



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**LAS EMOCIONES COMO FACTOR QUE INFLUYE EN EL
APRENDIZAJE: ESTUDIO DE CASO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

LAURA PRISCILA MORENO SÁNCHEZ

ASESORA: MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ

MÉXICO D.F. MAYO 2015.

A Fol, mi Madre, que aprovecha cada oportunidad para demostrarme cuanto me ama. Gracias a ti sé que es mucho mejor enfrentarse a la vida con una sonrisa, actitud positiva y alegría, que el éxito se consigue a base de esfuerzo, trabajo y constancia. Con tu ejemplo he aprendido que es mejor enseñar con amor y paciencia.

Gracias hasta el infinito Má

Te quiero muchísimo

A Juve, mi Padre, gracias por creer, confiar y cuidar de mí, por apoyarme en todo lo que hago. A tu lado me siento cobijada y protegida. Gracias por dedicar tus días a trabajar duro y honradamente para que en nuestra casa no falte el sustento.

Te quiero muchísimo Papá

A Carnis y Gaby, mis hermanos, han sido excelentes compañeros de vida. Gracias por cuidarme, por estar siempre y por quererme tanto sin condiciones. Gaby gracias por los dos lucecitas que encendiste en nuestra familia Ana Gaby y Santi ellos son para mí sinónimo de alegría, risas, felicidad y un motor para esforzarme cada día. Hermano gracias por quererme, protegerme y apoyarme en cada momento.

Los quiero infinitamente

A Marco, quien ha estado conmigo durante tantos momentos maravillosos y no tanto. Gracias mi amor por elegir trascender en el mundo de los que se aman conmigo. Gracias por ser quien me conecta con la realidad cuando lo necesito y por sortear con tanta paciencia y amor mis peores instantes y también por estar presente para compartir lo hermoso que es vivir.

Te amo mucho

A Dolores, mi asesora y guía en éste proyecto. Con su ejemplo me enseñó que debemos hacer todo con dedicación, cuidado y esmero. Que debemos ser puntuales y responsables con nuestro trabajo, que la vida tiene dificultades, pero nosotros cualidades que quizá no hemos valorado para hacerles frente y salir victoriosos.

Maestra muchas gracias por la confianza fue un placer trabajar bajo su supervisión.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	pág. 2
CAPÍTULO I	
DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS EMOCIONES	
1.1 Reseña histórica de la concepción de las emociones.....	5
1.2 Características biológicas de las emociones.....	12
1.3 Clasificación de las emociones primarias.....	19
1.4 Características de las emociones sociales.....	17
1.5 Teorías de la emoción.....	25
Teoría de valoración cognoscitiva de las emociones en los procesos 1.6 educativos.....	27
CAPÍTULO II	
EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE	
2.1 El devenir del concepto de aprendizaje.....	32
2.2 Teorías del aprendizaje.....	34
2.3 Teoría cognoscitiva del aprendizaje.....	36
2.4 Implicación de las emociones en el proceso de aprendizaje.....	40
CAPÍTULO III	
ACERCA DEL PROCESO SEGUIDO	
3.1 El primer acercamiento.....	54
3.2 Definición, características y ámbitos del diagnóstico pedagógico.....	57
3.3 Marco metodológico para la recogida de datos.....	61
3.4 Rasgos característicos del contexto institucional.....	65
3.5 Características de la población y de los sujetos de estudio	72
CAPÍTULO IV	
EL RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES EN EL TRABAJO DEL AULA	
4.1 Descripción del taller.....	79
4.2 Diseño del taller.....	83
4.3 Resultados del estudio de caso.....	89
4.4 Reporte del trabajo grupal.....	95
4.5 Reporte de resultados de la escala Likert.....	107
CONCLUSIONES.....	112
BIBLIOGRAFÍA.....	117
ANEXOS.....	121

INTRODUCCIÓN

Las emociones de los estudiantes son un factor que a menudo pasa desapercibido en el proceso de aprendizaje para la comunidad escolar, sin embargo, para instituciones como la Organización Mundial de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es un elemento cuyas funciones son esenciales para dos de los cuatro pilares, o retos, de la educación del presente y futuro.

Se trata de *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*, citados en el informe “la educación encierra un tesoro”, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI en 1996, presidida por Jacques Delors (Adam, 2003). De acuerdo con este informe, el factor emotivo es “un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo, [la autorregulación y conciencia de las emociones son] herramientas fundamentales de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional” (Collell y Escudé, 2003: 1).

En el caso de *aprender a vivir juntos* el buen humor, la gestión de las emociones, la capacidad de reconocer las reacciones emocionales propias y ajenas, son habilidades de los alumnos que benefician la convivencia entre pares y el aprendizaje colaborativo. De acuerdo con lo señalado por la UNESCO (<http://www.unesco.org/es/education-for-sustainabledevelopment/strategy/learning-to-live-together/> consulta 01/03/15), el desarrollo emocional, permite a los estudiantes:

Participar y cooperar con los demás en sociedades que son cada vez más pluralistas y multiculturales; tolerar, respetar, saludar, aceptar e incluso celebrar la diferencia y la diversidad de las personas; ser capaz de afrontar situaciones de tensión, exclusión, conflicto, violencia y terrorismo. [Esta competencia] fomenta la capacidad cívica de tomar decisiones de base comunitaria, la tolerancia social, la gestión del medio ambiente, la fuerza de trabajo adaptable y la calidad de vida.

Hasta el momento las emociones no han tenido la importancia que se merecen, los docentes suelen pensar que sus alumnos carecen de interés hacia el aprendizaje y lo atribuyen a:

La realidad cambiante de la sociedad, a la crisis de valores, a la disgregación del sistema familiar, a la influencia de los medios de comunicación de masas. Para Moreno (1998) muchos de estos problemas serían mayoritariamente consecuencia del escaso conocimiento emocional que poseemos de nosotros mismos y de los que nos rodean (citado por Collell y Escudé, 2003: 1).

De ahí la importancia del ámbito emocional en la educación formal para “una educación integral de la persona, (...) [que se ocupe de] *capacitar para la vida* con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social y no apuntar únicamente a los aspectos académicos” (Cappi, 2009: 19).

Por estas razones los propósitos de esta tesis son, primeramente, indagar sobre las emociones, los estilos de aprendizaje y el aprendizaje como elementos independientes, después establecer el vínculo que hay entre ellos y utilizar los resultados de la investigación documental como marco de observación para analizar el fenómeno en una situación real y ofrecer un punto de vista con bases teóricas.

La parte práctica se realizó con discentes del nivel medio superior en una escuela privada administrada por una Congregación religiosa, donde se realizaron las prácticas profesionales correspondientes al servicio social, los sujetos de estudio fueron dos alumnas que de acuerdo con el diagnóstico de la psicóloga del plantel se tipificaron como *alumnas problema*, la elección de los casos de estudio se hizo con base en información del marco teórico ya que estos dos casos mostraban signos de situaciones emocionales poco favorables para el aprendizaje.

El desarrollo del marco conceptual, el detalle de los casos y los resultados, se describen en cuatro capítulos:

El primer capítulo se enfoca en las emociones, se tratan aspectos como conceptos generales, antecedentes históricos de la construcción conceptual, la clasificación de las emociones primarias y secundarias, los tipos de emoción como el miedo, la alegría, la ira, la tristeza y el amor, principalmente, se abordan las teorías de las emociones como la teoría fisiológica, cognitiva y biológica.

El segundo capítulo está dedicado a la definición de aprendizaje, se describe brevemente la transformación del concepto, se hace mención de los puntos característicos de las teorías conductistas y cognoscitivas, principalmente, y las implicaciones de las emociones en el proceso cognitivo.

En el tercer capítulo se explica el marco metodológico utilizado para realizar la investigación, se describen las bases teóricas para realizar un diagnóstico pedagógico en el ámbito emocional, así como los pasos a seguir para realizar el acercamiento con casos de la investigación, se habla sobre el contexto escolar, las características de la población, los sujetos de estudio, las técnicas e instrumentos para la recogida de datos.

El cuarto capítulo muestra el diseño de la planeación de un taller sobre emociones y estrategias de aprendizaje; después se exponen los resultados e interpretaciones de las observaciones sobre el desarrollo de las alumnas que fueron seleccionadas como casos de estudio, durante las actividades.

Después de este capítulo se presentan las conclusiones y anexos que corresponden al material que se diseñó para impartir el taller sobre emociones y estrategias de aprendizaje.

CAPÍTULO I

DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS EMOCIONES

Iniciaremos este capítulo con una reseña histórica de la definición general de emoción, la cual toma en cuenta la perspectiva de distintas corrientes teóricas. Asimismo, se describen las características de las emociones básicas y secundarias. Después señalaremos los aspectos básicos de tres teorías sobre las emociones y nos concentraremos en la corriente cognoscitiva.

1.1 Reseña histórica de la concepción de las emociones

A manera de introducción citaremos la connotación etimológica de la palabra *emoción*: proviene del “latín *movere* (mover), con el prefijo *e*, que puede significar mover hacia afuera, sacar fuera de nosotros mismos (*ex-movere*), lo que nos sugiere que toda emoción nos conduce a la acción” (Bisquerra, 2000: 61); con respecto a esta idea se puede decir que una emoción funciona como la energía que hace posible que un sujeto se movilice en cierta dirección. Por ejemplo, el miedo nos puede hacer correr hasta ponernos a salvo de algo que representa una amenaza.

Aristóteles concibe las emociones como:

Una condición que transforma a la persona de tal manera que puede verse afectado el juicio. Las emociones se acompañan de placer o dolor y están conectadas con la acción. Derivan de lo que creemos. Las emociones deben estar sometidas al control de la conciencia. Entre las emociones están: ira, temor, piedad, gusto y sus opuestos (citado por Bisquerra, 2000: 29).

El planteamiento anterior indica que las emociones se asocian a lo placentero o por el contrario a lo desagradable, asimismo, se señala que pueden obstaculizar las evaluaciones del ser y, por tanto, debemos valorarlas a través del pensamiento para mantenerlas bajo control.

Los estoicos y específicamente Zenón, consideraba que “las emociones son las responsables de las miserias y frustraciones humanas esto se debe a que las emociones son el resultado de juicios acerca del mundo y del lugar que uno tiene en él” (citado por Bisquerra, 2000: 30); esta opinión trae a colación que las emociones pueden ser consideradas como la causa de que hombres y mujeres sientan desdicha a raíz de un acercamiento a la realidad.

Para el filósofo Spinoza el alma y cuerpo son dos aspectos de una misma realidad y menciona que:

[Las emociones derivan] del esfuerzo (conatus) de la mente para preservar en ella el propio ser por un tiempo indefinido. Este esfuerzo se denomina voluntad cuando solo se refiere a la mente y se denomina (appetitus) cuando se refiere al mismo tiempo a la mente y cuerpo. Así el deseo es la emoción fundamental. A él se unen las otras dos emociones primarias: la alegría y el dolor. La alegría es la emoción por la cual la mente por sí sola o unida al cuerpo logra mayor perfección, y el dolor es la emoción por la que la mente desciende a una perfección menor (citado por Casado y Colomo, 2006: 6).

Spinoza realza el papel de la voluntad del sujeto por esforzarse para apropiarse de saberes mediante un proceso mental. De igual manera indica que alegría y dolor son emociones primarias, opuestas, motivo de esfuerzo por aproximarse o alejarse intelectualmente del conocimiento.

Según Darwin:

Las emociones en todos los animales y el hombre funcionan como señales y comunican intenciones; tienden a ser reacciones apropiadas a la emergencia ante ciertos acontecimientos del entorno. La función más importante es aumentar las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente (citado por Bisquerra, 2000: 33).

El pensamiento naturalista hace énfasis en la característica funcional de las emociones y subraya como la más importante la de incrementar las posibilidades de un organismo para sobrevivir; debido a que las condiciones del medio ambiente son variables se requiere de la función adaptativa.

Para Watson y Skinner, ambos representantes de la corriente conductista en psicología, *emoción* es “una predisposición a actuar de determinada manera” (citados por Vallés y Válles, 2000: 26); esta reflexión se interpreta como: la preferencia que cada persona tiene por conducirse de un modo específico.

En el mismo sentido Morris explica que “la emoción contribuye a dar dirección a la conducta. Las emociones son experiencias de sentimientos como miedo, alegría o sorpresa que subyacen a la conducta” (Morris y Maisto, 2001: 89).

La definición dada por el psicólogo americano Daniel Goleman (1996) indica que el término emoción se refiere a “un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (citado por Vallés y Vallés, 2000: 28); cabe destacar que en esta definición se incrementa la cantidad de elementos que se toman en cuenta para describir las características de una emoción. Además de una tendencia a la acción, Goleman toma en cuenta para su definición componentes que corresponden a lo que cada persona siente y piensa, asimismo, considera las reacciones biológicas y psicológicas que ésta experimenta al sentirse triste, enojada o alegre, por ejemplo.

Rafael Bisquerra describe las emociones como:

Reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión) (citado por Valles y Valles, 2000: 29).

Del párrafo anterior se puede resaltar que estos autores también incrementan la cantidad de elementos que intervienen ante la vivencia de una emoción, también los llaman y describen de una manera distinta a las primeras; sugieren que los sujetos viven una emoción a partir de lo que saben, toman en cuenta intereses, apreciaciones subjetivas, hacen juicios y valoraciones que resultan de los mismos, de igual manera señalan que cuando una persona carece de la habilidad para regular la intensidad de sus emociones puede estar propensa a padecer desórdenes de tipo emocional o bien esto podría mermar su capacidad intelectual.

Anita Woolfolk (2010: 396) explica que “las emociones humanas son el resultado de respuestas fisiológicas provocadas por el cerebro, en combinación con interpretaciones de la situación y de otra información”; encontramos que hace una clasificación y, en este caso, se enfoca en describir las que denomina como emociones humanas, también señala que son el resultado de una mezcla entre procesos fisiológicos, la información que se tiene y la percepción que resulta de la interacción entre el sujeto y el contexto que envuelve la situación.

La postura de Frijda es que:

En el ser humano, la experiencia de una emoción involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utiliza para valorar una situación concreta e influyen en el modo en el que se percibe dicha situación; [su teoría tiene como fundamento] la evaluación del mundo en función de los intereses propios y sostiene que las emociones son tendencias a la acción que resultan de la evaluación de una situación que nos afecta; (citado por Bisquerra, 2000: 43).

La postura anterior resalta el poder del interés, debido a que la decisión de ejecutar una u otra acción dependerá de la medida en que el sujeto se sienta atraído (o interesado) por el objetivo, tomando en cuenta las proporciones de las consecuencias que podría traer consigo determinado proceder.

La siguiente aportación también propone que las emociones se agrupan en dos clases: biológicas y sociales.

Las emociones son complejos sistemas homeostáticos muy relacionados con la motivación, que permiten gatillar determinadas respuestas a una perturbación. Todos los sistemas vivos pasan de una emoción a otra durante toda su vida, de esta forma es posible restringir las posibles respuestas de un organismo a su entorno. Las emociones se clasifican en dos grupos: las emociones biológicas como el miedo, la ira, la tristeza y la alegría; y las emociones sociales tales como la envidia, el orgullo, los celos, la culpa, la vergüenza, etc. Las primeras nacen de funciones biológicas orientadas a la preservación de la homeostasis y las segundas se originan en la relación social, sin una existencia funcionalmente necesaria y que pueden variar de una cultura a otra (Maureira y Sánchez, 2011: 183).

Este argumento es de carácter biológico, denota la función homeostática de las emociones que alude a la capacidad de los organismos vivos para autorregular procesos fisiológicos, para compensar los cambios que por distintas razones se presentan y causan alguna inestabilidad, esta función se considera defensiva y se genera para la adaptación y supervivencia del organismo en cuestión.

Asimismo, en esta conceptualización se distingue la clasificación de emociones sociales, mismas que se originan a partir de la interacción con las personas que forman parte del entorno en el que el sujeto se desenvuelve; los nombres y características de cada emoción son transmitidos a través del lenguaje, se les atribuye un carácter subjetivo y difícilmente llegan a ser conceptos universales, ya que cada uno experimenta, percibe, interpreta y valora la emoción desde una perspectiva personal.

Como ya se indicó, es posible sentir vergüenza, culpa, orgullo, vanidad o celos en respuesta a estímulos definidos casi siempre por la cultura, por ejemplo: en la actualidad existen tribus en las que sus miembros se sienten cómodos al permanecer desnudos, sin embargo, las personas que viven en las grandes ciudades evitan estarlo por pena o vergüenza, debido a que en este tipo de contexto social ese hábito es mal visto.

Otra descripción que coincide en que se requiere de una mezcla de componentes biológicos y juicios hechos en plena conciencia, además de la incidencia de la información obtenida a través de un proceso de socialización para experimentar emociones sociales o complejas, es la que elaboraron Johnson-Laird & Oatley (2000), ellos señalan lo siguiente:

Se denominan emociones complejas y son la combinación de las emociones anteriormente mencionadas como biológicas, las cuales dependen de la evaluación consciente, de la influencia directa del entorno social y que parten o surgen de la interacción con otras personas (citados por Ostrosky y Vélez, 2013: 6).

Garrison y Loredo exponen que:

Las emociones nos llevan en varias direcciones. Algunas veces actúan como impulsos biológicos: los sentimientos nos dan energía y nos hacen perseguir una meta. Otras veces hacemos algo porque pensamos que así nos sentiremos bien. Las emociones previstas son el incentivo de la actividad. Las consecuencias de luchar por alcanzar alguna meta también provocan emociones (2005: 153).

Estos autores sostienen que un sujeto puede advertir una emoción y encausarla hacia dos objetivos dependiendo del momento en que se perciba, es decir, si el fenómeno emotivo se presenta antes de la acción y es el móvil de la misma se dice que es una *emoción prevista*, este argumento es muy parecido a la definición citada al inicio donde se afirma que la emoción es el elemento que lleva al sujeto a la acción, en cambio si la emoción precede a la actuación y dicha movilización se llevó a cabo con el fin de experimentarla se considera una *emoción consecuente*.

Finalmente citaremos a Ledoux, él dice que:

Las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso y (...) que el estudio de cómo están representadas en el cerebro nos puede ayudar a entenderlas. Este enfoque es radicalmente distinto del que estudia las emociones como estados psicológicos independientes de los mecanismos cerebrales. La investigación psicológica ha sido extremadamente valiosa, pero un enfoque en el cual las emociones son estudiadas como funciones cerebrales es mucho más poderoso. Es evidente también advierte Ledoux que cuando las emociones están presentes, no siempre ejercen predominio en la conducta de la persona, porque la parte pensante del cerebro, es decir la corteza cerebral, puede influir en las emociones, controlándolas, dominándolas, o transformándolas en sentimientos (citado por Maya y Pavajeau, 2007: 30).

En la propuesta anterior el autor señala que el sujeto posee la capacidad de dominar sus emociones y explica que esto es posible, siempre que él mismo apele a sus conocimientos a través del pensamiento. Desde este punto de vista se puede decir que en la medida en que el sujeto cuente con los conocimientos necesarios para hacer juicios de valor acerca de lo que siente, conseguirá regular la intensidad de la emoción para el tipo de tarea a realizar.

