	1
Concepto principal	El concepto principal es adecuado y pertinente con el tema y la solución del problema.	El concepto principal es relevante dentro del tema más no en la solución del problema.	El concepto principal pertenece al tema, pero no se fundamenta ni corresponde a la solución del problema.	El concepto principal no tiene relación con el tema principal ni la solución del problema.
Conceptos secundarios	Incluye todos los conceptos importantes que representan la información principal del tema y la solución del problema.	Incluye la mayoría de los conceptos importantes que representan la información principal del tema y la solución del problema.	Faltan la mayoría de los conceptos importantes que representan la información principal del tema y la solución del problema. Se repite algún concepto.	No incluye conceptos significativos. Se repiten varios conceptos y/o aparecen varios conceptos ajenos o irrelevantes.
Proposiciones	Las proposiciones representan la información principal.	La mayoría de las proposiciones son válidas y representan la información principal.	Pocas proposiciones son válidas de acuerdo al tema. Se repite algún concepto.	Presenta proposiciones inválidas de acuerdo al tema. Presenta afirmaciones vagas y/o aparecen varios conceptos ajenos o irrelevantes
Palabras enlace	Enlaces congruentes, relevantes y creativos.	Enlaces gramaticalmente adecuados y sobresalientes	Enlaces poco pertinentes, redundantes y erróneos.	Palabras enlace ausentes.

Estructura	Presenta una estructura jerárquica completa y equilibrada, con una organización clara y de fácil interpretación.	Presenta una estructura jerárquica pero no es clara.	El mapa esta desordenado, son confusas las relaciones	No presenta una jerarquía de acuerdo al tema. Se utilizan muchas oraciones largas, o presenta una estructura ilegible, desorganizada, caótica o difícil de interpretar.
Ortografía	Los contenidos del mapa conceptual no tienen errores ortográficos	Gran parte del contenido no tiene errores ortográficos	El 50% del contenido tiene errores ortográficos	Más del 50% del contenido tiene errores ortográficos
Referencias	Fuentes actualizadas y pertinentes. Están enlistadas según los lineamientos de la APA. Contiene al menos 5 fuentes.	Fuentes, la mayoría están actualizadas y son pertinentes. Casi todas son enlistadas según los lineamientos de la APA. Contiene entre 3 y 4 fuentes.	Fuentes poco actualizadas y pertinentes. Pocas son enlistadas según los lineamientos de la APA. Contiene entre 1 y 2 fuentes.	No consultó fuentes
TOTAL	28 PUNTOS			

ANEXO 9. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE EXPOSICIÓN ORAL DE MAPA CONCEPTUAL

DATOS DEL EQUIPO				
Fecha:		Nombre del equipo:		Grupo:
Criterio de evaluación	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
	4	3	2	1
Organización del equipo	El equipo preparó con antelación todo lo necesario para la exposición.	El equipo preparó con antelación gran parte de lo necesario para la exposición.	Carencias importantes en la preparación de lo necesario para la exposición.	Improvisación notoria en lo necesario para la exposición.
Estructura de la exposición	Se presenta formalmente al equipo, sus integrantes, el problema asignado y la emoción sobre el cual versa el reporte de investigación. Se lleva a cabo ordenadamente la exposición de los elementos que conforman el mapa conceptual. Se realiza un cierre excelentemente estructurado con conclusiones tentativas.	Se presenta brevemente al equipo, sus integrantes, el problema asignado y la emoción sobre el cual versa el reporte de investigación. Se lleva a cabo ordenadamente la exposición de los elementos que conforman el mapa conceptual. Se realiza un cierre bien estructurado.	Se presenta el reporte de investigación. Hay una secuencia irregular de la exposición de los elementos que conforman el mapa conceptual. Cierre improvisado.	No hay presentación de ningún tipo. Hay una secuencia incoherente de la exposición de los elementos que conforman el mapa conceptual. No se da un cierre ni conclusiones.
Empleo del tiempo	Se utilizó el tiempo estipulado (máximo 8 minutos) y la exposición tuvo un cierre apropiado.	Se utilizó el tiempo adecuado pero el cierre fue precipitado o inexistente.	Se excedió moderadamente del tiempo estipulado y se desarrolló insuficientemente el tema.	Olvido completo el tiempo disponible y desarrollo del tema escaso o nulo.

Aclaración de dudas	Con precisión se contestan todas las preguntas y dudas planteadas por el auditorio.	Se contesta concisamente la mayoría de las preguntas planteadas por el auditorio.	Titubeos apreciables en la contestación de las preguntas del auditorio.	No se contestan las preguntas planteadas por el auditorio.
Expresión oral	La dicción, el tono y volumen de voz son excelentes. Claridad y fluidez bastas que permiten atraer la atención de la audiencia durante toda la exposición. El lenguaje empleado es basto y correcto. No se usan muletillas del lenguaje.	El lenguaje empleado es basto y correcto. Claridad y fluidez adecuadas que permiten atraer la atención de la audiencia en gran parte de la exposición. Hay ligeras deficiencias de dicción, volumen y tono de voz. Se usan pocas muletillas.	El lenguaje empleado es basto y correcto. Claridad y fluidez limitadas que atraen con dificultad la atención de la audiencia en la exposición. Existen evidentes deficiencias en dicción, tono y volumen de voz. Empleo moderado de muletillas.	Deficiencias importantes de dicción, volumen y tono de voz o bien por un inadecuado empleo del lenguaje. No hay claridad ni fluidez y no hay atención de la audiencia en la exposición Empleo excesivo de muletillas.
Expresión corporal	Empleo notable del lenguaje corporal y gestual para enfatizar los aspectos relevantes. Se desplaza por todo el espacio contemplado para la exposición.	Uso adecuado de las gesticulaciones y ademanes.	Utilización de movimientos corporales de énfasis. Titubeos en la presentación oral.	Ubicación en un solo sitio del espacio destinado a la exposición. No hay utilización de las manos y las gesticulaciones como herramienta trabajo. Presencia de movimientos que denotan inseguridad
Total	24 puntos			

ANEXO 10. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL REPORTE DE INVESTIGACIÓN POR EQUIPO

DATOS DEL EQUIPO				
Fecha:		Nombre del equipo:		Grupo:
Criterio de evaluación	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
	4	3	2	1
Portada	Diseño creativo y relacionado con el nombre del equipo. Contiene los elementos señalados en los lineamientos.	Diseño creativo y poco relacionado con el nombre del equipo. Contiene los elementos señalados en los lineamientos.	Diseño poco creativo y no relacionado con el nombre del equipo. Datos incompletos	Diseño elemental y no relacionado con el nombre del equipo. Datos incompletos
Introducción	Contiene una breve descripción de: A) El tema general en que se da la situación o problema a resolver. B) El problema a resolver. C) Revisión teórica. D) Actividades realizadas. E) Los posibles beneficios a obtener con el estudio realizado.	Contiene una breve descripción de: A) El tema general en que se da la situación o problema a resolver. B) El problema a resolver. C) Revisión teórica. D) Actividades realizadas.	Contiene una breve descripción de: A) El tema general en que se da la situación o problema a resolver. B) El problema a resolver. C) Revisión teórica.	Contiene una breve descripción de: A) El tema general en que se da la situación o problema a resolver. B) El problema a resolver.
Planteamiento del problema	Extrae el problema del escenario escrito, determina las partes de este, sus características y factores que los hacen posible. Expone la necesidad de esclarecer un fenómeno.	Extrae el problema del escenario escrito, determina varias de las partes de este, sus características y factores que los hacen posible. Expone la necesidad de esclarecer un fenómeno.	Extrae el problema del escenario escrito, determina pocas las partes de este, sus características y factores que los hacen posible. No expone la necesidad de esclarecer un fenómeno.	Enuncia el problema, pero no lo contextualiza, no determina las partes del problema, sus características y factores que los hacen posible. Tampoco expone la necesidad de esclarecer un fenómeno.

<p>Pregunta (s) de investigación</p>	<p>El problema se enuncia precisamente en forma de pregunta (s). Considera el fenómeno a estudiar. La (s) pregunta (s) de investigación se formula (n) como: ¿existe A? ¿Cómo es A? ¿Por qué ocurrió A? ¿Cuáles componentes o factores forman A? ¿Hay relación o asociación entre A e B? ¿A diferente a B? ¿A causa o provoca cambios en B?, etc.</p>	<p>El problema se enuncia apropiadamente en forma de pregunta. Considera el fenómeno a estudiar La (s) pregunta (s) de investigación se formula (n) como: ¿existe A? ¿Cómo es A? ¿Por qué ocurrió A? ¿Cuáles componentes o factores forman A? ¿Hay relación o asociación entre A e B? ¿A diferente a B? ¿A causa o provoca cambios en B?, etc.</p>	<p>El problema se enuncia de manera poca concisa en forma de pregunta. No considera el fenómeno a estudiar. La (s) pregunta (s) de investigación se formula (n) como: ¿existe A? ¿Cómo es A? ¿Por qué ocurrió A? ¿Cuáles componentes o factores forman A? ¿Hay relación o asociación entre A e B? ¿A diferente a B? ¿A causa o provoca cambios en B?, etc.</p>	<p>El problema no se enuncia en forma de pregunta.</p>
<p>Objetivos de aprendizaje</p>	<p>Indican claramente lo que se pretende alcanzar en la investigación. Responden a las preguntas: ¿Qué se quiere alcanzar? ¿Cómo lo voy a lograr? ¿Para qué lo voy a realizar?</p>	<p>Muestran claramente lo que se pretende alcanzar en la investigación. Responden a las preguntas: ¿Qué se quiere alcanzar? ¿Cómo lo voy a lograr? ¿Para qué lo voy a realizar?</p>	<p>Poco claros con lo que se pretende alcanzar en la investigación. No responden a las preguntas: ¿Qué se quiere alcanzar? ¿Cómo lo voy a lograr? ¿Para qué lo voy a realizar?</p>	<p>Confusos e incongruentes con lo que se busca alcanzar en la investigación. No responden a las preguntas: ¿Qué se quiere alcanzar? ¿Cómo lo voy a lograr? ¿Para qué lo voy a realizar?</p>
<p>Hipótesis</p>	<p>Proporciona una predicción o explicación provisional, razonada y lógica, de la relación entre los hechos planteados en el problema.</p>	<p>Proporciona una deseable predicción o explicación provisional de la relación entre los hechos planteados en el problema.</p>	<p>Proporciona una limitada y poco clara predicción o explicación provisional de la relación entre los hechos planteados en el problema.</p>	<p>Hipótesis confusas y no se relacionan con el problema. No se define la predicción o explicación provisional de la relación entre los hechos planteados.</p>

Revisión teórica	Describe teorías, enfoques teóricos, investigaciones que se consideren válidos y relacionados con el problema. No divaga en otros temas ajenos al estudio. Vincula lógica y coherentemente conceptos y proposiciones. Apropiación creativa de las ideas y excelente síntesis.	Describe teorías, enfoques teóricos, investigaciones que se consideren válidos y relacionados con el problema. No divaga en otros temas ajenos al estudio. Vincula adecuadamente conceptos y proposiciones. Apropiación de varias las ideas y buena síntesis.	Describe algunas teorías, enfoques teóricos, investigaciones que se consideren válidos y relacionados con el problema. Retoma temas ajenos al estudio. Vincula sencillamente conceptos y proposiciones. Apropiación de algunas ideas y síntesis regular.	Describe vagamente teorías, enfoques teóricos, investigaciones que se consideren válidos y relacionados con el problema. Divaga en otros temas ajenos al estudio. No vincula conceptos y proposiciones. Poca apropiación de las ideas y precaria síntesis.
Conclusiones	Reflejan una comprensión detallada del fenómeno estudiado y el tema. Se expresa claramente la aceptación o el rechazo de la hipótesis.	Reflejan una comprensión general del problema y el tema. Se expresa razonablemente la aceptación o el rechazo de la hipótesis.	Reflejan una comprensión limitada del problema y el tema. Se expresa medianamente la aceptación o el rechazo de la hipótesis.	Reflejan una comprensión escasa o nula del problema y el tema. Se expresa vagamente la aceptación o el rechazo de la hipótesis.
Formato y ortografía	El reporte de investigación no tiene errores ortográficos y se presenta según los lineamientos establecidos.	Gran parte del contenido no tiene errores ortográficos y se apega a los lineamientos establecidos	El 50% del contenido tiene errores ortográficos y no se presenta según los lineamientos establecidos	Más del 50% del contenido tiene errores ortográficos y no se presenta según los lineamientos establecidos
Referencias	Fuentes actualizadas y pertinentes. Están enlistadas según los lineamientos de la APA. Contiene al menos 5 fuentes.	Fuentes, la mayoría están actualizadas y son pertinentes. Casi todas son enlistadas según los lineamientos de la APA. Contiene al menos 4 fuentes.	Fuentes poco actualizadas y pertinentes. Pocas son enlistadas según los lineamientos de la APA. Contiene al menos 3 fuentes.	No consultó fuentes
Total	40 puntos			

ANEXO 11. LINEAMIENTOS PARA LA EXPOSICIÓN ORAL DEL REPORTE DE INVESTIGACIÓN POR EQUIPO MEDIANTE CARTEL

Los carteles tendrán un diseño vertical con las siguientes medidas: 120 cm de altura y 90 cm de ancho. Para su elaboración les recomiendo emplear PowerPoint, aunque pueden usar cualquier otro software. Finalmente, el cartel debe ser impreso en papel bond u opalina.

