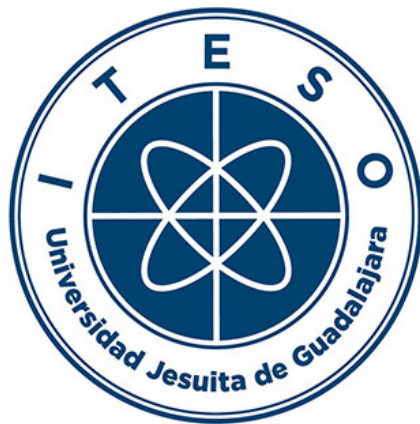


Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Departamento de Psicología, Educación y Salud
**Maestría en Educación y Gestión del
Conocimiento**



APRENDIZAJE BASADO EN EMOCIONES: DE LA VERGÜENZA AL ENTUSIASMO

TRABAJO RECEPTACIONAL para obtener el **GRADO** de
**MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO**

Presenta: **LUIS RAMÓN VÁZQUEZ ALEJANDRE**

Tutora **MARAI ANAUIN COLMENARES FAJARDO**

Tlaquepaque, Jalisco, junio del 2020

ABSTRACT (RESUMEN)

El proceso de enseñanza aprendizaje es un tanto complejo al englobar una serie de factores que además de diversificarse, adquiere especial relevancia por el trabajo que se lleva a cabo a través de las múltiples interacciones sociales entre alumnos, docentes, padres de familia y el propio contexto de aprendizaje; durante siglos la educación ha sido sujeto de diversas reformas y modificaciones sin tocar la parte emocional de las relaciones sociales que se producen en el proceso; por el contrario, la parte cognitiva ha adquirido especial atención, disociando la relación entre cognición y emocionalidad. El presente proyecto de intervención pretende establecer un panorama en el que el aprendizaje cognitivo y desarrollo emocional construyan una dicotomía indisoluble, que a su vez permita aplicar en el salón de clases actividades que promuevan el desarrollo del entusiasmo y la vergüenza para mejorar el desempeño académico de los alumnos mediante un proceso de interacción a través de las Zonas de Desarrollo Próximo y la creación de significados sociales que se construye en las aulas.

INDICE

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 El contexto en el que ocurre el problema	15
1.2 El problema específico.....	19
1.3 Justificación	30
1.4 Estado del conocimiento	36
1.5 Supuestos.....	38
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	42
2.1 Una mirada hacia la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo	42
2.2 Acepciones de emoción.....	45
2.3 Clasificación de las emociones	46
2.4 Teoría general de las emociones	49
2.5 Cuando las emociones se manifiestan socialmente.....	49
2.6 Relación entre las emociones y el aprendizaje	51
2.7 Una dicotomía indisociable	52
2.8 El papel del docente	54
2.9 Las expresiones faciales como manifestación de las emociones.....	56
3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	57
3.1 La intervención	65
3.2 Descripción e intervención	71
3.3 Propuestas metodológicas que sustentan la intervención	74
3.4 Cronología de la intervención.....	75
4. RESULTADOS.....	85
4.1 Primera etapa de la intervención	85
4.2 Estado inicial de los alumnos.....	87
4.3 Segunda etapa de la intervención	89
4.4 Tercera etapa de la intervención.....	93
4.5 Descubrir la vergüenza en el aula.....	94
4.6 Reconocer la vergüenza a través del otro	96

4.7 Discursos autobiográficos.....	98
4.8 Las premisas.....	100
4.9 Combatir la vergüenza en el aula	103
5. CONCLUSIONES.....	114
6. ANEXOS.....	125
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un proceso que vincula diversos factores producto de las interacciones sociales que se producen en el aula, tal es el caso de las emociones y el impacto que éstas tienen en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En el presente capítulo hablaremos acerca de la problemática presente en nuestro sistema educativo nacional que desvincula las emociones de la cognición, así como de la importancia de trabajar el manejo de dos emociones fundamentales presentes en el salón de clases: el entusiasmo y la vergüenza.

Durante muchos años, los individuos fuimos educados con la idea de que las emociones y la razón son dos manifestaciones mentales del ser humano que se desarrollan de manera individual, propia, y bajo mecanismos específicos de ejecución; de tal forma que situamos a las emociones en un extremo de lo que llamaremos “nuestra balanza social imaginaria” y en el otro situamos a la razón, desprendiéndose de ella convencionalismos sociales en los que concebimos a los hombres como racionales y a las mujeres como emocionales.

Hemos aprendido a vivir con este convencionalismo adoptado como una verdad absoluta, inmersos en mecanismos en los que separamos estas manifestaciones que le dan vida a la balanza; acciones como tomar una decisión importante, hacer negocios, aprender en la escuela, en la comunidad o cualquier otro entorno y cerrar un trato, implican un carácter racional, mientras que dar un consejo y resolver proezas afectivas requiere un carácter emocional.

Por si fuera poco, en las escuelas se nos ha educado bajo este mismo criterio; los profesores dejan a un lado las emociones de los estudiantes para darle un especial énfasis al razonamiento y la búsqueda del conocimiento; acercándose de esta manera a una problemática educativa en la

que se separan las emociones de la parte cognitiva, de esta manera se establece una dualidad que marca una incongruencia entre el saber y el sentir, una condición en la que supone a un ser humano plenamente reflexivo ajeno a sus emociones, aun así cuando las emociones son parte de la naturaleza humana sin importar el género o condición.

Con el propósito de fundamentar la importancia de la inclusión de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje, es preciso señalar que en el año de 1990, los psicólogos sociales e investigadores Peter Salovey y John Mayer vislumbraron la importancia de trabajar bajo un sistema que involucrara las emociones y la cognición, de tal manera que fueron ellos quienes por primera vez acuñaron el término de inteligencia emocional (IE), el cual, a pesar de que en aquella época representó un concepto innovador que dio paso a una serie de investigaciones posteriormente quedó en el olvido hasta que en 1995 el psicólogo y periodista del New York Times, Daniel Goleman lo retomó con la publicación de su Best Seller “Inteligencia emocional”.

Tal publicación producto de su impacto mediático y a la posición del escritor, alcanzó una popularidad que rebasó los límites bajo los cuales se había concebido; la tesis fundamental del libro partía de la premisa de que los nuevos modelos educativos deben originarse desde otros aspectos que trasciendan el desarrollo cognitivo y que se enfoquen en la gestión de la emocionalidad y su impacto en el desarrollo de los individuos (Extremera y Fernández Berrocal p. 3), retomando esta idea, Salovey y Mayer (1997 p. 103), afirman que la IE es la habilidad que los individuos deben desarrollar para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud para que consecuentemente se facilite el pensamiento; a partir de las premisas anteriores y con base en algunas experiencias personales e indagaciones dentro de este ámbito, encontré que, pese a la importancia de esta teoría, son pocos los estudios que se han desarrollado en materia y cuyos

hallazgos han sido significativos y positivos como defensa de las premisas establecidas por Salovey y Mayer (1990 y 1997) antes y después del libro de Goleman (1995).

Los hallazgos que evidencian la importancia de incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje las emociones, se describen en diversos casos que estudian la emocionalidad y la cognición desde diversas variables que pueden en los casos específicos establecer una vinculación directa y no directa sobre el impacto de las emociones en el desarrollo cognitivo de los seres humanos; en este sentido, Damasio (1994) cuatro años después de los estudios de Salovey y Mayer (1990) y un año antes del libro de Goleman (1995) escribía que las emociones son mecanismos que permiten lograr el desarrollo cognitivo de los seres humanos cuando se reconocen y trabajan dentro del aula.

Damasio señalaba que, por ejemplo, al ser capaces de anticipar la manera en que podemos sentirnos ante la presencia de un acontecimiento cualquiera, esto puede ayudarnos a elegir decisiones acertadas en el momento oportuno; por su parte, Extremera y Berrocal (2003, p. 99) establecían que es posible entender los sentimientos para poder comprender las emociones y razonarlas con el objetivo de solucionar problemas que permitan la regulación de los estados afectivos propios y ajenos.

Sumado a las indagaciones anteriores, al ingresar al servicio profesional docente, pude observar que los nuevos profesores aplican las mismas enseñanzas de las que fueron sujetos en su época de estudiantes: clases metodológicas, figura autoritaria del docente y la exigencia de un perfil específico para los alumnos; esto, sin respetar la multiculturalidad propia de toda sociedad, los gustos, intereses de los estudiantes, o sus inteligencias múltiples.

En los centros educativos del país es común observar acciones pedagógicas que desvinculan la razón de la emoción, en este ejercicio habitual en las aulas de las escuelas, los estudiantes se convierten en un objeto de reflexión de la práctica educativa que permite un despertar de la conciencia, al observarse en ellos la presencia de emociones en una época que de manera natural está cargada de cambios físicos, hormonales y emocionales, la adolescencia.

Por otra parte, mediante un ejercicio de observación del quehacer educativo en la Escuela Ignacio Zaragoza de Tuxpan Nayarit, fue posible presenciar el trabajo de alumnos cuyo origen procedía de familias disfuncionales, donde la máxima autoridad eran los abuelos por la ausencia de padres debido a diversos factores como los movimientos migratorios, familias disfuncionales y abandono de hogar; así como también otro tipo de componentes: estudiantes con serios problemas de afecto por situaciones de padres adictos, madres dedicadas a la prostitución o algunos casos jóvenes en situaciones de abandono, padres presidiarios o bien la falta de afecto y cariño hacia los estudiantes.

En el caso anterior pude observar desde mi práctica lo que Fernández – Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) señalaban cuando realizaron sus primeros estudios en torno a la implicación de la IE y el proceso de desarrollo cognitivo; en sus investigaciones descubrieron que los estudiantes con mayores niveles de sintomatología depresiva comparados con aquellos cuyos resultados de las evaluaciones del manejo de la IE eran superiores, sus desempeños académicos se encontraban en un índice mayor, mientras que los que presentaban aspectos emocionales de vulnerabilidad se traslapaba a sus desarrollo cognitivo, lo que representaba deficiencias en el manejo del estrés, resolución de problemas y empatía con el resto de sus compañeros, de tal forma que externaban conductas disruptivas e incluso agresivas; por su parte, Bisquerra (2000), Díaz-Aguado, Royo,

Segura y Andrés (1999), Sánchez Doreste (2002) y Vallés y Vallés(1999) en un estudio que realizaron en España con alumnos de secundaria, concluyeron que los estudiantes con un índice de IE más desarrollado eran capaces de tender a la práctica de actividades sociales como la empatía, el manejo correcto del estrés, autoestima y manejo de conflictos, condiciones que a su vez les permitieron obtener mejores resultados en sus evaluaciones trimestrales.

Aunado a los resultados anteriores Extremera y Berrocal (2003, p. 106) encontraron que la inteligencia emocional no solamente depende de las emociones que experimentan los alumnos, sino que por el contrario también son producto de las interacciones sociales que establecen con sus profesores, compañeros de clase y en todas aquellas relaciones sociales parte de la cultura y el entorno al que pertenecen; los autores señalaron que “los profesores estaban cada vez más habituados a encontrar en sus salones de clases estudiantes con problemas cotidianos como maltrato físico y fracaso escolar. producto de sus interacciones cotidianas”; con estos ejemplos encuentro que dicha problemática a pesar de ser de carácter educativo vincula otros factores importantes como las dimensiones sociales y culturales propias del contexto de los alumnos que se encuentran en este tipo de situaciones; aspectos que se hallan inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje en la mayoría de los centros de trabajo de nuestro país y en específico en las zonas rurales de las cuales se hablará en este documento.

Al realizarse estas observaciones fue posible percatarse que los alumnos en ocasiones están tan inmersos en sus problemas personales, su falta de amor, sus conflictos de identidad y situaciones de violencia doméstica que en sus pensamientos no tienen cabida para cuestiones académicas; sin embargo, la apertura de dicha conciencia no es únicamente producto de la observación, sino

de la vivencia personal de varios docentes que a diario se enfrentan a esta problemática a lo largo de todo el país.

Al indagar sobre la importancia de incluir el manejo de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje, se encontraron estudios en España, especialmente en Málaga, sobre la importancia de esta dicotomía, en la que la enseñanza y las emociones son fundamentales para el desarrollo del educando; dichos estudios realizados por Natalio Extremera y Pablo Fernández – Berrocal (2003) apuntan que aún no existe un amplio bagaje cultural que fundamente la importancia de la relación entre el manejo de las emociones, propiamente dicho desde la inteligencia emocional y el desarrollo académico de los seres humanos, pero aseguran que existen resultados importantes en torno a esta asociación de teorías emocionales y cognitivas.

Los investigadores Extremera y Berrocal (2003) dividieron a un grupo de estudiantes de secundaria en dos muestras; una, integrada por alumnos cuyas clases incluía el desarrollo de sus habilidades y competencias emocionales y otro grupo, con estudiantes cuyas clases se desarrollaron de la manera habitual; para la aplicación de actividades para el manejo de las emociones, se buscó que el grupo seleccionado estuviera conformado por estudiantes con problemas conductuales, procedentes de ambientes hostiles de desarrollo y notas poco satisfactorias para la escuela a la que pertenecían; los instrumentos fueron aplicados de tal forma que se pudieran registrar tres tipos de información: a) la implicación de las emociones y el ajuste psicológico, b) las emociones y su vinculación con el rendimiento escolar, y finalmente c) las emociones y su relación con las conductas disruptivas. Cada instrumento aportó en su momento la información que se requería para atender las variables que se plasmaron al inicio de la

investigación; sin embargo, en este documento me enfocaré en mencionar únicamente la variable del punto (b) que se centra en el proyecto central del presente trabajo de obtención de grado.

En la investigación anterior, Extremera y Fernández – Berrocal (2003), concluyeron que después de la aplicación de los instrumentos seleccionados, las condiciones de los estudiantes mejoraron a la par entre su desarrollo emocional y cognitivo, de tal forma que los alumnos al desarrollar un índice alto de IE disminuyeron sus manifestaciones de ansiedad, depresión, erradicación de pensamientos de intrusión y como se había planteado al principio, presentaron un mayor rendimiento académico; la propuesta de Extremera y Fernández – Berrocal, fue inspirada entre otros trabajos por las acciones desarrolladas por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), estos autores establecían que en el manejo de la IE, es preciso desarrollar una meta regulación emocional, que se refiere a la capacidad de reflexionar sobre la propia conducta para poder descartar o utilizar información que permita la regulación de las emociones, tanto las propias como las ajenas; a través de esta moderación será posible suprimir las emociones negativas e intensificar las positivas; tal disminución e incremento de las emociones se logró gracias a la aplicación de los instrumentos que dieron como resultado las explicaciones anteriores en torno al vínculo existente entre las emociones y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

La invitación llegó a la escuela a través de uno de los profesores que habían realizado las autoevaluaciones y las observaciones de su propia práctica, en tales observaciones se identificó que algo sucedía con las emociones, los contextos hostiles de aprendizaje y el desempeño académico, pero sin tener certeza de lo que sucedía, es por ello, que por sugerencia de uno de los educadores, un grupo de profesores decidieron empezar este nuevo trayecto formativo para buscar herramientas que les permitieran dar respuesta a una situación de limitación del

aprendizaje que de manera práctica habían detectado, aun sin conocer los antecedentes y estudios realizados sobre esta situación que ellos compartían y que en el ejercicio profesional habían percibido.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el primero de abril del 2014, puso a disposición de los docentes de todo el país, a través de su portal *www.snte.org.mx* y en su comunicado 21/2014, el Sistema Nacional de Desarrollo y Profesionalización Docente (SINADEP), instancia de acompañamiento de mejora continua y capacitación para los profesores, con miras a las evaluaciones establecidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente; Díaz de la Torre (2014), aseguró que el SINADEP se trata de una plataforma virtual que ofrece a los trabajadores de la educación, alternativas de superación profesional a través de sus especializaciones, maestrías y doctorados.

A través de este portal los profesores se inscribieron al Diplomado en Humanismo y Manejo de Emociones que se llevó a cabo en línea y de manera semipresencial en el propio centro de trabajo, la duración del mismo fue de ocho semanas en donde los profesores aprendieron que la educación humanista es una herramienta fundamental para educar a los jóvenes de manera integral, con el propósito de atender sus necesidades académicas y personales, a través de la valoración de su papel como estudiantes, pero sobre todo como seres humanos que piensan y sienten; Stramiello (1997, p.2) asegura que toda educación que busca una formación equilibrada y de calidad debe de promover además de las ciencias, la moralidad y la vida afectiva de los estudiantes; por su parte, Bello (1982) explica: “todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía sin el curso de cada una”¹.

Posterior al diplomado y al encontrar resultados de investigaciones sobre educación y manejo de emociones, fue de esta manera como se empezaron a poner en práctica las habilidades desarrolladas en dicho curso que hasta la fecha marcan su pauta como profesores y que hoy mismo permiten el desarrollo de un proyecto de intervención en el que se plantea la importancia de atender las emociones de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente en el manejo de la vergüenza y el entusiasmo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La metodología que determina la pauta de intervención de los profesores se basa de manera general en la Perspectiva Sociocultural del Aprendizaje y Desarrollo (PSAD) de Vygotsky (1962, p. 136), estudios en los que enfatiza la preponderancia del lenguaje como medio para dominar el entorno social de los individuos.

El autor le otorga al lenguaje la cualidad de herramienta de aprendizaje a través de la cual los seres humanos pueden interactuar entre ellos y construir significados de aprendizaje, esto producto de la información que comparten y las interacciones sociales que desarrollan a través de la observación y el trabajo en las Zonas de Desarrollo Próximo, de tal manera que entren en juego las funciones intelectuales superiores como la planificación, la capacidad de abstracción, la estructura de personalidad y la resolución de problemas.

Todos los procesos anteriores pueden desarrollarse en las diversas teorías de la PSAD, sin embargo, la metodología que brinda fundamento al estado del conocimiento de este proyecto, se orientó específicamente a la propuesta de Vosniadou (2006), Marzano y Pickering (2005), Gardner (1995) y Aubert, Flecha y García (2010), investigadores que constituyen las bases

metodológicas principales de este trabajo en el que se vinculan las emociones y la cognición; es imprescindible señalar que ninguno de ellos versa específicamente sobre las dos emociones que atañen el presente proyecto de intervención, pero si constituyen un estado del conocimiento sobre el tema.

La primera referencia sobre educación y manejo de emociones consultada para este trabajo la encontramos en Gardner (1995, p. 78), quien establece que el ser humano no posee un solo tipo de inteligencia, sino que, por el contrario, es poseedor de otras ocho inteligencias que atienden diferentes áreas de su vida y personalidad y que de la misma forma constituyen mecanismos que en conjunto permiten el desarrollo cognitivo de los individuos. La inteligencia intrapersonal es aquella que permite a los seres humanos establecer diálogos internos que hacen una valoración de su comportamiento y toma de decisiones ante los estímulos externos del medio social en el que se desarrollan, mientras que la interpersonal se encarga de establecer relaciones efectivas de comunicación y desarrollo entre pares; este tipo de inteligencias se encuentran vinculadas al proceso de aprendizaje fundamentado en la PSAD al permitir una interacción adecuada entre los sujetos de aprendizaje, al lograr la autorregulación y desarrollar mecanismos individuales y sociales para la resolución de conflictos.

Sumado a la propuesta de Gardner (1995), encontramos a Marzano y Pickering, autores que explican cinco dimensiones del conocimiento. La dimensión uno, denominada actitudes y percepciones, incluye el trabajo emocional al poner de manifiesto la importancia de crear en los salones de clase ambientes sanos de aprendizaje y comportamientos del docente e integrantes del grupo que propicien estabilidad y percepciones positivas de los alumnos respecto a las dinámicas, en concordancia, Vosniadou (2006), explica la importancia de crear ambientes

propicios de aprendizaje para que los alumnos en la interacción directa con sus compañeros de clase se sientan en la libertad de expresar sus opiniones, compartir sus puntos de vista y realizar aquellas actividades encaminadas al aprendizaje que en otro momento suponían una limitante, tal es el caso de las dinámicas en equipo, hablar en público o reconocer sus errores; por su parte, Aubert, Flecha y García (2010, p. 321), incorporan a la necesidad de crear ambientes sanos de interacción, la estructura del aprendizaje dialógico, definiéndolo como un proceso basado en los diálogos igualitarios que se deben establecer entre los actores del proceso de aprendizaje para poder compartir información, puntos de vista, ideas y establecer criterios sobre lo que se quiere aprender y la manera de lograrlo.

1.1 El contexto en el que ocurre el problema

Separar el desarrollo cognitivo del estudiante de sus emociones, es una problemática que parte de los mecanismos regulares de la educación en México, el perfil de egreso de la educación secundaria supone un alumno hábil en las ciencias, pero ajeno a su desarrollo emocional; a continuación, se explicará el contexto legal y normativo en el que se fundamenta este problema y permite la discordancia entre la razón y la emoción.

Hablar acerca de las consecuencias que tienen la vergüenza y el entusiasmo en el proceso de aprendizaje de los alumnos de secundaria, es analizar en primera instancia a la siguiente interrogante: *¿Trabajar con dinámicas que permitan el manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases mejorará los aprendizajes de los alumnos?*

Su respuesta será la pauta para demostrar la importancia de la intervención que en este trabajo se plantea y cuyo interés radica, como se mencionó en el capítulo uno o planteamiento del

problema, en las situaciones en donde las emociones han estado presentes en el ejercicio profesional y como, desde la práctica, la observación y algunas vivencias, han afectado el desempeño académico de los alumnos; la interrogante anterior constituye el eje central del proyecto como un cuestionamiento importante que permitirá trabajar en el salón de clases con emociones específicas como la vergüenza y el entusiasmo.

Normativamente, el primer documento que debe ser considerado para la descripción del contexto en el que ocurre el problema son los planes y programas de estudio que se encontraban vigentes al inicio de la implementación del presente proyecto de intervención (2011), en este documento de carácter oficial para la educación secundaria en México, se encuentran impresos y descritos todos los lineamientos que los centros educativos y actores de la educación deben cumplir para promover una educación de calidad y apegada a los estándares internacionales que rigen a la mayoría de los países del mundo; el plan de estudios 2011, establece que “el objetivo de la educación básica es generar el desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de la vida”, entre la descripción de sus objetivos y el perfil de egreso no se incluyen actividades ni descripciones encaminadas a la inclusión de las prácticas emocionales dentro del proceso de formación; de tal forma que el modelo educativo que se rige por dichos planes constituye una recopilación y síntesis de teorías y enfoques pedagógicos que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudio y en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los planes y programas de estudios 2011 – 2016 (p. 39) define y especifica el perfil de egreso del estudiante de la siguiente manera:

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la

educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

El propio mapa curricular de la educación básica 2016 – 2017 determina la presencia de campos formativos como el español, matemáticas, ciencias, geografía, historia, asignatura estatal, formación cívica y ética, tutoría, educación física y artes, deja atrás el desarrollo emocional del individuo.

De esta manera se vislumbra un problema que debe ser tratado desde los orígenes de los mecanismos que regulan el ejercicio profesional docente, haciendo las adecuaciones curriculares pertinentes por parte del profesor dentro de su propia autonomía de gestión escolar que atiendan estas emociones de manera concreta.

En el perfil de egreso, los campos formativos y el modelo educativo vigente en nuestro país carecen de la mención del uso y manejo de emociones en las aulas, parteaguas que permite la reflexión sobre su importancia o impacto en el cumplimiento de los objetivos de la educación básica¹; de esta manera, podemos observar que la separación del desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional tiene sus orígenes en convencionalismos sociales que categorizan la emocionalidad en criterios como la feminidad y las conversaciones casuales, mientras que la cognición se atribuye a procesos metodológicos como el proceso de enseñanza aprendizaje.

¹ Aunque al principio del presente proyecto de intervención no existía un énfasis en el manejo de las emociones, actualmente los planes y programas de estudio incluyen en su estructura curricular la inclusión de materias que atienden el manejo de las emociones dentro de las aulas como parte de su autonomía curricular y las áreas complementarias; sin embargo, las propias políticas educativas y las transiciones gubernamentales no han permitido la consolidación de dicho proceso en las aulas.

Al retomar la comparación entre la información anterior y las anotaciones que se hicieron en la Escuela Ignacio Zaragoza de Tuxpan Nayarit y en la Escuela Everardo García Valle de Tepic Nayarit en las que se observó la práctica de seis docentes de un mismo grupo, se pudo reconocer en este caso, que los profesores disuelven la unión que existe entre las emociones y el pensamiento científico, razón o cognición (palabras equivalentes en este Trabajo de Obtención de Grado) de tal forma que en estos casos la racionalidad y las expresiones afectivas parecieran manifestaciones humanas aisladas, distantes y discordantes.

En las observaciones en clase se pudo notar que los docentes ingresaban al salón de clases sin saludar a sus alumnos y preguntar cómo se encontraban o de qué manera les había ido el día anterior; al contrario, dejaban sus cosas en el escritorio, se sentaban, daban indicaciones y se ponían a explicar la clase; de los seis maestros observados, solo dos de ellos se detenían a observar y acercarse a los alumnos que se relegaban del resto de sus compañeros o no trabajaban; en dos ocasiones distintas a las anteriores y con otros profesores, una alumna lloraba dentro del aula, en una de las situaciones el profesor en lugar de detenerse a dialogar con ella, la remitió a trabajo social y el otro docente por el contrario ignoró la situación.

Ninguno de los profesores manifestó expresiones de empatía con los alumnos, ya fuera a través de palabras como “te entiendo” o con manifestaciones físicas como tomarles el hombro o sonreírles de manera diferente; los educadores regañaban a sus alumnos cuando cometían un error y permitían que los propios alumnos se burlaran de aquellos compañeros que habían hecho algo de manera equivocada o distinta a lo que se había solicitado en las instrucciones.

1.2 El problema específico

Con el propósito de atender el problema específico que versa sobre la importancia de incluir actividades que vinculen al entusiasmo y a la vergüenza con las propuestas académicas, en el siguiente texto se explicará el contexto educativo en el que se desarrollará el presente proyecto de intervención, teniendo como objetivo, reconocer al entusiasmo y a la vergüenza que experimentan los alumnos de secundaria a través de la vinculación de actividades que conjuntan la práctica emocional y cognitiva para mejorar el desempeño académico y actitudinal.

Se pretende que el presente proyecto de intervención sea aplicado en la Escuela Secundaria General “Everardo García Valle”, lugar donde fue posible observar las repercusiones que tienen las emociones en el desempeño académico de los alumnos, específicamente la vergüenza y el entusiasmo promovido por la intervención docente en el aula.

La escuela se encuentra localizada en la Colonia Villas de la Cantera de Tepic, la capital del estado de Nayarit, sin embargo, a pesar de ubicarse en una zona urbana con todos los servicios básicos y de diversión, las condiciones sociales, culturales y económicas de los pobladores denotan carencias; el centro educativo tiene vías de acceso privilegiadas y el terreno en el que se encuentra posee una extensión considerable.

De acuerdo con los resultados del último censo de población y vivienda realizado del 25 de mayo al 31 de junio del 2010, por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), algunas condiciones generales que retratan el contexto sociocultural de la zona en la que se encuentra el centro escolar se describen de la siguiente manera: la población alcanza una

edad promedio de los 19 años con un último grado de estudios de nivel secundaria, el principal sector económico que predomina en la zona corresponde al comercio minoritario informal, seguido de actividades económicas como el empleo en la hotelería y la educación; aunque la mayoría de las familias posee una casa propia ésta se encuentra habitada por más de una familia central que incluye papá, mamá e hijos.

Sumado a las condiciones generales, se describen las particulares, en las que el nivel socioeconómico de los habitantes de la zona se sitúa dentro del nivel económico D+ que se representa por las siguientes cualidades: la cabeza de la familia posee un grado de estudios promedio de secundaria o primaria terminados, su ocupación varía entre choferes, comerciantes fijos y ambulantes, plomería, carpintería, mensajeros, obreros y cobradores; en algunos casos, los jefes de familia poseen una escolaridad mayor a la descrita, pero por alguna razón perdieron sus empleos y actualmente se dedican a dichos rubros.