1.2 Características biológicas de las emociones

La definición de las emociones desde un punto de vista biológico son reacciones que se producen al interior del organismo para regular y mantener el equilibrio corpóreo, esto posibilita el funcionamiento óptimo que equivale a un estado de equilibrio psicológico, anímico, energético, inclusive de salud.

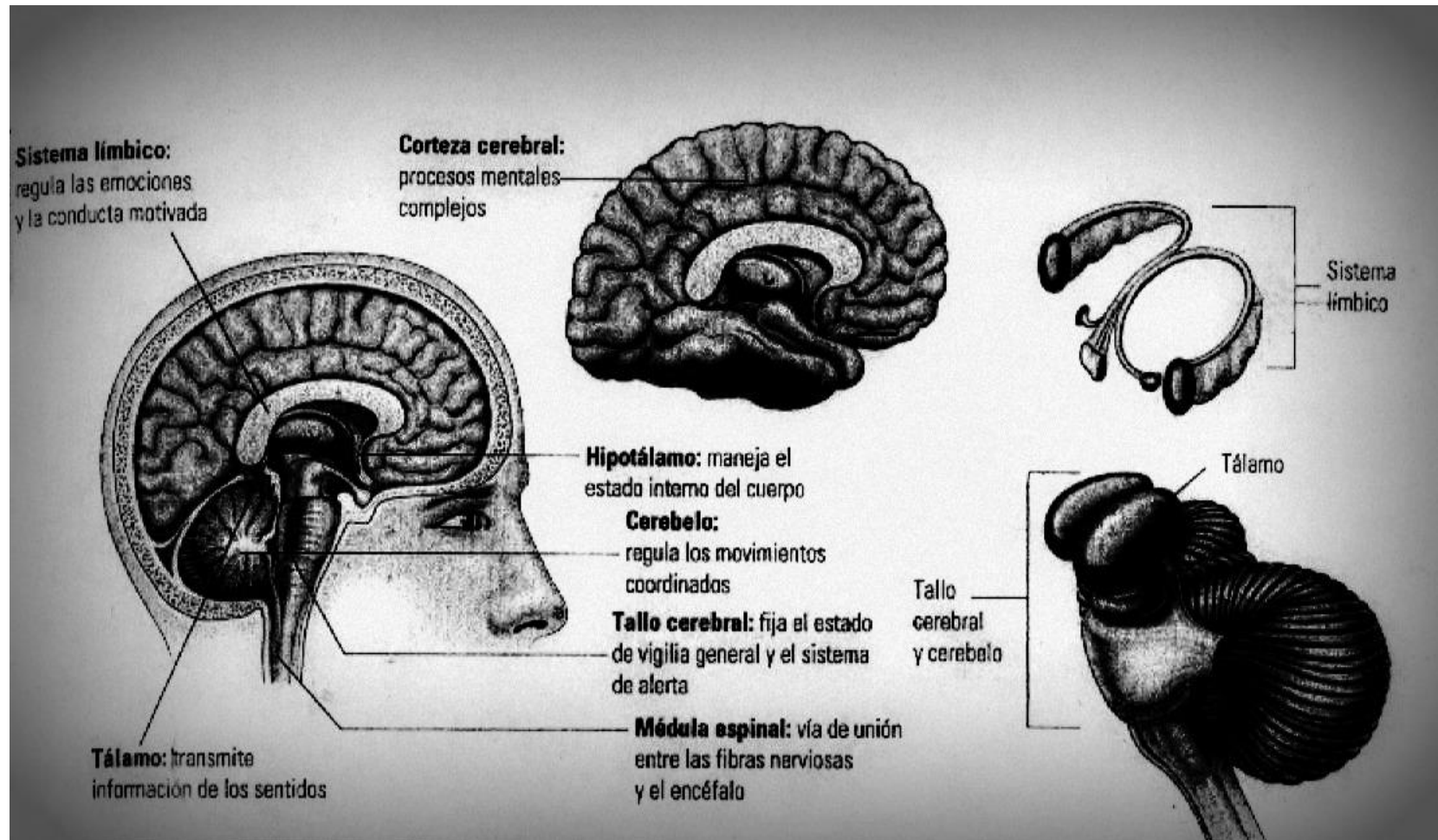
La función de equilibrarse, en términos formales, se denomina homeostasis y según el diccionario de la RAE es el “conjunto de fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo”.

Ahora hablemos de las múltiples regiones cerebrales que deben funcionar al momento de experimentar una emoción. Las emociones se producen a raíz de un conjunto de cambios de posición de algunas estructuras físicas a través de las cuales el cuerpo manifiesta los movimientos identificados como típicos de una emoción, tienen lugar en las siguientes zonas del cerebro.

Kandel *et al.* (2001) argumentan que en el sistema nervioso central la circunvolución del cíngulo, la circunvolución parahipocampal, los cuerpos mamilares, el fórnix, el hipocampo, el hipotálamo, el núcleo amigdalino, etc., conforman el sistema límbico. Esta formación junto con las áreas orbitaria y medial de la corteza frontal serían las encargadas de generar las emociones (citados por Maureira y Sánchez, 2011: 184).

En las figuras 3 y 4 se pueden apreciar algunas de las partes del cerebro que se señalan en la cita anterior.

Figura 1 Estructura del encéfalo



Gerrig, R. y Zimbardo P. (2005). Psicología y vida. México: Pearson educación. p. 69.

A continuación se describe brevemente el funcionamiento de algunas de las regiones del cerebro implicadas en la experiencia de la emoción.

El sistema límbico es una red de neuronas que facilita la comunicación entre el hipotálamo, la corteza cerebral y las demás partes del encéfalo; a su vez al interior del sistema límbico la pieza fundamental para el procesamiento de las emociones ha resultado ser el núcleo amigdalino o amígdala (Bisquerra, 2000: 54).

La amígdala resulta ser el punto central donde se entrelazan las funciones de las estructuras involucradas en las emociones de tipo biológico y “actúa como un sistema de alerta que detecta con inmediatez los estímulos ambiguos, de miedo o recompensa” el núcleo amigdalino es un detector de las señales de peligro potencial, las aprende y genera respuestas fisiológicas y conductuales ante la presencia de estos estímulos. Este procesamiento lo realiza de forma automática e inconsciente (Tejedor, 2009). Para observar la ubicación de la amígdala ver figura 4.

Los ganglios basales “tienen como función el codificar, para posteriores situaciones, secuencias de conductas que se han repetido en el tiempo y que han tenido consecuencias emocionales” (Tejedor, 2009: 22).

Esto significa que a través de estos la persona reconoce los refuerzos y castigos almacenando la información que generan, así el individuo crea hábitos o secuencias de conducta y pensamiento que en futuro se llevarán a cabo de manera automática como respuesta a ciertos estímulos o situaciones. En este proceso la atención del sujeto es necesaria, por esta razón sólo las reacciones que captamos y logramos registrar serán las que aplicaremos a la postre de manera automática (Maureira y Sánchez, 2011).

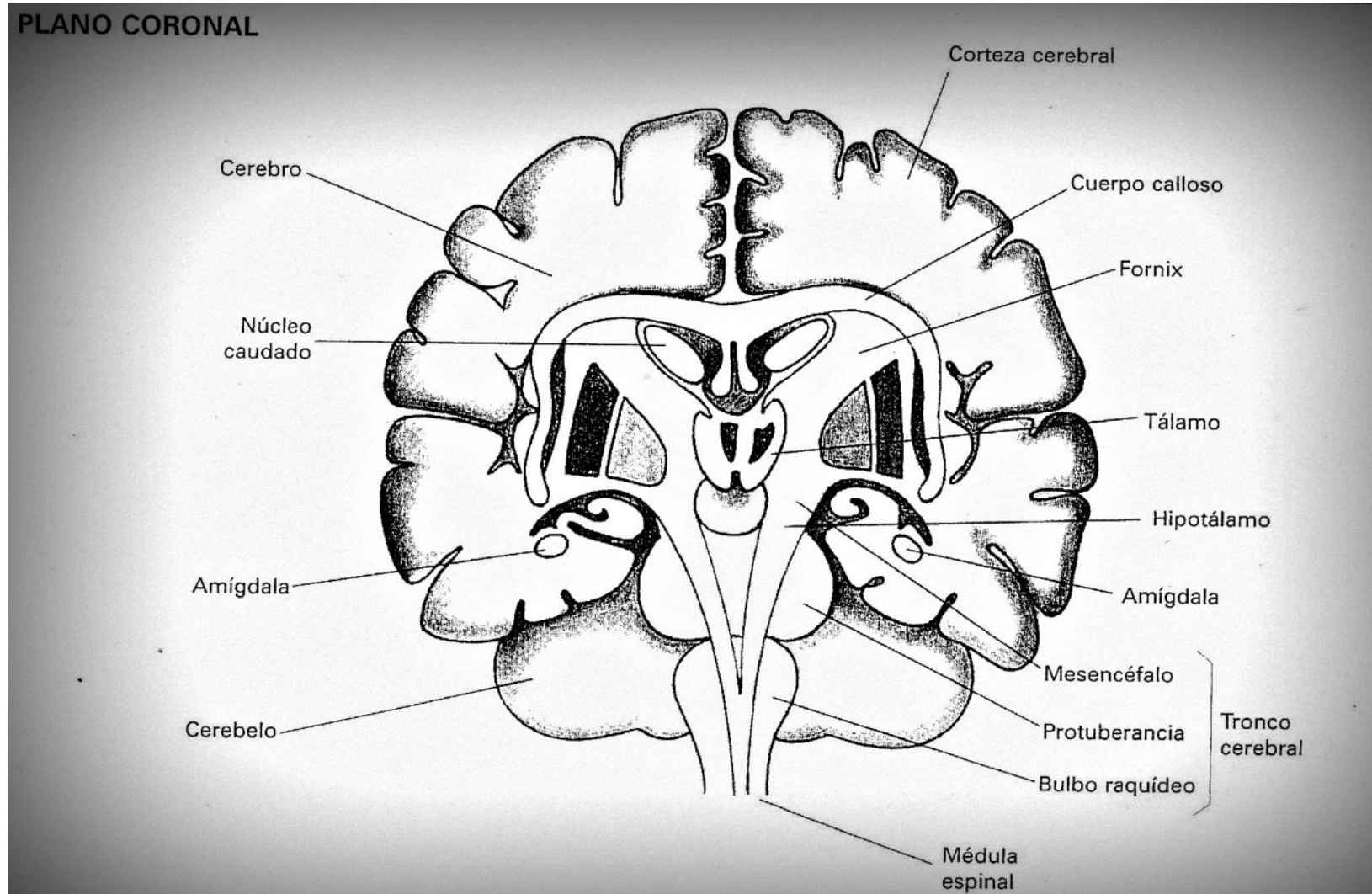
El córtex lateral prefrontal y de asociación es en la zona donde se acumula el conocimiento adquirido a través de las experiencias de cada persona con respecto a determinados sucesos. “Esta región es la encargada de generar memoria semántica. Esta memoria registra todos los sentimientos, emociones y estímulos, y los relaciona entre sí, atribuyéndoles calidad” (Tejedor, 2009: 23).

En la mayoría de los casos la recuperación del conocimiento adquirido se da de manera controlada porque esta zona no es ajena a la conciencia; sin embargo, debido a la estrecha relación que existe entre esta región del cerebro con la amígdala, dicha recuperación de saberes puede suceder inconscientemente.

El córtex cingulado anterior es el segmento del cerebro que realiza la función de valorar, por un lado establece las consecuencias que pueden derivarse de la situación y, por otro, sopesa la capacidad de sí mismo para hacer frente a lo acontecido, de tal forma que se puedan planificar los cambios pertinentes en la respuesta emocional para mantener la situación bajo control. “La monitorización del conflicto es un proceso que lleva a cabo de forma inconsciente, sin embargo, si el resultado resalta la necesidad de efectuar un proceso valorativo, el cambio que genera en la respuesta emocional, es un proceso consciente” (Tejedor, 2009: 23).

El córtex ventromedial y orbitofrontal, ambos sistemas cerebrales son los encargados de seleccionar e implementar las acciones que permitan realizar el proceso homeostático del cual se deriven la toma de decisiones, los juicios y las respuestas ante situaciones específicas, es decir, su función consiste en discriminar entre las diferentes reacciones que conoce y seleccionar la más adecuada para cada contexto por complejo que éste resulte (Maureira y Sánchez, 2011).

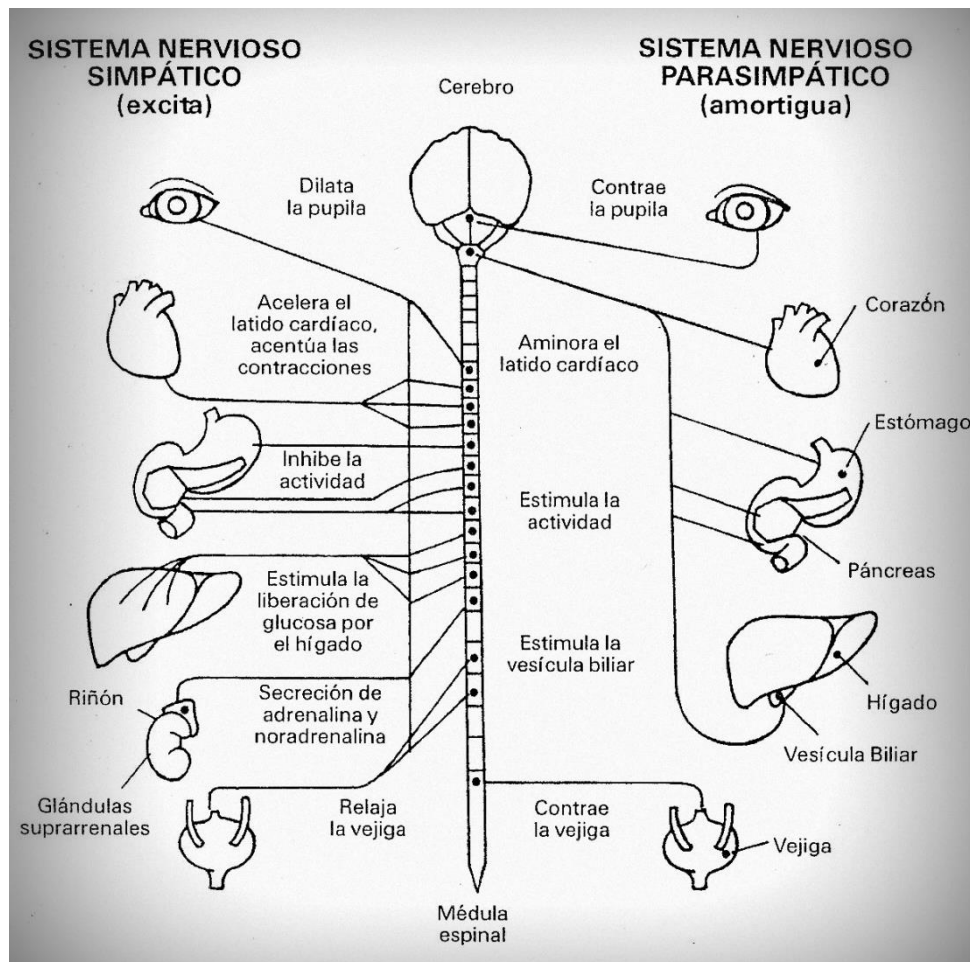
Figura 2 El cerebro



Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Cisspraxis. p. 52.

El sistema nervioso simpático cumple con la función de alertar al organismo para situaciones de inminente peligro o amenaza, es decir, permite suministrar de manera veloz grandes cantidades de energía para responder a un ataque y lograr la huida, por ejemplo, ante una situación de miedo el hipotálamo emite la señal de congelamiento; el sistema nervioso parasimpático se encarga de ahorrar energía con el fin de tenerla disponible siempre que el organismo lo necesite, de esta forma, las actividades del sistema motor visceral y del motor somático dan como resultado los conjuntos de movimientos que etiquetamos como emociones (Tejedor, 2009; Maureira y Sánchez, 2011).

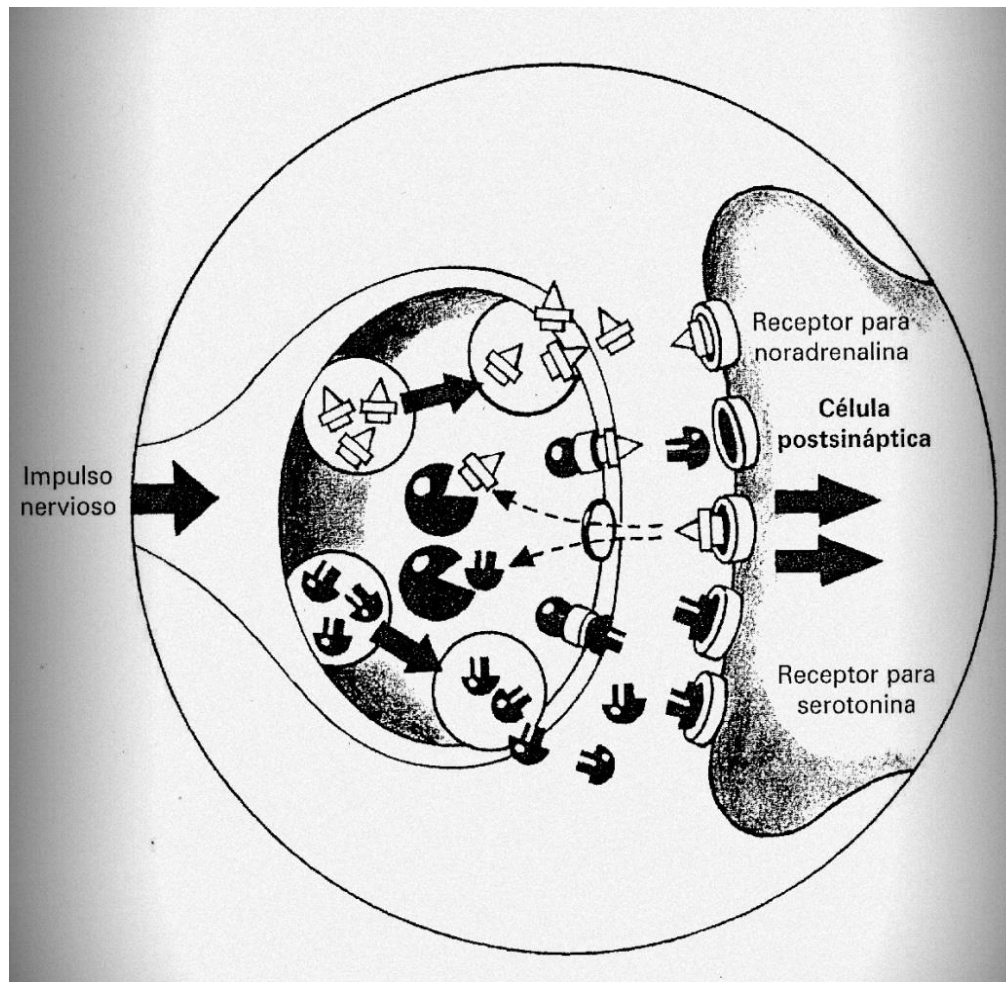
Figura 3 Sistema nervioso simpático y parasimpático



Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Cisspraxis. p. 49.