El equipo entero tendrá que exponer el cartel y tendrá un máximo de 10 minutos.

Sugerencias para la elaboración del cartel:

1. Presentar información concisa y válida, relativa a las ideas, aporte o evidencia centrales al tema.
2. Incluir elementos gráficos o imágenes de calidad y pertinentes, que contribuyen a la comprensión del contenido, así como realzar su organización viso-espacial.
3. El vocabulario empleado y el estilo del texto resultan pertinentes para la audiencia a la que se dirige.
4. Considerar que la información escrita muestra una sintaxis, ortografía y puntuación adecuadas.
5. Diseño gráfico atractivo y original.
- 6. No sobrecargar el cartel con texto e imágenes.**
7. Evitar el uso de un tamaño de letra pequeña. Nuestro cartel debe de ser legible al menos a dos metros de distancia. Por lo general, **no se utilizan letras más chicas que 14 puntos** (ni en leyendas ni en la bibliografía, ni en notas a pie, ni en ningún otro lado). **El mínimo para el texto regular es de 18 puntos** para formatos de cartel pequeños y 20 puntos para formatos más grandes. Subtítulos y títulos deben ser más grandes. Si con este tamaño de letra no cabe el texto, será necesario recortar el texto, mas no reducir la letra.
8. Escoger un tipo de letra adecuado. Algunas letras parecen muy creativas o informales, pero son difíciles de leer. También las letras con el mismo ancho, como Courier, corren este riesgo. Lo más conveniente son las letras con serifas o con patines, que tienen como un pequeño pie en los extremos de la letra. Estas letras son más fáciles de leer y no causan tantas ambigüedades

para distinguir ciertas letras (como, por ejemplo, en la diferencia de l y I), por lo que permiten una lectura más ágil del texto. Además, los diseñadores dicen que estas letras expresan tranquilidad, autoridad, dignidad y firmeza. Algunos ejemplos de tipos de letras con serifas son **Baskerville, Bodoni, Bookman Old Style, Cambria, Century Schoolbook, Garamond, Palatino, Times y Times New Roman.**

9. No hay que variar demasiado el tamaño o tipo de letra. Por ejemplo, **no se recomienda utilizar más de dos tipos de letra.** Sea cual sea el tipo y tamaño de letra, se debe evitar el uso de las mayúsculas seguidas, ya que dificultan la lectura. Esto se aplica a todo el texto del cartel, incluyendo títulos, subtítulos, leyendas de fotos y listas de bibliografía.

ANEXO 12. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL DEL REPORTE DE INVESTIGACIÓN POR EQUIPO MEDIANTE CARTEL

DATOS DEL EQUIPO				
Fecha:		Nombre del equipo:		Grupo:

Criterio de evaluación	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
	4	3	2	1
Organización del equipo (Grupal)	El equipo preparó con antelación todo lo necesario para la exposición. El equipo se ubica en un lugar estratégico del aula. La participación es equitativa en tiempo y complejidad del contenido.	El equipo preparó con antelación gran parte de lo necesario para la exposición. El equipo se ubica en un lugar estratégico del aula. La participación es en buena parte equitativa en tiempo y complejidad del contenido.	Carencias importantes en la preparación de lo necesario para la exposición. El equipo no se ubica en un lugar estratégico del aula. La participación es poco equitativa en tiempo y complejidad del contenido.	Improvisación notoria en lo necesario para la exposición. El equipo no se ubica en un lugar estratégico del aula. La participación no es equitativa en tiempo y complejidad del contenido.
Estructura de la exposición (Grupal)	Se presenta formalmente al equipo, sus integrantes, el problema asignado y el reporte de investigación. Se lleva a cabo ordenadamente la exposición de los elementos que conforman el reporte. Se realiza un cierre excelentemente estructurado con conclusiones que destacan la importancia de la comprensión de las emociones y el bienestar emocional.	Se presenta rápidamente al equipo, sus integrantes, el problema asignado y el reporte de investigación. Se lleva a cabo ordenadamente la exposición de los elementos que conforman el reporte. Se realiza un cierre bien estructurado con conclusiones que destacan la importancia de la comprensión de las emociones y el bienestar emocional.	Se presenta el reporte de investigación. Hay una secuencia irregular de la exposición de los elementos que conforman el reporte. Se dan breves conclusiones en el cierre.	No hay presentación de ningún tipo. Hay una secuencia incoherente de la exposición de los elementos que conforman el reporte. No se da un cierre ni conclusiones.

<p>Cartel</p>	<p>Contiene todos los datos de identificación del equipo y de carácter institucional. Toda la información se presenta de forma organizada, clara y concisa. Proporciones del cartel según lo señalado (90x120 cm). El diseño del cartel es muy original y creativo. Apropiado uso del color. Tipología y tamaño de letra pertinentes y correctos. Las imágenes apoyan con congruencia el texto y ofrecen armonía visual. Contiene todos los elementos que conforman el reporte de investigación. No tiene errores ortográficos.</p>	<p>Contiene la mayoría los datos de identificación del equipo y de carácter institucional. Buena parte de la información se presenta de forma organizada, clara y concisa. Proporciones del cartel según lo señalado o similares. El diseño del cartel es original y creativo. Conveniente uso del color. Tipología y tamaño de letra adecuados. La mayoría de las imágenes apoyan con congruencia el texto y ofrecen armonía visual. Contiene muchos de los elementos que conforman el reporte de investigación. Tiene pocos errores ortográficos.</p>	<p>Ausencia importante de varios datos de identificación del equipo y de carácter institucional. Poco más de la mitad de la información se presenta de forma organizada, clara y concisa. Proporciones del cartel fuera de lo señalado. El diseño del cartel es insuficientemente original y creativo. Inapropiado uso del color. Tipología y tamaño de letra poco pertinentes y adecuados. Las imágenes apoyan con congruencia el texto y ofrecen escasa armonía visual. Muchos de los elementos que conforman el reporte de investigación están ausentes. El 50% del cartel tiene errores ortográficos.</p>	<p>La mayoría de los datos de identificación del equipo y de carácter institucional están ausentes. La mayoría de la información se presenta de forma desorganizada, ambigua y difusa. Proporciones del cartel fuera de lo señalado. El diseño del cartel no es original ni creativo. Incorrecto uso del color. Tipología y tamaño de letra pertinentes y inadecuados. Las imágenes no apoyan con congruencia el texto y no ofrecen armonía visual. La mayoría de todos los elementos que conforman el reporte de investigación están ausentes. Más del 50% del cartel tiene errores ortográficos.</p>
<p>Empleo del tiempo (Grupal)</p>	<p>Se utilizó el tiempo estipulado (máximo 8 minutos) y la exposición tuvo un cierre apropiado.</p>	<p>Se utilizó el tiempo adecuado pero el cierre fue precipitado o inexistente.</p>	<p>Se excedió moderadamente del tiempo estipulado y se desarrolló insuficientemente el tema.</p>	<p>Olvido completo el tiempo disponible y desarrollo del tema escaso o nulo.</p>

Aclaración de dudas (Grupal)	Con precisión se contestan todas las preguntas y dudas planteadas por el auditorio.	Se contesta concisamente la mayoría de las preguntas planteadas por el auditorio.	Titubeos apreciables en la contestación de las preguntas del auditorio.	No se contestan las preguntas planteadas por el auditorio.
Expresión oral (Individual)	La dicción, el tono y volumen de voz son excelentes. Claridad y fluidez bastas que permiten atraer la atención de la audiencia durante toda la exposición. El lenguaje empleado es basto y correcto. No se usan muletillas del lenguaje.	El lenguaje empleado es basto y correcto. Claridad y fluidez adecuadas que permiten atraer la atención de la audiencia en gran parte de la exposición. Hay ligeras deficiencias de dicción, volumen y tono de voz. Se usan pocas muletillas.	El lenguaje empleado es basto y correcto. Claridad y fluidez limitadas que atraen con dificultad la atención de la audiencia en la exposición. Existen evidentes deficiencias en dicción, tono y volumen de voz. Empleo moderado de muletillas.	Deficiencias importantes de dicción, volumen y tono de voz o bien por un inadecuado empleo del lenguaje. No hay claridad ni fluidez y no hay atención de la audiencia en la exposición Empleo excesivo de muletillas.
Expresión corporal (Individual)	Empleo notable del lenguaje corporal y gestual para enfatizar los aspectos relevantes. Se desplaza por todo el espacio contemplado para la exposición.	Uso adecuado de las gesticulaciones y ademanes.	Utilización de movimientos corporales de énfasis. Titubeos en la presentación oral.	Ubicación en un solo sitio del espacio destinado a la exposición. No hay utilización de las manos y las gesticulaciones como herramienta trabajo. Presencia de movimientos que denotan inseguridad
Total	32 puntos			

ANEXO 13. ESCENARIO 1: LA ZONA DE AMIGOS

Instrucción. Lee con atención el problema y contesta lo que se te solicite.

Dafne era una estudiante de sexto año de la Prepa 6. La chica de 17 años era extrovertida, alegre, soñadora y tenía muchos amigos dentro de su grupo, el 621, al igual que en otros del mismo grado. Sin embargo, por mucho tiempo, desde cuarto año para ser exactos, había estado enamorada de Franco, su mejor amigo, quien también estaba inscrito su grupo y que, según lo que ella conocía de su vida, no tenía novia. Sus esperanzas de dar el siguiente paso se elevaban día con día.

Este “amor en silencio” la había orillado a ser muy atenta con el muchacho, al grado de que, sin que este se lo pidiera, le ofreciera su apoyo con las tareas y trabajos de la escuela y de vez en cuando lo invitara a pasar el tiempo en el centro comercial que estaba cerca del plantel, eso sí, cuidando no despertar ninguna sospecha. Sus mejores amigas, Raquela, Sofía y Denisse, conocían lo que ella sentía por Franco y recientemente la habían estado animando para que se le declarara formalmente, puesto que el fin de cursos estaba cerca y era muy probable que no se volvieran a ver con tanta regularidad. En fin, frases como “En la universidad alguien te lo va a ganar”, “Jamás lo volverás a ver” y “Luego no digas que no te lo dijimos” invadían su cabeza.