Las casas habitaciones en su mayoría son de interés social y pertenecen a las familias, los inmuebles cuentan con un promedio de tres o más habitaciones y un baño completo, es común observar que los hogares están habitados por más de una familia central que incluye el papá, mamá, e hijos; los jóvenes en edad escolar asisten a escuelas públicas; el 95% de los alumnos de nivel secundaria pertenecen a la escuela Everardo García Valle, centro escolar en el que se realizó el presente proyecto de intervención; para realizar sus tareas los alumnos acuden a un ciber café puesto que muy pocos llegan a contar con una PC y los que tienen la comparten con sus hermanos mayores.

En la escuela Everardo García Valle se encuentran dos edificios destinados a las aulas y laboratorios y uno más que atiende las oficinas administrativas, trabajo social y prefectura, hay una tiendita escolar improvisada, un patio cívico sin techo y tres áreas verdes.

De acuerdo a la *plantilla docente* de la institución educativa, documento normativo de las escuelas secundarias en el que se incluye información estadística y general como la preparación de los profesores, años de servicio, claves presupuestales, nombramientos, ocupación en el centro de trabajo, edad y nombre, su planta de profesores se conforma por docentes principalmente entre los 32 y 50 años; por otra parte, según los informes mensuales de cumplimiento de la normatividad del trabajo de los profesores elaborado por el coordinador académico, el 69% de los docentes cumplen con sus planeaciones específicas de los campos formativos que atienden y únicamente el 10% de ellos atienden el área emocional y afectiva de los alumnos con actividades desarrolladas en sus asignaturas y muchos de ellos entre las acciones implementadas en el programa de relación tutora o tutoría; algunos docentes de artes implementan el reconocimiento de las emociones a través de la pintura, los tutores se enfocan en el manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos y su relación con el entorno escolar; por su parte, uno de los docentes de educación física, promueve el trabajo en equipo, la empatía y la solidaridad, mientras que uno de los profesores de español atiende de manera particular las expresiones emocionales desprendidas de la relación diaria entre los alumnos, su contexto familiar y escolar.

Las prácticas educativas de la escuela que han estado presentes en la cultura interna de la organización corresponden a mecanismos tradicionales de enseñanza aprendizaje; se entiende por prácticas tradicionales aquellas acciones pedagógicas emprendidas por los docentes que atienden actividades de la educación del siglo pasado en la que los profesores eran meros

transmisores de información y los alumnos receptores; estudiantes transcriptores, poco reflexivos y con pautas de comportamiento que impedían el cuestionamiento sobre la información que sus profesores les mostraban.

Las prácticas tradicionales incluyen aulas cuya estructura física corresponde al acomodo de un auditorio propuesto en los años 20 y en la que se encuentran barreras comunicativas que impiden el flujo de la información, tal es el caso del escritorio que delimita el espacio entre los estudiantes y el profesor que a su vez acorta las relaciones interpersonales en las que el docente puede acercarse a sus alumnos para establecer no solo vínculos académicos, sino que pueda desarrollar canales comunicativos para generar empatía, afinidad, entendimiento y apoyo emocional ante circunstancias adversas del contexto en el que se desarrollan los alumnos y que en los casos observados arrastran al salón de clases.

Durante la identificación de este problema educativo, se llevaron a cabo una serie de observaciones a seis profesores de los grupos en los que se focalizó el problema representado por la falta de vinculación entre el desarrollo de actividades académicas dentro del aula y actividades o dinámicas que atiendan las emociones de los estudiantes; las prácticas se llevaron a cabo de la siguiente manera: se seleccionaron dos grupos de primer año en los que se presentaban los mayores índices de reprobación, inasistencia y cuya población estudiantil en su mayoría, de acuerdo a las pruebas de dinámica familiar aplicadas al inicio del ciclo pertenecían a familias disfuncionales.

Las pruebas fueron aplicadas por el departamento de trabajo social con una estructura semejante a la de un cuestionario, tenían por objetivo recabar información de primera mano con los

alumnos acerca de las relaciones afectivas y de comunicación existentes entre los estudiantes y sus padres o cualquier otro integrante de la familia, así como también la posición, responsabilidades y situaciones ocupacionales de los alumnos con respecto al resto de sus hermanos y en las que además se indagó sobre la integración de la estructura familiar, sus actividades económicas y procedencia social y cultural; por otra parte, se observaron durante una semana las clases de seis de los profesores que tenían a su cargo a los grupos seleccionados. Los profesores sabían la dinámica que se llevaría a cabo, pero no se les dio más detalle para no alterar los resultados, se observaron particularidades enfocadas en la dinámica de ejecución de la clase: desde la llegada de los profesores, hasta la salida y culminación de la sesión, la observación se centró en la manera de impartir la clase, la participación y orden de los alumnos, así como también la introducción de los contenidos temáticos.

Los observadores se encargaron de tomar notas de dichos aspectos y siguieron una lista de cotejo en condiciones específicas como las siguientes: ¿el docente saluda a sus alumnos antes de iniciar la clase?, ¿se cuestiona a los alumnos sobre cómo les va en el día o cómo fue su día anterior?, ¿de qué manera el profesor responde a las situaciones no planeadas en su clase?, ¿cómo se maneja la solución de conflictos si es que estos se suscitan?, ¿cuáles son las estrategias del profesor para integrar a la totalidad de sus alumnos en las prácticas programadas?, ¿hay apego a las planeaciones o existen modificaciones de acuerdo con la dinámica grupal?, ¿el profesor atiende los casos específicos de alumnos que tienen comportamientos distintos al resto?, ¿hay cercanía entre el profesor y sus alumnos? o ¿el docente no genera empatía con ellos?

En algunas observaciones previas a las entrevistas personales con los profesores, también se pudo observar que los docentes emplean el espacio producido entre ellos, el escritorio y sus alumnos como una zona de seguridad y se mantienen alejados de sus estudiantes; pocos de ellos

recorren el aula o se acercan a verificar el trabajo y los estados anímicos de sus educandos, de la misma manera predominan las dinámicas de conducta en las que se busca alumnos estén en completo silencio como si se trataran de entes mecanizados, carentes de emociones o respuestas sensoriales ante los estímulos del contexto en el que se encuentran.

Mediante estas prácticas, pareciera que el silencio y un salón ordenado en filas inamovibles es sinónimo de un grupo atento y productivo, mientras que un grupo que elige su propia estructura y manifiesta sus inquietudes es señal de desorden e improductividad.

En algunos casos es recurrente observar la implementación de sanciones como exhibir a los alumnos en los honores, el maltrato físico o verbal, la comparación y la alusión a burlas que dudan de la capacidad de los estudiantes, así como la señalización de los errores sin una práctica reflexiva o constructiva por parte de los profesores.

Por su parte, la comunidad estudiantil asciende a 450 alumnos distribuidos en 12 grupos, tres de primero, tres de segundo y tres de tercero, aulas con una población estudiantil aproximada de 35 integrantes.

El test de la dinámica familiar es un instrumento que se aplica a los alumnos de nuevo ingreso del centro educativo en el que se llevó a cabo la intervención, dicho documento tiene el objetivo de obtener información de los estudiantes respecto a las actividades, acciones y comportamientos de los integrantes de su núcleo familiar para identificar aquellas prácticas que determinan el contexto social de los alumnos como un antecedente que pueda permitir establecer en este caso una relación entre su desarrollo cognitivo y actitudinal. De los 450 alumnos que

integran la comunidad escolar, para efectos de este proyecto, se tomó una muestra de 32 alumnos, mismos que representan la totalidad del grupo en que se intervino; el instrumento en cuestión se compone de dos partes, la primera para identificar elementos relacionados al comportamiento de los alumnos y sus familias al interior del hogar y el segundo, expresamente a la condición estructural de la vivienda de los estudiantes; en la primera parte se busca obtener datos de nueve aspectos fundamentales, I. Condición y cantidad de ocupantes de la casa habitación, II. Tipos de alimentos que se consumen en el hogar, III. Estado de salud del alumno y sus familiares, IV. Actividades que se realizan en los tiempos libres, V. Datos antropométricos de la agudeza visual, VI. Nivel de estudios de los integrantes de la familia, VII. Problemas familiares presentes y IX. Roles que se asumen dentro del hogar; por su parte, la segunda sección integra datos de la casa habitación, cantidad de ocupantes, dirección, servicios con los que cuenta, número de habitaciones, y actividades económicas que realizan los integrantes de esta, así como flujos de comunicación entre los integrantes. Los test de la dinámica familiar aplicados a los alumnos de nuevo ingreso al inicio del ciclo escolar por parte de trabajo social y descritos en la parte de arriba arrojaron que las características sociales y culturales de los estudiantes se describen de la siguiente manera: el 87% de los alumnos pertenecen a familias disfuncionales por falta de padre o madre debido a motivos migratorios o en algunos casos situación de prisión de alguno de los progenitores; residencia en Nayarit por cuestiones migratorias, abandono de alguno de los padres por drogadicción o prostitución, así como también la falta de manifestaciones de cariño o afecto; situaciones que constituyen condiciones que a través de la observación y los resultados académicos obtenidos, dan la pauta para intervenir e investigar sobre la interrogante planteada al principio de esta justificación, *¿Trabajar con dinámicas que permitan el manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases mejorará los aprendizajes de los alumnos?*

Los resultados de dichas observaciones y cuestionarios aplicados demostraron que los estudiantes provienen de familias disfuncionales y serias carencias económicas, sus padres se dedican al comercio informal en los tianguis, la venta de basura, plástico o cartón, pocos de ellos tienen una profesión o un trabajo formal; algunos de los alumnos son migrantes, poseen padres drogadictos, alcohólicos, con capacidades diferentes o con ausencia de la figura materna o paterna según sea el caso.

Estos jóvenes en muchas ocasiones faltan a la escuela durante varios días por no tener dinero para asistir a ella, cuidar a sus hermanos menores mientras sus padres trabajan y en otras ocasiones para laborar ellos mismos y conseguir dinero para contribuir al sostenimiento de su hogar; estos datos y carencias económicas, según las entrevistas de estudios socioeconómicos, dinámica familiar y estilos de aprendizaje realizadas al momento de la inscripción por parte de trabajo social o los tutores de grupo, determinan el comportamiento y estados de ánimo de los estudiantes, aunado a las emociones que los docentes transmiten en ellos al desarrollar sus clases.

De los cincuenta reactivos que incluía la prueba de dinámica familiar solo se consideraron aquellos que tenían relación con el presente proyecto de intervención, de tal forma que se valoraron las respuestas a los siguientes cuestionamientos e indicaciones; en caso de que no vivas con tus papás, señala con quién vives y cómo te sientes al respecto, ¿cuáles son los motivos por los que tus padres no están a tu cargo o por qué decidiste vivir con tus abuelos o cualquier otra persona?, ¿te gusta tu escuela y qué representa para ti?, describe lo mejor de tu escuela y lo peor, ¿qué esperabas de tus profesores y qué percepción tienes ahora que los conoces?, ¿cuáles son los sentimientos positivos y negativos que mayormente experimentan en la escuela?, describe las situaciones en las que están presentes, ¿qué cosas cambiarías de tus clases y la escuela para

sentirte mejor?, ¿qué aspectos de tu vida personal cambiarías para sentirte mejor en tu familia y en tu escuela?

Con las prácticas anteriores y el análisis de información de los grupos seleccionados, se pudo concluir en una primera revisión que los estudiantes se comportan de diversas maneras, pero generalmente su entusiasmo es limitado o en ocasiones nulo durante sus clases, manifiestan apatía a las actividades propuestas por el docente, responden con agresión a la mayoría de los estímulos que se producen en el salón de clases, les cuesta trabajo relacionarse, expresar sus puntos de vista y temen equivocarse por las reacciones propias de sus compañeros y en ocasiones por las del propio profesor.

Para ilustrar las conclusiones anteriores podemos narrar el ejemplo de Rita. Rita (Rt) es una niña de 12 años cuyos padres son invidentes, motivo por el cual ella es la encargada de atender a sus dos hermanos menores, Claudia de nueve y Sofía de seis. La mayor parte del tiempo ella llega tarde a casa porque debe dejar a sus hermanas en la escuela mientras sus papás venden dulces, estampillas o libros de actividades y llevar el sustento al hogar; Rita es una niña que cuando llegó a la escuela le costaba trabajar con sus compañeros de clase, quienes además le decían viejita porque siempre tenía frío, debido a su bajo peso y la ubicación de la escuela, así como también por su manera de vestir o por tener sueño todo el tiempo. Faltar a clases era una actividad común para la alumna y al principio, cuando era cuestionada al respecto, sus respuestas eran por consecuencia del cansancio; sin embargo, cuando el tutor de su grupo la entrevistó de manera personal, ella aseguró que antes cuando era niña le gustaba la escuela pero que ahora le daba mucha vergüenza por las burlas que sus compañeros hacían de ella, de la misma manera,

señaló que su profesor “X” le ocasionaba mucho miedo pues le decía que ella no servía para la escuela y que hacía más falta en su casa.

Creo que el maestro “x” tiene razón, hago más falta en mi casa, además allá nadie se burla de mí, al fin y al cabo, para la escuela yo no sirvo, pero en mi casa sí. (Rt)

Otro caso es el de Pedro (Po), un alumno de 13 años fanático de escribir historias de terror y ciencia ficción, cuando recién llegó a la escuela escribía frecuentemente y presumía sus creaciones, era común que su profesor de español le diera la oportunidad de leer al resto de sus compañeros las historias que había escrito; sin embargo, un día dejó de hacerlo, cuando el profesor le preguntó el motivo, él comentó que uno de sus maestros le había dicho que mejor se pusiera a estudiar para que sacara calificaciones más altas en lugar de perder el tiempo en tonterías, acontecimiento que generó el temor de que otra persona le fuera a decir lo mismo; en la situación anterior se pueden retomar las afirmaciones de Damasio (2015) al definir la condición social de la vergüenza como un sentimiento que se construye socialmente, en este caso podríamos encontrarnos ante una situación de vergüenza producida por la interacción social entre el alumno que escribe y las percepciones que interpreta por parte de sus compañeros de clase y profesores.

El profe “x” me dijo que mejor estudie para no ser un burro y tener calificaciones más altas, que es mejor dejar de hacer tonterías y ponerme a hacer cosas más productivas, la última vez que leí me di cuenta de que también mis compañeros se reían de lo que yo hacía. (Po)

En estos ejemplos y en varios de los casos observados se encuentran precisamente las dos emociones que se pretenden trabajar en el presente proyecto de intervención, la vergüenza y el entusiasmo; cuando los alumnos se manifiestan apáticos a las actividades propuestas por el docente es por la falta de entusiasmo que éste imprime en el desarrollo de sus clases y las actividades propuestas para el logro de los objetivos, aunado a la falta de motivación que los

estudiantes tienen en virtud de los patrones familiares que siguen como la falta de profesionalización de sus padres y las carencias económicas.

Por su parte, la vergüenza la construyen socialmente en las interacciones diarias, al ser objeto de burlas o señalamientos por parte de sus compañeros o el docente, ligado a su vez a la baja autoestima arraigada por el maltrato psicológico del que han sido sujetos y las condiciones familiares hostiles en las que viven.

Como observamos con anterioridad, continuamente los estudiantes manifiestan en clase que su falta de participación se debe a la vergüenza que sienten debido a que, si esto sucede, se convierten en la burla de sus compañeros, aseguran que muchos de sus profesores también los señalan cuando se equivocan y no los orientan sobre el camino que deben seguir para hacer las cosas de manera correcta. Por otra parte, insisten en que, aunque hay maestros respetuosos ante su comportamiento, únicamente se dedican a dar sus clases y nunca preguntan sobre cómo se sienten, es rara la vez que se detienen a observar el comportamiento del grupo y la situación en la que el alumno llega a clases; por ejemplo, Lupita (Lt), en cierta ocasión, durante la clase de español, al momento de trabajar sobre sus propias emociones y su relación con sus profesores expresó lo siguiente;

Una vez mi mamá nos abandonó por irse con otro hombre porque mi papá lo habían metido a la cárcel por un delito que cometió, mi abuela se hizo cargo de nosotros y yo me sentía muy triste porque mis hermanos y yo queríamos una familia normal. (Lt)

La anterior es una declaración de Lupita, una alumna de aptitudes sobresalientes cuyas notas disminuyeron durante dos bimestres sin que el docente del grupo se percatara de ello por estar

sujeto y condicionado a atender únicamente el desarrollo de actividades encaminadas al cumplimiento de los aprendizajes esperados para la materia.

Por otra parte, en un ejercicio de observación y registro en la bitácora, el común denominador de las clases de un maestro radica en la enseñanza de los campos propuestos en el mapa curricular de la educación básica, desarrollo de secuencias didácticas que atienden aprendizajes esperados específicos, sin prestar atención a las necesidades emocionales de los alumnos observables al manifestarse de distintas maneras y con distintas conductas.

1.3 Justificación

La problemática de la que se ha venido hablando resulta importante puesto que los individuos son seres sociales y al desarrollarse diariamente en comunidad se encuentran inmersas las emociones; la vergüenza se construye de manera social al sentirse observado por el otro y no cumplir las expectativas de quien nos observa; por su parte, el entusiasmo puede ser personal, pero a su vez influido por factores contextuales como la propia actividad del maestro y el entorno cultural y contextual del individuo, enseguida se presentarán algunos argumentos que justifican este carácter de las emociones y su impacto en el proceso de aprendizaje.

Grupalmente los individuos desarrollan actividades que se ven influenciadas por los estímulos que reciben del contexto en el que se encuentran y esto permite la activación de mecanismos complejos del pensamiento como la producción de significados o la manifestación de las emociones por mencionar algunos. Si retomamos las ideas de Vygotsky y la Teoría Sociocultural del Aprendizaje y Desarrollo, podemos observar que, al producirse una interacción social a través del lenguaje, se permite el desarrollo de procesos como la internalización y creación de significados que a su vez permiten la autorregulación del ser humano al interactuar en sociedad

(Vygotsky, 1962); por su parte, Wertsch (1988) afirma que estos procesos, “en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación”. En este sentido, se podría inferir que la autorregulación incluye no solo un proceso de aprendizaje, sino de la movilización de situaciones emocionales, como la empatía en el diálogo y que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje.

En concordancia con las afirmaciones de Vygotsky que desarrolla la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo, encontramos a otros autores que vinculan este proceso social de aprendizaje con la presencia de las emociones producto de la interacción diaria dentro del aula y el contexto social de los alumnos; en este caso, primero habría que citar a García Retana (2012) quien brinda un carácter psico social a las emociones lo que lo dota de una personalidad que le permite tener una conducta racional y emocional que le brinda la oportunidad de tomar conciencia no solamente de su persona, sino de su entorno y los factores sociales que determinan su pensar, actuar y sentir; por su parte, Ormrod (2005) vincula las emociones con el aprendizaje al establecer que éstas se construyen debido a diversos estímulos sociales o estados mentales que se producen en la interacción social y que a su vez producen ciertos comportamientos; en este mismo sentido, Damasio (2001) asegura que el pensamiento del ser humano se integra de manera evolutiva por acciones en cierto modo, automáticas y de desarrollo cognitivo que integran ideas y maneras de conocimiento las cuales se conciben como emociones; Eckman (2015) coincide con Damasio (2001) y Guerri (2012) al referirse a la presencia de estímulos sociales que denotan las emociones en los seres humanos; finalmente, Damasio (2005) y Guerri (2012) explican que

las emociones se producen a nivel interno pero gracias a estímulos que se originan en la interacción social con los individuos.

En virtud de lo anterior se puede observar cómo en la actualidad los docentes de la Escuela Secundaria General “Everardo García Valle” desarrollan sus clases de manera tradicional sin atender la vinculación entre la parte emocional y cognitiva; en un ejercicio de observación y registro en la bitácora, el común denominador de las clases de un maestro radica en la enseñanza de los campos propuestos en el mapa curricular de la educación básica, desarrollo de secuencias didácticas que atienden aprendizajes esperados específicos, sin prestar atención a las necesidades emocionales de los alumnos, observables al manifestarse de distintas maneras y con distintas conductas.

En una plática sostenida con alumnos de la secundaria cuyo promedio es inferior al siete y su situación familiar es disfuncional, aseguraron que los maestros llegan al salón e inmediatamente empiezan a dar clases, nunca preguntan sobre su estado anímico y pocas veces se detienen a ver qué sucede cuando algunos compañeros están serios, distantes o haciendo otra cosa que no sea parte de la propia secuencia.

Otro aspecto que resulta motivador para el desarrollo de la presente intervención es encontrarse en la escuela con alumnos que, pese a sus buenos promedios, manifiesten una actitud de desmotivación, miedo y vergüenza para exponer sus ideas, hablar en público y conducirse ante una audiencia.

Al observar tales comportamientos se deduce que las emociones están inmersas en el proceso cognitivo en el salón de clases y no pueden separarse, de tal forma que crean una dicotomía indisociable en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando se observa en el salón de clases una relación estrecha entre las emociones y el proceso cognitivo de los estudiantes, estamos hablando de una dicotomía en la que interactúan estos dos procesos de manera social y se establecen respuestas y mecanismos de ejecución indisociables. Actualmente los neurofisiólogos se han dedicado a estudiar la interacción existente entre razón y emoción creando una teoría que determina la presencia de un modelo unitario de asociación entre mente y cuerpo con una identidad del ser humano indisociable y compleja (Vázquez y Manassero, 2007). De modo similar, las emociones de los alumnos se manifiestan en el salón de clases mediante la presencia de detonadores físicos y sociales como la burla, las miradas o los señalamientos, dichos detonadores que se construyen en el contexto de aprendizaje, se adhieren a las actividades destinadas a los procesos de adquisición del conocimiento puesto que ocurren en el mismo lugar, con las mismas personas y en igualdad de condiciones.

Cuando se establece esta relación, es imprescindible que el profesor valore las emociones en el proceso cognitivo de sus alumnos para lograr la apropiación óptima de los aprendizajes en el aula y desarrollar competencias para el desarrollo social y cultural del individuo, así como para emplear el lenguaje como medio de expresión y resolución de problemas.

Entre los antecedentes más relevantes que evidencian la importancia del manejo de las emociones en el aula como estrategia para el desarrollo de los alumnos, encontramos las bases neuronales que dan respuesta a la interacción inseparable del proceso cognitivo y emocional,

dándole prioridad a las emociones sin desvincularse al proceso de raciocinio. La razón no puede deslindarse de su contexto emocional, sino todo lo contrario, los sentimientos tienen una influencia sobre la razón (Damasio, 2017). De ahí que en los centros escolares sea posible observar la forma en que los alumnos reconocen primero las emociones que experimentan cuando se les pide que realicen alguna actividad cognitiva de aprendizaje y posteriormente ponen en marcha sus mecanismos de metacognición.

Análogamente en el nuevo modelo educativo que habrá de entrar en vigor en el ciclo escolar 2018 – 2019, la Secretaría de Educación Pública le da una importancia fundamental al manejo de las emociones modificando el perfil de egreso del estudiante de secundaria y el mapa curricular obligatorio².

El nuevo modelo educativo define entre otros aspectos, la necesidad de formar estudiantes que al terminar la educación secundaria sean autoconscientes, determinados y con capacidades para cultivar relaciones interpersonales sanas, que se autorregule, tenga capacidad de afrontar la adversidad, actuar con efectividad y conocer la necesidad de solicitar apoyo. Por su parte, el mapa curricular, además de incluir los campos formativos de español, ciencias, matemáticas, educación física, geografía, historia y artes, incluye la implementación de clubes que el propio maestro deberá desarrollar para atender las habilidades socioemocionales del educando y su proyecto de vida; he aquí entonces la importancia de manejar las emociones en el aula como docentes.

² Durante la elaboración del presente documento entraron en vigor los planes y programas de estudio 2017, de tal forma que las actividades que se describen en el texto corresponden a situaciones didácticas desarrolladas con los planes y programas de estudio del 2011.

Del mismo modo, hablar de la presencia de las emociones dentro del aula es hacer referencia a aquellas que experimentan los alumnos, pero también a las que los profesores manifiestan; si las emociones se conciben de manera social y se vinculan a los antecedentes del contexto familiar, el docente no está exento de manifestarlas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que al igual que sus alumnos es un ser social. La práctica de la enseñanza es en gran parte afectiva e implica una increíble cantidad de trabajo emocional en la que los docentes tienen que conocer y controlar sus emociones (Hoschild, 1983). Con base en la información anterior se vislumbra necesario valorar las emociones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y el manejo y dominio de las emociones docentes. Para ejemplificar lo anterior, en observaciones realizadas a las clases de algunos docentes, se descubrió que éstos transmitían sus propias emociones a los alumnos y tal actividad tenía injerencia sobre la conducta de los mismos, sus estados de ánimo y el trabajo; del mismo modo, cuando los alumnos se encontraban en clase de matemáticas, geografía o artes, los alumnos parecían todo el tiempo estar en un estado de pasividad, sin participación e incluso de manifestar desorden; por el contrario, cuando tenían clases de español y taller de computación, su conducta era distinta, se mostraban participativos, activos, se apoyaban entre sí y manifestaban sus dudas cuando existían.

La respuesta a este comportamiento se determinó en el cuestionario de situación familiar aplicado a los alumnos tutorados y cuyas respuestas indicaban que en las clases de matemáticas, geografía y artes no les gustaba participar porque si se equivocaban el maestro siempre les decía que estaban mal y sus compañeros se burlaban; de la misma manera, los alumnos entrevistados expresaban “el profe me da flojera, no me motiva, siempre llega a clases como molesto, o con flojera, parece un robot”.

1.4 Estado del conocimiento

El estudio de las emociones y su vinculación con el quehacer educativo es un tema que ha sido tratado en una considerable cantidad de trabajos para la obtención de grado de licenciatura y algunas maestrías en educación, la mayoría de ellas se centra en descubrir si las emociones impactan en el desarrollo cognitivo del ser humano; las respuestas a estos objetivos de investigación han sido favorables y hoy en día está más que comprobado científicamente que las emociones influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La mayoría de las tesis y documentos académicos que hacen noción a las emociones, Gardner (2005) y Dueñas (2008) se centran en el estudio de las inteligencias múltiples como estrategias para lograr el desarrollo pleno de los individuos no solo como estudiantes sino como seres humanos; estos mismos estudios señalan la importancia de la teoría de las inteligencias múltiples para lograr la adaptación psicológica en los centros educativos y valorar la diversidad.

De la misma manera, otros estudios de esta índole, Vázquez y Manassero (2007) hacen referencia a la utilización de las inteligencias múltiples para disminuir el estrés que se produce como consecuencia de la adaptación a los nuevos grados académicos, cambios de centros escolares e incluso a la rotación misma de compañeros y profesores, al mismo tiempo que hacen especial énfasis en el desarrollo de estrategias alternas a la clase que integren actividades de manejo de la inteligencia emocional.

Así como las inteligencias múltiples es el tema mayormente estudiado entre la vinculación de las emociones y la parte cognitiva del aprendizaje, la inteligencia emocional se equipara en cuanto a la presencia de estudios para la obtención de algún grado académico; la mayoría de los trabajos

encontrados, Gardner (2005), Vázquez y Manassero (2007), Dueñas (2008), García Retana (2012) y Espot y Nubiola (2015) se centran en el desarrollo de la inteligencia emocional para lograr el fortalecimiento y las habilidades sociales en los procesos de aprendizaje, equiparando también a la inteligencia emocional con el desarrollo de competencias para el manejo de los problemas sociales producidos en el aula.

Otro dato importante sobre el estudio de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje es que la mayoría de los trabajos académicos sobre este tema, García Retana (2012) y Espot y Nubiola (2015) hacen referencia a la inclusión de éstas en grados académicos inferiores a la secundaria, atendiendo especialmente a los niños de cuarto, quinto y sexto grado, o bien, a aquellos que se encuentran en edad preescolar; muy pocos trabajos se enfocan en grados superiores y los que cumplen con este requisito, Vázquez y Manassero (2007) se centran en materias específicas como las ciencias, las matemáticas o la educación física o de la salud.