Aún falta un elemento de suma importancia para entender cómo se genera una emoción a nivel fisiológico, se trata de los neurotransmisores que, de acuerdo con Bisquerra (2000: 55), son “sustancias químicas que transmiten los mensajes de una neurona a otra”, algunas de éstas son hormonas y otros tipos de sustancias que ayudan a transmitir sensaciones, por ejemplo, de hambre, sed, sueño, placer, dolor, ira, miedo, tristeza, apetito sexual, depresión, etc. Estos actúan en conjunto modulando la interacción entre los circuitos y estructuras cerebrales, algunos de ellos son la serotonina, norepinefrina, dopamina, hormonas, entre otras sustancias químicas presentes en nuestro cerebro.

Figura 4 Ciclo de los neurotransmisores en condiciones normales



Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Cisspraxis. p. 53.

1.3 Clasificación de las emociones primarias

Existen diferentes clasificaciones de las emociones, sin embargo, en las líneas siguientes nos enfocaremos en describir las características de las llamadas *emociones biológicas*.

a) El miedo

Según Freud el miedo es “una reacción ante un peligro externo real” (citado por Béla, 2000: 139).

Otra definición de Bisquerra indica que el miedo es:

La emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente. Activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico. [Al tener miedo] el organismo reacciona rápidamente, movilizándolo una gran cantidad de energía, de tal forma que prepare al cuerpo para respuestas más intensas de las que sería capaz en condiciones normales. Sin embargo, si la reacción es excesiva la eficacia disminuye, [sin embargo] al sobrepasar ciertos límites, puede producir un bloqueo emocional y un entorpecimiento de la acción (2000: 101-102).

Ambas definiciones muestran que un organismo se siente atemorizado al detectar algo dañino, por tal motivo se prepara para defenderse o huir, en el primer caso el cuerpo se activa a través de niveles altos de energía para actuar con mayor eficacia, no obstante, cuando dicho nivel sobrepasa los límites puede causar un estado de congelamiento, por ejemplo:

Un conejo [que] ha detectado la presencia de un zorro en los alrededores huirá frenéticamente como respuesta al estímulo; sin embargo, si de pronto en medio de la noche prendemos un foco hacia el conejo éste no huirá sino que quedará paralizado, en un estado de congelamiento, situación similar a la que ocurre cuando, cruzando una calle, de pronto un vehículo que se acerca a gran velocidad nos toca la bocina (Mureira y Sánchez, 2011: 185).

El miedo según Aggleton y Young (2000) puede ser de dos tipos a) Incondicionado, el cual está en nuestra programación genética y no necesita experiencia, y b) condicionado, se da en las experiencias previas que forman nuestra ontogenia (citados por Mureira y Sánchez, 2011: 185).

Los cambios fisiológicos que experimenta cualquier organismo al tener miedo se presentan de forma inmediata y son algunos de los siguientes:

Kandel (2001) menciona que se produce aumento del metabolismo celular, aumento de la presión arterial, de la glucosa en sangre y de la coagulación sanguínea. El corazón bombea con más fuerza, la sangre fluye a los músculos y el sistema inmunológico se detiene. También se produce dilatación pupilar para facilitar la admisión de luz (citado por Mureira y Sánchez, 2011: 186).

b) La ira

La ira es “un estado emotivo afectivo caracterizado por una creciente excitación que se manifiesta de modo verbal y/o motor y que puede culminar en comportamientos agresivos y destructivos en la confrontación con objetos, otras personas e incluso con el individuo mismo” (Galimberti, 2002: 202).

La ira surge al sentir que nuestros derechos son trasgredidos y su función es defensiva, al sentirnos enojados el organismo se prepara para acciones ofensivas hacia lo que resulta perjudicial; las estructuras neurobiológicas implicadas se encuentran en dos zonas y se activan dependiendo si la ira es defensiva o de ataque.

Para Zalcman y Siegel “la ira se manifiesta en animales como los felinos produciendo cambios en la vocalización, dilatación pupilar, retracción de los oídos, arqueado de la espalda” (citados por Mureira y Sánchez, 2011: 186), las mismas reacciones se pueden identificar en la especie humana cuando socialmente se da una situación de agresión física, insulto, maltrato, engaño, traición o alguna otra que provoque un sentimiento de agresión hacia la autoestima o dignidad personal,

usualmente las reacciones ante situaciones de esta índole son ataques físicos (golpes) o verbales (gritos, insultos, maldiciones).

c) La tristeza

La tristeza es el “displacer caracterizado por la depresión de la actividad vital con pérdida de la impulsividad reaccional, de suerte que el sujeto adopta una actitud pasiva” (Béla, 2000: 501); entonces se puede decir que la tristeza es sinónimo de falta de energía, desinterés y pérdida de disposición a la acción.

Las personas que padecen tristeza, generalmente la viven después de que sufren una pérdida irrevocable de algo que para ellos es sumamente valioso, puede tratarse de objetos, salud, posesiones, seres queridos, posición económica e incluso reconocimiento social.

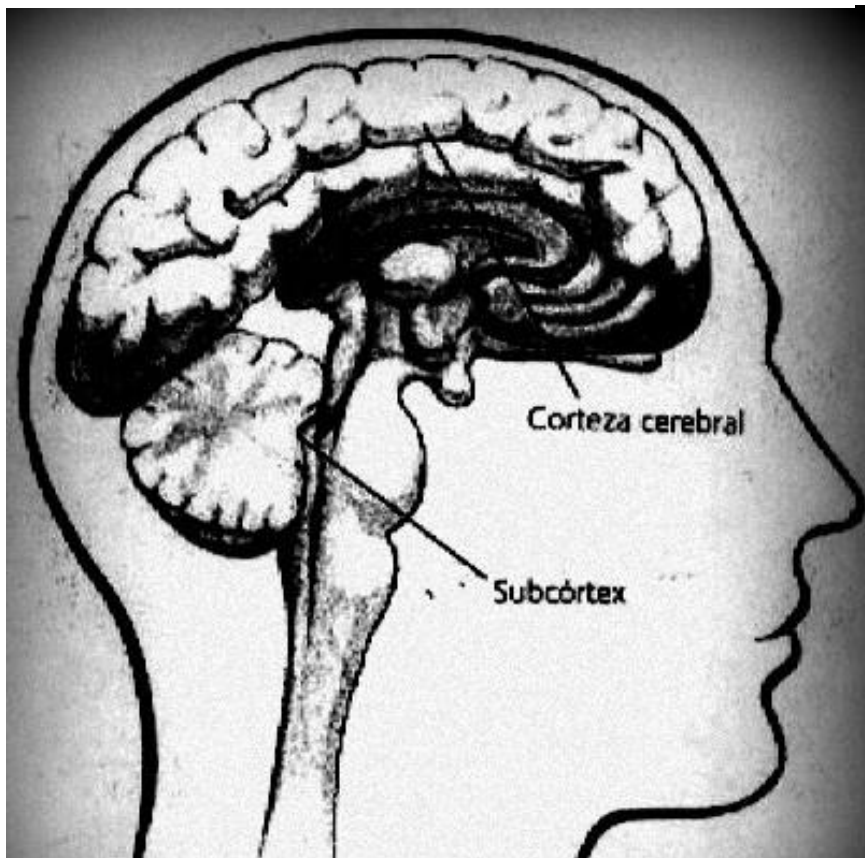
En los seres humanos la tristeza es “un estado interno que señala la necesidad de la afiliación y funciona para motivarlos a buscar relaciones sociales de apoyo. Al igual que el miedo, esta emoción está presente desde el nacimiento” (Maureira y Sánchez, 2011: 187); es importante mencionar que a la larga, es decir, al atravesar por periodos muy prolongados de tristeza, se desencadena un desinterés general por la vida.

Se sabe de la existencia de tres tipos de tristeza que pueden ser activados por diferentes mecanismos neurales, las regiones cerebrales que se activan cuando estamos tristes son once:

La corteza anterior del cíngulo, relacionada con el conflicto cognoscitivo y emocional, la percepción del dolor y el aislamiento social; la corteza cingulada posterior, relacionada con memorias emocionales; la corteza ventrolateral prefrontal, relacionada con la recompensa; la corteza lateral y dorsolateral prefrontal, relacionada con la atención ejecutiva; el giro superior y medio-temporal y la ínsula, relacionada con la experiencia subjetiva emocional, sensaciones corporales y toma de decisiones; y las áreas de los ganglios basales y el cerebelo, relacionados con la demostración social de emociones (Maureira y Sánchez, 2011: 187).

En la siguiente figura se puede identificar el área dónde se ubica la corteza cerebral.

Figura 5 Corteza cerebral



Garrison, M. y Loredo, O. (2005). Psicología. México: McGraw-Hill. p. 29.

d) La alegría

La alegría se puede entender como “una sensación de placer difuso producido por la satisfacción de un deseo o por la previsión de una condición futura positiva. Desde este punto de vista la alegría se contrapone a la tristeza caracterizada por una visión negativa del futuro” (Galimberti, 2000: 42).

Esta emoción puede interpretarse como un motivo o la energía que moviliza al sujeto para que realice lo necesario para alcanzar el objetivo deseado; asimismo es la emoción que se experimenta tras conseguir el objeto anhelado.

Burgdorf y Panksepp (2006) realzan las siguientes características:

Esta emoción es producto de un suceso favorable para la persona tales como: la satisfacción de necesidades básicas (comer, descansar, saciar la sed, sexo), experiencias exitosas y cubrir necesidades de orden social (relaciones con un grupo de amigos). En seres humanos la alegría (llamada emoción positiva para su estudio científico) puede ser medida por escalas tipo Likert o por respuestas conductuales no condicionadas (citados en Maureira y Sánchez, 2011: 187).

Para los seres humanos esta emoción generalmente es producto de la satisfacción de las necesidades tanto físicas como sociales y se considera que es un:

Fenómeno de tipo afectivo que se sitúa entre los sentimientos llamados positivos. La alegría es energía vital. Se manifiesta en movimientos rápidos, locuacidad, optimismo exagerado, risa continua, etc. la alegría está considerada como un factor básico dentro del campo pedagógico, ya que es fuente y garantía del interés por las cosas o actividades (EuroMéxico, 2001: 34).

En términos educativos es necesario considerar que la alegría es una emoción capaz de funcionar como un catalizador para que los docentes estén dispuestos a llevar a cabo acciones en favor de los conocimientos que les interese obtener.

Okun (2004) argumenta que “existen varias áreas subcorticales implicadas en la generación de emociones positivas: El estímulo eléctrico del núcleo accumbens produce risa y euforia” (citado por Maureira y Sánchez, 2011: 187); por lo anterior, podríamos suponer que resultar más productivo crear un ambiente de aprendizaje agradable para los alumnos, que un ambiente tenso y hostil, el docente podría tomar como un indicador observable que el alumno aprende con alegría a través de conductas como la sonrisa y la risa.

1.4 Características de las emociones sociales

Se han descrito algunas de las características de las emociones de origen fisiológico que experimentamos, ahora trataremos algunos aspectos de las emociones humanas, también denominadas complejas o secundarias.

Una de las características de las emociones sociales es que se trata de experiencias que tienen sentido en su relación con los demás. Surgen en un contexto social determinado, que es el que les confiere significación y necesitan del análisis de los otros para poder entenderse apropiadamente. Nos enamoramos de alguien, tenemos celos de otra persona, padecemos envidia por lo que otros poseen y sentimos que empatizamos con el sufrimiento o el placer de los demás (Chóliz y Gómez 2002: 3).

Se identifican como emociones secundarias porque a diferencia de las primarias dependen en buena parte del entorno, se toma en cuenta a los sujetos que participan del hecho que se evalúa y evocan ciertas ideas que funcionan como referencia para definir lo que sentimos y permiten diferenciar, por ejemplo, cuando estamos enamorados o tenemos celos.

Como ya se dijo también se les denomina complejas, esto es porque se trata de experiencias emocionales, en las que pueden aparecer algunas de las más básicas, por ejemplo, la envidia concurre con ira o tristeza, el enamoramiento con alegría, o miedo, al tiempo que la empatía puede evocar el complejo de emociones que sufre quien se encuentra afectivamente cercano (Chóliz y Gómez 2002: 3).

Es importante tener presente que estas emociones son producto de las percepciones e interpretaciones de quien las vive, aunado a esto, la falta de autoregulación, en el caso de estas emociones, puede hacer que se dispare la intensidad, incluso a un nivel más elevado que cualquier emoción básica e implicar conductas de un alcance bastante mayor; esto es porque:

Al mismo tiempo se trata de emociones relacionadas entre sí. Los celos se presentan en el enamorado cuando siente que existe un riesgo de ruptura de una relación que le confiere una significación vital. Lo característico es la existencia de un agente externo que es, en definitiva el máximo responsable de la amenaza, sobre el que, además de otras reacciones emocionales, se padece intensa envidia porque pueda beneficiarse de una relación que se pretende mantener. Por fin, la envidia concurre con una ignorancia de las reacciones emocionales, y aún del estado afectivo, de la persona de quien se codician sus cualidades, ignorancia que suele ser incompatible con compartir e incluso entender sus sentimientos, que es la base de la empatía (Chóliz y Gómez 2002: 8).

1.5 Teorías de la emoción

Las teorías elaboradas para explicar las emociones por lo común se enfocan en describir la relación entre aspectos fisiológicos y psicológicos de la experiencia de las emociones. A continuación y de manera sucinta se mencionan algunas de ellas:

La teoría fisiológica que explica las respuestas del cuerpo a situaciones relevantes en el aspecto emocional es la denominada teoría James-Lange.

La teoría James-Lange consiste en que “los estímulos ambientales causan cambios fisiológicos en el cuerpo que a su vez dan lugar a las emociones” (Morris y Maisto, 2001: 196). Por lo tanto, podemos entender que el orden en que sucede el hecho emocional es el siguiente: “el estímulo primero provoca una reacción motora y posteriormente una emoción” (EuroMéxico, 2001: 671).

Esta teoría se considera periférica, ya que “asigna la función más importante a la cadena de emociones a las reacciones viscerales, las acciones del sistema nervioso que son periféricas al sistema nervioso central” (Gerrig y Zimbardo, 2005: 400).

La teoría de James-Lange cambió gracias a los estudios realizados por Cannon y Bard, su postura dio paso a la siguiente idea “el procesamiento de las emociones y de las reacciones orgánicas se realiza simultáneamente y no una tras otra” (Morris y Maisto, 2001: 96).

En otras palabras esto significa que “un estímulo emocional produce dos reacciones concurrentes, la activación y la experiencia de la emoción, [además], predice independencia entre las respuestas corporales y psicológicas; [y rechaza la teoría de James-Lange negando que la actividad] visceral sea relevante para la experiencia emocional” (Gerrig y Zimbardo, 2005: 401).

Después de percibir un estímulo que produce emociones el tálamo es el sitio de la primera respuesta emocional, luego el tálamo envía una señal al sistema nervioso autónomo con lo que se produce una respuesta visceral. Al mismo tiempo el tálamo comunica también un mensaje a la corteza cerebral respecto de la naturaleza de la emoción experimentada (Feldman, 2005: 327).

La teoría de Cannon y Bard atribuye al tálamo la función de enviar las señales responsables de las experiencias emocionales de esta forma se ubica la raíz de las reacciones emocionales en el cerebro, asimismo, se hace referencia a que hay un proceso cerebral implicado en el fenómeno emotivo.

Además de estas teorías se conoce la que propuso el grupo de los cognoscitivistas: *la teoría de valoración cognoscitiva de las emociones* que se desarrolló con base en la perspectiva de la neurociencia cognitiva.

La teoría de corte cognoscitivo subraya que las emociones tienen un papel muy importante en los procesos mentales, describe el proceso emocional e identifica que se llevan a cabo reacciones fisiológicas, pero también cognitivas, las últimas

adquiridas a través de los aprendizajes obtenidos en la interacción con el ambiente y los otros sujetos que forman parte de la cultura a la que pertenecemos.

Del mismo modo realza la influencia de los esquemas cognitivos del sujeto al momento de asignarles un valor a las emociones, es decir, los conocimientos determinarán la aptitud del sujeto para autorregularse y mantener el nivel adecuado de energía proveniente del suceso emotivo, esto le permitirá al alumno aprender acerca del objeto de conocimiento que le interesa, y por el contrario, si el nivel de energía no es adecuado el aprendizaje se verá interrumpido por la emoción.

Con base en la información que ha proporcionado la teoría cognoscitiva a través de estudios realizados por Ostrosky y Vélez (2013), Gerrig y Zimbardo (2005), Woolfolk (2010), entre otros, considero valioso investigar y destacar la influencia que tienen las emociones en los procesos de aprendizaje.

Por lo anterior considero que esta teoría es la más adecuada para argumentar que las emociones inciden en los procesos mentales que ocurren cuando hay aprendizaje y, por lo mismo, se le dedica el siguiente apartado donde se describen brevemente algunas características.

1.6 Teoría de valoración cognoscitiva de las emociones en los procesos educativos

Para Stanley Schachter “la experiencia de la emoción es el efecto conjunto de la activación fisiológica y la **valoración cognoscitiva**, ambas partes necesarias para que ocurra una emoción” (citado por Gerrig y Zimbardo, 2005:401). En el mismo sentido, Richard Lazarus (1984) señala que “la experiencia emocional no puede entenderse en términos de lo que le sucede a la persona en el cerebro, sino de las transacciones continuas con el ambiente, las cuales son evaluadas” (citado por Gerrig y Zimbardo, 2005:401).

[La teoría cognoscitiva afirma que] la situación donde nos encontramos en el momento de ser activados –el entorno global- nos da señales que nos ayudan a interpretar este estado general, de acuerdo con las investigaciones recientes además de la cognición también las expresiones faciales pueden influir en las emociones (Morris y Maisto, 2001: 96).

Autores como Ortony, Clore y Collins (1988) determinaron que en el terreno cognitivo las emociones funcionan para la persona como el detector de obstáculos para conseguir un objetivo deseado; la emoción puede ser entendida como el resultado de una evaluación del grado al cual los objetivos de alguien están siendo encontrados en la interacción con el ambiente (citados por Ostrosky y Vélez, 2013: 5).

Las definiciones anteriores subrayan que durante el proceso de aprendizaje para obtener conocimientos, las emociones servirán para identificar a los agentes, situaciones o cualquier cosa que represente un factor que impida o bien facilite apropiarse de los saberes, además de esto, la emoción permite evaluar la dimensión del obstáculo que determina la reacción del sujeto, para planear una estrategia que lo conduzca al conocimiento.

La idea anterior permite entender que el componente emotivo influye en la toma de decisiones y es respaldada por Damasio (1994), al advertir que “el estudio de las emociones ha experimentado un sustancial incremento debido a que se reconoció la importancia de las emociones en la toma de decisiones” (citado en Ostrosky y Vélez, 2013: 4), del mismo modo, Goleman (1995) considera que “las emociones son un importante predictor de éxito independientemente de la inteligencia cognitiva (citado en Ostrosky y Vélez, 2013: 4).