Un día de marzo, Dafne se armó de valor y decidió confesarle a Franco sus verdaderos sentimientos después de la clase de Psicología, que terminaba a las 2:30 pm. Para su sorpresa, la respuesta que recibió fue “Es muy lindo lo que sientes por mí Dafne, pero te quiero solo como amiga...aunque espero encontrar pronto a una chica como tú y estoy más que seguro que cualquier chavo sería muy afortunado de tenerte como novia”.

Después de ese momento nada volvió a ser igual. El estado de ánimo de Dafne cambió drásticamente, no tenía ganas de hacer nada, ya no podía concentrarse en sus actividades escolares y su rendimiento escolar bajó, dejó de ver a sus amigos (incluyendo a Franco) y se encerraba por horas en su cuarto. Estar en la zona de amigos la tenía confundida respecto a sus sentimientos, no sabía cómo se sentía.

Fue hasta que pasó un mes que sus padres lograron convencerla para recibir ayuda tuya, el/la mejor orientador/a de la Prepa 6. Así, echas a andar todos tus conocimientos sobre las emociones, pero recuerdas que es importante contar con un buen planteamiento del problema, así como preguntas de investigación, los cuales te permitirán iniciar una indagación para esclarecer el estado emocional de Dafne y proponer una solución ¿Cuáles serían? Escríbelos.



ANEXO 14. ESCENARIO 2: EL EXAMEN

Instrucción. Lee con atención el problema y contesta lo que se te solicite.

Estefanía era una estudiante de 18 años de la Prepa 6. Su rendimiento académico era excepcional, siendo así que tenía el mejor promedio, no solo de su grupo (el 626 1/2), sino de la generación entera: 10.0. Esto debía a que sus padres la habían acostumbrado desde pequeña a estudiar mucho y a esforzarse para ser la mejor en todo lo que hiciera, siendo así que eran muy demandantes con ella. Para darnos una idea, después de sus clases de la preparatoria, tomaba a clases particulares en un centro de estudios cercano a su casa. Asimismo, en los fines de semana tomaba cursos de francés en una escuela de idiomas.

Su rutina la había alejado en demasía del tipo vida que tenía cualquier joven de su edad, por lo que casi no tenía amigos a pesar de la admiración y halagos que recibía de sus compañeros y sus profesores. Aun así, ella se sentía cómoda con su estilo de vida.

Un día, recibió una noticia que pondría los pelos de punta a cualquier estudiante de preparatoria: la profesora de Matemáticas VI, Teresa Rubí, haría examen. Sin embargo, no sería un examen cualquiera, dado que la maestra les había señalado a sus alumnos que este iba a contener ejercicios relacionados con todos y cada uno de los temas vistos a lo largo del curso, y la calificación repercutiría en el 70% del promedio del periodo. Como era de esperarse, Estefanía dedicó varios días para prepararse aun si sacrificara sus horas de sueño.

El día del examen llegó. No obstante, Estefanía tenía un semblante muy deteriorado, los desvelos, ayunos y presión de sus padres le estaban cobrando la factura. De todos modos, resolvió como pudo todos los reactivos del examen...o al menos eso creyó, ya que después de haber terminado la prueba, se enteró de que detrás de cada hoja había ejercicios adicionales, los cuales ella no contestó.

De pronto, sintió como el mundo se le venía abajo, una gigante sensación se

apoderó de ella, le sudaban las manos en demasía y su pulso cardíaco incrementaba aceleradamente, no podía

concebir la idea de que su impecable trayectoria académica se manchara por una distracción grave.

Además ¿qué dirían sus padres? Seguramente la crucificarían por su error después de inscribirla a más clases de regularización, recordándole que era una inútil, como solían hacerlo años atrás cuando no lograba posicionarse en el primer sitio de los cuadros de honor.

Poco después del examen, Estefanía te busca a ti, el (la) mejor orientador (a) de la Prepa 6, para que le ayudes a tratar lo que siente ya que sabe que eres un(a) experto (a) en el tema de las emociones. Un buen planteamiento del problema, así como preguntas de investigación, te permitirán iniciar una indagación para esclarecer el estado emocional de ella y proponer una solución ¿Cuáles serían? Escríbelos.



ANEXO 15. ESCENARIO 3: EL CAPITÁN CAZADOR

Instrucción. Lee con atención el problema y contesta lo que se te solicite.

Ricardo era un estudiante de sexto año de prepa 6, y como cualquier alumno de preparatoria de 18 años, tenía talentos, intereses y aspiraciones, siendo su caso el soccer. De hecho, desde el inicio del ciclo escolar, él logró que lo nombraran el capitán del equipo de la preparatoria y a partir de entonces, junto con sus compañeros, protagonizó arrolladoras victorias sobre los equipos de los planteles 5, 8 y 1 (solo por mencionar algunos), logrando así posicionarse como uno de los estudiantes más populares de la escuela. El reconocimiento otorgado por la comunidad estudiantil le había dado la oportunidad de tener un gran círculo amistades. No obstante, con el paso del tiempo, él comenzó a desarrollar actitudes negativas hacia muchos de los alumnos que no compartían su mismo estatus, sus aficiones, sus ideas, sus creencias...ni su orientación sexual.

Llegados a este punto, Ricardo no toleraba que hubiera estudiantes LGBT en la escuela, ya que los consideraba enfermos y anormales, aunque disfrutaba hostigarlos verbal y físicamente junto con sus amigos, Apolonio, Enrique y Vladimiro, cada vez que se topaba con ellos dentro de la preparatoria. Derivado de lo anterior, muchos estudiantes le tenían miedo, y preferían soportar los insultos y humillaciones de este, con el fin de evitar problemas mayores.

Una tarde de noviembre, Santino, un estudiante abiertamente gay del grupo 601 3/4, salía de su clase de Psicología cuando de pronto chocó por accidente con Ricardo, provocando que el café que traía en mano cayera sobre la ropa de este último. Un silencio abismal inundó aquel pasillo y varios alumnos comenzaron a aglomerarse poco a poco alrededor de Ricardo y Santino.

“Debes fijarte por donde vas, mariposón”, “afeminado inútil”, “esto no se va a quedar así, arcoiris” y “ahora sabrás lo que es bueno, niña”, fueron tan solo una parte de los insultos que le lanzó Ricardo a Santino, quien por más que intentó aclararle las cosas, terminó siendo el receptor de una brutal paliza que lo llevó al hospital. Dos costillas rotas y una suspensión de 30 días fueron el resultado de ese violento episodio.

Así, Ricardo tuvo que hacerse cargo de los gastos médicos de Santino, alejarse temporalmente del equipo de soccer y por ende, de quienes llegó a creer sus amigos. Además, por consideración de sus padres, acude a ti para que lo ayudes a identificar sus emociones vividas en aquel momento, ya que le habían comentado que eres un(a) experto (a) en el tema. Un buen planteamiento del problema, así como preguntas de investigación, te permitirán iniciar una indagación para esclarecer el estado emocional de Ricardo y proponer una solución ¿Cuáles serían? Escríbelos.



ANEXO 16. LINEAMIENTOS PARA ELABORACIÓN DEL REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Tipo de papel

Carta 21.59 cm x 27.94 cm (8 1/2” x 11”).

Márgenes

Hoja: 2.54 cm (1 pulgada) en cada borde de la hoja (Superior, inferior, izquierda, derecha).

Sangría: Es necesario dejar 5 espacios en la primera línea de cada párrafo.

Fuente o tipo de letra

- ☞ Fuente: Arial
- ☞ Tamaño: 12 pts.
- ☞ Alineamiento: Justificado
- ☞ Interlineado: 2.

Extensión

Máximo 10 cuartillas

Estructura.

1. Portada (Datos institucionales, nombre del equipo, título del reporte, nombre del problema, integrantes, nombre de la asignatura, nombre de la profesora titular, nombre del maestrante, fecha).
 - a) ¿Cuál estado emocional encontramos? ¿Cómo se define?
 - b) ¿Qué características tiene? (causas; efectos fisiológicos, cognitivos y conductuales)
 - c) ¿Qué relevancia tiene para el bienestar emocional del ser humano?
2. Introducción.
3. Planteamiento del problema.
4. Pregunta de investigación.
5. Objetivos de aprendizaje.
6. Hipótesis.
7. Revisión teórica.
8. Conclusiones y propuesta de solución al problema.
9. Referencias (Formato APA).

ANEXO 17. GUÍA PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA

DATOS DEL EQUIPO					
Fecha:		Nombre del equipo:		Grupo:	
Integrantes					

ELEMENTOS PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA	
1. Pistas, hechos y datos orientadores	
2. Planteamiento del problema	3. Pregunta (s) de investigación
4. Hipótesis y explicaciones	5. Objetivos de aprendizaje

INFORMACIÓN PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA	
Lo que sabemos	Lo que no sabemos

ANEXO 18. FICHAS DE REGISTRO POR EQUIPO

DATOS DEL EQUIPO			
Fecha:		Nombre del equipo:	
Nombre del problema:			
Rol	Función	Responsable	Firma
Líder	Su objetivo es lograr un alto rendimiento entre los miembros del equipo. Se encarga de la organización y de la comunicación del equipo.		
Secretari@	Responsable de organizar los productos y materiales realizados al término de la sesión y tenerlos listos con el fin de desarrollar las actividades orientadas a la solución del problema.		
Reporter@ 1	Toma nota de las actividades de la sesión y las aportaciones de cada uno de los miembros del equipo.		
Reporter@ 2	Toma nota de las actividades de la sesión y las aportaciones de cada uno de los miembros del equipo.		
Abogad@ del diablo	Cuestiona críticamente el trabajo del equipo. Evita que el equipo utilice datos o ideas de dudosa procedencia o sin fundamentación.		
Guardian@	Equilibra la participación y se asegura que nadie domine. Asimismo, anima a los estudiantes renuentes o tímidos a participar		

ANEXO 19. FORMATO DE BITÁCORA DOCENTE

Número de sesión:		Fecha:	
Objetivo de la sesión			
Actividades realizadas por el docente			
Fortalezas		Áreas de oportunidad	
Actividades realizadas por los alumnos			
Fortalezas		Áreas de oportunidad	

ANEXO 20. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA PARA ESTUDIANTES

- Coon, D. y Mitterer, J.O. (2016). *Introducción a la Psicología: el acceso a la mente y la conducta*. Ciudad de México: Cengage Learning.
- Ballesteros Jiménez, S. y García Rodríguez, B. (1996). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: Universitas.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinosa. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Grzib Schlosky, G. (2012). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Feldman, R. (2012). *Psicología para bachillerato*. Ciudad de México: McGraw Hill - Higher Education.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín, M. D. y Domínguez, J. (2002) *Procesos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Namy, L. L. y Woolf, N. J. (2011). *Psicología. Una introducción*. Madrid: Pearson
- Mestre, J. M. y Palmero, F. (2004). *Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Morris, C.G. y Maisto, A. A. (2005). *Introducción a la Psicología*. Ciudad de México: Pearson.
- Razetto, G. (2014). *Cómo sentimos: sobre lo que la neurociencia puede y no puede decirnos acerca de nuestras emociones*. Barcelona: Anagrama.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Zepeda, F. (2008). *Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista*. Ciudad de México: Pearson-Prentice Hall.

ANEXO 21. TABLA DESCRIPTIVA DE RESULTADOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y FINAL

Nombre del equipo:				
Nombre del alumno	Aciertos	Calificación	Fortalezas	Áreas de oportunidad
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

ANEXO 22. SISTEMA DE CALIFICACIÓN CUANTITATIVO DEL CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO Y DEL CUESTINARIO FINAL

Escala de calificación del cuestionario diagnóstico y del cuestionario final

Contenido	Reactivo (s)	Tipo de respuesta	Puntuación
Concepto de emoción	1	Abierta	0 - 2
Concepto de sentimiento	1	Abierta	0 - 2
Concepto de estado de ánimo	1	Abierta	0 - 2
Importancia de las emociones	2	Abierta	0 - 3
Clasificación de las emociones	3	Cerrada	0 – 6*
	4	Cerrada	
Teoría de James - Lange	5	Cerrada	0 - 1
Teoría de Cannon – Bard	6	Cerrada	0 - 1
Teoría de Izard	7	Cerrada	0 - 1
Teoría cognoscitiva de las emociones	8	Cerrada	0 - 1
Concepto de inteligencia emocional	9	Cerrada	0 - 1
Concepto de conciencia emocional	10	Cerrada	0 - 1
Concepto de bienestar emocional	11	Cerrada	0 - 1
Concepto de regulación emocional	12	Cerrada	0 - 1

*Nota: Para tener una valoración global del contenido, y debido a las complementariedad de los conocimientos a evaluar (clasificación de emociones primarias y secundarias) se unió la calificación de los reactivos 3 y 4. De este modo, se tomó en consideración la evaluación mediante una escala de 0 a 6.