Tras este pequeño análisis es posible establecer un comparativo entre los trabajos resumidos con anterioridad y el presente trabajo de intervención para la obtención de grado; este proyecto, a diferencia del resto se basa en dos emociones primarias específicas, el entusiasmo y la vergüenza, ambas desde una perspectiva de intervención sociocultural y cuyo tratamiento en el salón de clases supone la mejora de los aprendizajes en la materia de español.

Del mismo modo, la aplicación de ambas emociones se focaliza en primer año de educación secundaria, una época en la que los cambios hormonales, la transición entre la niñez y la adolescencia generan una condición especial en la que estas dos manifestaciones emocionales se hacen presentes en gran magnitud, sumado a los contextos sociales y culturales a los que

pertenecen los estudiantes; ambientes hostiles con presencia de familias disfuncionales, consumo de estupefacientes, delincuencia, abandono, carencias económicas, migración y ausencia de manifestaciones afectivas.

La idea central del presente proyecto es determinar cómo al incluir actividades que permitan el reconocimiento de la vergüenza, su manejo y su vinculación positiva como detonante para enfrentar situaciones que impiden el desarrollo personal del individuo en el salón de clases favorezcan el desempeño académico de los estudiantes; así mismo se pretende que la intervención establezca acciones que contribuyan a la motivación de los estudiantes a través del entusiasmo del docente inculcado hacia sus alumnos.

1.5 Supuestos

En los siguientes párrafos se pretende brindar un panorama general sobre las acciones a implementar mediante el presente proyecto de intervención en el que se prioriza el desarrollo de actividades pedagógicas vinculadas al manejo del entusiasmo y la vergüenza para la mejora de los aprendizajes; así mismo, se describen los supuestos resultados que habrán de obtenerse tras el ejercicio de esta nueva práctica académica.

Ligado al manejo de la vergüenza y el entusiasmo del maestro, se encuentra la necesidad de crear un ambiente sano de aprendizaje tal como lo muestran los planes y programas de estudio vigentes de la Secretaría de Educación Pública, pero con la inclusión del manejo de la vergüenza y el entusiasmo. Esplot y Nubiola (2015) narran, a Martina —una adolescente tímida— le aterrizzaba salir a la pizarra; ese miedo le generaba gran tensión y la mantenía cabizbaja durante casi toda la clase, un día su profesora decidió actuar para ayudarla, tras expresarle su comprensión sobre cómo se sentía (Martina) en clase le propuso un modo de actuar: en adelante ser ella misma

—y no la profesora— la que iba a elegir cuándo saldría a la pizarra: “cuando tú me lo digas. Si me necesitas, estoy aquí”, fueron las palabras de la profesora; de ese modo Martina inició su batalla particular contra la vergüenza. Por esta razón, los docentes no solo deben contribuir al logro del aprendizaje de sus alumnos; tienen la responsabilidad de crear ambientes de aprendizaje en las aulas que favorezcan el manejo de la vergüenza como sentimiento positivo que colabore con las habilidades intelectuales del estudiante mediante la procuración de estímulos positivos, entusiasmo y empatía.

Crear un ambiente de aprendizaje involucra no solamente preparar el espacio físico dónde habrá de producirse la interacción del proceso de aprendizaje, sino que requiere la planeación de actividades que además de lo académico, incluyan acciones que procuren los intereses de los estudiantes y la consideración de sus emociones. “El pensamiento, aunque parezca ser racional, está cargado de aspectos emocionales; de hecho, no existe un pensamiento puro, ni racional, ni emocional, porque los pensamientos dependen de los intereses y necesidades de las personas y estos están mediados por el entorno por medio de las emociones” (Casassus, 2006 p. 22). Implementar un ambiente armónico y propicio de aprendizaje constituye una práctica en la que se desarrollan acciones encaminadas a la promoción e integración de valores, tal es el caso del respeto y la solidaridad; de esta misma manera, se promueve el trabajo en equipo y el respeto a los diferentes puntos de vista; cuando al interior del aula se integran dichos elementos, entonces, la práctica educativa estará enfocada a la proliferación de prácticas que tienen por objetivo la eliminación de la vergüenza a través de la atención de las necesidades emocionales, afectivas e intereses personales de los alumnos.

Un aspecto por el cual considerar el manejo de la vergüenza en el salón de clases, es por la relación existente entre las emociones como mecanismo de defensa ante la presencia de situaciones que mermen el desempeño escolar de los estudiantes. Las emociones constituyen parte fundamental de los mecanismos que permiten la regulación de la vida, por ejemplo, el miedo es una emoción básica que permite salir adelante a los seres humanos ante la presencia de situaciones adversas que afecten la supervivencia; por su parte, la vergüenza es una emoción básica que nos permite salir adelante ante situaciones en las que ésta se encuentra presente (Damasio, 2007). Por esta razón, y en concordancia con Damasio, se podría establecer la necesidad de incluir actividades que vinculen el entusiasmo y la vergüenza con las estrategias didácticas del aula en virtud de que ambas emociones son las que se encuentran con mayor frecuencia en los centros educativos.

Recapitulando identificaremos el siguiente ejemplo, la vergüenza es un sentimiento recurrente en los alumnos cuando no pueden realizar alguna proeza en clase; motivo por el cual debe considerarse como necesario que los docentes contribuyan al mejoramiento de este tipo de sentimientos y emociones negativas por otras de índole positivo como el entusiasmo.

Por otra parte, es una realidad que la educación es una actividad que con los años ha ido evolucionando en virtud de las generaciones, sus inquietudes, los ritmos y exigencias sociales que se han impuesto; es por ello por lo que se coincide con Damasio (2007) al afirmar que las emociones como herramientas de crecimiento son una unidad indisociable entre el pensar y el sentir, el actuar y aprender, sobre todo en circunstancias de interacción social. En este sentido, podemos decir que las emociones son programas complejos de acciones en amplia medida automáticos confeccionados por las propias situaciones y que como seres sociales inmersos en

el proceso de enseñanza aprendizaje se deben valorar éstas no solamente como aspectos de los sentimientos, sino como herramientas de crecimiento y parte de la actividad cognitiva del ser humano.

Al desarrollar esta nueva concepción de enseñanza que atienda y combata la vergüenza que sienten los estudiantes en el salón de clases y se propicie el entusiasmo del docente para que impacte en el propio entusiasmo de los alumnos, se busca mejorar el desempeño académico y actitudinal de los estudiantes mediante el reconocimiento y control que tengan de la vergüenza que experimentan en el aula.

Por su parte, los docentes para atender esta problemática deben incluir dinámicas motivacionales y estrategias lúdicas e innovadoras para que los estudiantes generen entusiasmo ante las acciones propuestas para el logro de los aprendizajes; se pretende que, al desarrollar estas acciones al finalizar la intervención, los alumnos aprendan a manejar sus emociones y las vinculen de manera positiva en su aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas.

Igualmente, se deberán de generar ambientes propicios de aprendizaje que favorezcan las inteligencias múltiples de los alumnos, en estas se encuentra la inteligencia intrapersonal que tiene relación con la regulación de las propias emociones y percepciones de los estudiantes tras la interacción social; así como también situaciones metodológicas que favorezcan la diversidad, la inclusión y los gustos e intereses de los alumnos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hablar de la formación y del aprendizaje de los estudiantes, es reconocer que existen diferentes formas de conceptualizar la formación y los procesos de aprendizaje de los alumnos tales como: la naturaleza biológica del individuo y el desarrollo cognitivo producto de la interacción social y la dinámica de enseñanza educativa; ante ello, es preciso que en el presente capítulo se definan los conceptos más relevantes y fundamentales de este proceso en el que entran en juego las emociones y el procesamiento de información a nivel cognitivo.

Es amplio el panorama en el que se presentan las propuestas metodológicas que hacen referencia al ejercicio de enseñanza aprendizaje, los factores que intervienen en el proceso educativo y de desarrollo del ser humano; dichas propuestas han sido construidas en diferentes épocas y atendiendo a problemáticas específicas del sector educativo, así como también dando respuesta a las exigencias sociales del entorno en el que los seres humanos se encuentran inmersos; en el presente capítulo explicaremos tres factores que determinan la relación entre las emociones y el desarrollo cognitivo de los alumnos; en la primera parte se exponen las definiciones de emoción, en un segundo momento se describe una teoría general de las emociones, desde su clasificación hasta su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje y finalmente se explica la relación existente entre el sentir y el hacer de los estudiantes.

2.1. Una mirada hacia la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo

Al adoptar la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo que le brinda preponderancia al lenguaje como medio para adquirir el conocimiento, se encuentra relación entre el desarrollo de las emociones y el desarrollo de la cognición, pues las emociones de la misma manera pueden

ser transmitidas a través del lenguaje específicamente como mecanismo de expresión. Vygotsky (1962, p.24) establece que el desarrollo intelectual se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir el lenguaje. Por lo anterior podríamos asegurar que de manera general los individuos aprendemos con y a través de los otros mediante una serie de interacciones sociales que facilitan el aprendizaje, y el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo del ser humano.

Para explicar con mayor exactitud la vinculación entre la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo y las emociones, es preciso retomar la teoría de las Zonas de Desarrollo Próximo o ZDP que le dan fundamento a esta correlación. Las ZDP se refiere a todas aquellas funciones que todavía no maduran, pero se encuentran en proceso de maduración (...) la ZDP representa la brecha entre lo que un niño puede hacer por si solo y lo que puede hacer con ayuda (Vygotsky, 1962). Haciendo un análisis de la teoría anterior se puede asegurar que la relación entre la ZDP y las emociones se encuentra precisamente en el carácter social que tienen los tres conceptos y los criterios de interrelación que se producen entre ellos, el lenguaje es una facultad exclusiva del ser humano y se desarrolla a través de las interacciones sociales que el individuo tiene con su entorno, por ello un niño puede aprender dos idiomas si desde pequeño antes de que empiece a hablar sus padres se dedican a platicar con él en ambas lenguas.

La Zona de Desarrollo Próximo se produce mediante la interacción que tienen los niños con personas mayormente capacitadas y en esta interacción se produce la comunicación mediante el empleo de mecanismos como el lenguaje oral y el lenguaje escrito o visual, del mismo modo que se intercambian conceptos y entran en juego las relaciones interpersonales; en dichas relaciones se hacen presentes las emociones al desarrollar aspectos como la empatía y el respeto a la

diversidad cultural y de opiniones ([Consultar cuadro 1](#)). Por su parte, las emociones, ya lo explicaban Guerri (2012) y Damasio (2005) se producen a nivel interno, pero gracias a estímulos que se originan en la interacción social de los individuos; mismas que a su vez determinan distintos tipos de manifestaciones físicas. En este mismo sentido, Eckman (2014, p. 390) asegura que es posible percibir las emociones a través de expresiones faciales que se manifiestan tras los estímulos del entorno. Concluyendo el análisis anterior es pertinente elegir la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo como propuesta teórica en la que se desarrolla la problemática señalada, y su pertinencia radica en la diversidad de teorías pedagógicas que permiten desarrollar la parte afectiva y cognitiva dentro del proceso educativo, propuestas que servirán de fundamentación metodológica para la aplicación del diseño de intervención que atienda el manejo de la vergüenza y el entusiasmo en el aprendizaje.

Manejar las emociones propias dentro del aula y la de los alumnos representa un reto considerable en los docentes, las emociones personales del profesor de manera inconsciente se traslapan al salón de clases mediante la interacción con sus alumnos; dicha traslación repercute en la actitud personal del alumno ante el proceso de aprendizaje que comparte con su profesor y las del alumno influyen en la misma manera sobre las acciones del docente. García Retana (2012) explica que el maestro no enseña en abstracto dejando de lado sus propias emociones y sentimientos, sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite sus sentimientos y emociones en cada acto pedagógico que desarrolla; en este mismo sentido Copper y Sawaf (1997) aseveran que la alfabetización emocional consiste en ser consciente de nuestras emociones, canalizar y transferir la energía emocional con un empuje que nos aporte lo que podría denominarse «pasión» creadora y solucionadora. En concordancia con estos autores podemos asegurar que una propuesta clave para trabajar las emociones dentro del proceso de enseñanza

aprendizaje es el *feed-back* o retroalimentación emocional que se podría expresar como una forma de gestionar las emociones dentro del aula.

2.2 Acepciones de emoción

Identificar el problema del manejo de la vergüenza y el entusiasmo en el salón de clases, es hacer referencia a la definición del concepto emociones y el origen de estas, para situarnos en un contexto en el que se pueda vincular la parte del desarrollo cognitivo con el desarrollo emocional y su vinculación a nivel cerebral, social y cultural, pues ambas corresponden entre muchos otros a estos tres factores fundamentales que no solo determinan su origen, sino también su carácter evolutivo.

Es así como se vuelve imprescindible definir los principales conceptos que le dan sustento al presente trabajo que tiene como estrategia de intervención descubrir si al incluir el manejo de la vergüenza y el entusiasmo en las clases, se logrará la mejora de los aprendizajes de los alumnos y que a su vez tiene como objetivo explicar y fundamentar la manera en que el entusiasmo y la vergüenza afectan a los estudiantes de secundaria en su proceso de aprendizaje.

Las emociones pueden ser concebidas desde distintas perspectivas, algunas priorizan su carácter social y otras el cognitivo, sin dejar de lado las teorías que encuentran el carácter biológico de las mismas. Por ejemplo, Ormrod (2005) establece que las emociones son respuestas concretas con respecto a determinadas situaciones, así mismo, se conciben como estados mentales temporales en los que se encuentran el humor y la disposición general a ciertos estímulos; por su parte, Damasio (2001) asegura que el pensamiento del ser humano se integra de manera evolutiva por acciones, en cierto modo, automáticas y de desarrollo cognitivo que integran ideas y maneras de conocimiento las cuales se conciben como emociones; mientras que García Retana (2012) brinda

a las emociones un carácter bio-psico-social que combina en la personalidad del individuo la conducta racional y la emocional; esto permite que el ser humano sea capaz de tomar conciencia de sí mismo y su entorno. Retomando estas tres teorías se pueden definir a las emociones como mecanismos evolutivos mentales del ser humano que engloban perspectivas de carácter biológico, social, psicológico y cognitivo, mismas que al ser agrupadas permiten que el individuo involucre estos aspectos en su conducta racional y emocional sin desvincular principalmente la parte cognitiva y la parte emocional en el desarrollo de su pensamiento.

Etimológicamente las emociones conducen a una nueva acepción vinculada directamente al proceso de aprendizaje del ser humano, no solamente apoyando el origen biológico de las mismas, la etimología les brinda un carácter accionable que permite no solamente sentir las, también ponerlas en práctica para conseguir algo. Ostrosky y Vélez (2013, p. 2) aseveran que la palabra emoción se deriva de la palabra latina *emover*, que significa remover, agitar, conmover, excitar, (...) tanto la palabra “emoción” como la palabra “motivo” tienen significados similares, y las dos pueden despertar, sostener y dirigir la actividad del organismo. Darse cuenta de esto, permite establecer criterios de interacción en el aula que promuevan la práctica de las emociones como instrumentos para movilizar las acciones de los individuos encaminadas al logro de sus objetivos académicos y no como paralizadores del comportamiento como sucede en algunos casos ante la presencia de la vergüenza.

2.3 Clasificación de las emociones

La diversidad de significados del concepto emociones nos lleva a establecer una clasificación de estas de acuerdo con su impacto biológico, social y cognitivo que tienen sobre los individuos, de tal manera que determinan comportamientos y respuestas específicas de acuerdo con su clasificación. Ekman (2014) explica que existen seis emociones básicas que son comunes entre

todas las personas de todas las culturas: la *ira*, la *felicidad*, la *sorpresa*, el *asco*, la *tristeza* y el *miedo*, dichas emociones es posible percibir las a través de expresiones faciales que se identifican tras los estímulos del entorno (...) recientemente podemos conocer que a esta lista se suman el *desprecio*, la *vergüenza*, el *entusiasmo*, el *orgullo* y la *satisfacción*. Eckman (2014) coincide con Damasio (2010) y Guerri (2012) al referirse a la presencia de estímulos sociales que detonan las emociones en los seres humanos, y a diferencia de ellos, hace una clasificación de emociones básicas entre las que encontramos el entusiasmo y la vergüenza, emociones que constituyen el eje central del presente trabajo de intervención que vincula la inclusión del entusiasmo y la vergüenza en el proceso de enseñanza para la mejora de los aprendizajes.

Así mismo, las emociones al ser un proceso evolutivo y complementario de la cognición permiten valorar su presencia desde una perspectiva educativa, ligada a la necesidad de adaptación a los procesos de enseñanza que indican una modificación del comportamiento en virtud de la resolución de un problema, de ahí que Damasio hable de la evolución del pensamiento y el papel de las emociones en el mismo.

Los seres humanos poseemos ciertas disposiciones genéticas que tienen su origen en la biología pero que la variación y diversidad expresiva de dichas disposiciones tiene su origen en la naturaleza cultural humana, es decir, dichas disposiciones genéticas existen desde el nacimiento del ser humano y la diversidad y variación de tal disposición se concibe en el intercambio social de la cultura en la que el individuo se encuentra inmerso. La naturaleza biológica del ser humano predispone a los individuos ante ciertos comportamientos, pero su participación en prácticas sociales y culturales ejercen cierta influencia en la diversidad y variación de esta predisposición (Damasio, 2010, p.43). Entonces resulta que esta teoría no solamente valora el desarrollo de las emociones como un proceso evolutivo del ser humano destinado a la resolución de los problemas

y desarrollo del pensamiento, sino que también establece la importancia de vincular las emociones y la cognición al proceso conceptual en el que se desarrolla el alumno; en este contexto se incluyen los factores ambientales, la interacción con su profesor y compañeros, así como los estímulos visuales, auditivos y emocionales de los que los jóvenes son sujeto.

A manera de fundamento, desde la perspectiva psicosocial, en la que se vinculan las emociones y sus acepciones biológicas, psicológicas y sociales, éstas se definen como la posibilidad de ser consciente de lo que sucede en el entorno y la forma en que dichos aspectos se vinculan a los mecanismos de respuestas de los estímulos socioculturales. García Retana (2012) explica que una emoción es precisamente una toma de conciencia del ser humano, en esta perspectiva de las emociones se contemplan tres dimensiones, la biológica, la psicológica y la social, dimensiones que determina su naturaleza bio-psico-social; de esto podemos concluir que la conducta que implica el raciocinio y aquella que incluyen las emociones no deben ser concebidas como conceptos opuestos, ya que ambos instituyen dos componentes básicos de la personalidad, observamos así el carácter biológico o natural, las implicaciones psicológicas y los factores sociales presentes en todo individuo.

Análogamente el salón de clases es un entorno contextual en el que los individuos se desarrollan poniendo en práctica sus conocimientos que han ido adquiriendo a través de su práctica social, familiar y escolar en la que se incluyen sus aspectos biológicos como su capacidad para percibir los estímulos de su entorno, su desarrollo psicológico y social que determinan su comportamiento y su manera de responder ante los estímulos de los que es sujeto. Afirmaciones como “los hombres no deben llorar” y “las mujeres son seres sensibles” constituyen pautas de

comportamiento emocional dictadas por esos procesos sociales de interacción del individuo que ha aprendido de manera contextual y cultural en su entorno social.

2.4 Teoría general de las emociones

Anteriormente se explicaba la importancia de los estímulos sociales que impactaban en la producción o manifestación de las emociones, sin embargo, es preponderante tratar asuntos como la injerencia que tienen las vivencias previas en el desarrollo de acciones emocionales. Por una parte, Damasio (2005) establece que conocimiento es un estadio de vigilia en que una persona es consciente de lo que lo rodea. De esta manera se puede revelar que el conocimiento es precisamente un regulador de la vida porque nos mantiene atentos a lo que sucede en el contexto propio para actuar ante la necesidad de una respuesta; la vergüenza y el entusiasmo constituyen una parte de los mecanismos de regulación al permitir responder a estos estímulos externos y mantener en un estado de vigilia; así mismo Angulo Rasco (2012, p. 70) testifica que las emociones, especialmente las básicas, son estructuras evolutivas que nos han ayudado a evolucionar y sobrevivir como especie. En conclusión, nuevamente se encuentra que las emociones se producen gracias a una diversidad de estímulos producidos a través de una relación entre los individuos y su medio ambiente, pero en esta ocasión aunado a las experiencias previas que los seres humanos han tenido a lo largo de su vida, ambos autores coinciden en que las emociones se producen de manera natural en el cerebro del ser humano pero se exteriorizan y hacen presentes a través de estímulos sociales a los que los individuos son sujetos y de esta manera se producen reacciones que se observan a nivel físico.

2.5 Cuando las emociones se manifiestan socialmente

Todo estímulo en los individuos produce una reacción, las emociones al ser parte de un proceso de estímulos biológicos producen entonces reacciones variadas positivas o negativas que deben

ser consideradas como respuestas ante situaciones de problema o alerta, en el proceso enseñanza aprendizaje la tarea será vincular dichos estímulos a mecanismos de supervivencia o resolución de problemas. Las emociones pueden clasificarse como positivas o negativas de acuerdo con el carácter biológico o cognitivo que tienen y su relación con los mecanismos sociales de interacción y comportamiento; cuando las emociones desprenden sentimientos desagradables y se percibe una situación de amenaza nos encontramos ante una emoción negativa; pero cuando el estímulo es beneficioso y placentero entonces la emoción será positiva (García Retana, 2012). Siguiendo la tesis de la clasificación de las emociones, probablemente de acuerdo con el tipo de reacciones que producen en el individuo podemos encontrar que el entusiasmo es una emoción positiva, mientras que la vergüenza se trata de una emoción negativa y son capaces de constituir una limitante o un aliciente para el desarrollo óptimo o la interacción con los demás.

Anteriormente se explicaba que las emociones, principalmente las básicas se conciben de manera social, especialmente aquellas que implican la interacción directa con los semejantes, de tal forma que tienden a aparecer con ciertos estímulos biológicos, físicos o culturales presentes en el contexto de desarrollo del individuo. Espot y Nubiola (2015) definen la vergüenza como sentir miedo a la mirada del otro, no poder cumplir unas expectativas quizás inalcanzables, con sentirse excluido de un grupo o como algo inaceptable en el mundo particular de cada persona; de la misma forma, Espot y Nubiola (2015, p. 38) afirman que la vergüenza provoca confusión, miedo y necesidad de escapar o esconderse de la situación; es decir, la persona queda abrumada y sin capacidad de respuesta. En relación con lo anterior se demuestra que sentir miedo y no encajar en un grupo es una limitación que como seres sociales impide el desarrollo integral, de ahí que la vergüenza se considere como una emoción no útil en el proceso de enseñanza aprendizaje; proceso construido socialmente y bajo condiciones que requieren la interacción entre individuos mediante un proceso de estímulo respuesta entre docente alumno o alumno.

2.6 Relación entre las emociones y el aprendizaje

Al principio de este trabajo se estableció como objetivo explicar la manera en que una emoción específica como el entusiasmo y un sentimiento como la vergüenza afectan el proceso de aprendizaje de los alumnos de secundaria; una vez definido el concepto de emociones por diversos autores y situándonos en este contexto, es necesario vincular específicamente este sentimiento y esta emoción en el proceso de enseñanza aprendizaje; se concuerda con Damasio (2010) al establecer que las emociones son parte de los mecanismos básicos de la regulación de la vida; a su vez esta postura permite acercarnos a una serie de investigaciones en las que se concluye y argumenta el fundamento biológico en el desarrollo de las emociones.

Entre los argumentos biológicos del origen de las emociones se pueden encontrar perspectivas variables de acuerdo con el enfoque prioritario que les brinda el autor que las ha desarrollado en sus procesos de investigación, pero de la misma manera se establece entre ellas una serie de consensos que priorizan la relación entre la emoción y diversos procesos neuronales que se detonan en conjunto. Por ejemplo, Damasio (2005, p. 34) señala que las emociones son un conjunto complejo de reacciones químicas y neuronales que forman un patrón distintivo, los estímulos que provocan dichas reacciones químicas se producen en las cortezas cerebrales y determinan un estado denominado disparo o inducción, mismo que impacta a la amígdala cerebral y esto conlleva a cambios transitorios en el ambiente interno de la persona y a su vez se hace presente de manera exterior a través de la manifestación de los sentimientos; por su parte Marta Guerri (2012) afirma que las emociones son un estado afectivo que experimentamos producto de una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañado de cambios orgánicos de origen innato e influidos por la experiencia. Retomando las ideas anteriores se podría deducir que el proceso a través del cual se producen las emociones hace referencia a un estímulo exterior

que impacta en el interior del cerebro del ser humano, los estímulos pueden ser de diversa índole, sonidos, imágenes, aromas o ambientes naturales como un día nublado o la brisa del mar; la mayoría de estos estímulos tienen su origen en las interacciones sociales diarias y en el contacto del ser humano con su contexto social y natural.

2.7 Una dicotomía indisociable

Actualmente diversos autores han establecido criterios sociales, culturales y fisiológicos para definir la relación entre emociones y pensamiento o cognición, esta unión a la que llamamos dicotomía por su relación bipartita indisociable constituye el fundamento principal para delimitar y establecer el impacto que tiene la vergüenza y el entusiasmo en el aprendizaje de los alumnos en su proceso de enseñanza aprendizaje. Vázquez y Manassero (2007) establecen que de acuerdo con estudios neurofisiológicos es posible establecer una interacción persistente entre razón y emoción, de tal forma que mente y cuerpo constituyen una entidad indisociable integrada por interacciones de circuitos reguladores de carácter bioquímico y neuronal producidos en la actividad mental. Apoyándose en las observaciones de dichos autores, podemos subrayar que la emoción y la cognición no solamente están unidos en manifestaciones sociales, por el contrario, son producto de un conjunto de mecanismos fisiológicos que evidencian dicha unión.

Del mismo modo cuando la razón y la emoción se complementan los individuos se vuelven capaces de poner en práctica su inteligencia emocional, es decir, su capacidad para reconocer la emoción por la que atraviesan y utilizarla mediante un proceso de adaptación para dar respuestas a los estímulos que las producen y resolver los problemas o las proezas de pensamiento que demanden. “La relación razón – emoción posibilita generar la capacidad adaptativa de la persona, cuya manifestación concreta se aprecia en el poder dar respuestas y soluciones de manera eficaz a los problemas que se presentan ligados a las relaciones interpersonales y las conductas

disruptivas, propiciando en cambio el bienestar psicológico y el rendimiento académico” (Fernández Berrocal y Ruíz, 2008, p.8), de la misma manera Dueñas Buey (2007, p. 81) asegura que “la inteligencia emocional se manifiesta en una doble vertiente: a) ofrecer a los demás un grado de confianza que facilite las relaciones con los otros y la comunicación empática al tener conciencia de los sentimientos y emociones; y, b) obtener una capacidad de flexibilidad y renovación para solucionar problemas y hacer frente, de manera adecuada, a las necesidades”. Con lo anterior se aprecia que el manejo adecuado de las emociones en esta dicotomía indisociable no solo permite el desarrollo cognitivo de los estudiantes, también favorece el crecimiento personal de manera plena en virtud del desarrollo de competencias y una estabilidad emocional que generan un estado de equilibrio entre la razón y el sentir, generando de esta manera una congruencia del individuo.