Con respecto a la capacidad homeostática del alumno para autorregular la intensidad de la emoción a un nivel adecuado para las diferentes actividades que debemos realizar durante el aprendizaje, mencionaremos que esta teoría propone un modelo dimensional que hace énfasis en la idea de que el conocimiento

humano acerca de las emociones está organizado de manera jerárquica e incluye tres dimensiones continuas:

Algunos autores como Lang, Bradley, y Cuthbert (1999) y Osgood *et al.* (1957) definieron las siguientes dimensiones: Valencia (un constructo bipolar que va de agradable a desagradable), activación o arousal (cuyos polos van de calmado a activado) y que representan la activación metabólica y neuronal; y un tercer valor, que aparece con menor consistencia interna, y que ha sido llamado potencia, control o dominancia (extremos de fuerte-débil, dominante-sumiso o control o controlado) (citados por Ostrosky y Vélez, 2013: 6).

La primera dimensión llamada *valencia* se refiere a situaciones en las que los alumnos evalúan los conocimientos como agradables o desagradables; en el caso de percibir una situación u objeto de aprendizaje como desagradable, el aprendiz se encontrará desde el inicio desanimado e indispuesto para el aprendizaje, en cambio si la manera en que se presentan los conocimientos le resulta agradable se sentirá motivado e interesado por aprender.

El término *activación* se refiere a “las reacciones físicas y psicológicas que provocan que una persona se sienta excitada, alerta o tensa” (Woolfolk, 2010: 351). De tal manera que el nivel de activación influye en la capacidad para realizar las actividades requeridas, por ejemplo, cuando un alumno se enfrenta a una tarea y se siente ansioso o preocupado su capacidad disminuye y por el contrario, sí se siente emocionado y mentalmente preparado, la capacidad aumenta.

En cuanto al tercer elemento de dominio, Bandura (1997) lo define como el conjunto de “nuestras propias experiencias directas; la fuente más poderosa de información” (citado por Woolfolk, 2010: 351), esto es relevante para el aprendizaje ya que empodera o atemoriza al alumno según sea la cantidad de información que posea al respecto del objeto de aprendizaje, asimismo, si el alumno se expone a una situación u objeto de aprendizaje ya conocido también evocará los resultados de las experiencias anteriores, por lo que en un instante

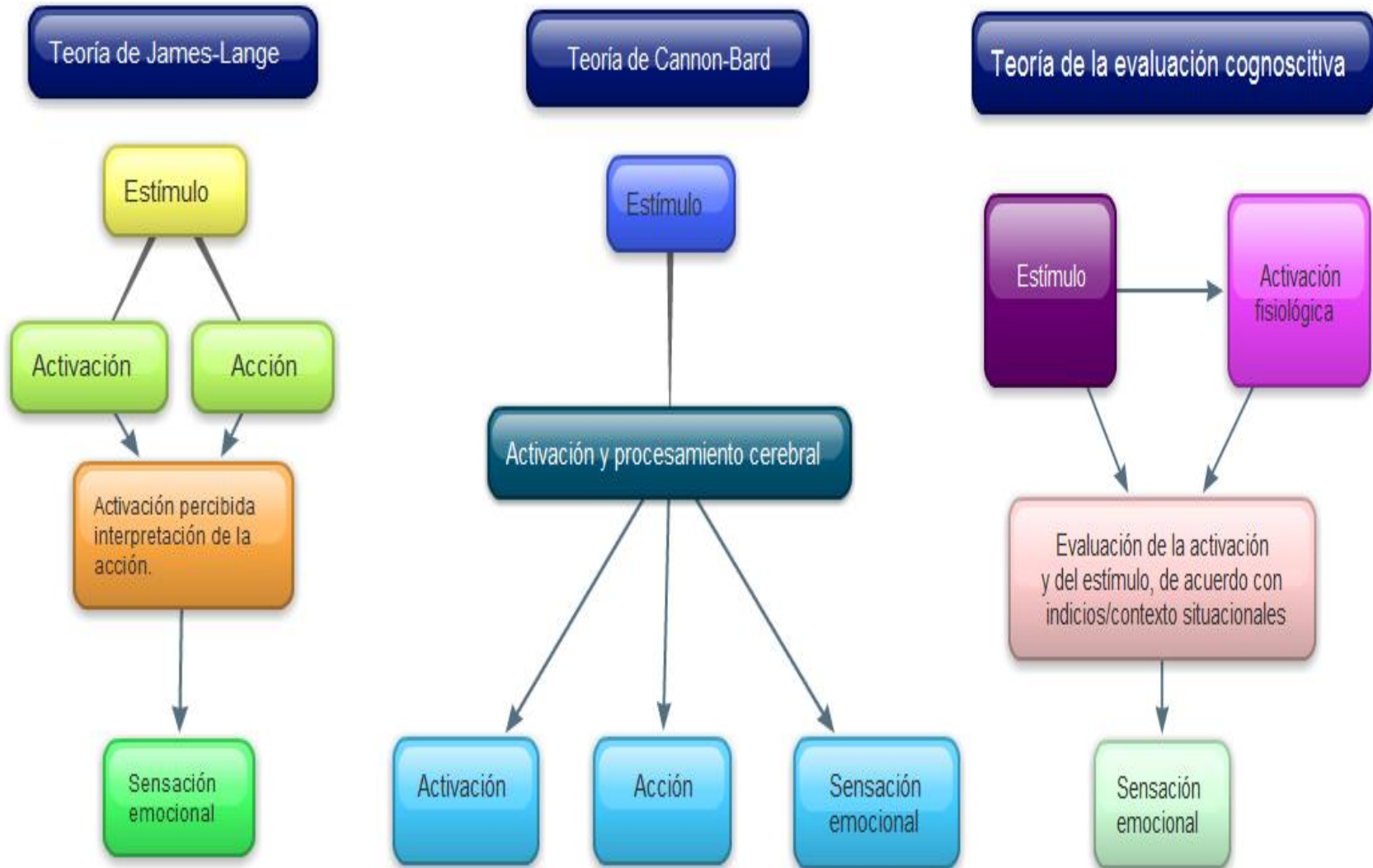
sabr  si cuenta con conocimientos previos acerca del tema y si es hábil para lo que est  por enfrentar.

En resumen, los alumnos que han resuelto de manera exitosa ciertas actividades estarán cómodos y tranquilos con respecto a la expectativa de éxito. En el caso de ser temas no conocidos los alumnos que posean mayor cantidad de conocimiento previo sobre estos se sentirán con mayor confianza.

De acuerdo con los planteamientos de la teoría cognoscitiva las dimensiones de las emociones son en conjunto muy importante para el aprendizaje, porque funcionan como un termómetro para el discente, al estar consciente de los indicadores que revela dicho dispositivo el alumno podría estar en posibilidades de establecer los parámetros para valorar qué tan agradable o desagradable es para él el objeto de estudio, determinar con respecto a sus intereses en qué medida le resulta atractivo y, por lo tanto, definir qué cantidad de energía está dispuesto a dedicar para aprender, al mismo tiempo sopesa sus habilidades y nivel de aptitud para hacer frente a la situación cognoscitiva.

A continuación se presenta un mapa conceptual para ejemplificar de manera gráfica las tres perspectivas sobre las teorías de la emoción expuestas en este apartado.

Mapa 1 Comparación de tres teorías de las emociones (elaboración propia)



Gerrig, R. y Zimbardo P. (2005). Psicología y vida. México: Pearson educación. p. 400.

CAPÍTULO II

EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

En este capítulo nos enfocaremos en definir el concepto de aprendizaje, para ello citaremos los argumentos de teorías conductuales y cognitivas principalmente, se hace mayor hincapié en la descripción de la teoría cognoscitiva. Después se examina la implicación que tienen las emociones en el proceso de aprendizaje debido a la presencia del elemento emotivo en algunas variables cognitivas como la memoria, los juicios, toma de decisiones, resolución de problemas y esfuerzo cognitivo.

2.1 El devenir del concepto de aprendizaje

“La infraestructura neurofisiológica del ser humano dispone de los mecanismos básicos que hacen posible el aprendizaje” (Durán, 2010: 1), esto significa que la oportunidad de aprender está presente en todo momento y en diversos escenarios de la vida cotidiana; aunado a este hecho, en el presente se tiene información acerca de varios paradigmas que han aportado definiciones y modelos explicativos que expresan su particular punto de vista con respecto al aprendizaje; la consecuencia ha sido que “las definiciones sobre el aprendizaje son numerosas y [es] casi imposible detenerse en una sola” (Stoll *et al*, 2004 citado por Zambrano, 2009: 15).

Sin embargo, en este apartado pretendo abordar el concepto de aprendizaje y describir sus modelos en relación con el contexto escolar, debido al interés particular de señalar aspectos relevantes para la pedagogía sobre los aprendizajes de los alumnos.

Vigotsky señala que “la pedagogía es la ciencia de la educación”, para aclarar en qué sentido se refiere a la misma nos ofrece la siguiente cita de Blonski “la educación es la influencia premeditada, organizada y prolongada en el desarrollo de un organismo” (Vigotsky, 2005: 51).

Entonces, la pedagogía deberá establecer con precisión y claridad cómo deben ser organizados los métodos para hacer posible dicha influencia; en relación con esta idea, Zambrano retoma los planteamientos de Platón (2003), Berbaum (1993) y argumenta que:

El aprendizaje y el conocimiento han sido objeto de la psicología, la filosofía, especialmente de la filosofía de las ciencias [y de la sociología]. Considera que la pedagogía se interesa en los aprendizajes desde el punto de vista metodológico y para ello realiza un balance de las teorías provenientes de la ciencia. Al leer de cerca las definiciones que los pedagogos le dan a los aprendizajes se encuentran las tres ciencias citadas y curiosamente todas las definiciones están íntimamente ligadas a los dispositivos (citados por Zambrano, 2009: 14).

Una definición de corte pedagógico describe la acción de aprender como:

Experiencias conscientes de toda suerte (representaciones, ideas, sentimientos, decisiones volitivas, actividades, etc.) pueden ser fijadas, es decir, retenidas, por un tiempo en la conciencia (retención inmediata, observación), o bien "asimiladas" de tal modo que una vez salidas del umbral de la conciencia, puedan venir a flote nuevamente en ella [con base en] la tendencia perseverante o reproductiva (retención, en cierto sentido). Aprender es fijar dichas experiencias (materiales y actividades) por medio del empleo de métodos apropiados (Sánchez, 1936: 179).

Se puede entender que el aprendizaje es un proceso mental, que experimenta el ser humano de manera consciente al estar en contacto con objetos y sujetos del medio al que pertenece, dicha interacción le permite construir "estructuras cognoscitivas, es decir, conocimientos que se emplearán a partir de ese momento en los procesos del pensamiento y que, llegado el caso, podrán ser relacionados con nuevas situaciones" (EuroMéxico, 2001: 56).

2.2 Teorías del aprendizaje

Pero, ¿qué hay de las primeras definiciones y el devenir del concepto a través del tiempo; Schunk (1991) afirma que “las teorías actuales sobre el aprendizaje surgen de dos posturas opuestas sobre el origen del conocimiento: empirismo y racionalismo” (citado por Ertemer y Newby, 1993: 6).

“El empirismo o asociacionismo, ve a la experiencia como la fuente primaria del conocimiento” (Ertemer y Newby, 1993: 6). Esto significa que los sujetos nacen sin conocimientos y a través de sus experiencias con el entorno es como aprenden. Por otra parte “el Racionalismo ve al conocimiento como derivado de la razón sin la ayuda de los sentidos” (Ertemer y Newby, 1993: 7). Esta postura identifica a la mente y sus procesos como la fuente del conocimiento.

Por otro lado, el conductismo sostiene que “el aprendizaje es un proceso que conlleva un cambio constante en la conducta real o potencial y que se basa en la experiencia” (Gerrig y Zimbardo, 2005: 170).

El condicionamiento clásico propone que el aprendizaje es una respuesta programada en el organismo ante un estímulo específico; tal como lo demostró el fisiólogo ruso Ivan Pavlov en 1920 (Garrison y Loredó, 2005).

La teoría anterior sirvió a “Skinner [quien] partió de la creencia de que los principios del condicionamiento clásico explican sólo una pequeña fracción del comportamiento aprendido” (Woolfolk, 2010: 201). Para desarrollar la teoría del condicionamiento operante, él arguye que las personas aprenden a través de observar los resultados que traen consigo las acciones realizadas, es decir, un sujeto aprenderá qué actividades reproducir y cuáles extinguir para obtener o evitar el efecto que observó a consecuencia de cierta actividad.

En general las teorías conductistas explican que el aprendizaje se puede describir como un proceso que el alumno experimenta a causa de acontecimientos externos, y se determina como tal si a raíz de dicho procedimiento se generan cambios observables en la conducta.

Además de las teorías conductistas existen las que consideran que el aprendizaje es el producto de procesos mentales complejos, algunas de ellas son el constructivismo y cognoscitivismo; la teoría constructivista es el resultado de las investigaciones de Piaget, Ausubel, Vigotsky (citados por Martín, 2010) y para definirla citaremos la siguiente frase de Mario Carretero.

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (citado por Tünnermann, 2011: 26).

Autores como Bruning y Schraw, Norby y Ronnning (2004) (citados por Woolfolk, 2010), Carretero y Tünnermann están de acuerdo en que “no existe una sola teoría constructivista del aprendizaje, aunque la mayoría coinciden en dos ideas centrales”:

Idea central 1: Los aprendices son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento.

Idea central 2: Las interacciones sociales son importantes en este proceso de construcción del conocimiento (Woolfolk, 2010: 311).

En este capítulo le dedico un apartado a la teoría cognoscitiva porque es la que apoya y reconoce que el aprendizaje es el resultado de un proceso de orden superior, es decir, que implica actividades mentales tales como pensar, recordar y percibir, y lo que pretendo es conocer si es en estas actividades donde suele estar presente el componente emocional al momento de aprender.

Merece mención aparte porque es necesario describir algunos de principios generales de esta teoría que se tomaron como base para diseñar el taller que se impartió posteriormente a la etapa de observación del estudio de caso.

1.3 Teoría cognoscitiva del aprendizaje

La Teoría cognoscitiva identifica que:

El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con qué es lo que saben y cómo lo adquieren. La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante. El estudiante es visto como un participante muy activo del proceso de aprendizaje (Ertmer y Newby, 1993: 12).

A diferencia de las teorías conductistas que se interesan por los cambios observables en la conducta como producto del aprendizaje, este modelo enfatiza su atención en los procesos y estructuras mentales de los estudiantes al asimilar los saberes, pues considera que el conocimiento se aprende y esto es lo que genera los cambios en la conducta; Woolfolk señala que el paradigma cognitivo se centra “en la manera en que las personas recuerdan y dan sentido a la información y las ideas” (2010: 269).

En cuanto a la figura del aprendiz, esta corriente señala que el sujeto que aprende lo hace de manera no arbitraria y se basa en intereses y métodos personales para adquirir y acrecentar los conceptos que desea aprender, Wittrock (1982) menciona que los alumnos asisten al salón de clases ya de por sí con “planes, intenciones, metas, ideas, recuerdos y emociones, que utilizan de manera activa para poner atención, seleccionar y construir significados a partir de estímulos y conocimientos de la experiencia” (citado por Woolfolk, 2010: 233).

Algunos de los principios del aprendizaje cognoscitivo proponen:

Enfatizar en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, promover el autocontrol y entrenamiento metacognitivo, por ejemplo, enseñando técnicas de autoplanificación, monitoreo y revisión.

Utilizar el análisis jerárquico para identificar información relevante durante las tareas cognitivas.

Enfatizar en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento y uso de estrategias cognitivas tales como esquematización, resumen, síntesis, y organizadores avanzados, etc.

Crear ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes para hacer conexiones con material previamente aprendido, evocación conocimiento a través de preguntas clave, uso de ejemplos pertinentes, analogías, mnemotecnias, paráfrasis, lluvia de ideas (Ertmer y Newby, 1993: 21).

El paradigma cognitivo propone que el alumno sea un sujeto que actúe en pro de la meta que se ha propuesto, es decir, “en vez de recibir influencia de manera pasiva de los sucesos ambientales y de la gente elige, practica, pone atención, ignora, reflexiona y toma muchas otras decisiones mientras persigue metas” (Woolfolk, 2010: 234), para alcanzarlas el alumno necesita de un plan de acción y tener muy en cuenta los métodos que le faciliten las tareas de aprendizaje.

Los métodos descritos en esta teoría como herramientas que posibilitan los procesos mentales complejos del aprendizaje como la atención, memorización y comprensión del conocimiento, son elementos que a su vez integran el estilo de aprendizaje de un estudiante, éste en palabras de Gallego (2013) “se compone de las estrategias de aprendizaje y del estilo cognitivo [también llamado metacognición]” (citado por Arias, Zegarra y Justo, 2014: 269).

La metacognición para Flavel (1976) es “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos”, (citado por Klimenco y Alvarez, 2009: 17), por ejemplo, un estudiante realiza una lectura que contiene términos que no puede entender, en este caso el estudiante los identifica como palabras desconocidas para él (conocimiento de una característica personal), a su vez el estilo de escritura dificulta su comprensión (conocimiento de una característica de la tarea), para poner en claro la información identifica y subraya las ideas principales del texto (conocimiento de una estrategia).

Estas ideas nos permiten señalar que el autoconocimiento del estilo de aprendizaje le proporciona al alumno información acerca de lo que prefiere en cuanto a maneras de aprender se refiere, así como los procedimientos estratégicos que puede llevar a cabo de modo que los utilice de forma no arbitraria y en plena conciencia.

Ahora, las estrategias de aprendizaje se refieren a los planes generales que un estudiante debe seguir para conseguir la meta de estudio, por ejemplo, debe pensar en el tiempo que empleará, los materiales a utilizar, algún método de supervisión que le ayude a corroborar si lo aprendido va encaminado al objetivo, así como la técnica específica de estudio que debe utilizar para adquirir el conocimiento.

Rodríguez y Vázquez (2013) sostienen que las estrategias de aprendizaje son las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de información y conocimientos. El autoconocimiento de “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden en su ambiente de aprendizaje” (citado por Arias, Zegarra y Justo, 2014: 269).

En el siguiente cuadro se describen de manera sucinta las características de las estrategias de aprendizaje contenidas en el diseño del taller que se impartió durante la parte práctica de la presente investigación.

Cuadro 1 Estrategias de aprendizaje (elaboración propia)

Estrategias de lectura		
Son el conjunto de tácticas que se pueden utilizar para rescatar la información más relevante y comprender mejor.		
Lectura rápida. Implica leer títulos, subtítulos, palabras en negritas y esquemas para identificar conceptos clave e ideas principales (Woolfolk, 2010).	Subrayado. El subrayado consiste en resaltar las ideas y lo importante es ser selectivo con la información que se marca como relevante (Woolfolk, 2010).	Resumen. Es la redacción sintética de las ideas más importantes, que ofrecen un panorama general del tema (Woolfolk, 2010).
Organizadores visuales		
Permiten organizar la información de manera esquemática, de tal manera es posible observar los elementos de un tema de manera global, notar las conexiones entre los subtemas y establecer jerarquía.		
CQA. Cuadro de triple entrada, que permite la activación de conocimientos previos y el desarrollo de expectativas apropiadas (Díaz Barriga y Hernández, 2002).	El mapa mental es un dibujo que explica de forma ordenada y lógica un tema, se ayuda de imágenes, palabras clave símbolos y colores (Sordo, 2001).	El mapa conceptual es recurso esquemático, para ordenar y presentar un conjunto de conceptos (Ontoria, 2004).