Esquema de calificación de los cuestionarios diagnóstico y final (continuación)

Contenido	Reactivo (s)	Tipo de respuesta	Puntuación
Bases biológicas de la emoción	13	Cerrada	0 - 1
	14	Cerrada	0 - 1
	15	Cerrada	0 - 1
	16	Cerrada	0 - 1
	17	Cerrada	0 - 1
	18	Cerrada	0 - 1
Identificación del problema	19	Abierta	0 - 6
Señalización de hechos y pistas orientadores	20	Abierta	0 – 3
	21	Abierta	0 - 3
Elaboración de preguntas de investigación	22	Abierta	0 - 4
Resolución de problemas	23	Abierta	0 – 6
	24	Abierta	0 - 3

Escalas de calificación de los reactivos cerrados de los cuestionarios diagnóstico y final

Escala	Valor/Nivel	Características de la respuesta
0 - 1	0	☒ Respuesta incorrecta
	1	☒ Respuesta correcta
0 - 6	0	☒ Sin información o más de 11 errores
	1	☒ Dominio deficiente (9 o 10 errores)
	2	☒ Dominio limitado (7 u 8 errores)
	3	☒ Dominio elemental (5 o 6 errores)
	4	☒ Dominio regular (3 o 4 errores)
	5	☒ Dominio notable (1 o 2 errores)
	6	☒ Dominio excelente (0 errores)

Escalas de calificación de los reactivos abiertos de los cuestionarios diagnóstico y final

Escala	Valor/Nivel	Características de la respuesta
0 - 2	0	☞ Sin información o respuesta relevante a la pregunta
	1	☞ Ideas o conceptos poco relevantes e imprecisos con una elemental vinculación entre ellos
	2	☞ Ideas o conceptos relevantes y precisos con una compleja vinculación entre ellos
0 - 3	0	☞ Sin información o respuesta relevante a la pregunta
	1	☞ Ideas o conceptos poco relevantes e imprecisos con una elemental vinculación entre ellos
	2	☞ Ideas o conceptos en su mayoría relevantes y precisos con una notable vinculación entre ellos
	3	☞ Ideas o conceptos relevantes y precisos con una compleja vinculación entre ellos
0 - 4	0	☞ Sin información o preguntas de investigación relevantes
	1	☞ Preguntas de investigación deficientes
	2	☞ Preguntas de investigación regulares
	3	☞ Preguntas de investigación notables
	4	☞ Preguntas de investigación excelentes
0 - 6	0	☞ Sin información o respuesta relevante a la pregunta
	1	☞ Ideas o conceptos poco relevantes e imprecisos con una deficiente vinculación entre ellos
	2	☞ Ideas o conceptos poco relevantes e imprecisos con una limitada vinculación entre ellos
	3	☞ Ideas o conceptos poco relevantes y precisos con una elemental vinculación entre ellos
	4	☞ Ideas o conceptos en su mayoría relevantes y precisos con una regular vinculación entre ellos
	5	☞ Ideas o conceptos en su mayoría relevantes y precisos con una notable vinculación entre ellos
	6	☞ Ideas o conceptos relevantes y precisos, con una compleja vinculación entre ellos

ANEXO 23. ANÁLISIS POR EQUIPOS DE LAS AUTOEVALUACIONES DE LOS ESTUDIANTES

Reactivo sobre el desempeño individual	Equipo							
	GAE	LLS	MFG	LSM	AEIOU	EDELFTF	LTT	CAA
1. Asistió con regularidad a las sesiones de trabajo del equipo.	5.00	5.00	4.63	5.00	4.86	4.83	4.71	4.83
2. Se presentó con el material necesario para contribuir en las actividades grupales.	5.00	5.00	4.38	4.80	4.86	4.67	4.71	5.00
3. Escuchó atentamente y respetó las aportaciones de los compañeros.	5.00	4.60	4.88	5.00	4.86	5.00	4.86	5.00
4. Llevó a cabo las actividades que le fueron asignadas según el rol que desempeñó (líder, secretario, reportero, abogado del diablo, guardián).	5.00	4.80	4.63	4.60	4.43	4.50	4.71	4.83
5. Comunicó claramente sus ideas durante las sesiones de trabajo.	4.86	5.00	4.38	4.80	4.71	4.83	5.00	5.00
6. Participó activamente en las discusiones del equipo, aportando ideas para el desarrollo del trabajo.	4.29	4.80	4.25	4.60	4.71	5.00	4.57	5.00
7. Tuvo buena relación y comunicación con los compañeros del equipo.	4.29	5.00	4.75	5.00	4.86	5.00	4.86	4.83
8. Motivó a sus compañeros para trabajar en equipo, proponiendo en situaciones de desacuerdo o conflicto, alternativas para el consenso o la solución.	3.57	4.60	4.50	4.80	3.86	4.83	4.71	4.83

Reactivo sobre el desempeño individual	Equipo							
	GAE	LLS	MFG	LSM	AEIOU	EDELFTF	LTT	CAA
9. Terminó a tiempo las actividades asignadas en cada sesión de trabajo.	5.00	5.00	4.63	5.00	4.71	4.50	5.00	5.00
10. Se involucró con compromiso y eficiencia en todas las actividades del equipo (identificación del problema, redacción de objetivos de aprendizaje, organización de las exposiciones orales, participación en actividades de investigación, elaboración del reporte de investigación, etc.).	4.57	4.80	4.50	5.00	4.14	4.67	4.71	5.00

ANEXO 24. ANÁLISIS POR EQUIPOS DE LAS COEVALUACIONES DE LOS ESTUDIANTES

Reactivo sobre el desempeño de los compañeros de trabajo	Equipo							
	GAE	LLS	MFG	LSM	AEIOU	EDELFTF	LTT	CAA
1. Asistió con regularidad a las sesiones de trabajo del equipo.	4.9	5	4.56	5	4.73	5	4.8	4.86
2. Se presentó con el material necesario para contribuir en las actividades grupales.	4.9	5	4.49	4.95	4.78	4.72	4.4	5
3. Escuchó atentamente y respetó las aportaciones de los compañeros.	4.9	4.6	4.87	5	4.78	5	4.73	5
4. Llevó a cabo las actividades que le fueron asignadas según el rol que desempeñó (líder, secretario, reportero, abogado del diablo, guardián).	4.56	4.65	4.43	5	4.45	4.55	4.56	4.86
5. Comunicó claramente sus ideas durante las sesiones de trabajo.	4.71	4.9	4.46	4.95	4.78	4.96	4.8	4.83
6. Participó activamente en las discusiones del equipo, aportando ideas para el desarrollo del trabajo.	4.59	4.95	4.28	4.85	4.66	4.66	4.35	4.96
7. Tuvo buena relación y comunicación con los compañeros del equipo.	4.8	4.85	4.45	5	4.92	4.96	4.52	4.93
8. Motivó a sus compañeros para trabajar en equipo, proponiendo en situaciones de desacuerdo o conflicto, alternativas para el consenso o la solución.	4.04	4.4	4.31	4.9	4.18	4.66	4.35	4.76

Reactivo sobre el desempeño de los compañeros de trabajo	Equipo							
	GAE	LLS	MFG	LSM	AEIOU	EDELFTF	LTT	CAA
9. Terminó a tiempo las actividades asignadas en cada sesión de trabajo.	4.8	5	4.52	5	4.45	4.66	4.54	4.93
10. Se involucró con compromiso y eficiencia en todas las actividades del equipo (identificación del problema, redacción de objetivos de aprendizaje, organización de las exposiciones orales, participación en actividades de investigación, elaboración del reporte de investigación, etc.).	4.71	4.9	4.44	4.95	4.59	4.33	4.45	4.86

ANEXO 25. ACTIVIDADES POR SESIÓN

Sesión 1

Sesión 1					
Objetivo de la sesión	El alumno analizará un escenario problematizador relacionado con el tema “Emociones” para iniciar un proceso de investigación guiado por la comprensión de la naturaleza de los estados afectivos del ser humano.				
Fase de ABP	Evaluación diagnóstica; Presentación y lectura comprensiva de los escenarios; Definición del problema; Lluvia de ideas.				
Actividades del docente	Actividades de los estudiantes				
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Presentación del docente y de las actividades. ☞ Exposición del objetivo de la sesión. ☞ Implementación de la evaluación diagnóstica. ☞ Creación al azar de 8 equipos de trabajo (conformados por entre 5 y 8 alumnos cada uno). ☞ Entrega al <i>secretario</i> de cada equipo de los materiales de trabajo de las actividades de ABP. ☞ Monitoreo continuo de las actividades de reflexión, diálogo y debate del alumnado a través del planteamiento de preguntas y la resolución de dudas respecto a la identificación de información relevante y la formulación de preguntas de investigación. ☞ Exposición del correo electrónico del docente para brindar asesoría extra-clase y compartir materiales a emplear. ☞ Solicitud de evidencias para la siguiente sesión (hipótesis). ☞ Cierre de la sesión a través de la aclaración de dudas y el establecimiento de pautas para la sesión consecuyente. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Externalización de sus conocimientos previos en el cuestionario diagnóstico. ☞ Agrupamiento por equipos, asignación de roles de trabajo y creación de un nombre de equipo. ☞ Lectura y análisis colectivos e iniciales del escenario problematizador. ☞ Elaboración del planteamiento del problema, identificación de hechos, pistas y datos orientadores mediante una lluvia de ideas y formulación de preguntas de investigación. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Fortalezas</th> <th style="width: 50%;">Áreas de oportunidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificación de problemas y la redacción de preguntas de investigación. ☞ Conocimientos previos respecto a las emociones, así como de las bases biológicas de la conducta y otros procesos mentales (aprendizaje, memoria y pensamiento). ☞ Creatividad. ☞ Disposición para participar en las actividades de clase. ☞ Interacción con compañeros de equipo. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Desconocimiento de la dinámica de trabajo del ABP. ☞ Contenidos a abordar poco conocidos. ☞ Ejecución de roles de trabajo. </td> </tr> </tbody> </table>	Fortalezas	Áreas de oportunidad	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificación de problemas y la redacción de preguntas de investigación. ☞ Conocimientos previos respecto a las emociones, así como de las bases biológicas de la conducta y otros procesos mentales (aprendizaje, memoria y pensamiento). ☞ Creatividad. ☞ Disposición para participar en las actividades de clase. ☞ Interacción con compañeros de equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Desconocimiento de la dinámica de trabajo del ABP. ☞ Contenidos a abordar poco conocidos. ☞ Ejecución de roles de trabajo.
Fortalezas	Áreas de oportunidad				
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificación de problemas y la redacción de preguntas de investigación. ☞ Conocimientos previos respecto a las emociones, así como de las bases biológicas de la conducta y otros procesos mentales (aprendizaje, memoria y pensamiento). ☞ Creatividad. ☞ Disposición para participar en las actividades de clase. ☞ Interacción con compañeros de equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Desconocimiento de la dinámica de trabajo del ABP. ☞ Contenidos a abordar poco conocidos. ☞ Ejecución de roles de trabajo. 				