Finalmente, y retomando las investigaciones anteriores es posible asegurar que cuando las emociones se trabajan de la misma manera en que éstas han sido concebidas socialmente, los individuos tienen la posibilidad de generar mecanismos que les permiten moldearlas adecuadamente de acuerdo con sus necesidades, objetivos y sobre todo para brindarles congruencia entre su actuar, sentir y pensar. Es fundamental que los profesores desarrollen la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones, ya que esta habilidad influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como también en su salud física, mental y emocional; esta influencia permite que los alumnos sean capaces de desarrollar relaciones interpersonales constructivas y positivas, lo que posibilitará un incremento en el desempeño académico (García Retana 2012). Es así como la inclusión de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje toman un papel preponderante para lograr el desarrollo de un individuo pleno en sus facultades intelectuales, pero también en sus procesos de asimilación emocional, en

resumen, se puede formar un estudiante con inteligencia emocional, pero con cualidades para el desarrollo de su inteligencia emocional brindando congruencia en el actuar y el sentir.

2.8 El papel del docente

De acuerdo con la tesis que fundamenta el origen social de las emociones, es factible discernir sobre el papel que juega el docente en este contexto social al convertirse en un factor determinante para la manifestación de la vergüenza de sus propios alumnos. El docente hace sentir avergonzado al alumno, lo hace con unas palabras, un comentario, una mirada, un gesto, una exclusión, o con la indiferencia (Espot y Nubiola, 2015). La anterior es una situaciones presentes en la mayoría de las aulas lejos de la conciencia de los profesores y los alumnos, pero con un impacto fuerte sobre las respuestas y actitudes de los estudiantes; de esta manera se observa que la importancia de la vergüenza radica no solamente al ser sentida por el alumno, sino también por ser infundida por el propio docente dentro del aula, las conductas del profesor y la manera de dirigirse hacia sus alumnos constituyen un punto de partida hacia los estímulos y mensajes que reciben los estudiantes, surgiendo así un nuevo concepto denominado vergüenza inculcada.

Por otro lado, la segunda emoción que habrá de tratarse en el presente trabajo de intervención es el entusiasmo, que, a diferencia de la vergüenza, está clasificado como una emoción positiva que de la misma manera tiene efecto sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la denominada dicotomía indisoluble entre emociones y cognición. En este sentido, encontramos que la Real Academia de la Lengua Española define al entusiasmo como “la adhesión fervorosa que nos mueve a una causa o aun empeño, lo que indica la función de acción de dicha emoción en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Por su parte Ostrosky y Vélez (2013) lo definen como el

componente emocional básico en el proceso del pensamiento racional; en correspondencia, Vázquez y Manassero (2007) aseguran que las emociones positivas como el entusiasmo favorecen el aprendizaje, mientras que las negativas limitan la capacidad de aprender. Al parecer, el entusiasmo constituye una emoción que permite a los individuos desarrollar acciones de manera ferviente con el propósito de alcanzar las metas y se desarrolla en una estrecha relación entre lo que se siente y cuando se visualiza lo que se puede conseguir; de la misma manera, el entusiasmo corresponde a las emociones positivas y éstas aparentemente permiten el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes.

Retomando a Espot y Nubiola (2015) se afirma que los docentes hacen sentir avergonzados a los alumnos a través de palabras, comentarios o miradas; incuestionablemente, el entusiasmo al producirse de la misma forma en un contexto social es transmisible del profesor a los alumnos; en concordancia, García Retana (2012, p.19) asegura que en el proceso de enseñanza aprendizaje se ve influido por la forma en que el profesor o profesora logra manejar sus propias emociones y sentimientos con respecto a sí mismo.

Así mismo existen diversas propuestas pedagógicas que señalan y explican la manera en la que los seres humanos aprendemos, pasando desde el conductismo de Skinner (1913) que hace referencia al aprendizaje individual producido por una serie de recompensas y motivación extrínseca, o del constructivismo de Piaget (1915) cuyas premisas del aprendizaje determinan que el ser humano aprende a través de la manipulación que este hace de su entorno. Sin embargo, si retomamos la postura de Damasio (2005), Guerri (2012) y Ekman (1993) que le dan un origen sociocultural y biológico a los estímulos que detonan las emociones, es necesario vincular la problemática de estudio a una propuesta pedagógica que se centre en el carácter social; en este

sentido, llegamos entonces a la propuesta de Vygotsky quien establece la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo enfocándose en el lenguaje como herramienta para el aprendizaje y el desarrollo de las funciones cerebrales superiores.

2.9 Las expresiones faciales como manifestación de las emociones

Considerar la vergüenza y el entusiasmo como emociones que afectan el desempeño académico de los alumnos en su proceso de enseñanza aprendizaje, y valorar las emociones personales como indicadores de acción dentro del aula, remite a definir las maneras en que las emociones se manifiestan dentro del salón de clases y las implicaciones que tienen respecto al desarrollo cognitivo de los estudiantes. La expresión facial y el cuerpo son los medios primarios de la expresión emocional (Ostrosky y Vélez, 2013, p.3). Por su parte Guerrero Mothelet (2015) establece que las emociones influyen en nuestro estado de ánimo, en la motivación e incluso en nuestro carácter y conducta, además de provocar reacciones fisiológicas por estar relacionadas con hormonas como el cortisol y la noradrenalina y con neurotransmisores como la dopamina y la serotonina que alteran el apetito, el sueño y la capacidad de concentración. De acuerdo con esta explicación se puede revelar que el entusiasmo y la vergüenza se manifiestan en una diversidad de factores en ocasiones imperceptibles de manera consciente, pero con implicaciones de trasfondo químico, fisiológico y neuronal que afecta la reacción del cuerpo ante determinados estímulos y desencadena una serie importante de condiciones que favorecen o limitan el aprendizaje; de ahí la importancia de conocer los aspectos que determinan su presencia para actuar de manera pertinente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

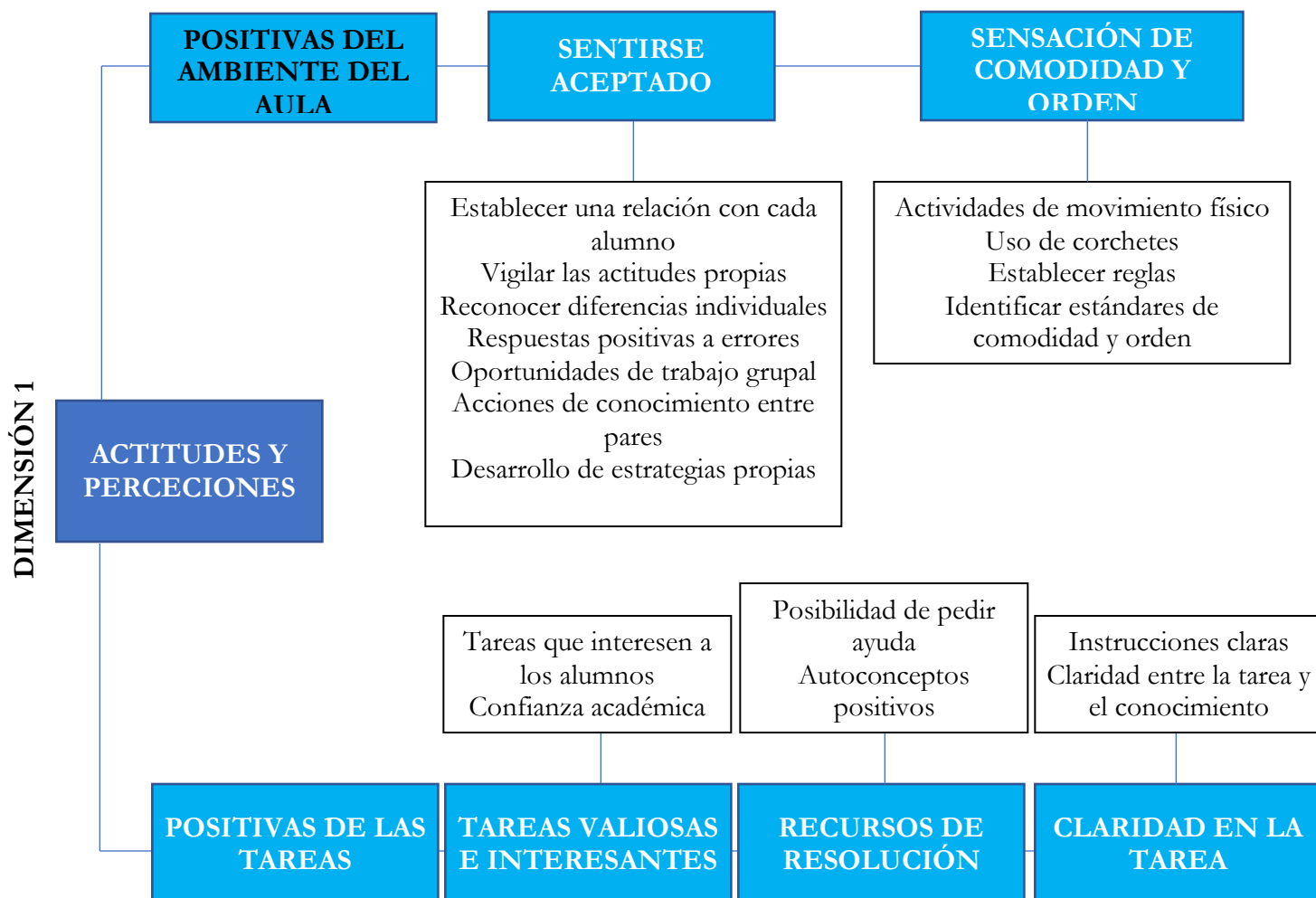
En el presente proyecto de intervención se desarrollan una serie de estrategias que permiten al docente trabajar en el aula vinculando la vergüenza y el entusiasmo como emociones fundamentales que contribuyen al desarrollo cognitivo de los estudiantes; para ello, se toma como fundamento metodológico y como herramienta para construir significados de aprendizaje en colectivo, el trabajo a través de las Zonas de Desarrollo Próximo de la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo propuesta por Vygotsky, y finalmente, la pertinencia del desarrollo de actividades encaminadas a la creación de ambientes sanos y propicios de aprendizaje según los trabajos de Vosniadou en *cómo aprenden los niños*.

La primera propuesta a la que se hace referencia en el presente proyecto de intervención es al aprendizaje dialógico, las propuestas del aprendizaje dialógico se basan fundamentalmente en las interacciones sociales y las estructuras que estas producen como los acuerdos intersubjetivos que permiten el aprendizaje y su tendencia tiene un impacto en la forma en cómo se crea el conocimiento. En este sentido Aubert, Flecha y García (2010) explican que el giro dialógico describe la creciente centralidad del diálogo en todos los ámbitos, pasando por el trabajo, los centros escolares, la vida íntima e incluso las instituciones que atendemos. En consenso con dichos autores se puede describir que en el aprendizaje dialógico se trabaja en la ZDP de los alumnos y los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje crean significados mediante el uso del lenguaje al establecer dichos acuerdos; en el aprendizaje dialógico al favorecerse el diálogo y estas relaciones intersubjetivas es posible el intercambio de experiencias, vivencias y sentimientos que permiten un desarrollo cognitivo y además personal ([consultar cuadro3](#)).

La siguiente estructura pedagógica que da sustento metodológico al presente proyecto de intervención es el propuesto por Stella Vosniadou en su libro *Cómo aprenden los niños*, en él se hace referencia a la importancia de trabajar en un salón de clases donde los estudiantes se mantengan motivados para alcanzar sus objetivos, proyectando la motivación como una herramienta perceptible y que toma carácter en la posibilidad del educando de producir más de lo que incluso se le solicita. Vosniadou (2006) señala que los alumnos motivados son fáciles de reconocer, tienen gran pasión por alcanzar sus metas y están dispuestos a realizar grandes esfuerzos durante el aprendizaje. De esta manera se observa categóricamente la relación estrecha entre la motivación y los aspectos físicos y conductuales que demuestran su presencia gracias al trabajo emocional que se ha desarrollado en el aula.

Del mismo modo Vosniadou (2006) establece doce principios básicos que permiten la comprensión, tres de ellos centrados en la motivación, el entusiasmo y las emociones de los alumnos; el principio del diseño de ambientes de aprendizaje, el principio de los factores cognitivos y el principio de diversidad y motivación que le da sustento al manejo de la vergüenza y el entusiasmo en el salón de clases ([consultar cuadro 1](#)).

CUADRO 1
Dimensiones del aprendizaje³
Robert Marzano y Debra J. Pickering



Por otra parte, en las interacciones cooperativas, propias del trabajo colaborativo, los individuos no solo trabajan en busca del beneficio mutuo o un aprendizaje para todos, también se producen

³ Marzano, R. y Pickering, D. (2005). Dimensiones del Aprendizaje, Guadalajara, México. ITESO, p. 2
Actitudes y percepciones es la primera dimensión del aprendizaje según Marzano y Pickering, esta hace referencia a las acciones que se tienen que desarrollar, dentro del aula para que los alumnos se sientan aceptados; al desarrollarse esta condición se favorecen las sensaciones de orden y comodidad en las que entran en juego las emociones.

otro tipo de relaciones entre los integrantes del grupo como aquellas vinculadas a la confianza interpersonal en este tipo de relaciones. Por ejemplo, Jonson y Jonson (1999) establecen que para poder dar a conocer los razonamientos que se desarrollan de manera propia y compartir la información con la que se cuenta, es fundamental que los participantes se sientan escuchados con respeto además de sentirse en confianza, puesto que la confianza es crucial para la interacción promotora. Vinculando las afirmaciones del autor mencionado a la práctica educativa se percibe una dualidad del trabajo colaborativo con el desarrollo de la confianza en el aula, de tal forma que si hay trabajo colaborativo una característica principal es la confianza, pero para que ésta pueda existir entonces es imperante de la misma manera la comunicación y el trabajo colaborativo, en este sentido descubrimos un criterio de correlación, pero al mismo tiempo de autonomía entre procesos.

Como se ha podido observar a lo largo de este texto, la educación es un proceso meramente social y que no se puede desarrollar efectivamente de manera aislada, es por ello por lo que se vuelve preponderante el establecimiento de relaciones interpersonales de cooperación entre los involucrados y quienes además deben contribuir emocionalmente al logro del aprendizaje. Para ser productiva una clase, se debe ser coherente y tener un clima emotivo y positivo; en la medida que las relaciones personales en el aula se tornen de esta manera, el ausentismo decrece y la responsabilidad del alumno hacia el aprendizaje aumenta (Jonson y Jonson 1999). Apoyándose en la información anterior, indiscutiblemente se observa que los individuos aprenden al mismo tiempo que permiten la inclusión de las emociones en acciones como confiar en los demás participantes y escuchar con respeto sus opiniones, al escuchar con respeto, estamos contribuyendo para que los alumnos lejos de sentir vergüenza se sientan libres de expresar sus ideas y se favorezca el aprendizaje grupal.

Lo anterior da sentido no solamente a respetar las opiniones de los demás y su diversidad, sino también al establecer mecanismos en el aula que permitan el desarrollo de relaciones positivas entre los involucrados en el proceso de aprendizaje; el entusiasmo constituye entonces una estrategia que favorece este tipo de relaciones al permitir que los alumnos se sientan motivados por las prácticas de aprendizaje sugeridas por el docente.

En esta perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo se encuentran también las aportaciones de la teoría de las dimensiones del aprendizaje, propuestas metodológicas que explican cinco dimensiones necesarias que deben producirse durante el proceso de enseñanza; sin embargo, en este documento se hará hincapié en la dimensión que considera el desarrollo de actividades encaminadas al manejo de las emociones dentro del aula y que demuestra la necesidad de crear acciones positivas en el salón de clases para favorecer en el alumno una sensación de aceptación, comodidad y orden. Marzano y Pickering (2005) explican que la primera dimensión del aprendizaje se denomina “actitudes y percepciones” y da a conocer que la instrucción efectiva ayuda a los alumnos a establecer actitudes y percepciones positivas acerca del aula y del aprendizaje, señalando que lo primero que el profesor debe hacer es lograr que el alumno se sienta aceptado por sus compañeros y el propio docente. Con fundamento en la propuesta de las actitudes y percepciones se hace presumible que para que el alumno se sienta aceptado el docente debe llevar a cabo diversas acciones que permitirán el cometido; lo primero que se sugiere es el establecer una relación con cada alumno, es decir, los docentes están obligados a brindar atención a los estudiantes primeramente como personas y luego como educandos a través de actividades sencillas tal es el caso de saludarlos, preguntándoles cómo se sienten o llamarlos por su nombre.

Otro aspecto que brinda certeza al presente proyecto de intervención es establecer relaciones interpersonales sólidas entre alumnos, en la medida que se pueda trabajar a través del orden, la diversidad y multiculturalidad de todos los grupos con características heterogéneas que promuevan la inclusión y el respeto a las opiniones de los demás. El sentirse aceptado por maestros y compañeros se logra al establecer una relación con cada alumno del grupo, vigilando y dando atención a las propias actitudes y al reconocer las diferencias individuales de los involucrados (Marzano y Pickering, 2005). De acuerdo con esta postura, reconocer las diferencias es otro aspecto que permite que los estudiantes se sientan aceptados y en la seguridad de que sus ideas por distintas que sean a las de los demás serán escuchadas, valoradas y tomadas en cuenta; cuando esto sucede, los docentes pueden lograr que sus alumnos se sientan lejanos a la vergüenza puesto que sus opiniones serán respetadas en lugar de ser juzgadas u objetivo de burlas; recordando que la vergüenza tiene su génesis en la observación del otro y la aprobación que este hace sobre nosotros y nuestro comportamiento (consultar cuadro 3 en anexos).

Aunque todas las emociones, incluidas la vergüenza y el entusiasmo ocurren al interior del cerebro de los individuos que las experimentan, sus manifestaciones físicas y la expresión de estas en algún momento de la vida se desarrollan socialmente, a tal grado que muchas de estas se construyen o transmiten mediante la interacción social entre los individuos, no solamente por la naturaleza social del ser humano, sino también por una disposición genética denominada neuronas espejo. García (2008) señala que las neuronas espejo forman parte de un sistema de redes neuronales que posibilita la percepción-ejecución-intención y que la simple observación de movimientos de la mano, pie o boca activa las mismas regiones específicas de la corteza motora, como si el observador estuviera realizando esos mismos movimientos. Por su parte y a manera de complemento Rizzolatti, Fogassi y Gallese (2001) coinciden en la explicación anterior al

exponer la manera en que las neuronas espejo permiten entender la mente de nuestros semejantes y la forma en que esto repercute en la ejecución e intención de las acciones, pero también añaden que este tipo de neuronas no solamente permiten el entendimiento del comportamiento de los otros a través del razonamiento, sino directamente sintiendo y no pensando; en virtud de lo anterior se puede explicar que este sistema neuronal presente en todos los seres humanos permite entender la manera en que las emociones como el entusiasmo son transmisibles a través de la interacción social en contextos específicos, por ejemplo, en muchas ocasiones los individuos sienten la necesidad de llorar cuando observan llorar a otra persona o se entusiasman cuando le ocurre lo mismo a la otra.

Lo anterior permite pensar en el primer vínculo existente entre las inteligencias múltiples de Gardner y el manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases; al igual que las emociones, el nuevo concepto de inteligencia definido por Gardner implica el origen y la manifestación social de las mismas; es decir, tanto la inteligencia como las emociones se originan en el cerebro, pero también en el intercambio cultural y la socialización entre individuos; tales acciones van acompañadas de las propias intenciones que motivan a hacerlas y conforman sistemas neuronales que articulan la propia acción asociada a la intención o propósito que la activa (García 2008). Por su parte, Gardner (2005) establece que en estas interacciones los seres humanos crean productos culturales que son cruciales en funciones como la adquisición y la transmisión de conocimiento, opiniones y sentimientos. De esta manera se deduce que la inteligencia emocional se logra gracias a la construcción de simbolismos enfocados al desarrollo de la comunicación y la cognición de los individuos, por su parte, mientras los individuos crean simbolismos para comprender los aspectos cognitivos desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, las emociones del mismo modo crean sus simbolismos al manifestarse, de tal forma

que es posible que un individuo sea capaz de reconocer la vergüenza de otro en un simbolismo como no mirar a los ojos mientras se conversa, frotarse las manos, o bien agachar la cabeza; aunado a ello, la creación de estos simbolismos además de producirse como una respuesta somática del cuerpo, su significado depende de la cultura y el conocimiento social del individuo.

Pero las inteligencias múltiples no solamente se centran a la capacidad de reconocer las distintas habilidades con las que el ser humano cuenta, también hacen referencia a la posibilidad de resolver problemas específicos en determinados contextos cuando se ponen en marcha dichas habilidades. Gardner (2005) en sus trabajos sobre inteligencias múltiples define entre muchos otros aspectos a la inteligencia como la capacidad de resolver problemas. En relación con lo anterior, se puede concluir que al utilizar las emociones para enfrentar y resolver un problema se está hablando de un tipo de inteligencia que no necesariamente tiene que ver con la cognitiva, sino con la interpersonal e intrapersonal; por ejemplo, cuando un individuo reconoce la vergüenza y admite lo mucho que ésta lo limita para realizar determinadas actividades, pero aunado a ello suma su motivación para tomar acción sobre determinadas circunstancias, está poniendo en marcha sus inteligencias múltiples para resolver un problema.

Con el objetivo de atender las emociones dentro del salón de clases y al retomar la propuesta de Gardner (2005) en la que explica cómo las inteligencias múltiples permiten una mejora en los aprendizajes al respetar la forma en que estos aprenden, dentro del aula se aplicó el test de las inteligencias múltiples y la dinámica familiar de los alumnos (Consultar anexo 4), mediante esta aplicación se obtuvo información que permitió al docente establecer y desarrollar actividades que vincularan la diversidad de formas de aprendizaje de los alumnos, lo que permitió que de acuerdo con Gardner (2005) los estudiantes se sintieran respetados en cuanto a su ritmo y

tiempos de aprendizaje, tal situación en este caso supone la generación de empatía entre el alumno y el docente; al retomar este precepto, se podría establecer en este caso que mediante el desarrollo de estas actividades se vinculó la parte epistemológica con la emocional.

3.1 La intervención

En el presente capítulo se describen de manera puntual y explícita las propuestas desarrolladas para la intervención, cuyo objetivo es descubrir si al incluir dinámicas para el manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases se podría conseguir una mejoría en el desempeño académico de los estudiantes, al mismo tiempo que se buscaba encontrar una disminución en las inasistencias al centro escolar; se retoma de manera muy general el contexto de intervención con el objetivo de que los lectores se sitúen en las condiciones contextuales que determinaron la propuesta. En el capítulo 1.1 se señalaba que la intervención se llevó a cabo en la Escuela Secundaria General Everardo García Valle localizada en la Colonia Villas de la Cantera de Tepic, la capital del estado de Nayarit, sin embargo, a pesar de ubicarse en una zona urbana con todos los servicios básicos y de diversión, las condiciones sociales, culturales y económicas de los pobladores denotaban carencias; el centro educativo tiene vías de acceso privilegiadas y el terreno en el que se encuentra posee una extensión considerable.

De acuerdo a la plantilla docente de la institución educativa; documento normativo de las escuelas secundarias en el que se incluye información estadística y general como la preparación de los profesores, años de servicio, claves presupuestales, nombramientos, ocupación en el centro de trabajo, edad y nombre, su planta de profesores se conforma por docentes principalmente entre los 32 y 50 años; por otra parte, según los informes mensuales de cumplimiento de la normatividad del trabajo de los profesores elaborado por el coordinador académico, el 69% de los docentes cumplen con sus planeaciones específicas de los campos

formativos que atienden y únicamente el 10% de ellos atienden el área emocional y afectiva de los alumnos.

Las prácticas educativas de la escuela que han estado presentes en la cultura interna de la organización corresponden a mecanismos tradicionales de enseñanza aprendizaje, incluye aulas cuya estructura física corresponde al acomodo de un auditorio propuesto en los años 20 y en la que se encuentran barreras comunicativas que impiden el flujo de la información, tal es el caso del escritorio que delimita el espacio entre los estudiantes y el profesor.

Durante la identificación de este problema educativo; se llevaron a cabo una serie de observaciones etnográficas a algunos profesores del grupo en el que se focalizó el problema representado por la falta de vinculación entre el desarrollo de actividades académicas dentro del aula y actividades o dinámicas que atiendan las emociones de los estudiantes, en estas observaciones previas a las entrevistas personales con los profesores, se pudo observar que los docentes emplean el espacio producido entre ellos, el escritorio y sus alumnos como una zona de seguridad y se mantienen alejados de sus estudiantes, pocos de ellos recorren el aula o se acercan a verificar el trabajo y los estados anímicos de sus educandos, de la misma manera predominan las dinámicas de conducta en las que se busca alumnos en completo silencio como si se trataran de entes mecanizados, carentes de emociones o respuestas sensoriales ante los estímulos del contexto en el que se encuentran.

Por su parte, la comunidad estudiantil asciende a 450 alumnos distribuidos en 12 grupos, tres de primero, tres de segundo y tres de tercero, aulas con una población estudiantil aproximada de 35 integrantes. Las características sociales y culturales de los estudiantes, tal es el caso de su

pertenencia a familias disfuncionales por falta de padre o madre debido a motivos migratorios o en algunos casos situación de prisión de alguno de los progenitores, residencia en Nayarit por cuestiones migratorias, abandono de alguno de los padres por drogadicción o prostitución, así como también la falta de manifestaciones de cariño o afecto, constituyen condiciones que a través de la observación y los resultados académicos obtenidos dan la pauta para intervenir e investigar sobre la interrogante planteada al principio de esta justificación, ¿Trabajar con dinámicas que permitan el manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases determinará la mejoría de los aprendizajes de los alumnos?

Dentro de esta comunidad estudiantil el grupo elegido para trabajar con el proyecto de intervención fue el primer año grupo “D”, los motivos para la elección se describen a continuación: los alumnos de este grupo fueron los que arrojaron los niveles más bajos en el desempeño académico de las materias de español, geografía, ciencias, matemáticas, inglés, educación física, artes y tecnología de acuerdo a los exámenes diagnósticos aplicados por sus docentes; el profesor, coordinador del proyecto de intervención, poseía la mayor carga horario con los estudiantes de dicho salón y trabajaba con ellos una hora diariamente; otro de los factores para la elección del grupo se constituye por las propias condiciones familiares y contextos sociales en los que se desarrolla el grupo y los cuales se explican en los siguientes párrafos.

Una vez elegido el grupo, el coordinador del proyecto de intervención (el profesor de español) aplicó un test para determinar la dinámica familiar de los alumnos con el que se obtuvieron los siguientes resultados: de 35 estudiantes encuestados, 14 de ellos pertenecían a familias disfuncionales, entendiéndose en este caso el termino disfuncional para una familia integrada por uno solo de los padres y los hermanos, o bien, como jóvenes viviendo con sus tíos o abuelos;

sin embargo, aunque estos resultados indican únicamente el 40% de la población total, el mismo test dio como resultado que 23 estudiantes, lo que representa el 66% de la población total presentaban en sus casas condiciones adversas familiares como la falta de comunicación entre padres e hijos, falta del predominio de la armonía dentro y fuera del hogar, falta de aceptación de las diferencias personales e ideológicas, ayuda mutua, incapacidad para resolver conflictos como familia y ausencia de muestras de cariño entre los integrantes. Dentro de estas mismas evaluaciones se aplicó un test sobre las emociones que los alumnos experimentaban dentro del salón de clases, en este caso, el 95% de los alumnos encuestados manifestó que las emociones que con mayor frecuencia experimentaban en sus clases eran la vergüenza seguida del miedo y la incertidumbre.

**TEST PARA DETERMINAR LA DINÁMICA FAMILIAR Y LA PRESENCIA DE LAS EMOCIONES
DENTRO DEL SALÓN DE CLASES**

INDICACIONES: Antes de llenar el presente formulario es muy importante que sepas que su realización es parte de las actividades que llevaremos a cabo a lo largo de las siguientes ocho semanas para que puedas mejorar tu desempeño académico y sentir que el ambiente de tu aprendizaje es el adecuado y se apega a tus necesidades e intereses; para obtener resultados reales es necesario que contestes con total sinceridad; la información proporcionada en el presente instrumento es completamente confidencial.