2.4 Implicación de las emociones en el proceso de aprendizaje

La escuela ha sido históricamente el reino de lo cognitivo, donde se ha privilegiado el pensar sobre el sentir. Sin embargo, autores como Miller (2002) y Pintrich (2003) consideran que “el aprendizaje no sólo se refiere a la *cognición fría* del razonamiento y la resolución de problemas. El aprendizaje y el procesamiento de la información también se ven influidos por las emociones, de manera que también la *cognición cálida* es importante para aprender” (citados por Woolfolk, 2010: 396).

Las emociones afectan las funciones cognoscitivas al influir en los estímulos que usted atiende, en la forma en que usted se percibe a sí mismo y a los demás, y en la manera en que interpreta y recuerda diversas características de situaciones de la vida. Los estados emocionales pueden afectar el aprendizaje, la memoria, los juicios sociales y la creatividad. Las respuestas emocionales tienen una función importante en la organización y categorización de sus experiencias vitales (Bradley, 1994 y Forgas, 1995, 2000, citados por Gerrig y Zimbardo, 2005: 404).

En otras palabras podemos decir que, en efecto, las emociones interfieren en el aprendizaje, la memoria y algunas de sus dimensiones (atención, percepción y pensamiento).

Iniciaremos con la memoria. Las emociones pueden influir en ella, según lo señala Gordon Bower de la siguiente manera:

[Según el modelo de Bower existe un] efecto de congruencia entre el estado de ánimo y el objeto de estudio, ello depende de la similaridad entre el estado de ánimo y la valencia del material que está siendo aprendido o recuperado. Por lo tanto, se pueden considerar que las emociones interfieren de dos maneras: una para el aprendizaje y otra para la recuperación. Se aprende más material con un determinado contenido afectivo (valencia del material) cuando el individuo se encuentra en un estado de ánimo congruente (mismo tipo) con la valencia del material. Además de que se recupera más material de valencia congruente con el estado de ánimo que material de valencia no congruente con el estado de ánimo (en el momento de la recuperación). El efecto de recuerdo dependiente del estado se produce independientemente de la valencia del material y se refiere a la congruencia de dos estados de ánimo, el del momento del aprendizaje y el de la fase de recuperación. Viene a decir que se recuerda (y reconoce) más material cuando ambos estados de ánimo son iguales que cuando son diferentes u opuestos (Cano, A. 1989, citado por Fernández, 1995: 55).

De este modelo nace el concepto de *aprendizaje diferencial*, señala que las personas aprenden más material en un estado de ánimo positivo. En contraste con el efecto de la alegría, la tristeza inhibiría el aprendizaje por pérdida de motivación o por la incontrollabilidad de pensamientos negativos que interfieren en la conciencia y restan atención a los procesos de aprendizaje.

Con este argumento es posible identificar la importancia que tienen las emociones para la memoria, debido a que a través de ellas es posible asociar con mayor eficacia los contenidos, al relacionarlos con sentimientos de agrado o desagrado; tal como lo señalan Alexander y Murphy (1998), Cowley y Underwood (1998), Reisberg y Heuer (1992) en la siguiente frase “los seres humanos son más propensos a poner atención, a aprender y a recordar acontecimientos, imágenes y lecturas que provocan respuestas emocionales (citados por Woolfolk, 2010: 396).

En el primer caso, enfrentar una circunstancia cognitiva de buen humor, le ofrece al alumno mayor posibilidad de concentrarse en el objeto de aprendizaje, evitando distracciones, ya que los sentimientos de miedo o ansiedad generalmente desvían el foco de atención y pueden llegar a bloquear por completo el aprendizaje. Isen *et al.* (1987) resaltan que “el afecto positivo, es decir el estado de ánimo agradable, produce un pensamiento y solución de problemas más eficientes y más creativos (citados por Gerrig y Zimbardo, 2005: 406).

En el segundo caso, cuando un alumno se enfrenta a una situación de aprendizaje de mal humor o con desagrado, estará perdiendo de vista el fin último de la actividad, el sentimiento negativo limita su capacidad de recordar, además de que la emoción se convierte en el punto de referencia para recordar tal conocimiento, de esta forma la siguiente vez que el aprendiz evoque dicho aprendizaje lo hará con desagrado. Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002), aclaran que “en ocasiones, las emociones interfieren con el aprendizaje al ocupar la atención o el espacio de la memoria de trabajo que podría utilizarse para aprender (citados por Woolfolk, 2010: 396), Bermúdez (1985) apoya esta idea y sostiene que los alumnos que aprenden en circunstancias desagradables comúnmente experimentarán ansiedad la cual “deteriora el rendimiento porque hace disminuir la capacidad de procesamiento, al tener que ocupar el individuo ansioso parte de los recursos en el procesamiento de las cogniciones irrelevantes para la tarea, asociadas a la ansiedad” (citado por Fernández, 1995: 52).

En ambos casos las emociones inciden en el periodo de tiempo que permanecerá el aprendizaje en la memoria, la posibilidad de que el aprendizaje perdure o se olvide dependerá de la respuesta fisiológica de la emoción que se experimenta; en palabras de Pekrun, Elliott y Maier (2006) “las emociones pueden repercutir en el aprendizaje al modificar los niveles cerebrales de dopamina que influyen en la memoria de largo plazo y al dirigir la atención hacia un aspecto de la situación (citados en Woolfolk, 2010: 397).

Además de influir en la memoria, las emociones pueden ser causa y consecuencia del proceso cognitivo, se pueden considerar la fuente de inspiración para el alumno cuando son las que activan al sujeto para actuar en función de algún objeto de aprendizaje que le interesa asimilar.

Es entonces, cuando las emociones dirigen y *mantienen* [las] conductas [del que aprende] hacia metas específicas. Debido a que en cualquier momento, se puede poner atención sólo a un subconjunto muy pequeño de los objetos y eventos disponibles en el ambiente. La amígdala izquierda tiene la función importante en el incremento de la conciencia de objetos que tienen un significado emocional (Gerrig y Zimbardo, 2005: 402).

La condición óptima del aprendiz ante los conocimientos tendría que ser aquella en la que siempre exista un motivo para que desee esforzarse por conocer los contenidos propuestos por la escuela. Es decir, el sujeto que aprende debe tener un interés personal en el objeto a conocer. Para apoyar este argumento se presenta la siguiente idea:

En primer lugar es necesaria una predisposición para el aprendizaje significativo. Dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la persona debe tener algún motivo para esforzarse, si el alumno o aprendiz no está dispuesto a esforzarse en relacionar y se limita a repetir el material, no habrá aprendizaje significativo (Pozo, 2010: 213).

Por tales razones cuando se habla del proceso de aprendizaje con respecto a la labor del profesional en educación, se sabe que se trata de una tarea seria y planificada, ya que si los alumnos no tienen el interés requerido, será labor de quien diseña la estrategia de aprendizaje hacer que se interesen, se sientan atraídos y encuentren agradable la situación cognitiva. Como bien señala Platón “la tarea más importante para una sociedad es enseñar a los jóvenes a encontrar placer en los objetos correctos” (Bisquerra, 2000: 29).

Es importante que los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tengan presente que las emociones:

Tienen efectos sobre procesos mentales. Las emociones pueden afectar a la percepción, atención, memoria, creatividad y otras facultades. Así por ejemplo se ha observado que la felicidad hace más flexible la organización cognitiva, produciendo más asociaciones que las normales. Esto tiene una aplicación en la creatividad artística, científica y en la resolución de problemas. La felicidad se ha asociado con personas que tienen objetivos elevados. Las personas felices son más propensas a cooperar y ayudar a los demás (Oatley y Jenkins, 1996; Csikszentmihalyi, 1998; citados por Bisquerra, 2000: 64).

Como ya lo señalamos, las emociones al igual que:

Los motivos, activan y dirigen la conducta. Nos instigan a acercarnos a un objeto o alejarnos de él. Sin embargo también como los motivos pueden activar una compleja cadena de conductas capaces de favorecer o dificultar el cumplimiento de nuestras metas. Según la ley de Yerkes-Dodson, cuanto más compleja sea una tarea, más bajo será el nivel de activación emocional que pueda tolerarse sin que interfiera con el desempeño (Morris y Maisto, 2001: 94).

Un ejemplo de esto puede ser el caso de algún alumno que se encuentre a punto de participar en un examen para ser admitido en la Institución que siempre ha soñado, pensemos que es una escuela de alta demanda, matrícula reducida y que el número de aciertos requeridos para ser seleccionado es muy alto, el discente que está a punto de presentar la prueba sabe que debe dormir para estar en perfectas condiciones, sin embargo, su nivel de activación es tan alto que le impide conciliar el sueño el tiempo necesario.

Todo esto se debe a que “las emociones fuertes tienden a desorganizar las actividades inteligentes operativas. Las tareas que exigen delicada coordinación motora o un buen juicio crítico no se ejecutarán eficientemente cuando nos encontremos presos de la emoción” (Geldard, 1982: 69); es por esto que ante situaciones complejas se recomienda un nivel bajo de activación ya que favorece la concentración.

El nivel de activación se define como:

El término que se utiliza para designar la medida de energía potencial almacenada en un organismo. Se trata tanto del ritmo de los procesos cerebrales como del nivel general de atención frente a los estímulos del medio, y está determinado por el sistema de actitud reticular. La representación gráfica de la relación del nivel de activación y rendimiento tiene la forma de U invertida. El vértice de la curva indica el nivel óptimo para el funcionamiento del organismo de un individuo (EuroMéxico, 2001: 19).

En el segundo caso las emociones se consideran los frutos de la cosecha, cuando un alumno se siente orgulloso, aliviado o exitoso, a raíz de haber hecho lo posible para aprender sabiendo que estas emociones son el resultado de su esfuerzo, por esta razón en líneas anteriores señalamos que las emociones pueden considerarse causa o consecuencia del aprendizaje.

Otra variable cognitiva es la toma de decisiones, las emociones interfieren fungiendo como un sistema de alarma ante algún peligro, cuando un los estudiantes carecen de información suficiente para tomar decisiones estas suelen ser el factor predictivo de las acciones, esto se sabe por:

Autores como Ortony, Clore y Collins (1988) determinaron que en el terreno cognitivo las emociones funcionan para la persona como el detector de obstáculos para conseguir un objetivo deseado; la emoción puede ser entendida como el resultado de una evaluación del grado al cual los objetivos de alguien están siendo encontrados en la interacción con el ambiente (citados por Ostrosky y Vélez, 2013: 5).

El esfuerzo cognitivo que un aprendiz hace para asimilar en conocimiento es otra variable en la que las emociones influyen de manera importante de la siguiente manera:

De acuerdo al medio o al modo en que se presenta el aprendizaje, éste puede ser: *Aprendizaje explícito o cognitivo*; o Aprendizaje implícito o emocional. El primero implica un alto consumo de energía para nuestra Unidad Cuerpo Cerebro Mente ya que requiere de un esfuerzo consciente (atención selectiva y sostenida), repetición constante (para su almacenamiento), es decir, es un proceso lento, y que se olvidará con facilidad. Por el contrario, el *aprendizaje implícito-emocional*: No requiere de esfuerzos, por lo que no genera ningún gasto energético para nuestra UCCM, son automáticos e implícitos, por ello se adquieren rápidamente y son indelebles en el tiempo. Con todas estas características favorables, es entendible que nuestro cerebro privilegie este modo de aprendizaje y no el primero. No debemos olvidar, nuestro cerebro esta moldeado (desde hace millones de años atrás) en la escases, y por lo tanto, tiene una “economía en su funcionamiento”; es decir, privilegia el poco gasto energético (Frigerio, 2010:4).

Al respecto de los resultados del desempeño de un estudiante diremos que suelen ser el factor que determina su estado de ánimo con respecto al éxito y el fracaso, estas experien según Pekrun, Elliott y Maier (2006), “pueden provocar emociones de logro como orgullo, esperanza, aburrimiento, enojo o vergüenza” (citados por Woolfolk, 2010: 397).

Para Schutz y Pekrun (2007) las emociones de logro son:

Procesos psicológicos complejos en los que intervienen componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos; por ejemplo, el disfrute de los aprendizajes, la esperanza, el orgullo, la ansiedad, la vergüenza y el aburrimiento, y afirman, además, que dichas emociones son sumamente importantes para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño académico y el desarrollo de la identidad (citados por Paoloni y Vaja, 2013: 138)

Según esta postura existen emociones positivas y negativas, ambas interfieren directamente en el desempeño académico de tal forma que al experimentar emociones positivas como el orgullo o la esperanza “se promueve una mayor motivación para aprender, el uso de estrategias de aprendizaje más flexibles, y se apoya la autorregulación” y al contrario, si lo que se vive son emociones negativas como la vergüenza o la ansiedad “se disminuye la motivación y se reducen los esfuerzos requeridos para procesar información” (Paoloni y Vaja, 2013: 138).

El desempeño académico está relacionado con los sentimientos de logro y estos, a su vez, están estrechamente ligados con las metas del alumno. Las metas pueden ser de dominio, metas de acercamiento al desempeño y metas de evitación de desempeño (Woolfolk, 2010).

Las metas de dominio se refieren obtener aprendizajes a largo plazo, el aprendiz se siente motivado por un interés personal y lo que persigue es el conocimiento (factual, práctico o actitudinal). Cuando los estudiantes se enfrentan al aprendizaje como una meta de dominio necesitan sentirse aptos y en control del objeto de aprendizaje, Bandura (1995) lo denomina concepto de autoeficacia y menciona que son “las creencias de los estudiantes respecto a su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar los diversos temas académicos, que operan sobre el rendimiento de dichos estudiantes” (citado por Paoloni y Bonetto, 2013: 2).

En la metas de dominio el alumno se concentra en una actividad, valora la actividad como una forma para incrementar su inteligencia y llega a sentirse en control de la situación; como no tiene temor de fracasar, puede enfocarse en la tarea en cuestión. El establecimiento de metas de dominio predice el gozo del aprendizaje, la esperanza y el orgullo. Los estudiantes con metas de dominio serán menos propensos a sentirse aburridos o enojados al aprender” (Woolfolk, 2010: 397).

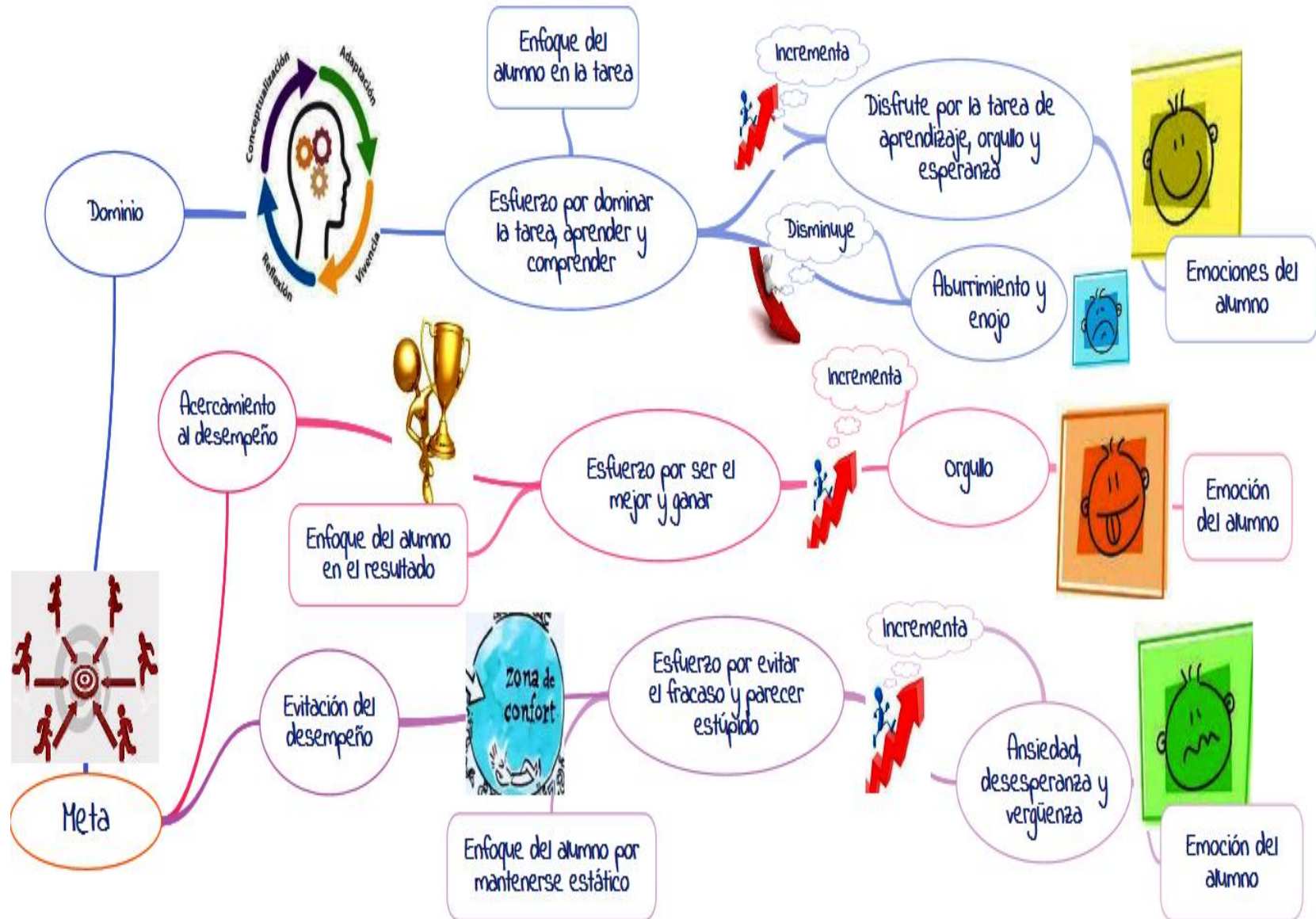
Las metas de acercamiento al desempeño suelen ser algo positivo para el aprendizaje, sin embargo, el estudiante debe diferenciar entre obtener una buena calificación y el verdadero aprendizaje, ya que fijarse metas de este tipo podrían llevarlo a esforzarse “a como dé lugar” por una nota alta olvidándose de asimilar durante el proceso conocimientos significativos. En este caso “los alumnos que tienen una meta de acercamiento al desempeño quieren dar una buena impresión o ser los mejores, y enfocarán su atención en los resultados positivos. Las metas de acercamiento al desempeño se relacionaron principalmente con el orgullo” (Woolfolk, 2010: 397).

Los estudiantes que consideran el aprendizaje escolar como una meta a evitar:

Evaden las tareas difíciles, reducen sus esfuerzos y se dan rápidamente por vencidos frente a las dificultades, acentúan sus deficiencias personales, disminuyen sus aspiraciones y padecen en gran medida ansiedad, estrés, [desesperanza y vergüenza]. Tales dudas sobre sí mismo disminuyen el rendimiento y generan gran malestar, las investigaciones realizadas demuestran que el individuo que se considera a sí mismo altamente eficaz, actúa, piensa y siente de forma distinta de aquel que se percibe ineficaz (Paoloni y Bonetto, 2013: 4).

Para ejemplificar de manera gráfica cómo se relacionan las emociones con las metas del estudiante a continuación se presenta un esquema elaborado con base en la información obtenida del libro de Psicología Educativa de Anita Woolfolk (2010).