Sesión 2

Sesión 2						
Objetivo de la sesión	El alumno propondrá una solución a un escenario problematizador relacionado con el tema “Emociones” para identificar necesidades de aprendizaje propias que lo orientarán en una búsqueda bibliográfica colaborativa en diversas fuentes de información.					
Fase de ABP	Clasificación de ideas; Formulación de los objetivos de aprendizaje.					
	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes				
	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitulación de la sesión previa. ☞ Exposición del objetivo de la sesión y de las actividades. ☞ Retroalimentación de los resultados de la evaluación diagnóstica a los alumnos. ☞ Retroalimentación de las evidencias (planteamiento del problema, identificación de información orientadora, preguntas de investigación, hipótesis) a los estudiantes. ☞ Monitoreo continuo de las actividades de reflexión, diálogo y debate del alumnado a través del planteamiento de preguntas y la resolución de dudas respecto a la elaboración de hipótesis, objetivos de aprendizaje y otras evidencias. ☞ Asesoramiento en la búsqueda de información relacionada con las emociones, en fuentes de información impresas y digitales. ☞ Asesoramiento en la elaboración de mapas conceptuales digitales. ☞ Solicitud de evidencias para la siguiente sesión (objetivos de aprendizaje y mapas conceptuales digitales). ☞ Cierre de la sesión a través de la aclaración de dudas y el establecimiento de pautas para la sesión consecuenta. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recepción de la retroalimentación del docente sobre sus resultados de la evaluación diagnóstica y de sus evidencias. ☞ Redacción conjunta de hipótesis. ☞ Identificación de necesidades de aprendizaje. ☞ Redacción de objetivos de aprendizaje. ☞ Realización de ajustes a la <i>Guía de investigación</i>. ☞ Inicio de investigación documental. 				
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Fortalezas</th> <th style="width: 50%;">Áreas de oportunidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificación de pistas, datos y hechos orientadores. ☞ Elaboración del planteamiento del problema. ☞ Integración grupal. ☞ Ejecución de roles. ☞ Adaptación a la dinámica de trabajo del ABP. ☞ Iniciativa. ☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Formulación de preguntas de investigación. ☞ Redacción de hipótesis. </td> </tr> </tbody> </table>	Fortalezas	Áreas de oportunidad	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificación de pistas, datos y hechos orientadores. ☞ Elaboración del planteamiento del problema. ☞ Integración grupal. ☞ Ejecución de roles. ☞ Adaptación a la dinámica de trabajo del ABP. ☞ Iniciativa. ☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Formulación de preguntas de investigación. ☞ Redacción de hipótesis.
Fortalezas	Áreas de oportunidad					
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificación de pistas, datos y hechos orientadores. ☞ Elaboración del planteamiento del problema. ☞ Integración grupal. ☞ Ejecución de roles. ☞ Adaptación a la dinámica de trabajo del ABP. ☞ Iniciativa. ☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Formulación de preguntas de investigación. ☞ Redacción de hipótesis. 					

Sesión 3

Sesión 3																			
Objetivo de la sesión	El alumno analizará información relacionada con el tema “Emociones” para sustentar su propuesta de solución del problema presentado en el escenario problematizador.																		
Fase de ABP	Investigación																		
Actividades del docente	Actividades de los estudiantes																		
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitulación de la sesión previa. ☞ Exposición del objetivo de la sesión y de las actividades. ☞ Retroalimentación de las evidencias (hipótesis, objetivos de investigación y mapas conceptuales) a los estudiantes. ☞ Monitoreo continuo de las actividades de reflexión, diálogo y debate del alumnado a través del planteamiento de preguntas y la resolución de dudas respecto a la formulación de objetivos de aprendizaje y el diseño de mapas conceptuales. ☞ Asesoramiento en la búsqueda de información relacionada con las emociones, en fuentes de información impresas y digitales. ☞ Asesoramiento en la elaboración de mapas conceptuales digitales y de reportes de investigación. ☞ Solicitud de evidencias para la siguiente sesión (exposición de la versión final del mapa conceptual). ☞ Cierre de la sesión a través de la aclaración de dudas y el establecimiento de pautas para la sesión consecuyente. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Elaboración y presentación de un mapa conceptual digital, con información relacionada a las emociones, al docente. ☞ Recepción de la retroalimentación del docente sobre sus evidencias. ☞ Realización de ajustes a sus evidencias de la <i>Guía de investigación</i> y a los mapas conceptuales digitales. ☞ Análisis conjunto de información relacionada con las emociones, obtenida en la investigación independiente. <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th>Fortalezas</th> <th>Áreas de oportunidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>☞ Uso de software para el diseño de mapas conceptuales.</td> <td>☞ Formulación de objetivos de aprendizaje.</td> </tr> <tr> <td>☞ Estructuración de mapas conceptuales.</td> <td>☞ Adición de palabras enlace a mapas conceptuales.</td> </tr> <tr> <td>☞ Integración grupal.</td> <td>☞ Redacción de referencias en formato APA.</td> </tr> <tr> <td>☞ Ejecución de roles.</td> <td>☞ Búsqueda de información en fuentes impresas.</td> </tr> <tr> <td>☞ Adaptación a la dinámica de trabajo del ABP.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Motivación hacia el aprendizaje.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Búsqueda de información en fuentes digitales.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Fortalezas	Áreas de oportunidad	☞ Uso de software para el diseño de mapas conceptuales.	☞ Formulación de objetivos de aprendizaje.	☞ Estructuración de mapas conceptuales.	☞ Adición de palabras enlace a mapas conceptuales.	☞ Integración grupal.	☞ Redacción de referencias en formato APA.	☞ Ejecución de roles.	☞ Búsqueda de información en fuentes impresas.	☞ Adaptación a la dinámica de trabajo del ABP.		☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación.		☞ Motivación hacia el aprendizaje.		☞ Búsqueda de información en fuentes digitales.	
Fortalezas	Áreas de oportunidad																		
☞ Uso de software para el diseño de mapas conceptuales.	☞ Formulación de objetivos de aprendizaje.																		
☞ Estructuración de mapas conceptuales.	☞ Adición de palabras enlace a mapas conceptuales.																		
☞ Integración grupal.	☞ Redacción de referencias en formato APA.																		
☞ Ejecución de roles.	☞ Búsqueda de información en fuentes impresas.																		
☞ Adaptación a la dinámica de trabajo del ABP.																			
☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación.																			
☞ Motivación hacia el aprendizaje.																			
☞ Búsqueda de información en fuentes digitales.																			

Sesión 4

Sesión 4						
Objetivo de la sesión	El alumno presentará junto con los integrantes de su equipo los avances de su investigación relacionada con el tema “Emociones’ a través de un mapa conceptual’, para emplear la retroalimentación que le brinden del docente y sus compañeros, en sus actividades orientadas a la solución del problema.					
Fase de ABP	Investigación					
	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes				
	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitulación de la sesión previa. ☞ Exposición del objetivo de la sesión y de las actividades. ☞ Retroalimentación de las evidencias (mapas conceptuales digitales y su exposición) a los estudiantes. ☞ Mediación de las exposiciones de los estudiantes. ☞ Asesoramiento en la búsqueda de información relacionada con las emociones, en fuentes de información impresas y digitales. ☞ Asesoramiento en la elaboración de reportes de investigación. ☞ Solicitud de evidencias para la siguiente sesión (reporte de investigación y exposición oral de este mediante cartel). ☞ Cierre de la sesión a través de la aclaración de dudas y el establecimiento de pautas para la sesión consecuente. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Elaboración final de mapas conceptuales digitales. ☞ Exposición oral de mapas conceptuales digitales. ☞ Recepción de la retroalimentación del docente y compañeros sobre sus evidencias. ☞ Retroalimentación a compañeros. ☞ Realización de ajustes a sus avances del reporte de investigación y a los mapas conceptuales digitales. ☞ Análisis conjunto de información relacionada con las emociones, obtenida en la investigación independiente. 				
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Fortalezas</th> <th style="width: 50%;">Áreas de oportunidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Integración grupal. ☞ Ejecución de roles. ☞ Adaptación a la dinámica de trabajo del ABP. ☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación. ☞ Motivación hacia el aprendizaje. ☞ Diseño y estructuración de mapas conceptuales digitales. ☞ Organización de exposiciones orales. ☞ Búsqueda de información en fuentes digitales. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Adición de palabras enlace a mapas conceptuales. ☞ Redacción de referencias en formato APA. ☞ Expresión oral. </td> </tr> </tbody> </table>	Fortalezas	Áreas de oportunidad	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Integración grupal. ☞ Ejecución de roles. ☞ Adaptación a la dinámica de trabajo del ABP. ☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación. ☞ Motivación hacia el aprendizaje. ☞ Diseño y estructuración de mapas conceptuales digitales. ☞ Organización de exposiciones orales. ☞ Búsqueda de información en fuentes digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Adición de palabras enlace a mapas conceptuales. ☞ Redacción de referencias en formato APA. ☞ Expresión oral.
Fortalezas	Áreas de oportunidad					
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Integración grupal. ☞ Ejecución de roles. ☞ Adaptación a la dinámica de trabajo del ABP. ☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación. ☞ Motivación hacia el aprendizaje. ☞ Diseño y estructuración de mapas conceptuales digitales. ☞ Organización de exposiciones orales. ☞ Búsqueda de información en fuentes digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Adición de palabras enlace a mapas conceptuales. ☞ Redacción de referencias en formato APA. ☞ Expresión oral. 					

Sesión 5

Sesión 5																					
Objetivo de la sesión	El alumno presentará sus propuestas para la solución del problema, de forma oral y escrita, para demostrar sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante la unidad de ABP.																				
Fase de ABP	Presentación y discusión de ideas.																				
Actividades del docente	Actividades de los estudiantes																				
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitulación de la sesión previa. ☞ Exposición del objetivo de la sesión y de las actividades. ☞ Retroalimentación de las evidencias (reportes de investigación y su exposición a través de carteles) a los estudiantes. ☞ Mediación de las exposiciones de los estudiantes. ☞ Solicitud de evidencias para la siguiente sesión (reporte de investigación y exposición oral de este mediante cartel). ☞ Cierre de la sesión a través de la aclaración de dudas y el establecimiento de pautas para la sesión consecuente. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Exposición oral de reporte de investigación mediante cartel. ☞ Recepción de la retroalimentación del docente y compañeros sobre sus evidencias. ☞ Retroalimentación a compañeros. ☞ Análisis grupal de hallazgos finales. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Fortalezas</th> <th style="width: 50%;">Áreas de oportunidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>☞ Integración grupal.</td> <td>☞ Expresión oral.</td> </tr> <tr> <td>☞ Ejecución de roles.</td> <td>☞ Uso del color en el diseño de carteles.</td> </tr> <tr> <td>☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación.</td> <td>☞ Redacción de referencias en formato APA.</td> </tr> <tr> <td>☞ Motivación hacia el aprendizaje.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Elaboración de carteles de divulgación científica.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Organización de exposiciones orales.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Búsqueda de información en fuentes digitales.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Expresión corporal.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Redacción de reportes de investigación.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Fortalezas	Áreas de oportunidad	☞ Integración grupal.	☞ Expresión oral.	☞ Ejecución de roles.	☞ Uso del color en el diseño de carteles.	☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación.	☞ Redacción de referencias en formato APA.	☞ Motivación hacia el aprendizaje.		☞ Elaboración de carteles de divulgación científica.		☞ Organización de exposiciones orales.		☞ Búsqueda de información en fuentes digitales.		☞ Expresión corporal.		☞ Redacción de reportes de investigación.	
Fortalezas	Áreas de oportunidad																				
☞ Integración grupal.	☞ Expresión oral.																				
☞ Ejecución de roles.	☞ Uso del color en el diseño de carteles.																				
☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación.	☞ Redacción de referencias en formato APA.																				
☞ Motivación hacia el aprendizaje.																					
☞ Elaboración de carteles de divulgación científica.																					
☞ Organización de exposiciones orales.																					
☞ Búsqueda de información en fuentes digitales.																					
☞ Expresión corporal.																					
☞ Redacción de reportes de investigación.																					