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

1. De las siguientes personas subraya las que viven contigo, en dado caso de que exista otra persona en tu hogar escríbela en el espacio que dice otro.

- a) Papá
- b) Mamá
- c) Hermanos
- d) Otros: _____

2. Si alguno de tus padres no vive contigo explica el motivo.

Con dicha información recabada hasta el momento, el coordinador del proyecto de intervención decidió formar una comunidad de práctica entre pares para poder llevar a cabo dicha

intervención, la comunidad fue integrada por la profesora de ciencias a quien denominaremos profesora C, la profesora C fue invitada a integrarse al proyecto por ser la asesora del grupo y porque los alumnos manifestaron que sentían cómodos con ella y tenían la confianza para tratar temas ajenos a la escuela; el profesor de Geografía a quien reconoceremos como profesor G, se integró al proyecto por ser el tutor del grupo y porque los alumnos señalaron que sentían empatía por él, por su parte, el coordinador del grupo y del mismo proyecto fue el profesor de español a quien denominaremos profesor E, este docente fue nombrado coordinador pues el proyecto partió de su inspiración y desarrolló las estrategias que habrían de implementarse durante un bimestre para poder responder afirmativa o negativamente la pregunta a través de la cual se llevó a cabo este trabajo.

Una vez integrada la comunidad de aprendizaje, el profesor E se dio a la tarea de presentar el proyecto a los docentes participantes y los resultados de los primeros test exploratorios, de la misma forma brindó una capacitación a cada uno de ellos para que se familiarizaran con los instrumentos y conocieran los objetivos de cada uno. La profesora C fue nombrada a su vez monitora de las actividades, función que consistía en verificar que los alumnos desarrollaran las actividades propuestas por los profesores G y E, ya que algunas de ellas tendrían una duración superior a una semana (las actividades estarán descritas en el siguiente capítulo, descripción e intervención. Por su parte, al profesor G se le asignó la responsabilidad de aplicar dos de las actividades propuestas, el test de la vergüenza y la dinámica de la alteridad (descritas en el siguiente capítulo). Mientras que el profesor E, se encargó de coordinar las actividades generales, aplicar la actividad de la identificación de la vergüenza, el diario de las emociones, los discursos autobiográficos y el *Emociómetro*, (instrumento elaborado para llevar a cabo la dinámica de los

discursos autobiográficos y que se describe en el siguiente capítulo) así como organizar toda la información recabada durante el bimestre que duró la intervención.

Asignados los roles y definidas las actividades, el profesor E ofreció una charla introductoria a los estudiantes para que conocieran el nuevo método de trabajo que habrían de desarrollar con los docentes C, G y E ya que presentarían algunas variaciones con respecto a las prácticas originales que habían venido desarrollando con ellos mismos al inicio del ciclo escolar y durante el primer bimestre; durante esta plática se concientizó a los alumnos respecto a trabajar cada una de las dinámicas con responsabilidad y sinceridad total con el objetivo de obtener resultados confiables y para beneficio de ellos mismos, en este aspecto, se les hizo saber que trabajar con las emociones sería un proceso delicado porque representaba en algunos casos exponer situaciones familiares o personales que resultaban dolorosas o bien incómodas de acuerdo a los resultados de sus evaluaciones de la dinámica familiar; por su parte, los alumnos de manera unánime accedieron a formar parte del proyecto de intervención solicitando respeto a sus compañeros y la confidencialidad de los resultados; para llevar a cabo la presente dinámica previo al trabajo con los alumnos, el coordinador de la intervención llevó a cabo una reunión con padres de familia en la que se les comunicó a los tutores de las dinámicas que habrían de trabajarse, de la misma manera que se les solicitó una autorización por escrito para respaldar su aprobación.

Para poder llevar a cabo el proyecto de intervención se solicitó a los alumnos que compraran un cuaderno tamaño francés y lo forraran con figuras, imágenes o fotografías de cosas que les gustaran con el objetivo de que se identificaran con ellos y fueran generando un vínculo de apego al mismo; se les explicó que este cuaderno funcionaría como un diario de las emociones en el que registrarían aspectos importantes de las dinámicas que se aplicarían a lo largo del proyecto

de intervención y que tendrían la oportunidad de leerlo cuando ellos lo decidieran para compartir información con el resto del grupo; de esta manera se establecieron compromisos y la intervención dio inicio al terminar el primer bimestre e iniciar el segundo periodo de evaluaciones.

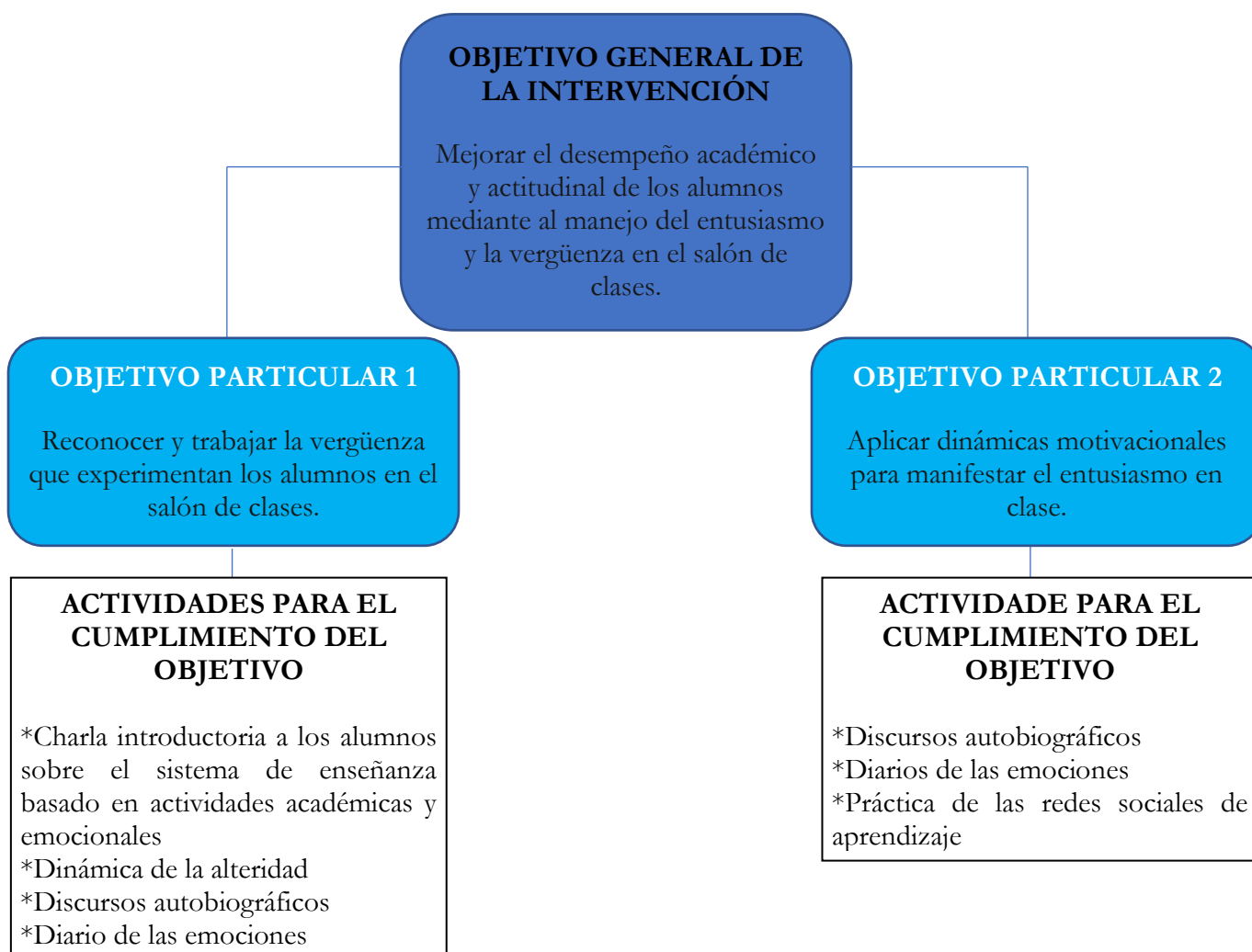
3.2 Descripción e intervención

En el presente apartado se hará una descripción de las actividades que se desarrollaron durante el proyecto de intervención así como la metodología que se siguió para respaldar cada una de ellas; el contexto escolar en el que se desarrollan los estudiantes fue el detonante para la intervención que en este proyecto se plantea, el diagnóstico de la situación contextual y emocional de los individuos se obtuvo mediante una serie de instrumentos como entrevistas directas con alumnos y maestros, observaciones de clases y aplicaciones de cuestionarios sobre el nivel socioeconómico, cultural y de organización familiar de los estudiantes, así como también dinámicas sociales sustentadas por la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo y la gestión del conocimiento.

El proyecto de intervención tuvo como objetivo demostrar que al aplicar dinámicas para el manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases, sería posible que los estudiantes tuvieran un incremento en su desempeño académico y actitudinal en las asignaturas que sirvieron de escenario para la implementación de dicha propuesta, del objetivo general partieron dos objetivos particulares (se describen en el [cuadro 2](#)) que en concordancia con las actividades diseñadas permitieron que se llevara a cabo el proceso de intervención; las actividades fueron desarrolladas al inicio del tercer bimestre y hasta la culminación del mismo; se contó con la participación de una comunidad de aprendizaje integrada por el profesor de español que fungió

como responsable y coordinador del proyecto en general, la profesora de ciencias cuyas actividades se centraron en el monitoreo y seguimiento de las dinámicas aplicadas en las asignaturas de español y geografía; el profesor de geografía que en coherencia con el coordinador aplicaron las dinámicas encaminadas al reconocimiento y manejo de la vergüenza y el entusiasmo en el salón de clases, y los alumnos del primer año grupo “D” de la escuela secundaria general Everardo García Valle de Tepic Nayarit cuya situación contextual se explica en el punto anterior del presente capítulo.

CUADRO 2
Objetivos Particulares y actividades de intervención

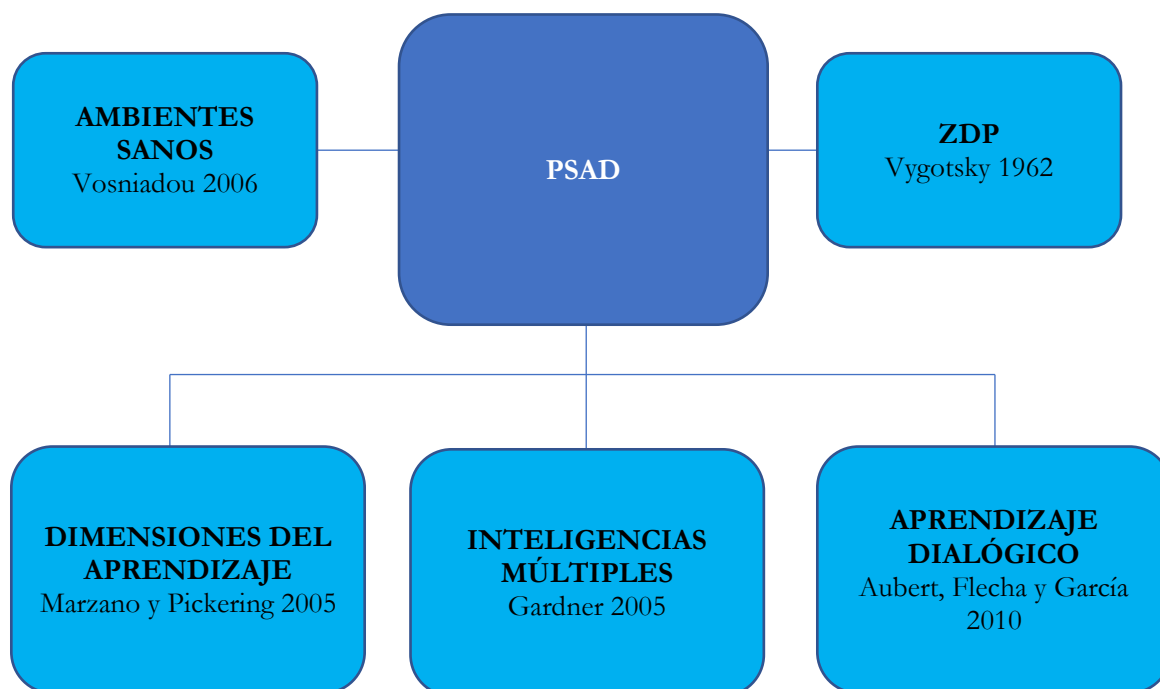


Las actividades desarrolladas durante este bimestre fueron las que se explican y describen a continuación; cada una de ellas fue diseñada atendiendo un objetivo en específico y partiendo de teorías de diversos autores de la gestión del conocimiento, la Perspectiva Sociocultural del Aprendizaje y Desarrollo (PSAD) y la vinculación entre las emociones y el desarrollo cognitivo del ser humano. En el siguiente esquema se explica la apropiación de la PSAD como fundamento de la metodología de la intervención y se señalan aquellas propuestas seleccionadas para el desarrollo de las actividades; de acuerdo con Vosniadou (2006) se retoma la importancia de crear ambientes sanos de aprendizaje para el desarrollo óptimo de las clases y el establecimiento de canales de comunicación adecuados entre los integrantes del grupo de aprendizaje, se incorporan las Zonas de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1962) para permitir que los alumnos trabajen de manera colaborativa y puedan desarrollar sus capacidades al interactuar con los demás; por su parte, se incluye la importancia de las inteligencias múltiples de Gardner (2005) con el objetivo de trabajar con la cognición y las emociones desde los diálogos internos y la socialización de lo que se siente al desarrollar la inteligencia intra e interpersonal; en concordancia, se retoma el aprendizaje dialógico de Aubert, Flecha y García (2010) y las Dimensiones del Aprendizaje de Marzano y Pickering (2005) al desarrollar actividades que propicien el interés de los alumnos para lograr su participación comprometida y el establecimiento de diálogos igualitarios para crear significados.

3.3 Propuestas metodológicas que sustentan la intervención

El presente cuadro únicamente es ilustrativo, en los anexos se incluye una tabla en la que se establece la relación existente entre las actividades aplicadas y las propuestas metodológicas en las que se sustentan, así como los hallazgos que se encontraron en cada una de ellas.

CUADRO 3
Propuestas metodológicas que sustentan la intervención



3.4 Cronología de la intervención

El siguiente esquema solo generaliza los tiempos de las actividades de intervención, su descripción se encuentra en las páginas siguientes.

PREPARACIÓN

1ra. Semana

- Octubre del 2018.
- Capacitación a los profesores participantes en la intervención.

ETAPA 1

2da. Semana

- Ejercicios diagnósticos para determinar la presencia de las emociones de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

ETAPA 2

3er. Semana

- Interpretación y categorización de los resultados.
- Diario de las emociones.

ETAPA 3

4ta. y 5ta. Semana

- Dinámica de la alteridad.

6ta. y 5ta. Semana

- Discursos autobiográficos.
- Diario de las emociones.

ETAPA 4

8va. Semana

- Culminación del diario de las emociones.
- Redes Sociales de Aprendizaje.

PREPARACIÓN:

- **Capacitación a profesores acerca de las emociones en el desempeño académico de los estudiantes**

La presente actividad fue en esta intervención el punto de partida para que los profesores que participarán en la intervención del proyecto poseyeran una noción amplia y profunda sobre el impacto que tienen las emociones en el desempeño académico de los alumnos desde diversas perspectivas teóricas de autores como Damasio, Ormrod, García Retana y Vázquez y Manassero, quienes en sus diversas investigaciones concluyen que las emociones y la cognición están ligadas en una dicotomía indisociable de interacción, del mismo modo que existen mecanismos biológicos que regulan la combinación de ambos procesos a nivel cerebral y somático.

- **Taller para docentes aplicadores de actividades que involucren contenidos académicos y manejo de emociones**

Posterior a la capacitación de docentes sobre las emociones y su relación con el desempeño académico de los alumnos, se desarrolló un taller en el que los profesores participantes conocieran los instrumentos de aplicación y los objetivos de cada uno de ellos (descritos en el apartado de instrumentos del presente proyecto), cada docente recibió un juego de los instrumentos de aplicación, así como los cronogramas de aplicación, hojas de registro y bitácoras de observación.

- **Charla introductoria para alumnos y padres de familia sobre el sistema de enseñanza basados en actividades académicas y emocionales**

El objetivo fundamental de este proyecto estaba enfocado en la mejora del desempeño académico de los alumnos, es por ello que se desarrolló la presente actividad que tenía por objetivo que los estudiantes y padres de familia conocieran la nueva metodología de trabajo que habrían de llevar a cabo sus maestros durante los dos meses que duró la aplicación del proyecto; dicha actividad fue de suma importancia pues con ella los alumnos y padres de familia pudieron

crear conciencia sobre la importancia del proyecto del que fueron sujetos y con el que en este caso pudieron explorar sus habilidades cognitivas y afectivas dentro de su salón de clases.

ETAPA 1

- **Ejercicios diagnósticos para determinar la presencia de las emociones de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje**

En esta actividad el profesor aplicador conversó con los alumnos acerca de las emociones y su importancia en la vida de los seres humanos, posteriormente los estudiantes llenaron una tabla de tres columnas, en la primera describían alguna situación en la que dentro de su centro escolar habían experimentado alguna emoción (específicamente vergüenza), en la segunda columna explicaron por qué habían sentido vergüenza y cuál había sido su reacción, finalmente en la tercer columna explicaron aquellas acciones que les hubiera gustado sucedieran en lugar de lo que pasó originalmente; con esta actividad los alumnos empezaron a generar conciencia respecto a la vergüenza y las consecuencias negativas que tienen en el desarrollo personal.

ETAPA 2

- **Interpretación y categorización de los resultados**

La presente parte de la intervención se realizó con el objetivo de concentrar estadísticamente a los alumnos que hayan manifestado la vergüenza dentro del salón de clases o la escuela considerando a su vez las variables que la produjeron; tal actividad permitiría comprobar si la totalidad del grupo identificaba esta emoción; una vez que el concentrado fue realizado se procedió a trabajar con los alumnos en el reconocimiento de la vergüenza como una emoción negativa con posibilidades de ser positiva.

- **El niño más triste del mundo**

Para sensibilizar a los alumnos acerca de la manera en que las emociones como es el caso de la vergüenza afectan su desarrollo personal, se llevó a cabo la presente actividad que se describe de la siguiente manera: los estudiantes sentados mientras permanecían con sus ojos cerrados y recostados sobre sus paletas escucharon una música instrumental al mismo tiempo que se apreciaba el sonido de las aves y un río, de manera paulatina dichos sonidos se convirtieron en una narración en la que se contaba la historia de un niño que en todos lados sentía vergüenza y la manera en que eso afectaba su vida, se describían sucesos similares a los de los alumnos y la manera en que pudo resolver estas emociones; al finalizar la práctica los estudiantes escribieron en sus diarios de las emociones los momentos en que se sintieron identificados, posteriormente de manera voluntaria el que así lo decidió compartió con el resto de sus compañeros la experiencia vivida.

ETAPA 3

- **Dinámica de la alteridad**

La palabra alteridad proviene del latín – *alter* -, que significa otro y – *dad* - que representa una cualidad; apeándose a la definición etimológica de la palabra, ésta se define como la condición de ser otro en uno mismo, supone un ejercicio académico en el que un sujeto asume la postura de otro para identificarse con él mismo y poder de esta manera experimentar lo que se observa y lo que se siente siendo otra persona, generalmente un interlocutor. Pérez Porto (2014) escribe “la alteridad es la voluntad de entendimiento a través del diálogo en relaciones específicas, la alteridad consiste en ponerse en el lugar del otro para saber cómo nos percibe”. En este sentido, la dinámica de la alteridad que practicaron los alumnos, se desarrolló de la siguiente manera: primero, el profesor pidió a los alumnos que reunidos en equipos eligieran a un compañero de su clase para trabajar mediante una dinámica de intercambio de roles, durante una semana

(primera etapa) se solicitó a los alumnos que hicieran todas las actividades escolares agrupados de esta manera y conocieran a sus compañeros con mayor profundidad mediante una serie de conversaciones inducidas (consultar [instrumento 1](#)) que los alumnos irían registrando en sus bitácoras; después, de esta semana de trabajo, (segunda etapa) los alumnos deberían de actuar en una clase especial como si se tratará de sus compañeros con los que desarrollaron la presente actividad y con el objetivo de que reconozcan sus emociones en la interacción con sus semejantes; de la misma manera, se les solicitó que llevaran a cabo una tarea escolar (cualquiera que sea de acuerdo a la asignatura que imparta el aplicador) asumiendo su rol pero atendiendo las observaciones de las que fueron sujetos. Al realizar estas acciones los estudiantes estarían aprendiendo y reconociendo sus propias emociones a través de los otros basados en las aportaciones de Pérez Porto (2014).

Ejemplo instrumento 1:

INSTRUMENTO 1

INDICACIONES: El presente instrumento será aplicado durante la ejecución de la dinámica de la alteridad, el objetivo es que los estudiantes asuman el rol de otro compañero para que intercambien los roles y de esta manera se conozcan mayor profundidad. Formule las siguientes preguntas a los alumnos participantes en la dinámica de la alteridad y permita que contesten mediante un proceso de observación, análisis e intercambio de roles.

NOTA: El presente instrumento solo tiene el objetivo de guiar al alumno en las observaciones que realice sobre su compañero, de igual manera pídale que ellos mismos identifiquen cualidades, comportamientos o actitudes de sus propios compañeros.

1. Describe de manera breve cómo es tu compañero en cuanto a su carácter.
2. Qué acciones realiza cuando se enoja.
3. Cómo identificas que tu compañero se siente cómodo en una situación.
4. ¿Qué hace tu compañero cuando se avergüenza?
5. ¿Qué hace tu compañero cuando se siente bien o cuando algo le gusta o le emociona?

- **Discursos autobiográficos**

Esta actividad partió de retomar la idea de Rebollo y Hornillo (2006) sobre la importancia de los discursos biográficos como herramientas para determinar la autoconcepción que los alumnos tienen sobre sí mismos producto de la interacción social y cultural a la que son sujetos, al implementar la dinámica de los discursos autobiográficos se pretendía que los estudiantes elaboraran una lista de las percepciones que definían su auto concepto determinados por el aprendizaje que han conseguido en sus núcleos familiares, escolares y grupos a los que pertenecen; dichas listas fueron registradas en su bitácora, de la misma manera debían de reconocer sus limitantes cognitivas que han desarrollado mediante el uso de mediciones inculcadas socialmente como “no sirvo para estudiar”, “las matemáticas no son para mí” o “estoy perdiendo el tiempo en la escuela y haciendo gastar dinero a mis papás” (consultar [instrumento 2](#)). Dichas observaciones se colocaron en un pizarrón color negro, mientras que en uno blanco encontraron reforzadores positivos que en este caso permitieron trabajar la parte emocional que les fue inculcada; los alumnos tomaron un concepto y vincularon una emoción negativa con su contra parte positiva; el docente fungió como monitor y pudo direccionar sus participaciones para que ellos descubrieran a través de cuestionamientos diversos y ejemplificaciones la manera en que una emoción positiva puede combatir una emoción negativa. En este ejercicio, los alumnos estuvieron practicando la interiorización de los aprendizajes emocionales y se trabajó con la intersubjetividad al crear conceptos compartidos que permitieron el entendimiento mutuo para la resolución de problemas.

Ejemplo del instrumento 2:

Proporcióneles a sus alumnos las siguientes frases de auto - concepto que la mayoría de los seres humanos generamos en algún momento de nuestra vida y posteriormente sugiérale las ideas que a continuación se enlistan sobre momentos que pueden generar algún tipo de concepción.

Ejemplos:

- “No sirvo para estudiar”.
- “Las matemáticas no son para mí”.
- “Estoy perdiendo el tiempo en la escuela y haciendo gastar dinero a mis papás”.

Situaciones sugeridas en las que podemos desarrollar auto - conceptos:

- Qué te han dicho tus profesores o compañeros cuando no puedes resolver un problema o contestar una pregunta.
- Qué has escuchado cuando por accidente tumbas sobre la mesa el vaso de leche o jugo.
- Qué piensas de ti mismo cuando no entiendes una explicación del maestro.
- Qué te dicen tus compañeros cuando cometes un error o te equivocas una palabra al leer.

- **Diario de las emociones**

Otra de las acciones a implementadas para favorecer el discurso biográfico fue el uso de un diario inspirado en la película *Los Escritores de la libertad* (LaGravenese 2007) filme que se estrenó el 5 de enero del 2007 y cuya historia narra la vida de una profesora que empieza a dar clases de la lengua a un grupo de alumnos de una de las zonas más marginales y violentas de Long Beach California. Cada viernes del curso, durante todo el tercer bimestre, periodo que duró la intervención, los alumnos escribieron en un cuaderno que ellos decoraron a su gusto y al que denominaron *Diario de las emociones*, situaciones de su vida que los han marcado emocionalmente y que determinan su comportamiento socialmente, los alumnos podrían escribir utilizando un lenguaje cotidiano, sin preocuparse por aspectos sintácticos o semánticos, la idea era que plasmaran su sentir real sin complicaciones de forma, aquí lo más importante sería el contenido. Para motivar la escritura, se tenía en el salón de clases un pizarrón de las emociones, en el que

se encontraban estampas y figuras alusivas a diversas emociones del ser humano que lo afectan cotidianamente como el estrés, la vergüenza, el entusiasmo, el miedo, la ira o la incertidumbre. Los alumnos tomaban nota de una o dos emociones que identificaban en sus vidas diarias; posteriormente y tras elegir las emociones, los alumnos se agruparon en equipos integrados por compañeros con los que compartían dichas sensaciones.

La idea de agruparse tenía el objetivo de trabajar en Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) no cognitivas, sino emocionales, en las que se pretendía fuera posible practicar la alteridad emocional. Las emociones también se construyen socialmente y muchas de ellas son inculcadas en los contextos en los que nos desarrollamos, incluso los propios profesores influyen sobre el desarrollo psicológico de los estudiantes; de ahí la importancia de trabajar mediante un uso del diálogo que favorezca la transmisión sensorial y emocionales de quienes participan en el quehacer educativo. Para apoyar la premisa anterior, es preciso citar a Damasio (2010, p.43) quien establece que “la biología predispone a los individuos, pero es la participación en prácticas culturales junto con los estímulos del mundo físico los que influyen en la diversidad y variación de la expresión de dicha predisposición emocional”. Dentro de esta misma práctica de escritura libre de los diarios, hubo momentos en los que los alumnos decidían compartir sus historias de vida con el objetivo de darlas a conocer a sus compañeros, los receptores de dicha información escuchaban la participación de los lectores y podían compartir sus experiencias similares; mediante este diálogo se compartía la ZDP emocional y había identificación de roles en el otro, es decir, se desarrollaba el proceso de la alteridad.

- **Práctica de las redes sociales de aprendizaje**

Otro concepto que se trabajó en el proyecto de intervención fue el de las Redes Sociales de Aprendizaje, noción tomado de la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo que parte

de la premisa de que los seres humanos aprendemos de manera directa a través de las redes sociales de aprendizaje que son una especie de aprendizaje informal que tenemos a través de la observación directa de prácticas que realizan nuestros padres, hermanos o cualquier miembro de nuestra comunidad y con la cual nos sentimos identificados (Vygotsky, 1962), para esta dinámica de intervención la inspiración fue tomada de la película *Los escritores de la libertad* (LaGravenese 2007), primeramente se trabajó con los alumnos en una dinámica de preguntas y respuestas en las que de manera grupal contestaron cuestionamientos sobre actividades cotidianas, música y demás situaciones de las que son sujetos de acuerdo al contexto físico y social en el que se desarrollan (consultar [instrumento 3](#)); esta dinámica fue una especie de evaluación diagnóstica emocional para conocer los gustos de los alumnos y sus situaciones familiares más importantes, ya que gracias a una entrevista que se realizó al inicio de curso, fue posible descubrir que la mayoría de sus núcleos sociales de aprendizaje son hostiles. La segunda parte de esta estrategia de intervención fue seleccionar una serie de materiales que respondían a estos intereses y en los que los alumnos se sentían identificados de acuerdo con las situaciones sociales en las que han aprendido sus pautas de comportamiento en sus diversas redes sociales de aprendizaje, dichos materiales debían de igual manera responder a los aprendizajes esperados de la materia de español. En un tercer y último momento en algunas de las clases se pidió a los alumnos que desarrollaran un proyecto en el que pudieran poner en práctica sus intereses además de vincular las cosas que habían aprendido durante las sesiones diarias; de la misma forma en alguna ocasión se invitó a una persona de su comunidad para que platicara con ellos experiencias similares a sus situaciones y condiciones de vida pero que gracias a su esfuerzo, motivación y aprendizaje lograron convertirse en personas de éxito.