Mapa 2 Las emociones de logro y fracaso con relación a las metas de aprendizaje (elaboración propia)

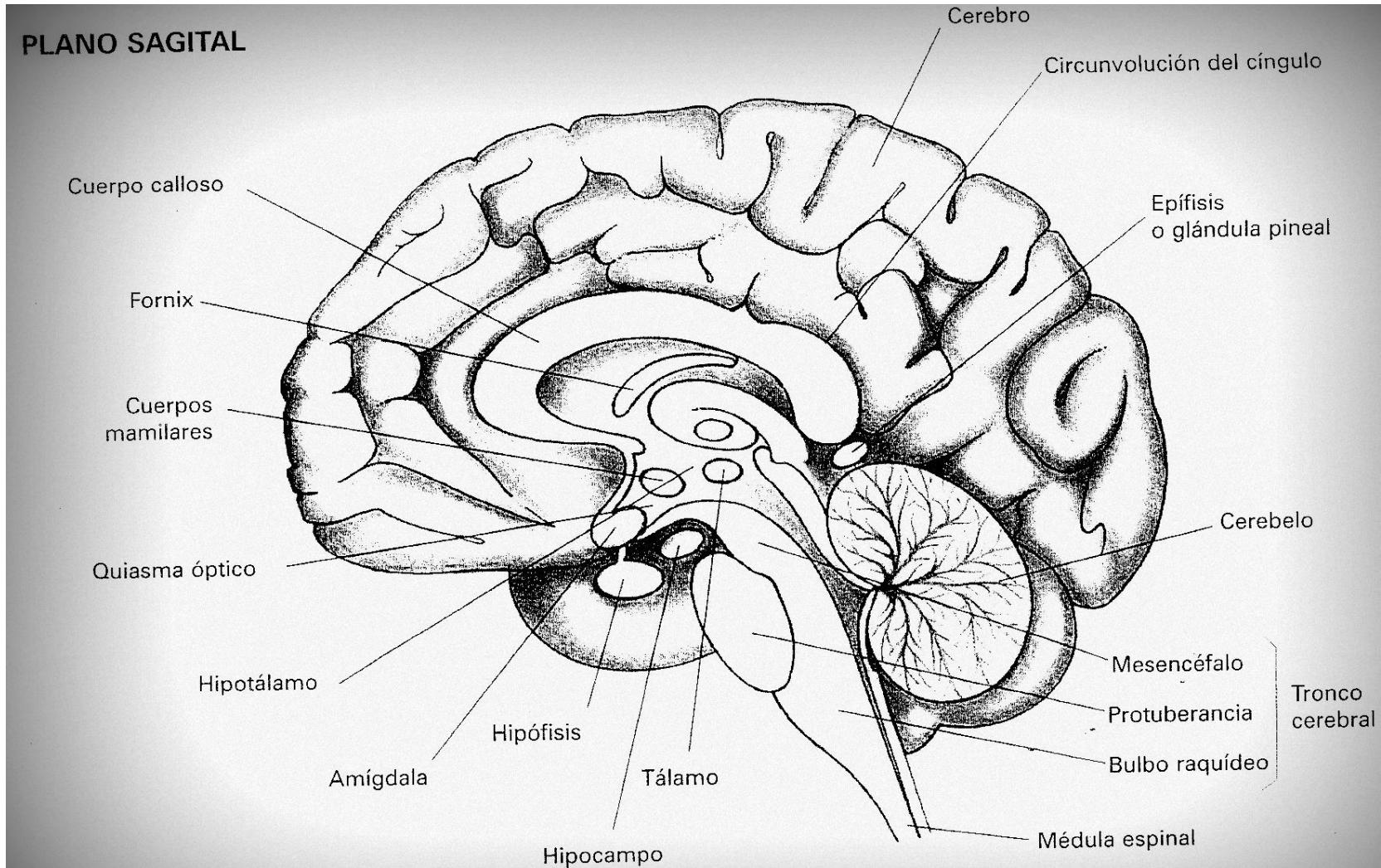


Ahora, me gustaría resaltar el hecho de que las actividades cognitivas que se requieren en el proceso de aprendizaje y las emociones se originan en regiones muy cercanas del cerebro (esto se puede observar en la figura 9), por lo tanto me atrevo a pensar que ésta es una razón más para afirmar que son funciones estrechamente ligadas.

Estas regiones son las siguientes: el tálamo (los sentidos ingresan a través del tallo cerebral y luego pasan al tálamo), hipocampo (desempeña funciones en la memoria y el contexto), amígdala cerebral (se relaciona con la memoria emocional, y con las respuestas de ataque y huida), núcleo accumbens (tiene un papel importante en la recompensa, la risa y el placer) y áreas de los lóbulos prefrontales (Frigerio, 2010: 4).

A continuación se muestra un esquema del cerebro en el que se puede apreciar donde está situada cada una de las partes anteriormente citadas.

Figura 6 El cerebro



Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis. p. 53.

En conclusión la emoción influye en procesos cognitivos básicos para el aprendizaje, “la emoción en el nivel conciente es una clase de especial de conocimiento que genera claves motivacionales para la cognición y la conducta y supone una especie de puente con el mundo social y físico” (Fernández, 1995: 64).

Por esta razón se puede decir que cuando los alumnos presentan un comportamiento inadaptado, esto es sólo el síntoma de la incapacidad de autorregulación emocional, causada generalmente por excesiva presión. Los signos más comunes que se pueden apreciar en los alumnos son: súbitos cambios de humor, aislarse del grupo, hostilidad, desgano, aburrimiento, tristeza, nerviosismo extremo, ser descortés al hablar, evasión de sus responsabilidades, descuido en el aspecto personal, apatía ante las actividades, falta de autocontrol, aprovechamiento escolar deficiente e incluso mala salud (Álvarez *et al.*, 1984).

Lo ideal para el aprendizaje es que las emociones se manejen de forma conciente ya que cada una influye de manera distinta en los procesos cognitivos. Véase el siguiente cuadro donde se explica cómo influyen algunas de las emociones en los procesos cognitivos.

Cuadro 2 Relación entre emoción y procesos cognitivos

Emoción	Procesos cognitivos implicados
Alegría	<p>Facilita la empatía, lo que favorecerá la aparición de conductas altruistas (Isen, Daubman y Norwicky, 1987). Favorece el rendimiento cognitivo, solución de problemas y creatividad (Isen y Daubman, 1984), así como el aprendizaje y la memoria (Nasby y Yando, 1982).</p> <p>Dicha relación, no obstante, es paradójica, ya que estados muy intensos de alegría pueden enlentecer la ejecución e incluso pasar por alto algún elemento importante en solución de problemas y puede interferir con el pensamiento creativo (Izard, 1991).</p>
Ira	<p>Focalización de la atención en los obstáculos externos que impiden la consecución del objetivo o son responsables de la frustración (Stein y Jewett, 1986).</p> <p>Obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de procesos cognitivos.</p>
Miedo	<p>Valoración primaria: amenaza. Valoración secundaria: ausencia de estrategias de afrontamiento apropiadas (Lazarus, 1993). Reducción de la eficacia de los procesos cognitivos, obnubilación. Focalización de la percepción casi con exclusividad en el estímulo temido.</p>
Tristeza	<p>Valoración de pérdida o daño que no puede ser reparado (Stein y Levine, 1990).</p> <p>Focalización de la atención en las consecuencias a nivel interno de la situación (Stein y Jewett, 1986).</p> <p>La tristeza puede inducir a un proceso cognitivo característico de depresión (tríada cognitiva, esquemas depresivos y errores en el procesamiento de la información), que son, según Beck, los factores principales en el desarrollo de dicho trastorno emocional (Beck, 1983).</p>
Sorpresa	<p>Atención y memoria de trabajo dedicadas a procesar la información novedosa.</p> <p>Incremento en general de la actividad cognitiva.</p>

Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Versión en línea <http://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf> p. 10-19

CAPÍTULO III

ACERCA DEL PROCESO SEGUIDO

A lo largo de este capítulo se presenta el diagnóstico pedagógico, se describen aspectos conceptuales, funciones, ámbitos y en especial se habla sobre el ámbito afectivo por ser el de interés principal. Después se explican las escalas de actitud que se utilizaron para el diagnóstico e interpretación de resultados como el diferencial semántico y la escala Likert. Asimismo, se presentan los fundamentos del estudio de caso, se exponen las características físicas, sociales y emocionales de la población que fue objeto de la investigación.

3.1 El primer acercamiento

Para cumplir con el requisito de servicio social solicitado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para efectos de titulación, elegí una escuela preparatoria, en total fueron 480 horas de servicio en un periodo de seis meses, de septiembre de 2014 a marzo de 2015.

Después de una entrevista con la directora me aceptaron, acordamos las actividades a realizar de acuerdo con mi perfil profesional, éstas incluyeron, ser suplente de los profesores frente a grupo cuando alguno se ausentara, diagnóstico y acompañamiento pedagógico para dos alumnas de primero, otra de segundo y una más de tercer año, que en ese momento eran consideradas por los profesores como *casos problema*; además de apoyar en el área administrativa.

Al iniciar con el proyecto de servicio social la directora me asignó un plan que incluía algunas sesiones de trabajo con las cuatro alumnas, que en su opinión y de acuerdo con el diagnóstico de la psicóloga del plantel, estaban tipificadas como *casos problema*, esto lo decían con base en la cantidad de materias no aprobadas y las quejas de algunos profesores, el objetivo era diseñar estrategias para cada una en relación con las dificultades de aprendizaje.

Sin embargo, por decisión de la directora estos planes cambiaron, ya que día a día surgían necesidades diferentes y mi tiempo de servicio se dedicó a lo que ella me indicó; por ello, no fue posible realizar dicha actividad con los cuatro casos. La situación anterior se debió a que me incorporé durante el primer periodo de evaluación y para la directora las calificaciones obtenidas por el grupo de primer año fueron bajas, aunado a esta situación, algunos profesores se quejaban del poco interés del grupo en general por aprender y un índice muy bajo de entrega de trabajos y tareas.

Por estos motivos la directora decidió impartir un taller sobre técnicas de estudio basado en estilos de aprendizaje; cabe mencionar que este taller ya se había impartido el año anterior para las que en ese tiempo eran alumnas de primer grado, la encargada de esta tarea fue la profesora de orientación educativa; sin embargo, en esta segunda ocasión por cuestiones de tiempo y carga de trabajo, no se encontraba disponible para hacerlo, por lo que la directora decidió que me ocupara enteramente de la planeación y conducción de dicho taller (B.O. 28/08/14).

La directora me indicó que las actividades programadas con las dos alumnas de segundo y tercero se suspendían, por esta razón quedaron fuera del plan que originalmente se tenía para el acompañamiento pedagógico y al final sólo pude realizar algunas actividades con las dos alumnas de primero.

Antes de realizar el diseño del taller le sugerí a la directora la posibilidad de presentar a las alumnas el tema de las emociones como un factor que influye en el aprendizaje, ya que en ese momento me encontraba desarrollando esa investigación para mi proyecto de tesis; la directora aceptó con la condición de que el taller incluyera técnicas de estudio basadas en los estilos de aprendizaje, por tal motivo se incluyeron estos temas en la investigación.

El carácter abreviado de esta investigación se debe a que el periodo de servicio social fue sólo de 480 horas, las cuales a petición de la directora del plantel se distribuyeron, como señalé anteriormente, en la realización de varias tareas y sólo se me asignaron una cuantas sesiones para las actividades con el grupo de interés.

No obstante el trabajo encomendado, el objetivo central de esta investigación fue reconocer las implicaciones que tienen las emociones en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por esta razón la planeación y desarrollo de las actividades realizadas se hizo con el propósito de obtener información principalmente de dos alumnas del grupo que tuve a disposición.

Las alumnas que se tomaron como *casos de estudio* se seleccionaron porque presentan algunos signos que se consideran parte de una situación emocional poco favorable para el aprendizaje (las características de dicha situación se describieron en el capítulo anterior), se piensa que tales condiciones pueden ser la causa del bajo desempeño de dichas alumnas.

Durante la estancia en esta institución pude interactuar con profesores, personal administrativo y en especial con las alumnas de primer año de preparatoria, lo cual me permitió recabar los datos sobre las situaciones que aquí se describen. Sin embargo, antes de plantear la situación práctica considero pertinente aclarar la necesidad de realizar el diagnóstico pedagógico, porque las alumnas estaban diagnosticadas psicológicamente.

3.2 Definición, características y ámbitos del diagnóstico pedagógico

El diagnóstico en ambientes educativos y profesionales es “un ámbito pedagógico que se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas” (Sobrado, 2005: 86); entonces se puede entender que el diagnóstico es el medio que posibilita determinar la situación que envuelve el hecho educativo y diseñar la estrategia para prevenir o corregir el problema, sin embargo, para esto es necesario reunir información de los sujetos y el entorno. Para Buisán el diagnóstico pedagógico es:

El conjunto de técnicas y actividades de medición e interpretación cuya finalidad es conocer el estado de desarrollo del estudiante. Nos facilita la identificación de las características personales que pueden influir en el progreso del alumnado y de sus causas, tanto individualmente como en grupo. Consiste en saber cómo se desarrolla, evoluciona el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y su maduración personal en el medio escolar y familiar. Para ello debemos conocer cómo es el individuo y hacia dónde evoluciona o puede llegar. Un diagnóstico pedagógico tiene en cuenta la totalidad de la persona y por ello hay que observarla y tratarla. Hay que realizarlo en todo el ámbito escolar para orientar a los estudiantes (citado en Márquez, Martínez y Rivas, 2010: 3).

Cabe destacar que los problemas de aprendizaje surgen en un ámbito social, por lo que es muy difícil generalizar soluciones, por ello no demos pasar por alto que “diagnosticar en educación no (...) [es] demostrar o falsar hipótesis o conjeturas, sino encontrar soluciones correctivas o proactivas, para prevenir o mejorar determinadas situaciones de los sujetos en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje” (Marí, 2007: 611).

Para realizar un diagnóstico es necesario seguir una serie de pasos ya establecidos como parte del proceso de evaluación; autores como Brueckner y Bond (1980) y Álvarez (1984) (citados por Márquez, Martínez y Rivas, 2010) han determinado que son tres etapas:

El primer momento tiene como objetivo apreciar el rendimiento del alumno con respecto a las metas educativas en los “ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor, para tratar de forma eficaz los problemas derivados de las diferencias de capacidad y rendimiento de los estudiantes” (De Lucas y Rivero, 2011: 22).

El segundo paso consiste en pronosticar la posible causa de la deficiencia, por ejemplo, si ésta tiene un origen “psicológico, físico, de adaptación al grupo o centro escolar y los posibles medios de recuperación, así como los diversos planos de aplicación” (Márquez, Martínez y Rivas, 2010: 36).

Álvarez (1984) señala que se debe determinar “un tratamiento dirigido a los alumnos que no han alcanzado los objetivos programados con el fin de que lleguen a conseguirlos” (citado por Márquez, Martínez y Rivas, 2010: 36).

En síntesis, el diagnóstico pedagógico es un proceso que se lleva a cabo en primera instancia, para evaluar el desempeño de un estudiante con respecto a los objetivos planificados, esto es una medida útil para identificar a la población que se encuentra en desventaja, una vez que se identificó a los sujetos rezagados, lo siguiente es encontrar la causa que impide el buen desempeño, de esta manera estaremos en posición de elaborar un plan para mejorar la situación de los alumnos que lo necesiten. Este proceso debe llevarse a cabo de manera cíclica ya que las dificultades en el binomio de enseñanza-aprendizaje pueden estar presentes en diferentes momentos, por causas muy variables y no siempre en los mismos sujetos.

Se puede decir que el objetivo general del diagnóstico es ofrecer una gama de soluciones para las dificultades de aprendizaje en diferentes ámbitos, es importante diferenciar cada uno para delimitar la situación, aumentar la posibilidad de realizar un buen pronóstico y alcanzar resultados positivos para el estudiante.

Para Iglesias (2006) es posible intervenir en dos dimensiones, la individual y la académica sociofamiliar; la dimensión individual integra los siguientes ámbitos:

- Ámbito neuropsicológico cuyo objetivo es el análisis de los procesos cognitivos y el funcionamiento del cerebro.
- Ámbito de capacidades psicomotoras hace referencia a la teoría que, según Galton y Cattell, indican que existe una relación directa entre el funcionamiento de los órganos sensoriales y las funciones intelectivas.
- Ámbito de los procesos cognitivos y aptitudes intelectuales corresponde a aquellas habilidades, capacidades, destrezas, etc., que integran la inteligencia de acuerdo al enfoque teórico que se adopte para su desarrollo. En este ámbito se trabaja con el conjunto de funciones psíquicas superiores de asociación, conocimiento y comprensión.
- Ámbito del lenguaje y la comunicación el factor esencial es el lenguaje (oral y escrito) para el desarrollo de las demás capacidades de aprendizaje. (De Lucas *et al.* 2011).

Y el ámbito afectivo que “está integrado fundamentalmente por las actitudes. Una actitud es una tendencia a actuar siempre, en presencia a un objeto específico, de una forma determinada. Algunas actitudes son, por tanto, necesarias para el aprendizaje” (Álvarez *et al.*, 1984: 29).

Daré mayor detalle del ámbito afectivo porque los conceptos esenciales de éste, los utilizo como referencia para establecer los indicadores a observar, registrar e interpretar durante la investigación.

Como ya se indicó este ámbito está integrado principalmente por las actitudes y la adquisición de ellas:

Sigue pautas diferentes a las de los objetivos cognoscitivos y depende tanto de factores personales como de los condicionamientos sociales; de ahí que, cuando un alumno se siente inseguro, desasistido por su familia, o cuando se siente aislado, alejado de sus compañeros o no tiene éxito en su trabajo, etc., puede originarse un desajuste del alumno y, como consecuencia se traduzca en un menor rendimiento en los estudios y un disgusto o desagrado por el trabajo escolar (Álvarez *et al.*, 1984: 29).

Por lo tanto, las funciones del diagnóstico pedagógico en el ámbito de la afectividad deberán dirigirse a observaciones enfocadas a la conducta de los alumnos, ésta se puede entender como “la manifestación observable de las actitudes, para determinar el nivel de adaptación personal y social [del estudiante] y para tratar de corregir los comportamientos inadaptados y conflictivos (Álvarez, 1984: 29).

Para Adams (citado por Álvarez *et al.*, 1984) son tres los aspectos fundamentales los que nos ayudan a determinar el estado de adaptación personal y social de un alumno, se trata de la madurez, normalidad y adaptación ambiental.

Se puede calificar de bien adaptado al alumno que establece relaciones razonablemente armónicas, con otros individuos en ambientes distintos (casa, escuela y comunidad), sin que ello origine conflictos interiores persistentes que lo hagan infeliz, disipen sus energías en tensión nerviosa, estrés o den como resultado un desempeño ineficaz. Puede dedicar la mayor parte de sus energías a la satisfacción de metas que acepta como dignas y como tales son aceptadas por su cultura, esta capacidad crece al fijarse objetivos más grandes, sin evasión o resentimiento, además de ser aceptado por su grupo y, por ende, poseer cierto sentido de pertenencia por su grupo (Álvarez *et al.*, 1984).