Sesión 6

Sesión 6												
Objetivo de la sesión	El alumno exteriorizará sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante la unidad de ABP para evaluar su desempeño y el de sus compañeros de trabajo, de manera reflexiva y crítica.											
Fase de ABP	Evaluación final.											
	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes										
☞	Recapitulación de la sesión previa.	☞ Externalización de sus conocimientos adquiridos en la evaluación final.										
☞	Exposición del objetivo de la sesión y de las actividades.	☞ Evaluación de su desempeño, del de sus compañeros y del docente.										
☞	Implementación de los instrumentos de evaluación final.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Fortalezas</th> <th>Áreas de oportunidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación.</td> <td>☞ Evaluación del desempeño de los compañeros de equipo.</td> </tr> <tr> <td>☞ Autoevaluación.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Evaluación al docente y a las actividades.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☞ Participación activa.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Fortalezas	Áreas de oportunidad	☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación.	☞ Evaluación del desempeño de los compañeros de equipo.	☞ Autoevaluación.		☞ Evaluación al docente y a las actividades.		☞ Participación activa.	
Fortalezas	Áreas de oportunidad											
☞ Disposición para expresar dudas y recibir retroalimentación.	☞ Evaluación del desempeño de los compañeros de equipo.											
☞ Autoevaluación.												
☞ Evaluación al docente y a las actividades.												
☞ Participación activa.												
☞	Cierre de la sesión a través de la aclaración de dudas y de las actividades de ABP.											

Sesión 7

Sesión 7						
Objetivo de la sesión	El alumno evaluará el diseño y los contenidos de la página web <i>Indagando en Psicología</i> para valorar su potencial como recurso de aprendizaje mediante la apreciación de sus cualidades didácticas.					
Fase de ABP	Evaluación final.					
	Actividades del docente	Actividades de los estudiantes				
☞	Exposición del objetivo de la sesión y de las actividades.	☞ Evaluación de la página web <i>Indagando en Psicología</i> .				
☞	Implementación de la evaluación de la página <i>Indagando en Psicología</i> .	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Fortalezas</th> <th>Áreas de oportunidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>☞ Participación activa.</td> <td>☞ Ninguna.</td> </tr> </tbody> </table>	Fortalezas	Áreas de oportunidad	☞ Participación activa.	☞ Ninguna.
Fortalezas	Áreas de oportunidad					
☞ Participación activa.	☞ Ninguna.					
☞	Cierre de la sesión a través de la aclaración de dudas.					

ANEXO 26. PRODUCTOS DEL ALUMNADO

ELEMENTOS PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA	
1. Pistas, hechos y datos orientadores	
<ul style="list-style-type: none"> • Estefanía es una estudiante con un rendimiento académico excepcional. • Sus padres son muy demandantes con ella y siempre le recuerdan lo inteligente es. • Estaba acostumbrado a ser la mejor en todo. • Casi no tenía amigos por su estilo de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • El problema comenzó con el examen de matemáticas que significaba el 70% de su vida. • Estaba acostumbrado a los desafíos, retos y presiones. • No resolvía los ejercicios al respecto del examen, esto le causó preocupación por que afectaría su promedio.
2. Planteamiento del problema	3. Pregunta(s) de investigación
<p>Estefanía se encuentra en un estado de ansiedad alta, junto con estrés causado por la presión que ejercen sus padres afectando su estado físico y emocional, llevando al límite a su cuerpo.</p> <p>¿Qué estrategias podría usar el papá que Estefanía aprenda a llevar la situación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ha afectado su vida la manera en que se desarrolla en la vida cotidiana? • ¿Cómo se vinculan los padres en la vida de Estefanía? • ¿Qué razones tiene para seguir con ese estilo de vida? • ¿Lo contrario, ¿qué debería cambiar?
4. Hipótesis y explicaciones	5. Objetivos de aprendizaje
<p>Estefanía sufre de ansiedad debido a cómo se maneja su vida académica en su hogar y la importancia que ésta tiene en sus dinámicas familiares y su relación consigo misma.</p> <p>Una forma adecuada de abordar la situación sería iniciar sesiones de terapia familiar así como individual para darle a Estefanía las herramientas para manejar las emociones y construir su identidad...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar aquellos conceptos que son desconocidos para el equipo • Aprender a plantear el análisis emocional o psicológico de una persona

INFORMACIÓN PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA	
Lo que sabemos	Lo que no sabemos
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de ansiedad y algunas de sus causas físicas • Concepto de emoción y sentimientos • Emociones primarias y secundarias • Concepto de estrés • Importancia de los vínculos afectivos y apoyo • Efectos de la crianza de una educación rígida • Higiene del sueño • Consecuencias de la exigencia de los padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos biológicos de la ansiedad • Puntos clave del pensamiento • Concepto de identidad y personalidad • Inteligencia emocional • Deberes de estos académicos • Efectos de la vida académica en el desarrollo del estudiante (psicológico)

Figura 38. Guía de investigación del equipo "Morfogénesis".

1. Pistas, hechos y datos orientadores	
<ul style="list-style-type: none"> • Acto o hecho psicológico. • El individuo está actuando por lo que se entiende que no se le está dando el apoyo adecuado. • No hay control de emociones por parte del sujeto. • Exceso notable a personas que no comparten sus ideales. • Violencia hacia homosexuales. • Intolerancia severa. • Escapismo. • Aleja de sus allegados a sus amigos. 	
2. Planteamiento del problema	3. Pregunta(s) de investigación
<p>Nos encontramos frente al caso de un chico altamente agresivo e intolerante que utiliza la fuerza para someter a personas que no comparten sus ideales, especialmente hacia homosexuales, infundiendo miedo utilizando técnicas que ponen su integridad física y psicológica y que a pesar de haber tenido terapias psicológicas previas sigue presentando mal comportamiento.</p>	<p>¿En qué tipo de acontecimientos se desencadenaron los hechos? ¿Qué tipo de conductas anormales presenta Ricardo? ¿Hay algún antecedente que explique su comportamiento? ¿Qué medios emplea el sujeto en su conducta para lograr sus propósitos? ¿Edad y personalidad observable? ¿Qué métodos utiliza su propio tiempo? ¿Sus ideas son compartidas por otros? ¿Tipo de rechazo hacia personas?</p>
4. Hipótesis y explicaciones	5. Objetivos de aprendizaje
<p>Consideramos que el individuo sufrió algún trauma el cual desencadenó una actitud negativa hacia sí mismo y por lo tanto con los demás, en cuanto a los aspectos de su seguridad, manejo de las emociones y orientación sexual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar la importancia del manejo de las emociones y su interrelación con experiencias traumáticas pasadas con el fin de lograr una convivencia social idónea y afectiva. - Reconocer la importancia de los estímulos culturales como parte fundamental para el desarrollo de la personalidad.

Figura 39. Guía de investigación del equipo "Los límbicos".

1. Pistas, hechos y datos orientadores	
<p>Dafne y Tranto llevaban mucho tiempo siendo amigos. Ella era extrovertida, alegre y con muchos amigos. Tranto rechazó a Dafne. Después de eso, ella no puede concentrarse y baja su rendimiento escolar. Se aleja de los demás. Crea un sentimiento de frustración.</p>	
2. Planteamiento del problema	3. Pregunta(s) de investigación
<p>Podemos observar la mala relación y pillaje de Dafne ante el rechazo de Tranto. Esto se nota en su forma de actuar, ya que antes era una chica alegre, con amigos y participaba en actividades, pero después de que se separó con Tranto su rendimiento escolar bajó y se alejó de sus amigos. Dafne ha estado interesada en Tranto por 2 años, durante este tiempo intentó que se fijara en ella, lo que la llevó a frustrarse. Dafne fue rechazada y después de esto comenzó a alejarse de sus amigos.</p>	<p>¿Cómo influye el rechazo en los sentimientos? ¿Qué es el rechazo emocional? ¿Cómo influye una depresión asociada en nuestros sentimientos? ¿Cómo se relaciona la motivación con los emociones? ¿Qué son los sentimientos? ¿Cómo controla y maneja los sentimientos los humanos? ¿Qué es la tristeza? ¿Qué es la falta de amigos?</p>
4. Hipótesis y explicaciones	5. Objetivos de aprendizaje
<p>Debido al pobre control emocional de Dafne ella fue incapaz de manejar el rechazo amoroso, llevándola a una tristeza y posible depresión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de emociones. • Independencia emocional. • Autoestima. • Búsqueda de nuevas motivaciones. • Jerarquía de prioridades.

Figura 40. Guía de investigación del equipo "Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz".

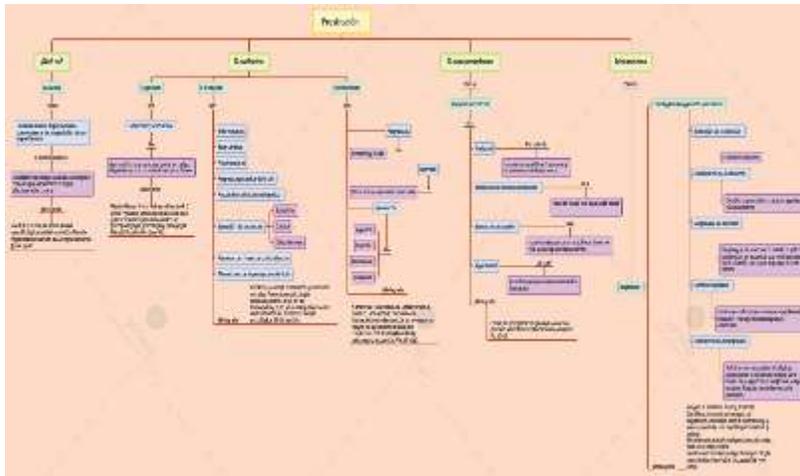


Figura 41. Primera versión del mapa conceptual del equipo "Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)", basado en la frustración.

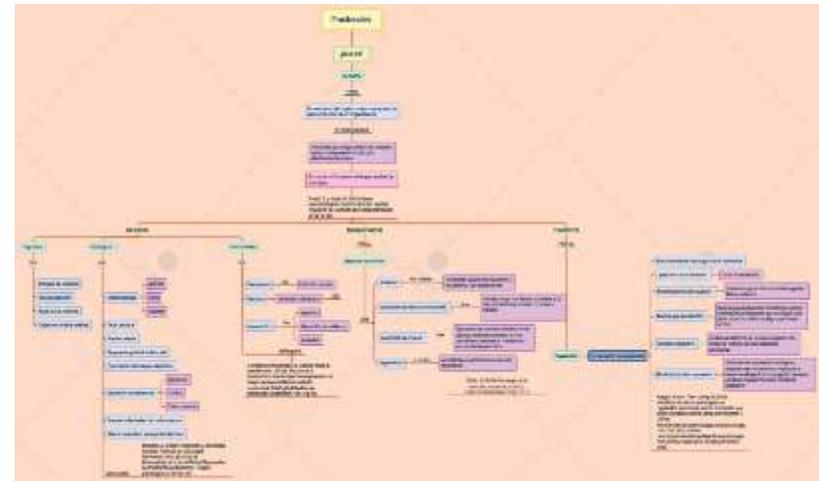


Figura 42. Versión final del mapa conceptual del equipo "Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)", basado en la frustración.