Ejemplo del instrumento 3:

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR GUSTOS E INTERESES

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

INDICACIONES: Contesta con calma y sinceridad las preguntas que a continuación se plantean.

1. Aparte de la escuela ¿tienes otra actividad?
2. ¿Tienes algún pasatiempo? ¿Qué haces en tu tiempo libre?
3. ¿Qué tipo de música te gusta? ¿Cuál es tu cantante favorito?
4. ¿Lees algo?
5. ¿Cuál es tu materia favorita?
6. Cuando te juntas con tus amigos ¿Qué hacen?
7. ¿Qué programas de televisión te gusta?

4. RESULTADOS

El objetivo general del presente capítulo es hacer una descripción de los procesos que se implementaron para dar seguimiento a la propuesta de intervención y, determinar si dichas acciones representaron como resultado una mejora en los aprendizajes esperados de los alumnos en las materias de español, geografía y ciencias durante el tercer bimestre, así como también señalar los hallazgos que se produjeron tras su aplicación.

En la primera parte de la intervención se analizaron los resultados de la aplicación del test a cargo del departamento de trabajo social que permite determinar la dinámica familiar de los estudiantes, su nivel socioeconómico, las manifestaciones de afecto entre los integrantes de la familia, los flujos de comunicación que predominan dentro de dicho grupo, los gustos, intereses y aficiones de los alumnos, así como también la presencia de enfermedades crónicas en los estudiantes o bien, alumnos con necesidades especiales de aprendizaje focalizados por la Unidad de Servicio de Atención a Escuelas Regulares Numero 43 (USAER) de Tepic Nayarit. Con el objetivo de ejemplificar los hallazgos encontrados y la manera en que estos se produjeron, al finalizar cada etapa de la intervención se incluirá un esquema con los resultados, la metodología y los indicadores que se produjeron en cada una de las actividades desarrolladas.

4.1 Primera etapa de la intervención

Los profesores como agentes de cambio

El proyecto de intervención se dividió en cuatro momentos, el primero correspondió a la etapa de planeación, el segundo al diagnóstico (etapa uno), el tercero a la implementación (etapa dos) y el cuarto a la evaluación y análisis de los resultados (etapa tres). En el primer momento o

planeación se llevaron a cabo tres actividades que involucraban a los agentes del cambio, profesores, alumnos y padres de familia, en el capítulo anterior se explican de manera detallada las actividades que se llevaron a cabo en este momento y que fundamentalmente consistió en la capacitación de los profesores que habrían de desarrollar el proyecto de intervención; tales actividades fueron planeadas y desarrolladas en concordancia con el primer objetivo particular del presente proyecto: *reconocer y trabajar la vergüenza que experimentan los alumnos en el salón de clases*; la capacitación consistió en instruir a los profesores sobre la relación existente entre las emociones y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, así como la importancia de manejar las emociones a la par de las actividades académicas para la mejora de los aprendizajes esperados. En esta parte, los profesores participantes coincidieron en la importancia de trabajar con actividades que incluyeran el desarrollo emocional de los alumnos y de manera voluntaria decidieron sumarse al proyecto; la pertinencia de las actividades y el cumplimiento del objetivo es posible percibirlo a través de resultados como los que se describen a continuación; los profesores manifestaron ser conscientes de desarrollar la emocionalidad en sus alumnos, pero al mismo tiempo expresaron su incapacidad o desconocimiento del tema; la docente de ciencias a quien identificaremos a lo largo de este documento como profesora C expresaba:

yo veo que los muchachos son buenos, pero a veces los percibo tristes, no quieren hablar y bueno, también hay unos vagos, pero creo que es parte de la edad.

Por su parte, el profesor de Geografía a quien identificaremos como profesor G señalaba:

tengo una maestría en Terapia Gestalt y a pesar de ello no sé cómo involucrar a los alumnos con las prácticas emocionales, pero si me instruyen con todo gusto le entro al proyecto.

Las afirmaciones anteriores, extraídas de las observaciones realizadas durante la charla introductoria sobre educación cognitiva y emocional, nos brindan un panorama en el que los profesores manifestaron su interés por tratar asuntos emocionales dentro de sus actividades

académicas; sin embargo, expresaron su falta de experiencia en el tema; lo anterior permitió encontrar en este caso que la disposición por parte de los profesores existía, únicamente se interpretaba como un obstáculo su falta de conocimiento acerca del tema, esto demostró que la charla introductoria brindada a los docentes, fuera el punto de partida para determinar si habría o no participación activa por parte de ellos; lo que en este caso específico fue una respuesta satisfactoria. Hasta el momento, durante el proceso de intervención teníamos la posibilidad de trabajar mediante la colaboración de tres de los profesores del grupo, lo que permitió a su vez, darle seguimiento al proyecto.

4.2 Estado inicial de los alumnos

Recogidas estas observaciones y teniendo la disposición de los profesores dio inicio la segunda actividad de la primera etapa del proyecto que consistió en la capacitación de los profesores participantes de la comunidad sobre las dinámicas que el profesor de español y coordinador del proyecto a quien denominaremos profesor E, había desarrollado para atender las emociones de los alumnos y las prácticas educativas de los mismos de acuerdo la metodología que se describe en el capítulo 4.1 del presente documento; esta actividad de igual forma que la anterior, correspondía al objetivo particular *reconocer y trabajar la vergüenza que experimentan los alumnos en el salón de clases*, finalmente la última etapa de la planeación consistió en sostener una charla con los estudiantes acerca de una nueva modalidad de trabajo que habrían de desarrollar con sus docentes C, G y E en la que además de llevar a cabo dinámicas académicas tendrían la oportunidad de experimentar de manera personal con su vergüenza y su entusiasmo; aunque al principio se percibió resistencia por parte de los alumnos al negarse a participar, cuando el profesor E les explicó que dicho proyecto tenía por objetivo mejorar sus notas y sentirse respetados y cómodos en su centro escolar, así como trabajar los resultados con total

confidencialidad, la percepción de los estudiantes cambió y se comprometieron a trabajar con objetividad y poniendo su disposición al cambio.

Durante la charla introductoria, se dio la oportunidad a los alumnos de que expresaran sus puntos de vista y opiniones al respecto; al principio los estudiantes guardaron silencio, sin embargo, conforme transcurrieron los minutos, los alumnos manifestaron algunos de sus puntos de vista:

Patricia alumna regular poseedora del mejor promedio de la clase, expresaba:

me voy a sentir un poco expuesta, pero está bien, a veces no es bueno sentir vergüenza porque no nos deja hacer las cosas que a veces son necesarias.

En este mismo sentido Edgar, alumno regular con promedio hasta el momento de la intervención de 8.3 señalaba:

la neta que en este grupo son bien culeros, esperan que uno comenta un error para señalarlo y echarle carrilla, profe, no es la de ahí, a mí me da pena y luego por eso mejor ni digo nada, que no sean culeros y chin chin el que se pase.

A la par de este comentario se suscitaron otros que coincidían en lo complicado que sería trabajar de esta forma pero que estaban dispuestos a entregar su confianza, en este sentido, Alfredo aseguraba:

profe usted es chido y voy a confiar en usted, pero que los demás no sean gandayas y respeten lo que decimos o hagamos.

Por su parte, Javier, un chico que se sentaba al final de la primera fila y cuyo comportamiento general correspondía al silencio y la escasa participación decía:

yo solo necesito sentirme en confianza, que mis compañeros no se burlen de lo que diga o haga, siempre se pasan de lanza y nada más me equivoco y se empiezan a burlar de mí, así como pues.

Con afirmaciones como las anteriores, se pudo deducir que en este contexto, los alumnos estaban dispuestos a colaborar en los ejercicios que sus profesores C, G y E desarrollarían durante sus clases, de la misma manera que identificaban las ocasiones en que emociones como la vergüenza los limitaban y que el único requisito que solicitaban era el desarrollo de un ambiente sano de participación en el que se respetaran las opiniones y lo que ellos mismos externaban al resto del grupo.

Ante la situación anterior, el profesor E dejó claro con sus alumnos que para poder llevar a cabo el proyecto era fundamental que todos participarían con honestidad, responsabilidad y respeto al sentir, las opiniones y la participación de sus compañeros.

Hasta el momento, con apenas la charla introductoria a los profesores y a los alumnos sobre las prácticas educativas cognitivas y emocionales se podía dar cumplimiento de manera parcial a una de las partes del objetivo particular descrito al inicio del presente capítulo (reconocer y trabajar la vergüenza que experimentan los alumnos en el salón de clases); los alumnos empezaban a identificar que sentían vergüenza en algunas ocasiones y que esto les impedía hacer tales o cuales cosas, sin embargo era necesario profundizar en el reconocimiento consiente de la mismas para poder trabajar con ellas y dar cumplimiento al objetivo de manera total; para ello se continuó con las siguientes etapas planeadas sin tener alguna modificación considerable en la metodología.

4.3 Segunda etapa de la intervención

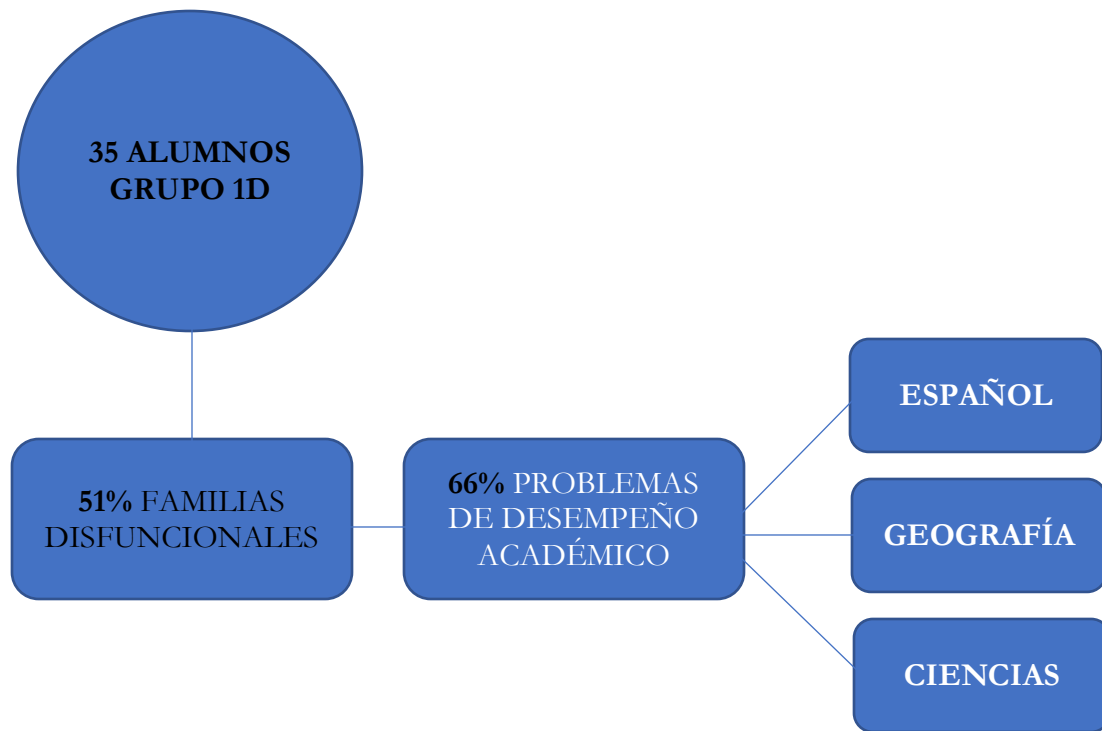
El segundo momento de la intervención consistió en la evaluación diagnóstica de la situación emocional particular y a profundidad de los integrantes del grupo, en esta parte de la intervención se reportaron los primeros hallazgos considerables para el presente proyecto y que establecen en

este caso particular la relación existente entre el desempeño académico de los estudiantes y sus dinámicas familiares.

Familia y escuela: los primeros núcleos del desarrollo emocional

Para la evaluación diagnóstica se aplicó una prueba sobre la dinámica familiar en la que fundamentalmente se solicitaba información a los estudiantes sobre los integrantes de su familia y el rol de cada uno de ellos; en esta parte se encontró que 18 alumnos lo que representa el 51%, vivían en núcleos familiares disfuncionales, estableciéndose esta categoría por situaciones como la ausencia de alguno de los padres, alumnos viviendo con sus tíos, abuelos o cualquier otro familiar, hogares integrados por un padre biológico y un padre no biológico, o bien, por vivir en compañía de otras familias, en algunos casos de sus propios hermanos o de sus tíos; dentro de estos 18 alumnos que representan el 51% del grupo, doce de ellos que corresponde al 66% de la totalidad anterior presentaban problemas de desempeño académico al poseer los promedios más bajos en las materias de español, ciencias y geografía según los indicadores educativos del Sistema Integral de Información Educativa (SIIE); por su parte, del 49% de los alumnos restantes cuatro de ellos lo que representaba el 22% del total, presentaban promedios inferiores a la meta nacional establecida por la Secretaría de Educación Pública y registrada en el SIIE.

CUADRO 2
RESULTADOS DIAGNÓSTICO DE LA DINÁMICA FAMILIAR
Datos obtenidos del SIIE⁴



Considerando la información anterior, en este caso específico se puede establecer que la mayoría de los alumnos con calificaciones inferiores a la meta nacional (8.3), proceden de familias disfuncionales en las que se generan condiciones hostiles para el desarrollo cognitivo de los alumnos, como es el caso de vivir con sus padrastros, estar a cargo de los abuelos porque sus progenitores formaron otra familia, o vivir en casas pequeñas sobrepobladas, con esta información, nos es posible establecer para esta situación, una relación entre los contextos familiares de los alumnos y su desempeño académico.

⁴ El Sistema Integral de Información Educativa (SIIE) es una plataforma virtual en la que los docentes suben los resultados bimestrales del desempeño académico de sus alumnos, en los que además de otorgarse una calificación numérica, los docentes tienen la posibilidad de incluir un comentario respecto al desempeño del alumno.

Por otra parte, aquellos alumnos con promedios superiores o iguales a la media nacional proceden de familias identificadas como nucleares de acuerdo a los factores sociales establecidos por costumbre; aquellas familias integradas por los padres biológicos y los hijos concebidos en el matrimonio, de la misma manera en un intento por descubrir esta relación, en esta dinámica se entiende que un porcentaje mínimo de estudiantes se encuentran en una etapa intermedia, es decir, sus núcleos familiares son los socialmente aceptables pero sus calificaciones varían aleatoriamente sin presentarse un objeto de medición o determinarse los factores para el presente caso.

CUADRO 3
 TABLA COMPARATIVA NIVELES DE DESEMPEÑO
 Relación entre el promedio de los alumnos y su contexto familiar⁵

ALUMNO	PROMEDIO	SEDIFA	COMEDNA	ALUMNO	PROMEDIO	SEDIFA	COMEDNA
Alumno 1	8.9		SUPERIOR	Alumno 21	7.3		INFERIOR
Alumno 2	8.9		SUPERIOR	Alumno 22	9.3		SUPERIOR
Alumno 3	7.9		INFERIOR	Alumno 23	7.3		INFERIOR
Alumno 4	8.8		SUPERIOR	Alumno 24	8.1		INFERIOR
Alumno 5	8.6		SUPERIOR	Alumno 25	8.8		SUPERIOR
Alumno 6	7.7		INFERIOR	Alumno 26	7.6		INFERIOR
Alumno 7	9.8		SUPERIOR	Alumno 27	9.8		SUPERIOR
Alumno 8	7.3		INFERIOR	Alumno 28	9.1		SUPERIOR
Alumno 9	7.8		INFERIOR	Alumno 29	9.6		SUPERIOR
Alumno 10	7.9		INFERIOR	Alumno 30	8.3		IGUAL
Alumno 11	9.8		SUPERIOR	Alumno 31	7.4		INFERIOR
Alumno 12	7.3		INFERIOR	Alumno 32	7.6		INFERIOR
Alumno 13	7		INFERIOR	Alumno 33	8.8		SUPERIOR
Alumno 14	8.8		SUPERIOR	Alumno 34	8.3		IGUAL
Alumno 15	9.2		SUPERIOR	Alumno 35	6.7		INFERIOR
Alumno 16	8.4		SUPERIOR	ACOTACIONES	SEDIFA	Semáforo dinámica familiar	
Alumno 17	7.1		INFERIOR		COMEDNA	Comparativa media nacional	
Alumno 18	9.6		SUPERIOR				
Alumno 19	9.2		SUPERIOR				
Alumno 20	8.2		INFERIOR				

4.4 Tercera etapa de la intervención

Después del segundo momento de la intervención y a partir de los hallazgos logrados con la información recabada a través de las pruebas de la dinámica familiar, se llevó a cabo la tercera etapa de la intervención que fue el más extenso y en el que se lograron mayores descubrimientos que se habrán de describir en los siguientes renglones.

⁵ La siguiente tabla se elaboró con el objetivo de ejemplificar los resultados obtenidos de acuerdo con las comparativas establecidas entre los alumnos pertenecientes a familias nucleares, familias disfuncionales y su desempeño académico al inicio de la intervención.

4.5 Descubrir la vergüenza en el aula

Este momento dio inicio con la aplicación de dos dinámicas por parte de la profesora C, las cuales tenían el objetivo de descubrir si los alumnos del grupo estudiado habrían experimentado la vergüenza en algún momento de interacción en su salón de clases o la escuela, y ante la presencia de sus compañeros y docentes; esta actividad correspondía de manera cabal al primer objetivo particular, reconocer y trabajar la vergüenza que experimentan los alumnos en el salón de clases, sin embargo, de la misma manera tales acciones fueron el parteaguas de la transición entre este primer objetivo y el segundo, el cuál correspondía a introducir dinámicas motivacionales para manifestar el entusiasmo en clase. Es indispensable señalar que ambos objetivos son correlacionales, de tal forma que para que el segundo se cumpla, es preciso llevar a cabo el primero mediante el seguimiento de la metodología descrita en capítulos anteriores; la dinámica sobre la experimentación de la vergüenza en el salón de clases inició con una narración a cargo de la maestra sobre una historia titulada el niño más triste del mundo, la cual trataba de un niño que había dejado la escuela por la presión que recibía de sus compañeros y profesores por ser tímido y hablar muy poco, el objetivo de la historia era sensibilizar a los estudiantes de la importancia que tiene el sentir vergüenza dentro de las aulas y las consecuencias que puede representar; posteriormente, los estudiantes tenían la tarea de llenar una tabla con información personal en la que describirían situaciones escolares en las que solían avergonzarse, las sensaciones que experimentaban cuando esto sucedía, las reacciones que manifestaban tras la situación de la vergüenza y los perjuicios provocados por estas acciones.

Después de haber llenado la tabla, los alumnos de manera voluntaria deberían de compartir sus resultados; al principio de la práctica los alumnos se negaron a externar lo que habían escrito, sin

embargo, tras la insistencia de la profesora, tres estudiantes decidieron conversar con sus compañeros sobre lo que habían redactado; la alumna M, una estudiante cuya calificación era de 7.6 antes de la intervención declaró lo siguiente:

cuando el maestro me pasa a leer al frente de mis compañeros siento mucha vergüenza porque a veces confundo las palabras y entonces empiezo a tartamudear, es una humillación muy grande cuando el maestro H me dice que ya estoy grandecita como para no saber leer, en eso pienso que mis compañeros creen que soy una burra y entonces yo me siento inútil y que no sirvo para nada.

Por su parte, el alumno J, un estudiante percibido por los profesores como tímido y distante y con un promedio de 6.3 antes de la intervención, manifestó:

me da vergüenza leer porque todos me observan, mis compañeros se ríen cuando me equivoco, se me olvida que estoy leyendo y me quedo cayado, lo único que siento es tristeza.

Una tercera alumna cuyo promedio anterior a la intervención era de 7.6 expresaba:

cuando me equivoco en la clase del maestro H me da mucha vergüenza porque siempre me dice que no se a que vengo a la escuela y que nada más estoy perdiendo el tiempo, me hace sentir mucho coraje, me da pena y decido mejor no volver a participar en nada.

Las afirmaciones anteriores corresponden a tres de los resultados de los 35 alumnos que realizaron la dinámica sobre la experimentación de la vergüenza en su salón de clases, sin embargo, de esta cantidad, 33 alumnos que representan el 94% del grupo, manifestaron en sus anotaciones que habían experimentado vergüenza en el salón de clases y la escuela al menos una vez en su trayectoria académica, estos datos aunados a los comentarios de los estudiantes pueden indicar en este caso que la vergüenza es un factor que contribuye al desarrollo no óptimo de los estudiantes representado a través de notas evaluativas inferiores a la media nacional.

De estos 33 alumnos, 30 manifestaron que la sensación de vergüenza había sido por cuestiones académicas como leer, participar en clase, exponer, participar en los honores, recibir regaños por parte de sus profesores o por no saber responder algún cuestionamiento de sus superiores, por

su parte, de estos 33, tres de ellos aseguraron que dicha sensación era producto de cuestiones no académicas, por el contrario, se trataba de situaciones relacionadas con su apariencia física.

4.6 Reconocer la vergüenza a través del otro

A partir de este momento se empezó a entender la correlación existente entre el primer objetivo particular (Reconocer y trabajar la vergüenza que experimentan los alumnos en el salón de clases) y el segundo objetivo particular (Introducción de dinámicas motivacionales para manifestar el entusiasmo en clase) ya que ambos fueron desarrollados en virtud de un objetivo general que se describe de la siguiente manera, *mejorar el desempeño académico y actitudinal de los alumnos mediante el manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases*, de tal forma que al unir los tres objetivos podemos entender que primero es preciso identificar las manifestaciones de vergüenza que experimentan los alumnos y las consecuencias que esto les produce a nivel académico y personal, para que en un segundo momento los estudiantes desarrollaran las habilidades para reconocerlas y entonces poder trabajar con ellas mediante dinámicas motivacionales que les permitieran erradicarlas y a la vez generar entusiasmo dentro del salón de clases, para favorecer de esta manera el aprendizaje; en este sentido, la segunda actividad incluida dentro de la tercera etapa de la intervención consistió en llevar a cabo la dinámica de la alteridad a cargo del profesor E, esta acción fue inspirada en las aportaciones de Pérez Porto (2014) en las que señala que “la alteridad es la voluntad de entendimiento a través del diálogo en relaciones específicas, la alteridad consiste en ponerse en el lugar del otro para saber cómo nos percibe”, desde esta perspectiva, la actividad tenía por objetivo que los alumnos participantes reconocieran sus emociones en la interacción con sus semejantes.

Primero, los alumnos deberían de elegir a un compañero al cual observarían durante una semana enfocándose en sus respuestas ante los estímulos que les generaban vergüenza como leer, participar en clase, o cometer un error; posterior a la observación, tenían que tomar notas para en un segundo momento trabajar durante toda una semana al lado de su pareja pero siendo él o ella y no su propia persona, de esta manera podrían conocer más a su compañero y profundizar en sus comportamientos y finalmente, en un tercer momento, asumir en una actividad propuesta por el aplicador la postura de su compañero para que este lo observara y entonces pudiera percibirse a sí mismo a través del otro. Al realizar la actividad anterior, se observaron los siguientes resultados, de los 35 alumnos participantes el 100% de ellos señaló que no sabían que realizaban ciertas actividades cuando eran sometidos a situaciones que les generaba vergüenza y que una vez que sus compañeros lo expresaron, aceptaron haber visto alguna vez esa actitud en sus personas.

La actividad anterior no fue diseñada para aportar resultados o hallazgos de manera independiente, por el contrario, formó parte de otras dos actividades que se describirán a continuación y comprenden un conjunto de acciones encaminadas a que los alumnos trabajen con el manejo de la vergüenza dentro del salón de clases, en una primera parte con el propósito de reconocerla y posteriormente para trabajarla y convertirla en una emoción positiva que contribuyera al desarrollo cognitivo de los estudiantes y éstos pudieran mejorar su desempeño académico de acuerdo a la postura de Damasio (2007) cuando señala que “las emociones son parte de los mecanismos básicos de regulación de la vida”, por ejemplo, el miedo es una emoción básica enormemente valiosa para nuestra supervivencia en situaciones adversas y la vergüenza es una emoción básica que nos permite salir adelante ante situaciones en las que está se encuentra presente.

4.7 Discursos autobiográficos

La segunda actividad que se desarrolló para sumarse al trabajo del reconocimiento de la vergüenza fue el discurso autobiográfico, acción que consistió en una actividad permanente durante todo el bimestre de la intervención; los alumnos forraron una libreta con imágenes de cosas que les gustaban y esta funcionó como bitácora o diario de las emociones en el cual anotaban todas las ideas, observaciones o resultados de sus actividades que desarrollaron con sus profesores sobre la intervención.

Para el caso específico del diseño de la dinámica de los discursos autobiográficos se retomó la idea de Rebollo y Hornillo (2006) sobre la importancia de este tipo de discursos como herramienta para determinar la autoconcepción que los alumnos tenían sobre sí mismos producto de la interacción social y cultural a la que había sido sujetos a lo largo de su vida, ya fuera desde su núcleo familiar, hasta otro tipo de interacciones sociales como la escuela y su grupo de amigos; el profesor E, encargado de llevar a cabo esta actividad y monitoreada en diversas ocasiones por los profesores C y G, se encargó de explicar a los alumnos que en estos diarios en un primer momento tendrían que anotar las percepciones negativas que ellos tenían sobre sí mismos, para posteriormente, al cabo de dos semanas y tras la implementación de la dinámica de la alteridad, los alumnos en una hoja nueva de su cuaderno anotarían las percepciones negativas que sus profesores tenían sobre ellos, y finalmente, en un tercer momento, analizar a través de la comparación, si las concepciones de ellos y las de los profesores eran similares; al realizar esta actividad, el grupo de intervención tenía por objetivo demostrar en este caso si las autopercepciones que los alumnos tenían eran producto de las percepciones que los profesores señalaban sobre ellos.

Los hallazgos y resultados de la dinámica anterior se describen en este caso específico como afirmativos, ya que en el análisis de los datos se encontró que las autopercepciones de los alumnos fueron congruentes en la mayoría de los casos con las percepciones de sus profesores, tal como se sustenta a continuación; de 35 alumnos que participaron en las actividades, 20 de ellos describieron declaraciones en las que sus autopercepciones eran iguales o similares a las que sus profesores tenían sobre ellos, de acuerdo a las narraciones de los discursos autobiográficos de los alumnos para esta actividad, algunas de las percepciones congruentes se leen de la siguiente manera.

El alumno J cuyo promedio general es el más bajo del grupo de acuerdo con la información contenida en el SIIE escribía:

soy un tonto, y creo que debe ser cierto, el profesor me dice que parezco mueble y que estoy muy tonto.

La alumna M, una de las líderes del grupo según las observaciones de los profesores a cargo de la intervención y cuyo promedio era inferior a la media nacional narraba:

yo creo que los maestros tienen razón, soy muy burra, siempre que me equivoco lo primero que me dicen es eso y que no saben a qué vengo a la escuela.