La segunda dimensión del diagnóstico pedagógico abarca aspectos de carácter académico y sociofamiliar, los de tipo académico comprenden lo siguiente:

- Los estilos y estrategias de aprendizaje cuyo proceso es realizar tareas de tipo intelectual al procesar y transformar la información para que forme parte de un aprendizaje significativo, promuevan la adquisición de una competencia superior.
- La competencia curricular que implica el grado en que se han alcanzado determinados objetivos como reto educativo.

- La institución escolar que implica la relación de la institución educativa con el contexto de acuerdo a las funciones que demanda la sociedad, así como los elementos del propio sistema escolar (Márquez, Martínez y Rivas, 2010: 40).

La dimensión sociofamiliar incluye aspecto como:

- Situaciones de riesgo en el contexto familiar
- Contexto del desarrollo socioemocional
- Dimensiones relevantes en relación con el núcleo familiar y que promueven o limitan el desarrollo emocional afectivo y social del estudiante (Márquez, Martínez y Rivas, 2010: 40).

A partir de esta información podemos decir que el pedagogo que realice el diagnóstico para determinar las causas que impiden el buen desempeño escolar, debe tener en cuenta las condiciones de vida del estudiante, los datos deben ser específicos y cubrir la mayor cantidad de aspectos del ámbito en el que se ubique la problemática a abordar, ya que entre más información se tenga será más probable diagnosticar y diseñar un plan adecuado, pero, sobre todo, que permita alcanzar las metas del alumno.

3.3 Recolección de datos

En primera instancia es pertinente indicar qué se entiende por técnica e instrumento de recolección de datos, según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) técnica es “el conjunto de procedimientos que sirven a la ciencia” para obtener información acerca del fenómeno estudiado. Comúnmente los investigadores se auxilian de varias técnicas para asegurarse que los datos son confiables y así evitar errores, éstas pueden ser la observación, encuesta, entrevistas, relatos de vida, grupos focales, etc.

Los instrumentos, según el diccionario de la RAE, son “aquello de lo que nos servimos para hacer algo”, estos comprenden los cuestionarios, formatos de entrevistas, diarios de campo, bitácoras de observación, etc., es decir, todas las pruebas o formatos diseñados por los investigadores y que sirven como medios para obtener los datos.

En este caso las técnicas utilizadas fueron la observación y la encuesta. Para la observación se llevó un registro en una bitácora de observación, en el caso de la encuesta se diseñaron dos cuestionarios y se aplicaron como pre-test y post- test; el pre-test se diseñó con base en el modelo de diferencial semántico y para el post-test se utilizó el modelo de escala Likert.

La observación es un método que requiere más que un simple registro de los hechos; implica que el investigador se adentre en profundidad a situaciones sociales y se mantenga activo, ya que el registro y análisis de lo observado requieren de una reflexión permanente. Su papel es estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Este tipo de técnica tiene, entre otros propósitos, “comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas” (Jorgensen, 1989 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 412).

Para no perder detalles importantes se debe tener presente que las observaciones pueden y deben hacerse acerca de diferentes aspectos, por ejemplo, de los ambientes físico, social y humano, sobre actividades, artefactos, retratos humanos y hechos relevantes como eventos e historias.

En este caso, primeramente llevé a cabo una observación no estructurada y la información se registró por medio de anotaciones en una agenda por fecha, posteriormente se analizaron los datos y aquellos que resultaron relevantes se recopilaron en una bitácora de observación, la información que proviene de este instrumento se cita con la referencia B.O.

Después del análisis, la información se ordenó en un cuadro de cuatro columnas con los siguientes datos: fecha, fuentes (personas que proporcionaron la información), descripción de lo sucedido, así como la interpretación de lo observado.

Fecha	Fuente	Observación	Interpretación
Día/Mes/Año	Personas que proporcionan información	Registro de lo sucedido	Interpretación de lo observado

La otra técnica que se utilizó fue la encuesta, para Buendía *et al.* (1998) es un “método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (citados por Márquez, Martínez y Rivas, 2010: 42), esta técnica se aplicó en dos momentos para reconocer la actitud de las alumnas antes y después de la intervención.

Los instrumentos utilizados consisten en dos escalas para medir las actitudes, y los métodos seleccionados fueron el diferencial semántico y la escala Likert, ambos están constituidos por un conjunto de enunciados que afirman o describen comportamientos relacionados con la actitudes.

Las escalas para medir las actitudes son instrumentos de autoevaluación que miden hasta qué punto un sujeto tiene sentimientos favorables o desfavorables hacia una persona, grupo, institución social, etc. se componen de una serie de ítems o elementos a los que se atribuyen valores numéricos, permitiendo obtener así un índice cuantitativo [sirve para expresar la medida de frecuencia o grado en que el sujeto se siente en acuerdo con el ítem evaluado] a través del que nos proporciona fundamentalmente la intensidad de la actitud medida (Nieto, 2010: 173).

Antes de la intervención se aplicó la escala de diferencial semántico como un pre-test para conocer las actitudes que tenía el grupo de primer año de bachillerato ante aspectos que influyen en el aprendizaje tales como las emociones y estilos de aprendizaje principalmente.

La escala de actitud denominada como diferencial semántico:

Consiste en una serie de adjetivos extremos que califican al objeto de actitud, ante los cuales se solicita la reacción del participante. Es decir, éste debe calificar al objeto de actitud a partir de un conjunto de adjetivos bipolares; entre cada par de éstos, se presentan varias opciones y la persona selecciona aquella que en mayor medida refleje su actitud (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 255).

Los sujetos deben seleccionar entre los adjetivos bipolares la opción que consideren más cercana a la opinión que tienen respecto al objeto evaluado, es decir, entre más agradable lo consideren su elección estará más próxima a ese adjetivo.

Por ejemplo, en el siguiente cuadro el alumno debe elegir entre los dos polos según lo que le parezca más congruente con su opinión.

Candidato "a"							
Sujeto, objeto, institución o grupo a evaluar							
agradable:	<u>X</u>	—	—	—	—	—	: desagradable
	7	6	5	4	3	2	1

Para evaluar si las actitudes cambiaron después de la intervención se aplicó una escala Likert como post-test.

[La escala Likert] consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 245).

La finalidad de esta escala es mostrar si las actitudes del sujeto hacia el objeto son en sentido favorable o desfavorable al seleccionar la opción con la que se siente identificado, las opciones pueden ser TD (totalmente en desacuerdo), D (de acuerdo), I (no tengo opinión formada), A (de acuerdo), TA (totalmente de acuerdo).

Enunciado a evaluar	TD	D	I	A	TA
---------------------	----	---	---	---	----

En el siguiente apartado se describen las características generales de la institución a la que pertenece la población de estudio.

3.4 Rasgos característicos del contexto institucional

La escuela Preparatoria, donde realicé el servicio social es parte de una institución privada, es administrada por la Congregación de Religiosas de la Orden de Jesús María, ofrece tres niveles académicos: los planteles de Primaria y Secundaria están incorporados a la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el de Preparatoria imparte estudios en la modalidad de bachillerato con el plan que emite la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la gestión de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) para escuelas incorporadas. El nivel de primaria es mixto, en secundaria y preparatoria por el momento sólo admite mujeres.

La escuela se encuentra ubicada la Colonia Cove, Delegación Álvaro Obregón, en la Ciudad de México, Distrito Federal. El horario de atención es de 7:30 a 16:00 hrs.

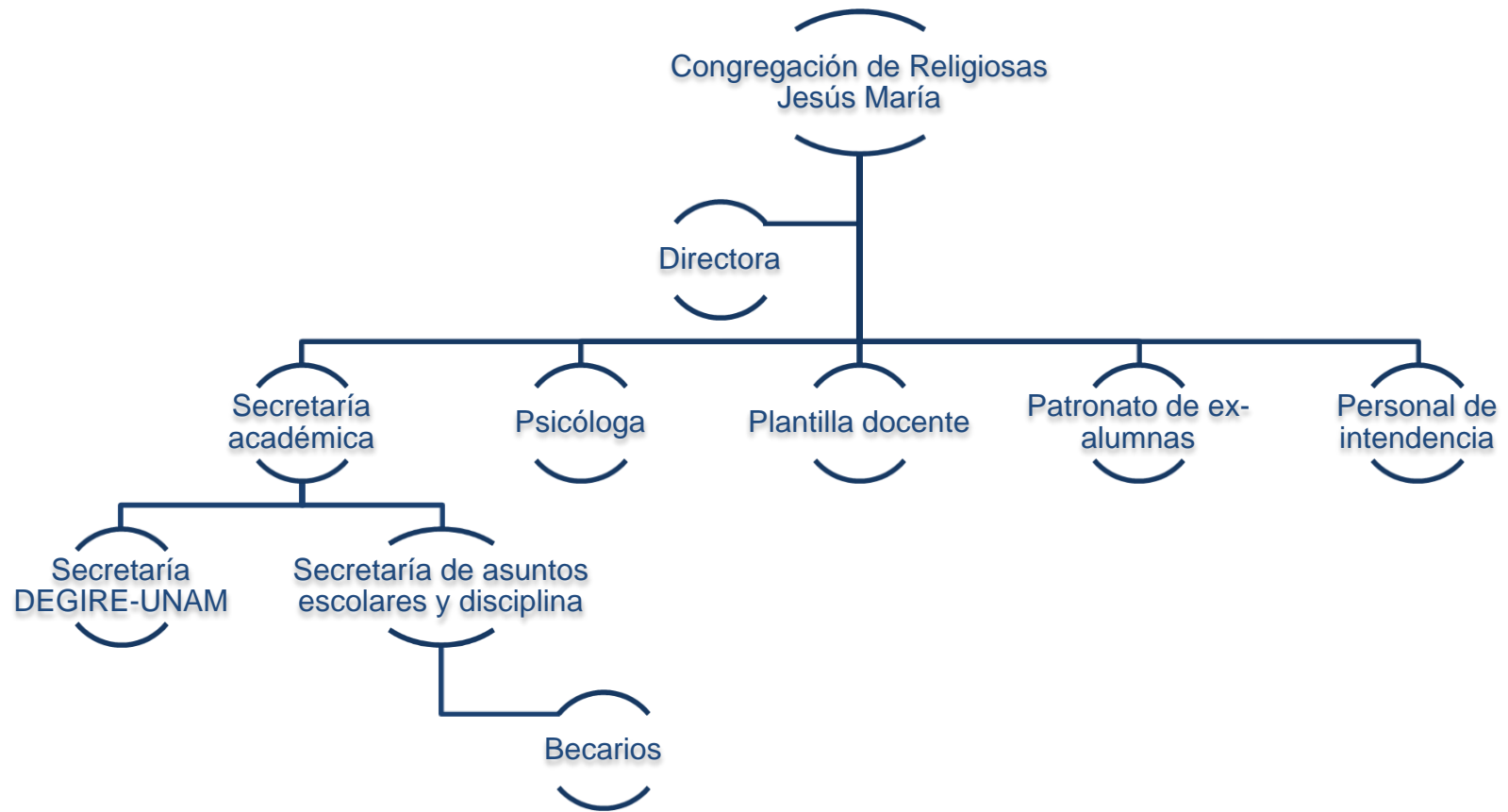
El edificio que corresponde a la preparatoria tiene instalaciones separadas de la primaria y secundaria. Hay un salón para cada grado o área, según sea el caso, el total es de siete salas de clase, salones para: audiovisual y dibujo, enfermería, terraza, sala de maestros, oficina de Secretaría Académica, oficina de Psicología y la Dirección.

Los espacios que corresponden a la biblioteca, laboratorios de biología, cómputo, química, física, talleres de danza y música, así como el patio para educación física, se encuentran en el plantel que corresponde a primaria en el predio de enfrente.

La comunidad escolar se encuentra integrada por las religiosas de la Congregación Jesús María, la directora, personal administrativo y de limpieza, plantilla docente, alumnas, padres de familia, patronato de acción social y becarios.

Para tener una idea más concreta de cómo está organizada jerárquicamente la comunidad escolar presento a continuación un organigrama:

Mapa 3 Organigrama del Plantel de preparatoria (elaboración propia)



Esta información se obtuvo durante la práctica de servicio social.

Debido a que la escuela pertenece a una Congregación, las religiosas son parte importante para la organización de la comunidad, participan como miembros activos del Consejo Técnico, administran los recursos económicos, supervisan el mantenimiento del edificio y, entre otras actividades, dan *acompañamiento espiritual* a las alumnas, imparten la asignatura de educación en la fe, planifican y llevan a cabo eventos religiosos como: retiros, misas y oración, sin embargo, el personal de la institución como los directores de cada sección (primaria, secundaria y preparatoria), profesores, administrativos, mantenimiento y limpieza no son miembros de la Congregación.

La directora del plantel de preparatoria además de su cargo también es docente de la asignatura de dibujo, ella gestiona y se encarga de gran parte de los asuntos del plantel.

Hay dos personas que atienden la Secretaría Académica, una es la encargada de asuntos escolares y disciplina, ella supervisa que las alumnas cumplan con lo establecido en el reglamento, además de esto revisa y supervisa las planeaciones y exámenes que los profesores preparan para impartir y evaluar las sesiones de clase.

La otra persona atiende todos los asuntos relacionados con la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la UNAM, ella se encarga de mantener actualizada la base de datos y de proporcionar la información requerida para cumplir con los lineamientos establecidos por la DGIRE.

La psicóloga realiza el perfil psicométrico de los profesores y alumnas del plantel. El trabajo con las alumnas consiste en determinar su estado psicológico y su nivel de aptitud para el aprendizaje. La evaluación se hace con todas las alumnas de nuevo ingreso en todos los grados, a través de la aplicación de pruebas proyectivas, si el resultado de las mismas indica que alguna alumna tiene

dificultades en esas áreas, la especialista programa algunas sesiones para atender y dar seguimiento a estos problemas.

Los profesores se dedican a impartir la asignatura de la que son responsables, cada uno tiene un estilo de enseñanza propio, pero en general las reglas y condiciones que cada uno dicta para el grupo son basadas en sus decisiones y nunca son negociables.

El patronato de ex-alumnas del Colegio Regina realiza acción social a través de actividades como “ventas de bazar” para reunir fondos y, con ello, ayudar a las familias de las alumnas del colegio hermano, algunas de ellas en conjunto con alumnos de la Universidad Iberoamericana prestan horas de servicio comunitario dando regularización de materias como: inglés, matemáticas, física y química, principalmente.

Los becarios son un grupo de alumnos de otras escuelas que prestan servicio social, provienen principalmente de la Universidad Iberoamericana.

Se puede decir que como la mayoría de las instituciones escolares, ésta tiene propósitos educativos encaminados a formar hombres y mujeres que cumplan con cierto perfil; la orientación de sus objetivos es muy notable en los argumentos que contiene el ideario de la Congregación (consultado en su versión electrónica en <http://www.colegioregina.com.mx/principal/ideario.html> consulta 13/12/14), a continuación se presentan algunos de ellos.

Los fines que la institución se propone son formar:

1. Hombres y mujeres de fe.
2. Capaces de ganarse la vida con un trabajo digno.
3. Capaces de formar hogares felices.
4. Con voluntad firme y generosa.
5. Agentes de cambio en la sociedad y constructores de la civilización del amor.

La Congregación considera que la escuela preparatoria es:

- Lugar testimonial privilegiado de comunión, en donde los alumnos llegan a un auténtico compromiso con su familia, su sociedad, el país y la humanidad entera.
- Espacio vital en donde se forman personalidades fuertes, responsables, capaces de hacer opciones libres y justas.

En cuanto a las líneas educativas sus fines son los siguientes:

- Educar integralmente buscando el equilibrio del ser humano en todas sus dimensiones.
- Dar atención y amar personalmente a cada alumno aceptándolo tal y como es.
- Tener preferencia por los alumnos que tienen algún tipo de limitación o marginación.
- Promover las posibilidades de crecimiento personal de cada alumno con: la motivación, el estímulo y la pedagogía preventiva.
- Sensibilizar y concienciar de los grandes problemas del mundo, fomentando actitudes de paz, en la justicia y en la dignidad humana.
- Favorecer la educación en y para la libertad, propiciando la toma de decisiones analizadas.
- Educar en la solidaridad siendo sensibles a las necesidades del otro y comprometiéndose eficientemente con ellas.
- Formar en el hábito de la interiorización, creando espacios de reflexión, análisis, crítica y autocrítica.

El Proyecto Educativo de la escuela preparatoria incluye la concreción de una metodología abierta, flexible, personalizada, que sea capaz de integrar en cada momento avances pedagógicos y una constante actualización.

- Dar la debida importancia al trabajo intelectual para que el alumno pueda ser cada vez más responsable de su proceso formativo.
- Fomentar el estudio como búsqueda de la verdad.
- Formar en el análisis y la crítica, capacitando para el discernimiento y la toma de decisiones.
- Educar para la utilización adecuada de los medios de comunicación social.
- Dar importancia al desarrollo de la capacidad de expresión: oral y escrita.
- Propiciar el desarrollo de la capacidad creativa.
- Proponer técnicas de aprendizaje y educar para la investigación.
- Suscitar una actitud dinámica, abierta al cambio.
- Orientar para el uso del tiempo libre y su aprovechamiento.

La evaluación que realizan se caracteriza por lo siguiente:

Las líneas de acción del Colegio incluyen una evaluación continua de todos los aspectos y dimensiones de la escuela y del proceso educativo, en un esfuerzo por dar a la educación una mayor eficacia en el logro de los objetivos.

La evaluación es una revisión de la totalidad del proceso pedagógico para verificar y ponderar en qué medida se han realizado fiel y eficientemente los pasos del proceso y, por otra parte, en qué grado se han obtenido los objetivos perseguidos, en términos de cambio y transformación personal, institucional y social. La evaluación, por lo tanto, tiene en consideración necesariamente dos aspectos: revisión de procesos y verificación y ponderación de resultados.

3.5 Características de la población y de los sujetos de estudio

Con respecto a la comunidad de estudiantes, se sabe por los datos proporcionados por la Secretaría Académica, que son aproximadamente 120 alumnas, el 80% de ellas son egresadas de la misma institución, es decir, estuvieron inscritas ahí desde primaria y secundaria, tienen una situación económica estable, el otro 20% de la población proviene de escuelas públicas y se seleccionan por medio de una lista de espera que se abre cada generación.

Para ser admitidas, cada alumna debe presentar examen de conocimientos, pruebas psicométricas, entrevista a padres de familia, además de un estudio socioeconómico, con esta información en algunos casos se les otorgan becas y planes de pago para cubrir el monto de las colegiaturas, a plazos.

El perfil de las alumnas que provienen de escuelas públicas y se incorporan en el nivel de preparatoria, generalmente, corresponde a personas de un nivel socioeconómico bajo, por esta razón en algunos casos la comunidad educativa les brinda apoyo económico y en especie, en casos especiales se permite la venta principalmente de comida para generar fuentes de ingreso para algunos padres de familia.

Además de las horas de clase se les asignan actividades extra como sesiones de regularización de inglés, matemáticas, física y química, estas horas son cubiertas por algunos alumnos de la Universidad Iberoamericana como parte de un servicio social, asimismo, les imparten de manera esporádica talleres informativos sobre temáticas como: sexualidad, bulimia, cutting, educación de la fe para la autoestima, acompañamiento espiritual, retiros de carácter religioso, etc.

Todas las alumnas realizan acción social dos horas a la semana para apoyar a grupos de personas vulnerables, por ejemplo, asisten a asilos, orfanatos, dan acompañamiento religioso a los niños más pequeños de la misma institución.