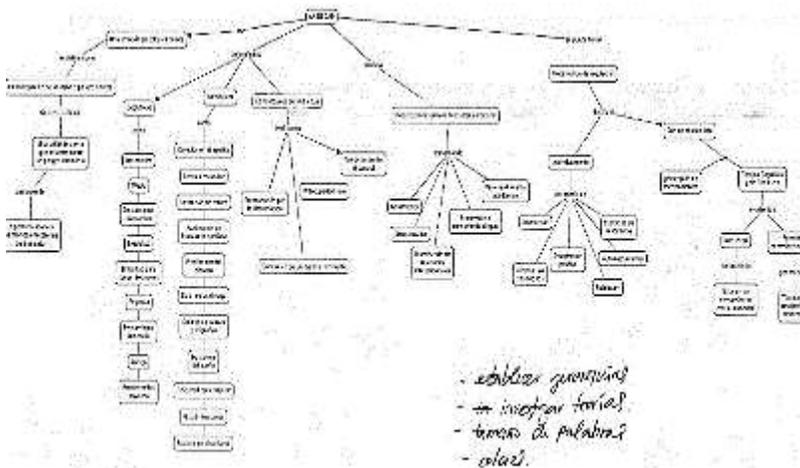


Figura 43. Primera versión del mapa conceptual del equipo "Morfogénesis", basado en la ansiedad.

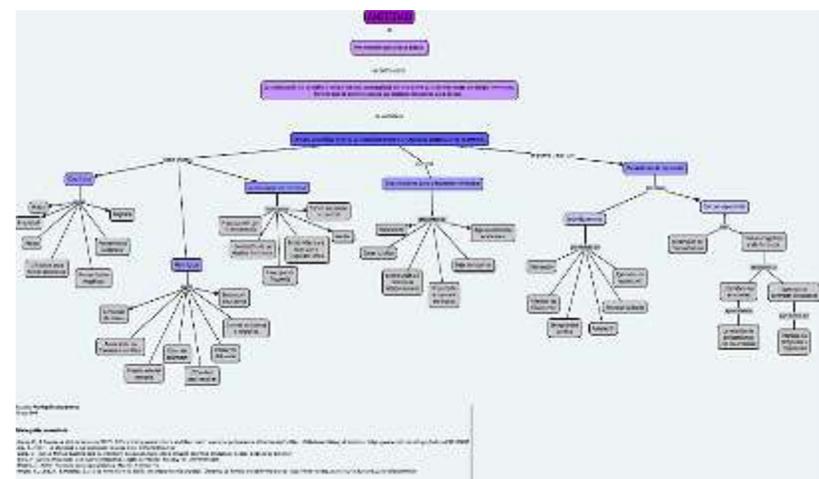


Figura 44. Versión final del mapa conceptual del equipo "Morfogénesis", basado en la ansiedad.

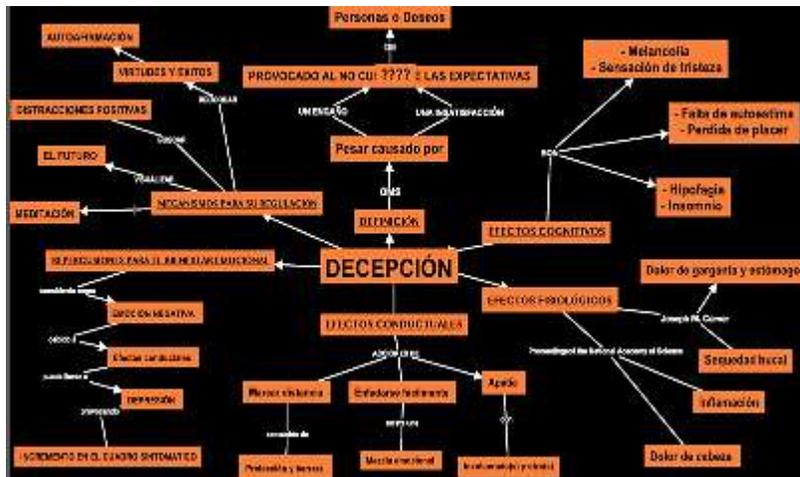


Figura 45. Primera versión del mapa conceptual del equipo "Coyotitos antidepresivamente amorosos", basado en la decepción.

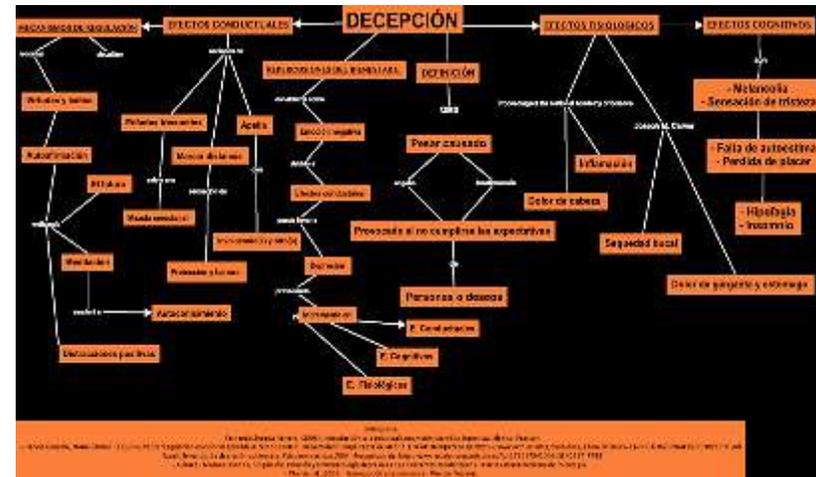


Figura 46. Versión final del mapa conceptual del equipo "Coyotitos antidepresivamente amorosos", basado en la decepción.

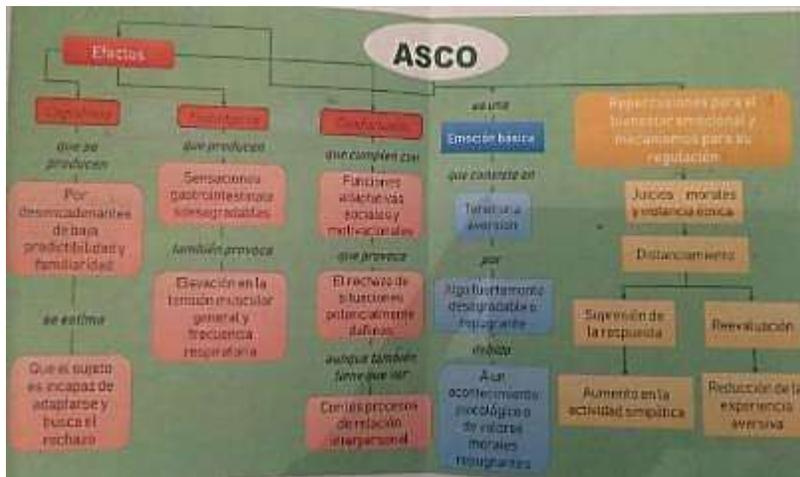


Figura 47. Primera versión del mapa conceptual del equipo "Los límbicos", basado en el asco.

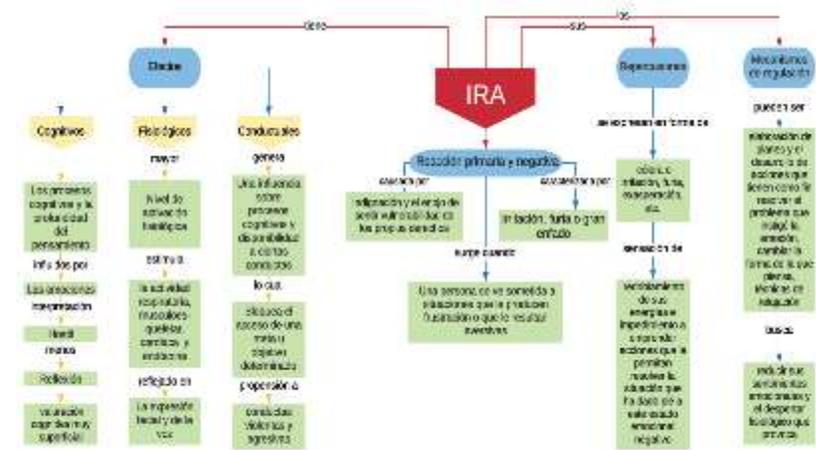


Figura 48. Versión final del mapa conceptual del equipo "Los límbicos", basado en la ira.



Figura 49. Cartel del equipo "Morfogénesis".



Figura 50. Cartel del equipo "Coyotitos antidepresivamente amorosos".



Figura 51. Cartel del equipo "Sentimientos de la Nación".



Figura 52. Cartel del equipo "Los límbicos".



Figura 53. Cartel del equipo "Grupo de Autoayuda Emocional (GAE)".

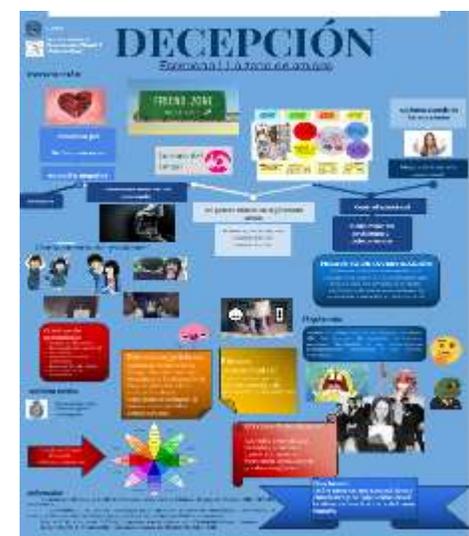


Figura 54. Cartel del equipo "Escuadrón dinamita enojada lobo feliz tortuga feroz".

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Equipo: Morfogénesis

Escenario: El examen

Introducción

En el caso analizado “*El examen*”, Estefanía era una estudiante excepcional debido a que sus padres le exigían demasiado en cuanto a su **rendimiento académico**, sin embargo, el problema comenzó el día en que hizo un examen de matemáticas y al descuidarse, no contestó los ejercicios que venían en el reverso de la hoja. Como resultado esto le provocó **ansiedad**, una emoción básica, de la que se revisará la teoría en el presente trabajo, misma que sirve como un mecanismo de defensa ante amenazas pues permite al individuo anticiparse y prepararse para enfrentarlas. Esta emoción puede tener diversos **efectos cognitivos, fisiológicos y conductuales**; además de repercusiones en el bienestar emocional de la persona, los cuales se pueden tratar mediante mecanismos de regulación, ya sea individualmente o con un especialista.

Durante la realización de este proyecto de investigación, se realizaron diferentes tipos de actividades desde la primera sesión en la que se comenzó a trabajar con el Lic. David Ignacio Velázquez Rendón. Se realizó, en primera instancia, un examen diagnóstico, para evaluar los conocimientos previos antes de comenzar a trabajar los casos asignados a los equipos. Se realizó de igual manera una revisión del caso y la solución a diversas cuestiones para comenzar a trabajar el proyecto, mismas que posteriormente se utilizaron para delimitar un tema sobre el cuál se trabajaría (*la ansiedad*, en el caso de este equipo). A continuación, se realizó un mapa conceptual, apoyándonos de las Tecnologías de

la Información, acerca del tema central para desglosar sus vertientes más significativas. Finalmente, se realizó un cartel impreso para conjuntar toda la información recabada. Cabe recalcar que todas las conclusiones de los trabajos mencionados anteriormente serán expuestas en el reporte de investigación presente.

Llevar a cabo la investigación presente nos ayudará a entender, como alumnos, la importancia de llevar a cabo una educación integral y sana, además de conocer aquellos signos de una persona que padece de ansiedad “normal”, evitando así caer en una situación similar. Además, podremos adentrarnos de una mejor manera en un proceso psicológico que es común en los adolescentes actualmente, entendiéndolo mejor.

Planteamiento del problema

Estefanía, una estudiante de 18 años que estudia en la preparatoria No. 6 “Antonio Caso”, está aterrada y se siente muy ansiosa, debido a que el examen de matemáticas VI que realizó repercutirá en el 70% de su calificación del periodo, además de que este abarcó todos los temas vistos a lo largo del año escolar. Ella tiene un promedio excelente de 10.0 (el mejor de su generación), sin embargo, no se dio cuenta de que no resolvió todos los reactivos del examen, pues se encontraba demasiado cansada por no haber dormido ni comido bien por prepararse para el examen. Estos desvelos y ayunos le cobraron la factura y no notó los reactivos que estaban en la parte de atrás de la hoja. Estefanía se siente preocupada por no saber cómo este

error repercutirá en su promedio de excelencia, le asusta la reacción de sus padres y lo que ellos dirán, sabiendo lo extremadamente exigentes que son ellos, seguramente la crucificarán, y ella no sabe cómo puede resolver esta problemática.