Dentro de esta misma dinámica se suscitaron dos variables con una similitud estrecha, los resultados tuvieron apenas la diferencia de un punto, ocho alumnos de los 35 que participaron escribieron percepciones personales completamente distintas a las que sus profesores tenían de ellos, mientras que siete no escribieron sus autopercepciones o describieron situaciones como las de la alumna X; estudiante con un promedio inferior a la media nacional pero superior al 6.7 y cuya dinámica familiar, según los reportes de trabajo social y el estudio socioeconómico llevado a cabo por este departamento de la escuela en la que se realizó la intervención, señalaba que la

estudiante era la mayor de tres hermanos y ambos padres eran invidentes, motivo por el cuál ella fungía con el papel de la madre al encargarse de las labores del hogar y atender a sus hermanos.

no sé qué decir de mi persona, no sé quién soy, (llanto) (pausa) ya no quiero estar así, mi lugar no es la escuela mi lugar es la casa, ahí sirvo más.

Por lo anterior, y en un afán de encontrar una relación entre las variables descritas, se podría establecer que para este caso, las percepciones de los maestros sobre sus alumnos determinan la percepción que estos generan sobre sí mismos, lo que a su vez repercute en su desempeño académico; de acuerdo a las estadísticas señaladas anteriormente, los 20 alumnos en los que se encontró la congruencia entre sus autopercepciones y las de sus maestros, poseían los promedios más bajos, mientras que los ocho cuyas percepciones eran distantes presentaban los promedios iguales a la media nacional y en tres de esos casos eran superiores.

4.8 Las premisas

La parte medular de la tercera etapa de la intervención se centró en retomar los resultados de la primera etapa que incluía la dinámica de la alteridad y los discursos autobiográficos de los alumnos, con estas tres actividades la comunidad de práctica obtuvo la información que necesitaba para determinar las primeras premisas de su proyecto; a) los alumnos del primer año grupo D manifiestan sensaciones de vergüenza cuando realizan, actividades académicas, b) la vergüenza está relacionada con la disminución del desempeño académico de los alumnos y c) los profesores constituyen un factor para la determinación de los autoconceptos de los alumnos, mermando su autoestima y desempeño escolar.

CUADRO CUATRO⁶



⁶ El presente cuadro es una síntesis de los resultados descritos en el capítulo 5.3; para mayores detalles consultar capítulos 5.3 y 5.4

En el cuadro anterior podemos observar de manera sintetizada los resultados encontrados en la tercera etapa de la intervención en la que se llevaron a cabo las dinámicas de la alteridad, discursos autobiográficos y el diario de las emociones, de la misma manera se incluyen los objetivos específicos de cada una de las acciones implementadas y los objetivos particulares del proyecto de intervención a los que responden las mismas, esto con el objetivo de brindarle sentido y claridad a la concordancia y pertinencia entre lo que se llevó a cabo y lo planeado, de tal forma que la intervención sea coherente.

Las premisas estaban enfocadas a determinar en primer lugar la existencia de la vergüenza en las actividades académicas y la repercusión en el desempeño académico de los alumnos, y en segundo lugar, determinar la forma en que los profesores participaban en la generación de los autoconceptos de sus estudiantes los cuales a su vez tenían implicaciones en la autoestima y su desarrollo cognitivo; al analizar los resultados y con los fundamentos señalados en la parte superior de este escrito, retomaremos los principales datos que en este caso en particular atienden y dan respuesta a las premisas desarrolladas por los integrantes de la comunidad de práctica del presente proyecto de intervención.

Para la premisa indicada con el inciso (a), se encontró que según las encuestas aplicadas y los documentos consultados, el 51% de los alumnos del grupo de primer año “D” vivían en familias disfuncionales y sus promedios eran inferiores a los de la media nacional según los datos arrojados por el SIIE; de la misma forma, el 94% de los alumnos que realizaron las diversas dinámicas, señalaron que al menos una vez en su historia académica habían presentado sensación de vergüenza en situaciones como leer, hablar en público, o participar en la clase.

En el caso de la premisa (b), se halló que el 66% de los estudiantes que manifestaron haber experimentado la vergüenza en diversas actividades académicas, sus promedios eran inferiores a la media nacional y cercanos a la reprobación al oscilar entre el 6.6 y 6.0 de calificación en las materias de español, ciencias y geografía, que fueron las asignaturas en las que se llevó a cabo el proyecto de intervención.

Para la premisa señalada con el inciso (c), se encontró que el 57% de los alumnos habían desarrollado un autoconcepto igual o similar al que sus profesores tenían sobre ellos, de la misma manera que sus calificaciones arrojadas en los periodos evaluativos previos a la intervención y de acuerdo a los registros de SIIE, eran inferiores a los de la media nacional, mientras que el 20% de los alumnos, presentaban la misma situación en cuanto a sus resultados numéricos pero no habían podido completar la actividad y determinar sus autoconceptos por embargarse del sentimiento e irrumpir en el llanto.

4.9 Combatir la vergüenza en el aula

Posterior a este análisis se llevó a cabo la segunda parte de la etapa tres de la implementación del proyecto de intervención; este momento tenía por objetivo realizar dinámicas enfocadas a trabajar las situaciones de vergüenza focalizadas en los alumnos para convertirlas en alicientes para seguir adelante y lograr la mejora en el desempeño académico, de igual manera, al llevar a cabo la presente acción, se estaría dando seguimiento al segundo objetivo particular de la intervención, introducir dinámicas motivacionales para manifestar el entusiasmo en clase; según la propuesta de la comunidad de práctica basada en las afirmaciones de Damasio (2007) al señalar que, las emociones son parte de los mecanismos básicos de regulación de la vida, por ejemplo, el miedo es una emoción básica enormemente valiosa para nuestra supervivencia en situaciones

adversas y la vergüenza es una emoción básica que nos permite salir adelante ante situaciones en las que está se encuentra presente; al seguir esta postura se retomó el diario de las emociones desarrollado en el cuaderno que los alumnos elaboraron durante la dinámica de los discursos autobiográficos.

El diario de las emociones constituía un recurso de recopilación de información emocional de los alumnos, esta dinámica fue inspirada en la película los escritores de la libertad (LaGravenese, 2007), su fundamento consista en que los alumnos podrían escribir en él, aspectos de su vida escolar, personal y académica, que desde su perspectiva habían afectado de manera positiva o negativa su desarrollo como estudiantes y seres humanos, en este diario los alumnos también desarrollarían algunas de las actividades específicas del proyecto de intervención, actividades encaminadas a determinar la relación existente entre el trabajo de la vergüenza y el entusiasmo para mejorar su desempeño académico.

La primera actividad en la que se utilizó el recurso del diario de las emociones fue en la segunda parte de los discursos autobiográficos y con un auxiliar denominado el “Emociómetro”; el emociómetro era un pizarrón dividido en dos partes, una negra y una blanca, en la parte superior del lado negro había *emojis* con emociones negativas, mientras que en la parte superior blanca se encontraban *emojis* con emociones positivas, todas las emociones negativas estaban vinculadas con la vergüenza y las positivas con el entusiasmo; la dinámica consistía en que los alumnos guiados por el profesor y a través de unas frases detonadoras que correspondían a las anotaciones que previamente los alumnos habían realizado sobre lo que sus padres o profesores les decían acerca de su desempeño académico como: “tú no sirves para las matemáticas”, “la escuela no es lo tuyo”, los estudiantes debían de elegir un Emoji con el que se identificaran de acuerdo a lo

que sentían al escuchar la frase, posteriormente los orientaría a descubrir las emociones positivas que podrían desarrollar y sentir para mejorar su actitud y aumentar su entusiasmo al eliminar las emociones negativas.

En el ejercicio anterior los alumnos estuvieron practicando la interiorización de los aprendizajes emocionales y se trabajó con la intersubjetividad al crear conceptos compartidos que permitieron el entendimiento mutuo para la resolución de problemas; la idea de agruparse tenía el objetivo de trabajar en Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) no cognitivas, sino emocionales, en las que se pretendía fuera posible practicar la alteridad emocional; las emociones también se construyen socialmente y muchas de ellas son inculcadas en los contextos en los que nos desarrollamos, incluso los propios profesores influyen sobre el desarrollo psicológico de los estudiantes; de ahí la importancia de trabajar mediante un uso del diálogo que favorezca la transmisión sensorial y emocionales de quienes participan en el quehacer educativo. Para apoyar la premisa anterior, es preciso citar a Damasio (2010, p.43) quien establece que “la biología predispone a los individuos, pero es la participación en prácticas culturales junto con los estímulos del mundo físico los que influyen en la diversidad y variación de la expresión de dicha predisposición emocional”.

Dentro de esta misma práctica de escritura libre de los diarios, hubo momentos en los que los alumnos decidían compartir sus historias de vida con el objetivo de darlas a conocer a sus compañeros, los receptores de dicha información escuchaban la participación de los lectores y podían compartir sus experiencias similares; mediante este diálogo se compartía la ZDP emocional y había identificación de roles en el otro, es decir, se desarrollaba el proceso de la alteridad.

De la actividad anterior se desprendieron importantes resultados para el presente proyecto de intervención, descubrimientos que en este caso determinaron la viabilidad de la dinámica y pudieron demostrar que en esta situación específica, las emociones positivas podrían ser un reforzador importante para desaparecer las emociones negativas cuando se trabajan y exteriorizan de manera social, a través de prácticas como la escritura y la oralidad, al crear conceptos compartidos a través de la intersubjetividad que se produce en las ZDP cuando los estudiantes interactúan a través del diario de las emociones y el emociómetro.

Al trabajar las emociones mediante dichas prácticas, se pudieron observar declaraciones de los alumnos como las siguientes:

Amanda, estudiante con una calificación inferior a la media nacional y no superior al 7.5, cuyas entrevistas apuntaban su pertenencia a un núcleo familiar disfuncional y sus declaraciones señalaban sentir vergüenza en algunas acciones escolares a consecuencia de la señalización de sus profesores y compañeros, antes de la dinámica expresaba:

soy una mensa y pendeja, me encierro en mi mundo para que no me lastimen.

Posterior a la escritura en el diario de las emociones y su participación en las ZDP emocionales, su autopercepción se estimaba de la siguiente manera:

soy una mujer chingona y activa, mis ritmos son distintos a los demás, pero eso me hace única y si me da resultados entonces funciona.

Por su parte, el alumno Ramón, un chico que rara vez tomaba notas o cumplía con sus trabajos escritos, y con características de desempeño académico y dinámica familiar similar a la de Amanda, en su evaluación inicial aseguraba:

no me gusta escribir, me da mucha vergüenza que todo el tiempo me digan que parece que escribo con las patas.

Tras la realización de la dinámica en cuestión, sus apreciaciones se modificaron a las siguientes:

creo que no importa como escriba, sino lo que escriba, tengo talento y no debo desaprovecharlo.

Finalmente, para ejemplificar otro caso con las mismas condiciones que las situaciones anteriores, encontramos al alumno Gabriel, quien en su escritura inicial en el diario de las emociones y previo al empleo del emociómetro narraba:

siempre logro desesperar a los maestros y también a mis papás, me da vergüenza participar porque sé que no me van a entender.

Después de su participación en las dinámicas, la percepción que el alumno tenía de sí mismo se leía de la siguiente manera:

soy callado pero buena onda, si no me puedo expresar de una forma lo intento de otra, mis amigos dicen que soy audaz e inteligente.

De los ejemplos anteriores, resultado de las dinámicas del diario de las emociones y el emociómetro, estrategias trabajadas de manera grupal para favorecer las ZDP emocional, se pudieron establecer los siguientes resultados cuantitativos; de 13 alumnos focalizados con mayores sentimientos de vergüenza de acuerdo a sus registros personales de sus diarios de las emociones, y tras la aplicación de las dinámicas de la alteridad y la identificación de la vergüenza en sus prácticas escolares, 11 de ellos modificaron su percepción y manifestación de la vergüenza tras la práctica de las dinámicas anteriores, lo que representa un 84% de la población medida, de tal forma que de manera particular en este caso se podría afirmar que al trabajar con las emociones positivas como reforzadores del comportamiento a través de las ZDP y las prácticas de la intersubjetividad, es posible que los estudiantes generen y conciben emociones positivas para salir delante de aquellas situaciones que los limitan a participar de manera activa en clase y mejorar su desempeño académico.

Al principio del proyecto de la intervención se planteó la premisa de trabajar con el entusiasmo y la vergüenza de los estudiantes para mejorar su desempeño académico, pero nunca se contempló trabajar con el propio entusiasmo de los profesores como una variable que permitiera el logro del propio objetivo, sin embargo, a lo largo de la intervención, específicamente durante el desarrollo, se percibió que los profesores al registrar sus observaciones y en las reuniones semanales que se establecieron para medir los avances de la intervención y compartir las experiencias sobre las prácticas aplicadas, el coordinador del proyecto observo a través de los diálogos de intercambio, que algo sucedía con la percepción de los maestros y su práctica educativa, para lo que se dio a la tarea de elaborar una pequeña entrevista sobre su nueva práctica profesional a partir de sumarse al proyecto de intervención.

Algunos de los cuestionamientos que se hicieron fueron los siguientes, ¿cómo te sientes de participar en esta nueva metodología de enseñanza aprendizaje? (1), ¿crees que has logrado cambios en tu persona y en tus estudiantes? (2), ¿después de este proyecto seguirías trabajando de este modo? (3); debido a que los participantes del proyecto fueron tres docentes incluido el coordinador, transcribiremos las respuestas de las tres interrogantes anteriores previo a la interpretación de los resultados.

Las respuestas del profesor G fueron las siguientes:

Al principio fue difícil porque se trataba de adaptarme a algo nuevo y es normal que generemos la resistencia al cambio, sin embargo, hoy te puedo decir que ha sido una buena experiencia, los alumnos como que se identifican más con uno, no hay día que no me busquen para darme un abrazo. (1)

En mis estudiantes sí, los veo más participativos y atentos, tienen más ganas de hacer las cosas les entusiasmo tener mi clase, y en mi persona definitivamente, llego con más entusiasmo a mis clases, a veces llegaba a la escuela y pensaba me toca con el D y ahora digo segunda hora con el D ojalá todos los grupos fueran así de buenos. (2)

Sin dudarlo, pero creo que necesito actualizarme porque estudié una maestría en Terapia Gestalt, pero no creas a veces es necesario darse una desempolvada. (3)

Por su parte, la profesora C respondía de la siguiente manera:

Muy bien, sinceramente no imaginé poder generar tanta empatía con un grupo, a decir verdad, nunca había generado tal empatía con los alumnos a pesar de participar con ellos en diferentes actividades extraescolares, me gusta trabajar de esta manera y el grupo lo veo muy cambiado, todos los maestros entramos con la expectativa de que el “D” era el peor grupo y ahora veo que se equivocan, tenemos el mejor grupo sin dudarlo. (1)

(Ríe) en definitiva y no puedo negarlo, primero te voy a hablar de lo que siento, cuando entro al grupo me siento con muchas ganas de impartir la clase porque sé que los chicos valoran lo que preparo para ellos, ahora cuando planeo en caso siempre tengo la necesidad de buscar actividades no solo que les ayuden en su desarrollo, sino que les entusiasmen, y con lo que respecta a mis alumnos son unos grandes chicos, cariñosos, y al principio como que temían acercárseme, ahora no les cuesta nada de trabajo. (2)

Sí, pero ayúdame, no es fácil trabajar con las emociones de los niños, porque no solo te involucras en lo académico, sino que aprendes a verlos como seres humanos antes que estudiantes, pero me gusta creo que es bueno. (3)

Si analizamos detenidamente la respuesta número dos de ambos profesores, podemos observar que los docentes al proporcionar tales afirmaciones están dando evidencia del cumplimiento del segundo objetivo particular del presente proyecto de intervención cuando se hablaba de la importancia de incluir dinámicas motivacionales para desarrollar el entusiasmo, en este caso, se perciben tutores con una visión distinta de los grupos que atienden y sus propias prácticas educativas; de igual manera las respuestas anteriores corroboraban las observaciones que el coordinador del proyecto había realizado, se percibía que los profesores colaboradores habían desarrollado un sentido de pertenencia al proyecto que no solo delimitaba la profesionalización de su práctica, sino que se sentían entusiasmados de trabajar con un grupo con el que al principio habían desarrollado su práctica con categorizaciones previas y prejuicios acerca de lo que habían escuchado; en sus declaraciones los profesores explicaban la manera en cómo esta percepción se había modificado al trabajar las emociones de sus alumnos y las de ellos mismos quienes

declaraban no solo sentirse satisfechos con los resultados, sino también comprometidos con una mejor práctica que impactara en el entusiasmo de sus estudiantes.

Para complementar la información anterior, se llevó a cabo la indagación con la contraparte, de tal manera que se recogió información de los alumnos con respecto a la opinión de sus profesores con los que habían trabajado en las prácticas académicas y emocionales; los alumnos fueron cuestionados sobre la siguiente interrogante, ¿qué opinión tienes de tus profesores G, C y E?; las respuestas para este caso fueron coincidentes con la descripción que los propios profesores hacían del grupo estudiado.

A continuación, en la intención de demostrar la relación entre la percepción de los maestros hacia el grupo y viceversa, se transcriben algunas de las respuestas brindadas por los alumnos; estas pertenecen a distintos perfiles, de tal forma que se seleccionaron resultados de alumnos con calificaciones superiores a la media nacional y pertenecientes a familias funcionales, así como también se recogieron las respuestas de estudiantes con calificaciones inferiores a la media nacional y pertenecientes a familias disfuncionales o ambientes hostiles de aprendizaje; lo anterior, con el afán de tener la percepción de ambos grupos y verificar la pertinencia de las respuestas.

Sandro, alumno con calificaciones superiores a la media nacional y perteneciente a una familia funcional de acuerdo con los criterios mencionados en el presente documento señalaba:

La maestra C es muy bonita, me gustaría que nos impartiera más clases a la semana, el maestro G es bien chido, cotorrea con nosotros pero siempre nos da buenas clases y el profe E es el mejor de todos, se la rifa el profe, se preocupa por nosotros y nos pregunta cosas que otros profes no (personales) a él le tenemos mucha confianza, eso sí, nos exige mucho pero nos enseña mejor.

Por su parte, Jacaranda, alumna con una calificación inferior a la media nacional y perteneciente a una familia disfuncional escribía:

El de español se la rifa, me encanta que nos de clases, con el no puedo dejar de trabajar porque se ve que le echa ganas y no puedo quedarle mal, la de ciencias es la maestra más bonita de todos, cuando yo sea grande quiero ser como ella, creo que es modelo, el profe de geografía es como nuestro hermano, nos cuida, pero también nos pone a trabajar.

Comparando la información recabada en las entrevistas de los profesores y el cuestionamiento resuelto por los alumnos, se puede observar en este ejercicio en particular que la información provista por ambos es congruente, de tal forma que en un intento por delimitar la importancia del entusiasmo de los profesores como herramienta para mejorar la percepción que éstos proyectan hacia sus alumnos, podríamos decir que el entusiasmo que el profesor le imprime a sus clases permite que los alumnos generen mejores concepciones de sus maestros y esto motive su participación y cumplimiento del trabajo en clases sin importar la procedencia de sus ambientes familiares.

De la misma manera, se pudo observar que el entusiasmo impreso por los profesores al momento de impartir sus clases fue un factor que permitió la mejora de los aprendizajes y el desempeño de participación de los estudiantes, ya que de los 35 alumnos que participaron en las dinámicas de emocionalidad y desempeño académico, el 88% de ellos en la asignatura de español tuvieron una mejoría en su desempeño académico en el tercer bimestre de acuerdo a los resultados bimestrales registrados en el SIIE, periodo en el que se llevó a cabo la intervención, con respecto al segundo bimestre periodo previo a la implementación; mientras que en la asignatura de Geografía se logró un incremento de la mejora del desempeño académico del 40% y un 20% se mantuvo en los mismos niveles, porcentaje representado por alumnos cuyas calificaciones en el segundo bimestre eran iguales o superiores a la media nacional.

Al igual que en las variables anteriores, al inicio del proyecto se pretendía que con la implementación de las dinámicas se tuviera un incremento de las asistencias y una disminución de las mismas por parte de los estudiantes, sin embargo, después de analizar los concentrados y evaluar la comparación entre el segundo bimestre, periodo previo a la implementación y el tercer bimestre, periodo posterior a la implementación, los estadísticos del SIIE arrojaron que efectivamente en este caso particular hubo una disminución de las inasistencias por parte de los alumnos pero en una incidencia no mayor al 13% de las inasistencias registradas previo a la intervención del proyecto.

CUADRO CINCO



Segundos resultados de la tercera etapa⁶

⁶ El presente esquema constituye una síntesis de los resultados descritos en el capítulo 5.5, para mayores detalles es preciso consultar el capítulo en cuestión.

5. CONCLUSIONES

Las presentes líneas tienen por objetivo hacer una evaluación de los resultados encontrados a lo largo del proyecto de intervención, que a su vez tenía como objetivo principal mejorar los aprendizajes esperados de los alumnos a través de la inclusión de dinámicas grupales que contribuyeran al manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases; dos de las emociones primarias encontradas con mayor frecuencia en el grupo estudiado; las conclusiones descritas representan el análisis de los diversos instrumentos aplicados durante los dos meses que duró la intervención y los resultados arrojados en cada una de las prácticas y actividades desarrolladas por los alumnos y profesores que participaron; la información se presenta a manera de análisis de datos cualitativos para aquellos instrumentos que pretendían medir la presencia de emociones de los alumnos; y por otra parte, se describen también los datos cuantitativos para los instrumentos que tenían por objetivo medir los avances de desempeño académico de los alumnos, traducidos a través de índices de aprovechamiento y asistencias al centro escolar.

El análisis de los datos en el capítulo anterior se llevó a cabo a través de la categorización de instrumentos y actividades aplicadas de acuerdo con los temas específicos del proyecto de intervención, de tal forma que se obtuvo información para aprobar o desacreditar las premisas propuestas por los participantes de la comunidad de práctica; en este sentido, en el presente documento encontramos descritas las siguientes afirmaciones que corresponden a distintas categorías asignadas; la primer categoría se identifica como *Mejora de los aprendizajes al incluir dinámicas para el manejo de la vergüenza y el entusiasmo en clase* (MAEV); la segunda responde a la *relación entre las prácticas emocionales y la disminución de las inasistencias* (PDA) y la tercer y última categoría se identifica como *el entusiasmo docente y su impacto en los aprendizajes y el cumplimiento de las prácticas de los alumnos* (EDPA).

La premisa MAEV partía de establecer una relación entre las actividades didácticas desarrolladas por los docentes participantes y la inclusión de dinámicas emocionales, actividades que contribuyeran al manejo del entusiasmo y la vergüenza para determinar si al llevar a cabo estas acciones, había una mejoría en el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos; los resultados desde la perspectiva cuantitativa y que dan respuesta a una parte del objetivo general del proyecto de intervención, mejorar el desempeño académico y actitudinal de los alumnos mediante el manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases, se describen de la siguiente manera; de acuerdo con los registros de las evaluaciones bimestrales del Sistema Integral de Evaluación Educativa (SIIIE), en la materia de español durante el tercer bimestre, periodo previo a la aplicación del proyecto de intervención, de 35 alumnos que integraban el grupo estudiado, 12 de ellos presentaban tendencia a la mejora, lo que equivale al 35% de la totalidad del grupo; después de la intervención, durante el cuarto bimestre, de 35 alumnos, 31 presentaban tendencia a la mejoría, lo que representaba el 88% de la población total de estudiantes.

Por su parte, de acuerdo al SIIIE, en la materia de Geografía, de los 35 alumnos, cuatro presentaban tendencia a la mejoría, lo que equivalía al 2% del grupo, y tras la intervención, 14 alumnos presentaban tendencia a la mejora, lo que representaba el 40% de la totalidad, de la misma manera en este bimestre, el 20% de los alumnos se mantuvieron en el mismo nivel respecto al periodo pasado; dicho porcentaje estaba representado por alumnos con calificaciones iguales o superiores a la media nacional (8.3) y cuya situación familiar de acuerdo al estudio de la dinámica familiar de trabajo social, correspondía a una organización funcional.

En la materia de ciencias, de los 35 alumnos, 18 presentaban tendencia a la mejoría, lo que correspondía al 51% del grupo, posterior a la intervención, de los 35 alumnos, 17 de ellos presentaban tendencia a la mejoría, lo que correspondía a un 48% del grupo; en dicha asignatura en lugar de tener una mejoría se tuvo una disminución del 3% lo que representaba una variable mínima a considerar.

A través de las observaciones y datos anteriores, así como mediante la consideración de la variable señalada, se puede inferir lo siguiente; para este caso en particular bajo las condiciones descritas y en el afán de encontrar la relación entre la mejora de los aprendizajes y el manejo del entusiasmo y la vergüenza, se puede establecer que la mejoría académica de los alumnos podría tener una relación proporcional al incorporar actividades emocionales y extracurriculares que atiendan el manejo de la vergüenza como emoción positiva y reforzadora, y el entusiasmo como vínculo entre el quehacer docente y el desempeño de los estudiantes.

Los profesores de español y geografía durante el bimestre completo aplicaron una vez a la semana actividades de desarrollo emocional conjuntamente a sus contenidos temáticas, mientras que la profesora de ciencias, únicamente aplicó una actividad y sirvió de monitor en el seguimiento de las actividades asignadas para los estudiantes, lo que podría representar para esta situación un factor que contribuyera a que los estudiantes no mejoraran en su desempeño ya que era necesario que la profesora se integrara de manera total a las prácticas didácticas emocionales.

En el capítulo anterior se describía la manera en que los docentes modificaron su práctica al observar los avances de sus alumnos al participar en las dinámicas emocionales, y en sus registros anecdóticos y reuniones de seguimiento semanal argumentaban que su entusiasmo se había

modificado a raíz de esta percepción; sumado a ello, los alumnos en sus propias reseñas apoyan la percepción de sus profesores y estos señalaban que los docentes de español, ciencias y geografía eran distintos a los demás y les gustaba su forma de impartir las clases.

Lo anterior corresponde a la premisa EDPA, que establece la relación entre el entusiasmo docente y la mejora del cumplimiento de las prácticas y actividades de los alumnos; en estos resultados encontramos cumplimiento a la segunda parte del objetivo general de la intervención al explicar que tras estos registros, se podría señalar que en este caso la empatía juega un factor determinante para la viabilidad de la aplicación de las dinámicas emocionales, a continuación se señalan algunas de las acciones que en esta situación pudieron haber permitido establecer la conclusión anterior; el profesor de español como responsable de la intervención, modificó la dinámica de las clases mediante un pase de lista personalizado que contemplaba un saludo personal y una bienvenida al aula que incluía proximidad y confianza con el alumno, la estructura del grupo dejó de ser la tradicional o dispuesta en auditorio, para implementar comunidades de aprendizaje a través de mesas de trabajo y asignación de roles que permitieran el trabajo colaborativo y la empatía.

Por su parte, el profesor de geografía desarrolló un vínculo estrecho al ser el tutor del grupo y replicar la personalización del saludo, el docente dejó de lado la figura autoritaria para implementar una relación entre pares mediante la igualdad y la diferenciación de la experiencia.

Ante las prácticas anteriores, los alumnos expresaron lo siguiente:

Amamos al maestro de español, ojalá pudiera estar más tiempo con nosotros o nos diera otra clase, el profe es muy chido, se la rifa, quiero que sea mi profe todos los años, no voy a aceptar otro maestro de español.

El maestro de geografía es como nuestro hermano mayor ... mmm bueno, solo que, en buena onda, queremos mucho al profe tutor porque nos escucha y nunca se enoja.

Con respecto a la profesora de ciencias, únicamente sirvió de monitor del seguimiento de las actividades, pero no modificó la dinámica de interacción con los alumnos, lo que pudo representar en este caso la no mejora de los aprendizajes esperados de acuerdo con los resultados de los profesores de español y ciencias en la premisa MAEV; sin embargo, y a pesar de que la maestra de ciencias no presentó mejoras en el desempeño académico, la percepción de los alumnos hacia ella si se modificó.