Preguntas de investigación

En la realización de este proyecto de investigación se tendrá el propósito de resolver las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo ha afectado la rutina de Estefanía la manera en que se desarrolla en la vida cotidiana?
2. ¿Cómo se vinculan los padres en la vida de Estefanía?
3. ¿Qué razones tiene para seguir este estilo de vida? De lo contrario, ¿qué debería cambiar?

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje para este proyecto serán investigar y conocer aquellos conceptos que son desconocidos para el equipo y que formarán parte del marco teórico con el que se trabajará, así como aprender la manera en que se debe plantear el análisis emocional o psicológico de una persona

Hipótesis

Estefanía sufre de ansiedad debido a cómo se maneja la vida académica en su hogar y la importancia que ésta tiene en sus dinámicas familiares y su relación consigo misma. Ella ahora presenta efectos cognitivos tales como miedo, inquietud, angustia, pánico y pensamientos negativos, causados por la posible reacción que tendrán sus padres al enterarse de su error en aquel examen de matemáticas, ya que siempre le han inculcado el hábito de estudio a un nivel extremo para siempre ser la mejor en este ámbito. Además, presenta aceleración de

frecuencia cardíaca, sudoración abundante al igual que trastornos del sueño por haberse desvelado durante muchas noches por estudiar para el examen, estos son considerados efectos fisiológicos típicos de la emoción mencionada. Por último, podemos observar en su conducta una gran preocupación por lo desconocido, una convicción por un destino inminente (ella da por seguro que sus padres la "crucificarán"), preocupación frecuente y temor de perder el control (al pensar que su nivel académico bajará por este suceso), afectando de esta manera su bienestar emocional.

Revisión teórica

Inicialmente los trastornos de ansiedad se incluyeron bajo el término de *neurosis*. Con la aparición de Freud, las neurosis se clasifican como trastornos producidos por causas psicológicas; él diferencia las neurosis de ansiedad y las neurosis fóbicas de otro tipo de trastornos no relacionados con la ansiedad. A partir de su modelo estructural (*ello, yo, superyó*), explica la naturaleza de la ansiedad, que era considerada como una reacción del *yo* a las fuerzas instintivas procedentes del *ellos* que no podían ser controladas. **Fue entendida como una señal de peligro procedente de los impulsos reprimidos del individuo.** Las etapas sobre la formación de la ansiedad neurótica son:

1. El individuo trata de materializar los impulsos sexuales agresivos en forma de conductas (sexual y agresiva).
2. Estas conductas pueden ser castigadas, generando en el sujeto miedo (ansiedad objetiva), experiencia que es adaptativa.
3. Posteriormente, el individuo puede experimentar esa ansiedad objetiva a

partir de señales internas asociadas a la conducta.

Una forma de afrontar el problema es reprimir las señales internas, suprimiendo de la conciencia todos los pensamientos y recuerdos asociados al castigo. Sin embargo, la represión nunca es completa, pues quedan fragmentos del material reprimido o representaciones simbólicas que pueden emerger de la conciencia, mismas que pueden provocar una ansiedad neurótica.

A partir de los años 50 aparecen las teorías **conductistas**, las cuales plantean que todas las conductas son aprendidas y en algún momento de la vida se asocian a estímulos favorables o desfavorables, adoptando así una connotación que va a mantenerse posteriormente. Según esta teoría, la ansiedad es el resultado de un proceso condicionado de modo que los sujetos que la padecen han aprendido erróneamente a asociar estímulos en un principio neutros, con acontecimientos vividos como traumáticos y, por tanto, amenazantes, de manera que cada vez que se produce contacto con dichos estímulos se desencadena la angustia asociada a la amenaza. La teoría del aprendizaje social dice que se puede desarrollar ansiedad no sólo a través de la experiencia o información directa de acontecimientos traumáticos, sino a través del **aprendizaje observacional** de las personas significativas al entorno. Se considera la ansiedad como resultado de “cogniciones” patológicas. Se puede decir que el individuo “etiqueta” mentalmente la situación y la afronta con un estilo y conducta determinados. Por ejemplo, cualquiera de nosotros podemos tener una sensación física molesta en un momento determinado, aunque la mayoría de nosotros no concedemos ningún significado a esta

experiencia. No obstante, existen personas que interpretan ello como una señal de alarma y una amenaza para su salud física o psíquica lo cual provoca una respuesta neurofisiológica desencadenando así la ansiedad.

Basándonos en el problema de Estefanía y las circunstancias por las que ha pasado, así como el sentir que ella tiene sobre las repercusiones que traerá su examen fallido, se ha determinado que la emoción por la que ella está pasando es **ansiedad**. Ésta se define como una emoción psicológica básica, acompañada de la anticipación de un daño o desgracia futuros y trae consigo sentimientos de disforia, aunque también es considerada una emoción que pone en alerta a nuestro organismo sobre un peligro inminente y permite adoptar las medidas necesarias para el caso en cuestión. Será importante recalcar que la ansiedad se considera **patológica** cuando su intensidad supera la capacidad adaptativa de la persona, provocando un malestar significativo, con síntomas que afectan tanto al plano físico, como al psicológico y conductual.

Conlleva componentes cognitivos que son las percepciones subjetivas que se realizan de los estímulos asociados con la ansiedad, tales como nerviosismo, pánico, angustia, miedo, inquietud, pensamientos negativos, dificultades para concentrarse, olvidos y distracciones frecuentes preocupaciones excesivas y dificultad para la toma de decisiones. Algunos de los factores fisiológicos como la sudoración excesiva, cambios en el apetito, dificultad para respirar, ritmo cardíaco y presión arterial elevados, sensación de mareo, micción frecuente como resultado del nerviosismo pertinente, tensión muscular, dolor de estómago, dolores de cabeza

o migrañas y trastornos del sueño, son también relacionados con este problema.

Las manifestaciones conductuales implican la evitación de situaciones inductoras de ansiedad como una leve preocupación hasta el pánico, pudiendo en sus formas graves implicar la convicción de un destino inminente (el fin del mundo o la muerte), preocupación por lo desconocido o temor de perder el control. Repercutiendo así en el bienestar emocional, mostrando un menor rendimiento académico, aislamiento, ideas suicidas, teniendo mayor riesgo de consumir drogas o tener baja autoestima y se puede observar un deterioro o problematización de objetivos.

Algunos de los **mecanismos** por los cuales se podrían aplicar un tratamiento a esta afección, podrían ser por medio de una terapia asistiendo a un psicólogo o a través de la persona misma (cuando no es una situación diagnosticada como patológica).

Con un psicólogo

La mayoría de los casos de trastornos de ansiedad pueden ser tratados satisfactoriamente por profesionales de la salud y la salud mental apropiadamente capacitados. Varias investigaciones han demostrado que tanto la terapia de conducta como la terapia cognitiva y de conducta (CBT) pueden ser muy eficaces para tratar los trastornos de ansiedad. Los psicólogos usan la CBT para ayudar a los pacientes a identificar y aprender a controlar los factores que contribuyen a su ansiedad.

La terapia de conducta implica usar técnicas para reducir o detener las conductas no deseadas asociadas con estos trastornos. Por ejemplo, una táctica implica tratar a los pacientes con técnicas de relajación y respiración profunda para

contrarrestar la agitación y la hiperventilación (respiración rápida y superficial) que acompañan a determinados trastornos de ansiedad.

A través de la terapia cognitiva, los pacientes aprenden a entender cómo sus pensamientos contribuyen a los síntomas o trastornos de ansiedad y cómo modificar aquellos patrones para reducir la probabilidad de ocurrencia y la intensidad de la reacción. La conciencia cognitiva aumentada del paciente se combina a menudo con técnicas conductuales para ayudar a la persona a enfrentar y tolerar gradualmente situaciones de temor en un entorno controlado y seguro.

En los casos en que se usa medicación, la atención de los pacientes puede ser manejada por un terapeuta en colaboración con un médico. Es importante que los pacientes se den cuenta de que algunos fármacos tienen efectos colaterales, que deben ser controlados atentamente por el médico que los receta.

La psicoterapia en grupo, típicamente con personas que no son relacionadas pero que tienen un trastorno de ansiedad, es una manera eficaz de proveer apoyo. Además, la psicoterapia entre familia puede ayudar a los miembros de esta a entender la ansiedad que siente su ser querido, y aprender nuevas formas de interactuar que no agraven su ansiedad ni los comportamientos relacionados con la ansiedad. Las personas que sufren de trastornos de ansiedad también podrían considerar una clínica de salud mental u otros programas de tratamiento especializado dedicados a tratar trastornos específicos de ansiedad como pánico o fobias.

La persona misma

Para regular la ansiedad y algunos de sus síntomas, el individuo puede realizar ejercicios de:

1. Distracción: formas que pueden resultar útiles para manejar el pánico, como hablar con alguien, cantar, realizar algún deporte o actividad recreativa, etc.
2. Respiración diafragmática lenta.
3. Ejercicios de relajación.
4. Autoinstrucciones: frases o mensajes que se dirigen a uno mismo para afrontar adecuadamente la ansiedad o el pánico.
5. Imaginación positiva.
6. Afrontar las situaciones sin tratar de evitarlas.

Conclusiones y propuesta de solución al problema

Después de analizar el contexto y la información consultada, podemos concluir que Estefanía, a pesar de tener logros admirables, tales como tener un promedio perfecto, no tiene una muy buena calidad de vida, esto debido a que su salud mental depende en gran parte de su vida académica, al igual que su vida familiar. Es por esto por lo que consideramos necesario darle herramientas para que ella sea capaz de establecer su personalidad más allá de su escolaridad, para que sea capaz de entablar relaciones socioafectivas de una manera saludable, y para que pueda manejar su ansiedad de manera eficaz. Asimismo, es crítico darles herramientas a los padres, para que, al involucrarse con la vida de su hija, lo hagan de

una manera integral y consciente; que sean capaz de reconocer sus errores y reconocérselos a Estefanía de modo que, a través de reforzamientos positivos, sean capaces de proveer un espacio seguro para ella y apoyarla de manera exitosa. Para lograrlo sugerimos terapia, tanto individual como familiar.

Referencias

- Carey, E., & Devine, A. (28 de marzo de 2017). *Differentiating anxiety forms and their role in academic performance*. Obtenido de PubMed. US National Library of Medicine:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28350857>
- Cía, A. (2007). *La ansiedad y sus trastornos*. Buenos Aires: Editorial Polemos.
- Clark, D. (2016). *Manual práctico para la ansiedad y sus preocupaciones: la solución cognitiva conductual*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Mestre, J. (2004). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Virgen, R., Lara, A., & Morales, G. (10 de noviembre de 2005). *Los trastornos de ansiedad*. Obtenido de Revista Digital Universitaria:
<http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art109/art109.html>
- Virues, R (25 de mayo de 2005). *Estudios sobre la ansiedad*. Obtenido de Revista Psicológica Científica:
<http://www.psicologiacientifica.com/ansiedad-estudio>

ANEXO 27. CAPTURAS DE PANTALLA DE LA PÁGINA WEB *INDAGANDO EN PSICOLOGÍA*



Figura 55. Página de inicio de la página web Indagando en Psicología.



Figura 56. Introducción al apartado "¿Qué es el ABP?" de Indagando en Psicología.



Figura 57. Introducción al apartado "La revisión teórica" de Indagando en Psicología.



Figura 58. Panel de actividades y materiales del apartado "La investigación".



Figura 59. Mensaje guía dirigido al alumno del apartado "La evaluación".



Figura 60. Apartado de contacto.