La maestra es muy bonita, ojalá la maestra nos diera más clases a la semana, cuando sea grande quiero ser como ella.

De acuerdo con la premisa PDA que tenía por objetivo delimitar la relación entre las prácticas emocionales y la disminución de las ausencias, se puede observar que en este caso particular no se presentaron avances significativos, ya que, a pesar de haberse disminuido las inasistencias de los alumnos, el porcentaje que indicó la baja fue a penas del 13%, contra los porcentajes de la mejora de los aprendizajes esperados que ascendieron al 88%.

Tomando en cuenta los resultados anteriores se podrían establecer las siguientes conclusiones; en el caso particular de este proyecto de intervención no se identifica una relación directa entre la aplicación de las dinámicas del manejo de las emociones y la disminución de las faltas de los estudiantes, ya que, aunque hubo una disminución de las inasistencias después de la intervención del proyecto, la disminución no fue significativa.

De la misma manera, se podría establecer que para este caso no se registraron datos que permitieran establecer una relación entre las inasistencias y la presencia de la vergüenza en los

alumnos o su entusiasmo para asistir a clases, debido a que en esta situación particular la tendencia estaba ligada a factores que tenían que ver con la dinámica familiar de los alumnos; los estudiantes con mayores índices de inasistencia pertenecían a jóvenes que asumían el rol de padres en sus casas así como una relación afectiva escasa entre los integrantes de su familia; sin embargo, los alumnos manifestaban su pesar por faltar a clases durante el siguiente bimestre posterior a la intervención.

Mavel, hija de ambos padres invidentes señalaba;

Otra vez no pude ir a la escuela porque mi papá estaba enfermo y mi mamá tuvo que ir a vender sus cosas, pero si no hago los quehaceres de la casa nadie más puede, otro día que pierdo en la escuela.

Por su parte, Ezequiel aseguraba:

Mi mamá no me quiso mandar hoy a la escuela, dice que es la misma chingadera si voy o no, igual no sirvo para nada, la escuela es mejor, ahí el profe de español me escucha y me dice siempre que tengo talento.

Con el sustento del análisis de los datos obtenidos, así como de los resultados descritos en el capítulo anterior, podemos establecer algunas conclusiones generales desprendidas de las tres categorías principales que se establecieron al inicio del proyecto de intervención, y que estaban englobadas en el objetivo general del proyecto, la mejora de los aprendizajes esperados a través del manejo del entusiasmo y la vergüenza en el salón de clases.

En la primera categoría señalada como MAEV, se describía la forma en que los alumnos habían logrado mejorar en su desempeño académico en las asignaturas que participaron en el proyecto de e intervención; de manera general, revisando los mismos resultados, se encuentra que 26 alumnos fueron constantes en la mejora de su desempeño académico en el cuarto bimestre,

evaluación que comprende la fecha posterior al periodo de intervención; de esta cantidad de alumnos, 19 de ellos se encontraban categorizados en el tercer bimestre como alumnos en rezago por poseer una calificación inferior al 7.5, de acuerdo a los registros del Sistema Integral de Evaluación Educativa (SIEE); tras la intervención, de esos 19 alumnos, 18 mejoraron en sus notas, lo que representa el 94% de los alumnos que se encontraban en rezago; tal información nos podría ayudar a determinar que en este caso específico, los alumnos con mayor rezago educativo respondieron de manera favorable a las dinámicas emocionales en las que participaron, de tal forma que se registró avance en su desempeño académico en las asignaturas de español, geografía y ciencias.

Por otra parte, de los 19 alumnos señalados como estudiantes en rezago por el registro de sus calificaciones, 5 de ellos se encontraban en situación alarmante por tener calificaciones entre el 6 y el 6.5, mientras que 14 se catalogaban como alumnos en alerta por poseer calificaciones entre el 6.6 y el 7.9.

En el afán de encontrar una relación entre los promedios más bajos y la presencia de la vergüenza, se estableció un comparativo entre la calificación de estos estudiantes y las situaciones de vergüenza manifestadas en actividades académicas que ellos mismos determinaron en los test y dinámicas aplicadas, de este análisis se consiguieron los siguientes datos, de los 5 alumnos en estado alarmante, 4 de ellos habían manifestado sentir vergüenza en sus prácticas educativas, mientras que de los 14 señalados en estado de alerta 8 de ellos narraban haber sentido vergüenza en sus clases mientras participaban u opinaban, de tal forma que al establecer el comparativo se encuentra que el 80% de los alumnos en estado alarmante y el 57% de alumnos

en estado de alerta presentaban de manera particular una relación entre los promedios más bajos y la vergüenza.

Tras las categorizaciones y el establecimiento de las premisas anteriores, surgen dos interrogantes que en este caso se consideran importantes al partir del objetivo central de la intervención; ¿cómo se logró que el entusiasmo prevaleciera con respecto a la vergüenza y se volviera una constante en el salón de clases?, y, ¿de qué manera los profesores participantes modificaron su práctica educativa? Para poder dar respuesta haremos una retrospectiva al proceso de intervención y los sucesos que se fueron dando durante su transcurso y hasta la etapa final (consultar tabla al final del capítulo); primero, al inicio de la intervención o en la denominada etapa de planeación se encontró que de los 35 alumnos que integran la totalidad del grupo, 51% de ellos pertenecían a familias disfuncionales y el 66% presentaban problemas de desempeño académico con promedios inferiores al 8.3 con respecto a la meta nacional, este diagnóstico constituyó el punto de partida para poder establecer un comparativo de resultados antes y después de la intervención.

En la etapa dos, con la dinámica del niño más triste del mundo, se pudo observar que 94% de los estudiantes habían sentido vergüenza al menos en una ocasión durante su educación, de este porcentaje, el 90% se lo atribuía a cuestiones académicas, mientras que el 9% expresaba que se debía a situaciones extraescolares como su apariencia física; dentro de esta misma etapa, pero ahora con la dinámica de la alteridad, los alumnos pudieron reconocer sus emociones, específicamente la vergüenza, en la interacción con sus semejantes, de tal forma que el 100% de los participantes aseguró que cuando se les pedía que realizaran ciertas actividades, como leer o hablar en público, experimentaban vergüenza al verse reflejados a través de sus compañeros; hasta el momento, después de estas dos etapas se contaba con información cuantitativa de

acuerdo al desempeño académico de los alumnos y la manifestación de la vergüenza, lo siguiente era relacionar el desempeño de los alumnos y la manifestación de emociones negativas de acuerdo a las autoconcepciones que estos desarrollaban sobre su propia persona.

En la segunda etapa del proyecto se realizaron acciones encaminadas a identificar las autoconcepciones y su impacto en la autoestima; con la dinámica de los discursos autobiográficos se encontró que el 57% de los estudiantes tenían autopercepciones similares a las que sus maestros les inculcaban y el mismo porcentaje señalaba a los estudiantes con menores índices de aprovechamiento, por lo que en este caso podríamos decir que las percepciones de los profesores determinan las percepciones que los alumnos generan sobre sí mismos; tras la culminación de las dos primeras etapas y con la información recabada en las mismas, fue posible establecer las siguientes premisas: a) los alumnos manifiestan sensaciones de vergüenza cuando realizan actividades académicas, b) la vergüenza está relacionada con la disminución del desempeño académico y c) los profesores constituyen un factor para la determinación de los autoconceptos de los alumnos, mermando su autoestima y desempeño escolar.

El diario de las emociones aportó que los alumnos fueron capaces de interiorizar aprendizajes emocionales y crear conceptos compartidos, que permitieron la resolución de problemas al trabajar en las zonas de desarrollo próximo en las que los estudiantes decidieron compartir sus historias de vida y generaron empatía al identificarse en los roles de sus compañeros; de estos hallazgos se podría establecer que las emociones positivas son un reforzador importante para desaparecer las emociones negativas a través de su exteriorización de manera social mediante la escritura o la oralidad; los datos cuantitativos que apoyan las siguientes conclusiones se describen

de la siguiente manera: 84% de los alumnos modificaron sus autopercepciones al concluir las dinámicas.

En la cuarta y última etapa de la intervención en la que se llevó a cabo la categorización de los resultados, se encontró una variable que no había sido considerada al inicio de los objetivos, esta tenía que ver con las percepciones que los profesores desarrollaron durante el transcurso de las actividades del proyecto, para ello, en entrevistas personales sobre el comportamiento de sus alumnos posterior a la intervención, los profesores participantes, expresaron sus propias percepciones personales de trabajar con el manejo del entusiasmo y la vergüenza, de tal manera que se pudo concluir que los docentes habían desarrollado un sentido de pertenencia al proyecto de las emociones y ello había contribuido a la nueva profesionalización de su práctica educativa, libre de categorizaciones previas y prejuicios; de la misma manera se pudo concluir que los estudiantes que generaron mayor empatía con sus profesores pudieron mejorar significativamente sus resultados bimestrales; de tal forma que el 88% de los alumnos de español, geografía y ciencias tuvieron un desempeño académico igual o superior a la media nacional tras la implementación del proyecto.

Como conclusiones finales, hasta el momento podríamos establecer que la mejora de los aprendizajes de los estudiantes se suscitó por dos elementos principalmente, la empatía que los alumnos generaron entre sí gracias a la dinámica de la alteridad con la que pudieron intercambiar roles y aprender a través de los otros, la empatía se trata de un sentimiento que conlleva acciones como el entender los sentimientos de las demás personas a través del respeto a la diversidad y las distintas maneras de reaccionar a las condiciones del contexto en el que nos desarrollamos, pero la empatía no llegó por añadidura, sino que fue producto de la creación de ambientes sanos

de aprendizaje que los profesores crearon para poder llevar a cabo todas las prácticas que tenían por objetivo descubrir las emociones; en este caso, los ambientes fueron creados gracias a las dinámicas del diario de las emociones y discursos autobiográficos en las que los alumnos no solamente expusieron sus sentimientos, sino que se volvieron vulnerables y trabajaron con sinceridad, de tal forma que sus compañeros se sintieron identificados y se reflejaron en ellos mismos, es aquí donde también entran las Zonas de Desarrollo Próximo en las que no se compartieron conocimientos cognitivos sino se crearon significados emocionales; por otra parte los profesores se dieron la oportunidad de interactuar con sus alumnos de tal forma que ellos mismos de manera personal se involucraron en los propios procesos que se habían diseñado especialmente para los alumnos y además generaron motivación al descubrir que al trabajar con nuevas dinámicas en las que se contemplaran las emociones, los resultados de sus alumnos eran superiores a los que desarrollaban en las prácticas tradicionales.

6. ANEXOS

Instrumento No. 1

INDICACIONES: El presente instrumento será aplicado durante la ejecución de la dinámica de la alteridad, el objetivo es que los estudiantes asuman el rol de otro compañero para que intercambien los roles y de esta manera se conozcan mayor profundidad. Formule las siguientes preguntas a los alumnos participantes en la dinámica de la alteridad y permita que contesten mediante un proceso de observación, análisis e intercambio de roles.

NOTA: El presente instrumento solo tiene el objetivo de guiar al alumno en las observaciones que realice sobre su compañero, de igual manera pídale que ellos mismos identifiquen cualidades, comportamientos o actitudes de sus propios compañeros.

1. Describe de manera breve cómo es tu compañero en cuanto a su carácter.
2. Qué acciones realiza cuando se enoja.
3. Cómo identificas que tu compañero se siente cómodo en una situación.
4. ¿Qué hace tu compañero cuando se avergüenza?
5. ¿Qué hace tu compañero cuando se siente bien o cuando algo le gusta o le emociona?
6. ¿Cómo actúa tu compañero cuando no puedo resolver algo?
7. Describe como son las reacciones de tu compañero cuando es sujeto a bromas.
8. Tu compañero se siente relajado o se estresa cuando está sometido a presión, explica los comportamientos que observas en él.
9. Qué hace tu compañero cuando se le pida que lea en público o que participe en clase en una exposición o al responder una pregunta.
10. Cuáles son las actitudes de tu compañero cuando tiene que participar en un juego o dinámica del grupo; describe lo que hace.

INDICACIONES: El presente instrumento servirá al aplicador exclusivamente para guiar a los alumnos en el desarrollo de autoconcepciones que necesitamos para poder determinar la autoconcepción que tienen de sí mismos, enfocándolos en la presencia de frases aprendidas y adoptadas que determinan la existencia de percepciones negativas que impulsan la vergüenza. Explíqueles a sus alumnos que en muchas ocasiones las personas nos dicen tan repetidamente las percepciones que tienen sobre nosotros al grado que terminamos creyéndola y ello afecta nuestro comportamiento social.

Proporcióneles a sus alumnos las siguientes frases de auto - concepto que la mayoría de los seres humanos generamos en algún momento de nuestra vida y posteriormente sugiérale las ideas que a continuación se enlistan sobre momentos que pueden generar algún tipo de concepción.

Ejemplos:

- “No sirvo para estudiar”.
- “Las matemáticas no son para mí”.
- “Estoy perdiendo el tiempo en la escuela y haciendo gastar dinero a mis papás”.

Situaciones sugeridas en las que podemos desarrollar auto - conceptos:

- Qué te han dicho tus profesores o compañeros cuando no puedes resolver un problema o contestar una pregunta.
- Qué has escuchado cuando por accidente tumbas sobre la mesa el vaso de leche o jugo.
- Qué piensas de ti mismo cuando no entiendes una explicación del maestro.
- Qué te dicen tus compañeros cuando cometes un error o te equivocas una palabra al leer.
- Qué te dicen o qué piensas de ti cuando no eres hábil en un juego deportivo.
- Por qué crees que tus compañeros se burlan de ti o te dicen apodos.
- Qué te avergüenza en el salón de clases.
- Qué te avergüenza de tu cuerpo.

INDICACIONES PARA EL APLICADOR: El presente es un cuestionario que te permitirá conocer a tus alumnos, especialmente sobre sus gustos, intereses y dinámica familiar, para ello deberás de aplicar el cuestionario en un momento de calma y decirle que se trata de un ejercicio completamente confidencial, explícale que no deberá sentirse inseguro y que es para un beneficio personal. (El siguiente instrumento es el que se aplicará a los alumnos)

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR GUSTOS E INTERESES

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

INDICACIONES: Contesta con calma y sinceridad las preguntas que a continuación se plantean.

1. Aparte de la escuela ¿tienes otra actividad?
2. ¿Tienes algún pasatiempo? ¿Qué haces en tu tiempo libre?
3. ¿Qué tipo de música te gusta? ¿Cuál es tu cantante favorito?
4. ¿Lees algo?
5. ¿Cuál es tu materia favorita?
6. Cuando te juntas con tus amigos ¿Qué hacen?
7. ¿Qué programas de televisión te gusta?
8. ¿Practicas algún deporte?
9. ¿Asistes a clases de pintura, gimnasia, arte, o cualquier otra clase extra ajena a la escuela?
10. ¿Cuántos hermanos tienes y qué número de hijo eres?
11. ¿A qué se dedica tu papá y tu mamá?
12. ¿Con quienes vives y cuantas personas viven en tu casa, explica quiénes son?

13. En las siguientes acciones coloca los siguientes puntos para describir la frecuencia con la que ocurren las situaciones en tu familia.

- Casi nunca (1)
- Pocas veces (2)
- A veces (3)
- Muchas veces (4)
- Casi siempre (5)

14. Se toman decisiones entre todos para cosas importantes de la familia ()

15. En mi casa predomina la armonía ()

16. En mi casa cada uno cumple sus responsabilidades ()

17. Las manifestaciones de cariño forman parte de nuestra vida cotidiana ()

18. Nos expresamos de forma clara o directa o nos insinuamos cosas ()

19. Podemos aceptar los defectos de los demás y sobrellevarlos ()

20. Tomamos en consideración las experiencias de otras familias ante situaciones difíciles ()

21. Cuando alguien de la familia tiene un problema los demás ayudan ()

22. Se distribuyen las tareas de forma que nadie esté sobrecargado ()

23. Las costumbres familiares pueden modificarse ante determinadas situaciones ()

24. Podemos conversar diversos temas sin temor ()

25. Ante una situación familiar difícil somos capaces de buscar ayuda en otras personas ()

26. Los intereses y necesidades de cada cual son respetados por el núcleo familiar ()

27. Nos demostramos el cariño que nos tenemos ()

28. PUNTUACIÓN TOTAL: ()

TEST PARA DETERMINAR LA DINÁMICA FAMILIAR Y LA PRESENCIA DE LAS EMOCIONES DENTRO DEL SALÓN DE CLASES

INDICACIONES: Antes de llenar el presente formulario es muy importante que sepas que su realización es parte de las actividades que llevaremos a cabo a lo largo de las siguientes ocho semanas para que puedas mejorar tu desempeño académico y sentir que el ambiente de tu aprendizaje es el adecuado y se apega a tus necesidades e intereses; para obtener resultados reales es necesario que contestes con total sinceridad; la información proporcionada en el presente instrumento es completamente confidencial.

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

1. De las siguientes personas subraya las que viven contigo, en dado caso de que exista otra persona en tu hogar escríbela en el espacio que dice otro.
 - a. Papá
 - b. Mamá
 - c. Hermanos
 - d. Otros: _____
2. Si alguno de tus padres no vive contigo explica el motivo.
3. Si vives con otras personas que no sean tus padres explica el motivo.
4. Si tienes hermanos indica cuantos tienes y escribe si eres el mayor, el menor el del medio o el más chico.
5. En el siguiente espacio indica quién es la persona con la que mejor relación tienes y cuál de ellas es con la que menos convives o tienes dificultades; explica los motivos.

6. ¿Existe una buena comunicación entre los integrantes de tu familia? Explica tu respuesta.

7. ¿Qué cosas podrías mejorar para que te sientas más cómodo en tu hogar?

8. DE LAS SIGUIENTES OPCIONES ESCRIBE EN EL PARÉNTESIS EL NÚMERO 1 SI LA RESPUESTA ES NUNCA, 2 SI ES EN OCASIONES Y 3 SI ES CASI SIEMPRE Y 4 SI ES SIEMPRE.

a. Le presto mucha atención a mis sentimientos ()

b. Raramente analizo mis emociones ()

c. A menudo ignoro mis sentimientos ()

d. Reflexiono sobre las causas de mis emociones ()

e. Rara vez me doy cuenta de mis reacciones emocionales ()

f. Generalmente no sé cuáles son mis sentimientos ()

9. La timidez es un rasgo de la personalidad que limita las interacciones sociales y dificulta el vínculo de apego entre personas, una persona tímida no solamente es introvertida, también suele ser insegura y ansiosa sobre su propio comportamiento. Contesta con en el paréntesis con los siguientes resultados según sea el caso, 1 si la respuesta es nunca, 2 en ocasiones, 3 casi siempre y 4 casi siempre.

a. Me cuesta acercarme a los demás ()

b. Las situaciones sociales comprometidas no me molestan ()

c. Soy capaz de defenderme por mí mismo ()

d. Me siento a gusto en situaciones desconocidas ()

e. Tengo miedo de llamar la atención ()

f. Tengo miedo de hacer lo incorrecto ()

g. Me intimidan con facilidad ()

h. Se me traban mis propias palabras ()

i. No me avergüenzo fácilmente ()

j. Solo me siento cómodo con mis amigos ()

10. Todos en algún momento de nuestra vida nos sentimos ridículos o avergonzados en alguna situación, eso se debe a la vergüenza, en este espacio contestaremos algunas preguntas que nos ayudarán a determinar tu nivel de vergüenza en las situaciones cotidianas.

11. Tengo que hacer una exposición de un proyecto muy importante, ¿qué hago?

- Me lo aprendo de memoria, me impone mucho hablar en público. ()
- Me preparo un guión que pueda seguir más o menos para explicarlo tranquilamente, aunque me intimide un poco hablar en público. ()
- Me paso días y días preparándolo para sabérmelo perfecto, no puedo tener ni un error delante de los demás, hablar en público me da pánico. ()
- Hablar en público es mi fuerte, así que me preparo un poco lo básico y espero a que salga bien.

12. La exposición del proyecto te ha salido realmente mal, ¿cómo reaccionas?

- Me decepciono conmigo mismo/a, pensaba que me iba a salir mucho mejor. ()
- No me gusta que me saliera mal, pero tampoco me preocupa demasiado. ()
- Me enfado conmigo mismo/a, lo preparé muchos días y los nervios me han jugado una mala pasada. A veces me enfada mi forma de ser. ()
- Intento ver qué me salió mal para mejorar la próxima vez. ()

13. La profesora realiza una pregunta y se me queda mirando fijamente, ¿qué hago?

- Agacho la mirada para que no me pregunte, aunque si lo hace no pasa nada. ()
- Respondo si creo que voy a hacerlo bien. ()

- Hago como que escribo y espero que no me pregunte, no me gusta mucho hablar en público. ()
- Empiezo a sudar y a evitarle la mirada a la profesora me aterroriza hablar delante de la gente por miedo a equivocarme. ()

14. Voy caminando solo/a por la calle y me tropiezo ¿cómo me comporto?

- Me río de mí mismo y sigo caminando. ()
- Sigo sin más, ha sido un pequeño traspies. ()
- Miro a mi alrededor y me pongo colorado/a, sé que la gente que me ha visto se ha reído de mí. ()
- Me avergüenzo muchísimo, me enfada hacer el ridículo en público. ()

15. Voy andando con mi mejor amiga en la calle y cuando me quiero dar cuenta veo que estoy hablando con un desconocido, ¿cómo lo tomo?

- Me río y espero a mi amiga para reírnos juntos, aunque por dentro me avergüenzo un montón. ()
- Me paro inmóvil por la vergüenza y me enfado con mi amiga porque se está riendo de mí. No me gusta hablar de mis errores. ()
- Me río, espero a mi amiga y nos reímos. Después le cuento al resto lo que me ha pasado para pasar un buen rato. ()
- Me pongo colorado y me río con mi amiga, después voy todo el camino mirándola para que no vuelva a pasar. ()

16. Estoy en la cola del supermercado y de pronto un señor mayor se cuele justo delante, ¿qué hago?

- Le digo que se ha colado sin un poco de vergüenza. ()
- Espero a que se despiste e intento colarme yo. ()
- Me callo y no digo nada. ()

- Tras un rato pensándolo le digo algo tímidamente. ()
17. Voy de camino a una conferencia, pero no conozco el barrio donde está el edificio, y nunca he ido a la sala donde se imparte, ¿cómo me comporto?
- Tras un ratito intentando encontrarlo yo, termino preguntándole a alguien. ()
 - No me gusta preguntar, así que lo busco yo, aunque llegue más tarde. ()
 - No voy solo a los sitios, siempre voy con algún amigo que conozca el camino. ()
 - Pregunto sin más, no voy a dar vueltas si puedo preguntar a alguien. ()

¡MUCHAS GRACIAS!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Rasco, J. F. (2012). Cuerpo, emociones, cultura. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, volumen 26 no. (2). pp. 68 a 70. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890003.pdf>
- Aubert, A., Flecha, A. y García, C. (2010). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, volumen 24 no. (1). pp. 31 y 77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180013.pdf>
- Bello, A. (1982) Discurso inaugural de la ciudad de Chile, 17 de septiembre, Caracas, Academia Venezolana de la Lengua 1982.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad. Pp. 223 a 250. Madrid.
- Cassasus, J. (2007). La educación del ser emocional. *Santiago de Chile. Índigo. Cuarto propio*
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). Inteligencia emocional en el liderazgo y las organizaciones. P. 52, New York.
- Damasio, A. (2001). El error de Descartes, La emoción, la razón y el cerebro humano. New York. Avon Books.
- Damasio, A. (2005). En busca de Spinoza, Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona, España. Crítica.
- Damasio, A. (2010). Buscando a Espinoza, Alegría, dolor y la sensación del cerebro, Orlando Florida. Crítica.
- Devito, D. y LaGravenese, R. (2007). Escritores de la libertad. Alemania y Estados Unidos de Norte América. Paramount Pictures.
- Díaz-Aguado, M. (1999). Programas para mejorar la convivencias escolar y prevenir la violencia. En *Escuela y Sociedad en el siglo XXI*. Pp. 15-30. Gobierno de Cantabria.
- Díaz de la Torre, J. (2014). Comunicado 21/2014, Sistema Nacional de Desarrollo y Profesionalización Docente (SINADEP).
- Dueñas, M. L. (2008). Importancia de la inteligencia emocional, un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, No. (5). p. 81. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Eckman, P. (1993). Facial Expression and Emotion. American Psychologists Association, volume (48). pp. 384 – 392. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384>

- Esplot, M. R y Nubiola, J. (2015). La vergüenza no sirve para enseñar. *Vanguardia Educativa*, volumen (7). pp. 2 – 3
- Extremera, N. y Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. . *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, volumen 23 no. (3). pp. 85 a 108. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066006>
- Fernández Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, volume (6), no. (2) p. 432. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, volumen (36) no. (1). pp. 3, 6, 14, 17 y 19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples, La teoría en la práctica*. Barcelona, España. Paidós. pp. 3 – 4
- Guerrero Mothelet, V. (2012). Emociones, ¿podemos elegir qué sentir?, *Revista de Divulgación de la Ciencia*, volumen (118) pp. 11. Recuperado de: <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/196/cerebro-y-emociones-podemos-elegir-que-sentir>
- Guerri, M. (2012). Índice de Psicología infantil. Recuperado en: <https://www.psicoactiva.com/blog/infancia-y-adolescencia/>
- Hochschild, A. (1983). *El corazón manejado, La comercialización de los sentimientos humanos*, Los Ángeles California, Universidad de California Prees.
- Jonson, D. y Jonson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Virginia, Estados Unidos de Norte América. Paidós. P. 22.
- Linares, A. (2008). *Desarrollo Cognitivo, Las Teorías de Piaget y Vygotsky*, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 27 – 30
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del Aprendizaje*, Guadalajara, México. ITESO, p. 2
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*, Pearson, Universidad de Nuevo Hampshire, pp. 479 a 510
- Ostrosky, F. y Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones, *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, volumen (13) no. (1). pp. 2 – 3. Recuperado de <http://feggylab.mex.tl/imagesnew/7/0/4/8/6/neurobiologia%20de%20las%20emociones.pdf>
- Pérez Porto, J. (2014). Definición de alteridad. Disponible en: <http://definicion.de/alteridad/>

- Rebollo, M. y Hornillo, I. (2006). Discurso biográfico – narrativo de alumnos de programas de garantía social: una perspectiva sociocultural, Universidad de Sevilla. P. 479.
- Rizzolatti, F. y Gallese, V. (2001). Mecanismos neurofisiológicos que subyacen a la comprensión, *Revista de Naturaleza y Neurociencia*, volumen (55) no. (1) pp. 661 – 670.
- Salovey, P., Mayer, J. (2002). La psicología positiva de la inteligencia emocional. En C.R. Snyder y S. J. López. Universidad de Oxford. pp. 159 – 171. New York.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995) Atención emocional, claridad y reparación: Explorando la inteligencia emocional usando la Escala de Meta – Mood de Rasgo. En JW Pennebaker. Pp. 125 a 154. Asociación americana de psicología, Disponible en: <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez Doreste, J. (2002). La educación de las emociones a través de la lectura. En. P. Fernández Berrocal y N. Ramos, *Corazones Inteligentes*. Barcelona. Kairós.
- Stramiello, C., (1997). ¿Una educación humanista hoy? *Revista iberoamericana de educación*, Universidad Católica de Argentina. Recuperado de: <https://rieoci.org/historico/deloslectores/1031Stramiello.PDF>
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II), evidencias empíricas derivadas de la investigación, *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, volumen (4), no. (3) pp. 417 – 441. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/920/92040304.pdf>
- Vosniadou, S. (2006). ¿Cómo aprenden los niños? *International Academy of Education*, pp. 29 – 31.
- Vygotsky, L. (1962): *Pensamiento y Lenguaje*, Cambridge.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*, Paidós, Barcelona, pp. 93 a 133