El grupo de primer grado de preparatoria se encuentra conformado por 40 mujeres de entre 14 y 16 años, el 90% son alumnas egresadas de la misma institución de nivel socioeconómico medio-bajo, el 10% se incorporó de escuelas públicas y su nivel socioeconómico es bajo. Tienen una carga horaria de 37 horas a la semana distribuidas en 14 asignaturas diferentes (B.O. 29/09/14).

En este grupo se encuentran dos alumnas de las cuatro que en un principio debía atender, ya que en opinión de la directora y la psicóloga son casos que requieren atención personalizada; los indicadores que ambas tomaron en cuenta para seleccionar y designarlas como “casos problema” fueron la cantidad de materias reprobadas, con base en esto la psicóloga de la institución les aplicó una prueba para evaluar sus capacidades intelectuales (WAIS). Los resultados indicaron que sólo una de ellas no estaba en *el rango normal* en el nivel intelectual, por lo que había que encontrar el motivo del alto índice de reprobación de la otra alumna. Para identificar y diferenciar los casos llamaré a las alumnas como alumna “A” y alumna “B”.

Decidí evaluar a la alumna “A” que reprobó ocho materias porque durante las horas que pase frente a grupo al suplir a los profesores que faltaron, me percaté de que se mostraba desinteresada por la mayoría de las actividades que se realizaban, con sus compañeras era muy reservada, a veces era grosera al contestar o expresarse de las demás, rara vez se le veía alegre y los profesores se quejaban de su actitud por lo que en repetidas ocasiones le habían pedido que saliera de clase, además de esto la psicóloga me pidió observarla porque le aplicó una escala de inteligencia y para ella su potencial intelectual estaba por debajo de lo normal, sin embargo, la misma psicóloga me indicó que tenía ciertas dudas del diagnóstico y requería de más datos (el resultado de la prueba que aplicó se encuentra a disposición en el Anexo 19). Esta última información generó en mí más inquietud, porque la alumna fue diagnosticada con retraso mental, sin embargo, al observar su trabajo cotidiano en algunas asignaturas me pareció que esto no era tan cierto

La alumna “B” reprobó seis materias, lo que observé fue que tenía cambios de humor bruscos; podía estar contenta, pasar por la agresividad y llegar al llanto para no hacerse responsable de sus actos, esto lo menciono porque se le *penalizó* por hablar durante un examen, éste se le anuló y, lo que hizo fue enfrentar a los profesores y a la directora, después llamó a su mamá y cuando estuvo presente lo único que hacía era llorar.

Tenía un grupo muy cerrado de amigas y fuera de ellas convivía poco, sin embargo observa y se mantiene al pendiente de lo que hacen las demás, mostraba poco interés durante las clases, presentaba conductas un tanto inmaduras ya que pasaba su tiempo dibujando o escribiendo notas a sus amigas. En alguna ocasión me mencionó que en su casa había muchas situaciones de violencia entre sus papás, se siente poco atendida por su familia y rechazada por las demás alumnas del grupo.

La secretaria de asuntos escolares y psicóloga señalan que la alumna “B” tiene problemas de control de ira, algunas veces ha tenido enfrentamientos con sus profesores y con la misma directora, recientemente faltó varios días por enfermedad gastrointestinal, el médico le recomendó controlar su enojo para mejorar su salud (B.O. 09/10/14).

Con respecto a la dinámica grupal en algunas observaciones de clases pude percibir lo siguiente:

- Las cuatro alumnas que vienen de escuela pública se agrupan, debido a que las demás tienen grupos de amistad muy cerrados, a este subgrupo pertenece la alumna “B”, como describí, se muestra poco interesada, con actitud apática hacia todas las asignaturas, constantemente distrae a las demás mostrándoles dibujos, les escribía mensajes o hacía plática.

- Durante las clases hay poco orden, así como pocos momentos de silencio para escuchar lo que los profesores explican (realicé esta observación porque se me pidió apoyar en el control de grupo, debido a que al profesor se le dificulta dar su clase por la indisciplina), hay dos subgrupos de alumnas que hablan y se ríen constantemente.
- Al entrar a observar la dinámica grupal en otras clases se pudo notar que el mal comportamiento es una constante con los profesores que tienen un *estilo de enseñanza tradicional*, la indisciplina aumenta si además de esto el profesor es demasiado estricto o flexible, ya que con profesores que mantienen un *estilo de enseñanza humanista, es decir*, establecen reglas y mantienen siempre el control, pero siempre toman en consideración las condiciones del contexto, están abiertos a la comunicación, negociación, y sobre todo consideran que la opinión de los alumnos debe ser escuchada y tomada en cuenta, en beneficio de la relación profesor-alumno, en estos casos percibí que el clima grupal mejora.

Los profesores opinan que los resultados poco favorables en cuanto a las calificaciones se deben a lo siguiente:

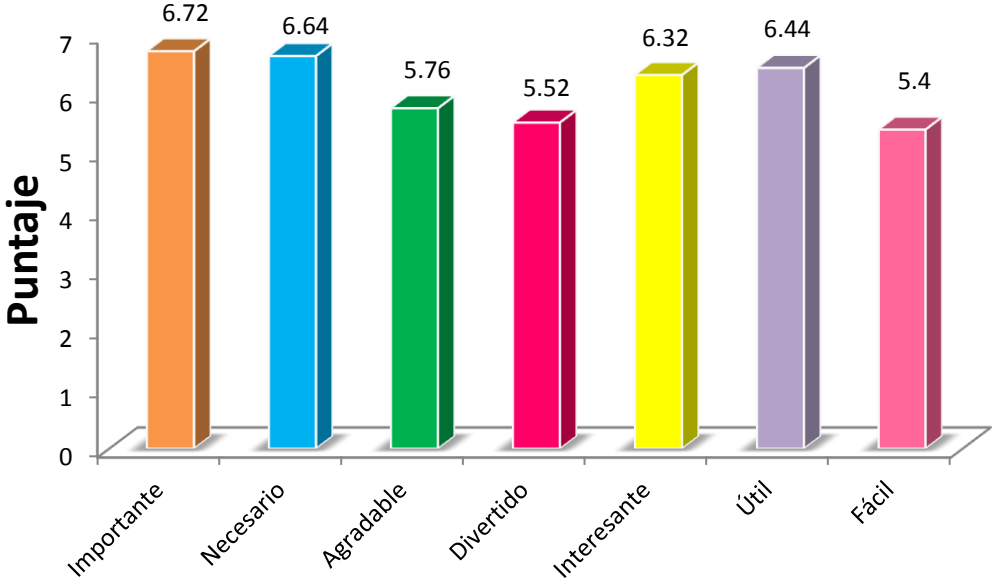
Las chicas no hacen tareas, no estudian, cuando leen parece que no comprenden, son muy dispersas, tienen dificultades para concentrarse, no tienen hábitos u horarios de estudio y están poco motivadas con respecto a su aprendizaje, les vale si aprenden o no, sus calificaciones son muy bajas; y sugieren que el taller incluya técnicas de estudio para fortalecer principalmente la habilidad de comprensión lectora (B. O. 22/10/14, 24/10/14 y 28/10/14).

El argumento de los profesores, la directora y la psicóloga era que las alumnas se mostraban poco interesadas en su aprendizaje, por esto se consideró apropiado evaluar con una escala de actitud.

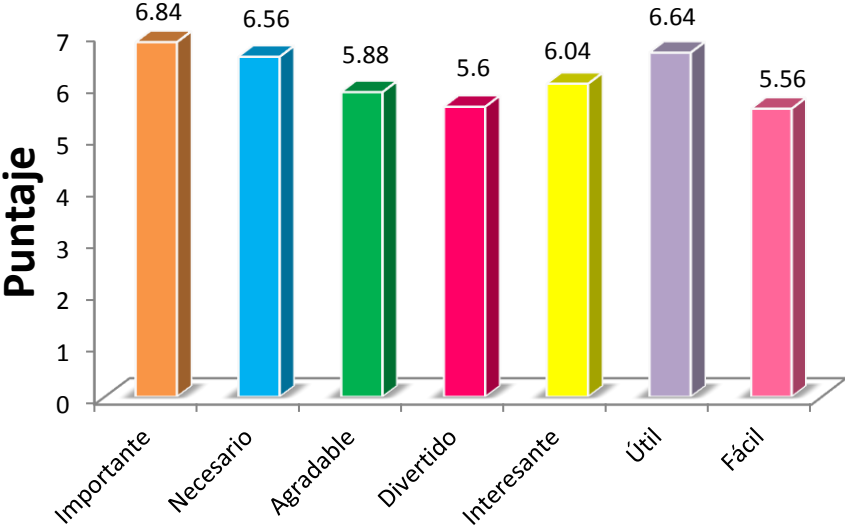
Además de las opiniones de los profesores, la psicóloga y la directora se aplicó una escala de actitud para sondear la actitud del grupo con respecto al aprendizaje, principalmente se preguntó sobre la opinión que tienen acerca de las

implicaciones de las emociones y los estilos de aprendizaje, para ello se elaboró y aplicó un cuestionario con cuatro enunciados (E) que había que calificar según el sentir de las alumnas los resultados fueron los siguientes:

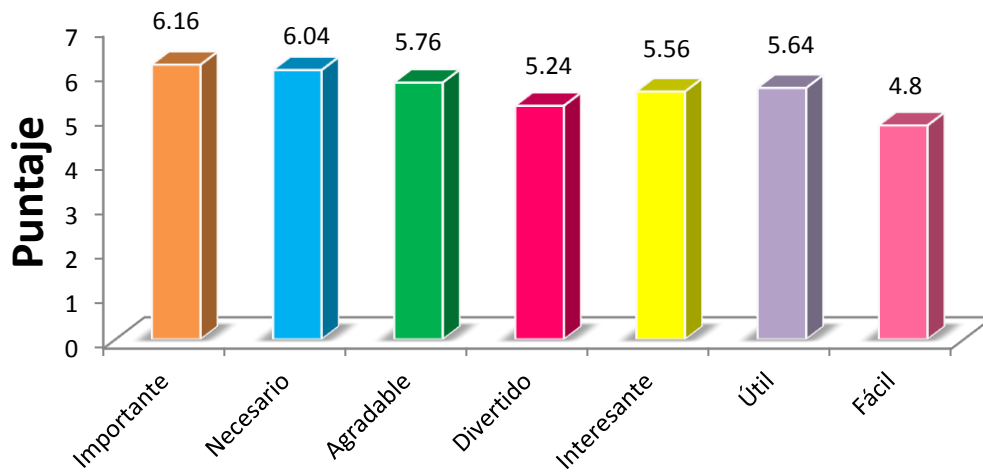
E. 1. Conocer mi estilo de aprendizaje es para mí



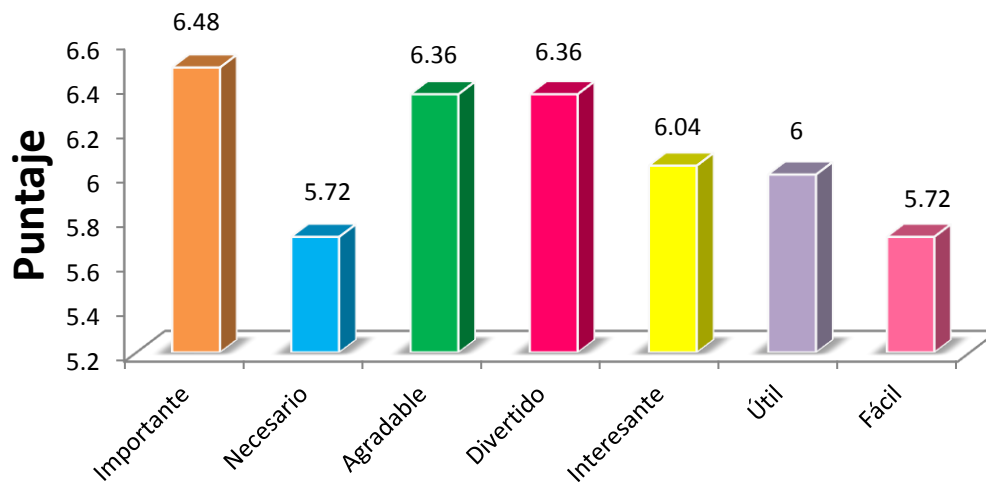
E. 2 Aprender técnicas de estudio para aprender mejor es para mí



E. 3 Conocer cómo influyen mis emociones en mi aprendizaje es para mí



E. 4 Mantener relación cordial con mis compañeras de grupo es para mí



La mayoría de los adjetivos positivos obtuvo calificaciones de entre 5.22 hasta 6.68; considerando que la puntuación más alta es de 7, los puntajes de este test no coinciden con la opinión de los profesores, ya que ellos opinan que las alumnas tienen interés bajo o nulo por el aprendizaje y los resultados, al menos en estos cuatro aspectos revelan que su interés se encuentra en un nivel medio-alto. El test se realizó con el fin de obtener un indicador más para la elección de los contenidos del taller.

Además del resultado de la escala de actitud tomé en cuenta las observaciones de la directora y la psicóloga de la institución, cabe mencionar que esto no fue lo que consideré como base angular para el diseño del taller, ya que ambas insistían en que le diera más peso a los contenidos sobre “técnicas de estudio basadas en estilos de aprendizaje”. Una vez más volví a encontrarme que se dejan de lado las emociones, y que en casos como los de las alumnas con las que trabajé condicionan su desempeño en el aula y su rendimiento académico.

Mi prioridad, entonces, fue y es que tanto la directora como las alumnas tengan en cuenta que las emociones pueden ser el origen de las dificultades para aprender, de ser así comprenderemos que el aprendizaje se ve mediado por múltiples factores, por ejemplo, el hecho de estar etiquetadas por la institución como *casos problema*, no ser aceptadas por sus compañeras por venir de escuelas públicas, estar diagnosticadas en una escala de deficiencia mental, recibir críticas de los profesores sobre el desempeño frente al grupo, sentirse poco valiosas y, de cierta manera, abandonadas por la familia, impacta en el desempeño escolar. Por ello, mientras no se atiende el ámbito afectivo será muy difícil que el trabajo realizado refleje los adelantos que se esperan en el aprendizaje.

Una vez contextualizada la problemática lo siguiente fue diseñar el taller e implementarlo; en el siguiente capítulo se presentan los resultados del mismo.

CAPÍTULO IV

EL RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES EN EL TRABAJO DEL AULA

En este último capítulo se presenta, primeramente, la descripción del taller, se incorpora el diseño y secuencia de actividades. Después se expone la interpretación de los dos casos observados en particular. También se incorpora el reporte de actividades realizadas por el grupo de primer grado de preparatoria, se cierra el capítulo con las observaciones realizadas por la directora.

4.1 Descripción del taller

Los temas se seleccionaron principalmente con base en las indicaciones de la directora, sin embargo, también se consideró el resultado del pre-test (escala de actitud), sugerencias y comentarios de los profesores.

Por ejemplo, durante la revisión del taller con la directora y la titular de la asignatura de orientación educativa, la profesora me sugirió especificar al grupo “qué técnicas de estudio eran adecuadas para cada área disciplinar”, sin embargo, le comenté que autores como Ontoria (2004) y Sordo (2001) han hecho hincapié en que las estrategias de estudio como los mapas de tipo conceptual y mental son estrategias que brindan beneficios como pensar mejor y más rápido, lo cual debe aprovecharse para enseñar y aprender sobre cualquier disciplina incluso de matemáticas, física o química dando excelentes resultados; una vez hecha esta aclaración la directora aprobó el contenido de la planeación del taller, sin más comentarios el curso se llevó a cabo.

La directora me especificó que sólo se podía dedicar tres sesiones sabatinas de tres horas cada una, por lo que programé las actividades ajustándolas a ese tiempo.

A pesar de que esa había sido la indicación, por cuestiones de tiempo y disposición de las instalaciones, la directora nuevamente redujo el tiempo para el desarrollo del taller a dos sesiones sabatinas de tres horas cada una; lo anterior debido a que las fechas del taller se “empalmaban” con otro taller que les iban a impartir a las alumnas, después de eso se tenía programada la limpieza general de las instalaciones, y sólo quedaban libres dos sábados antes de los exámenes parciales. Este fue el motivo por el que tuve que ajustar las actividades a las sesiones, los días y horarios establecidos por la directora.

Las dos sesiones se distribuyeron de la siguiente manera cada una de 8:00. a 11:00 horas. y de 11:30 a 14:30 horas, se abrieron dos horarios porque el grupo de 40 alumnas se dividió en dos secciones.

Cabe mencionar que el taller era opcional, sin embargo, a las dos alumnas que fueron los casos de estudio la directora les expidió una circular para enterar a sus padres de la importancia del taller y se comprometieran en la asistencia de sus hijas.

En la primera sesión la asistencia fue de 20 alumnas del primer grupo y de 8 alumnas para el segundo grupo, para la segunda sesión asistieron 22 alumnas en el primer horario y 10 en el segundo; sin embargo, para los tests solo se tomó en cuenta la opinión de las 25 alumnas que asistieron a ambas sesiones.

El objetivo inicial era apoyar de manera personalizada a las dos alumnas, sin embargo, por la carga de trabajo en áreas administrativas, los tiempos y actividades se ajustaron según lo requerido por la directora, por ello en lugar de dar seguimiento de forma personalizada a ellas dos, lo que se hizo fue impartir el taller al grupo, puesto que la expectativa de la directora era beneficiar al grupo completo para que conocieran la influencia de las emociones en el aprendizaje, así como identificar algunas estrategias de estudio que pudieran implementar para mejorar aspectos como: entregas de tarea, comprender lecturas y adquirir hábitos de estudio.

Para tratar el tema de las emociones seleccioné cinco lecturas acerca de alegría, tristeza, amor, miedo e ira y actividades de gimnasia cerebral para la autorregulación de las mismas; con respecto a las técnicas de estudio retomé las que según la teoría cognoscitiva del aprendizaje se enfocan en el desarrollo de la comprensión lectora y la organización de la información para facilitar el aprendizaje.

En el taller se abordan las emociones a través de técnicas de estudio basadas en estilos de aprendizaje.

Desde el capítulo uno se ha insistido por la importancia de comprender que las emociones y las capacidades cognitivas son dos factores que influyen en el complejo proceso de aprendizaje.

Las emociones obstaculizan el aprendizaje cuando el alumno carece de la capacidad de autogestión emocional, por ejemplo, niveles elevados de ansiedad causados por experiencias de fracasos en una asignatura o en un tema dado, tienen como consecuencia falta de confianza en las capacidades para aprender, es por ello que en ocasiones el pánico bloquea la comprensión y el alumno pierde el interés por completo.

Cuando las emociones que se experimentan a raíz del aprendizaje son agradables para el alumno, se convierten en un estímulo que le motiva a esforzarse por asociar los nuevos contenidos de manera no arbitraria. Por lo tanto, para que haya aprendizaje antes debe existir la disposición y el interés por parte del alumno, de esta manera el esfuerzo que naturalmente se requiere para comprender algo se dará intencionalmente.

Otro aspecto que beneficia al alumno en el aprendizaje es el conocimiento que tiene sobre sí mismo, es decir, su estilo de aprendizaje, el cual hace referencia a la forma de aprender de acuerdo con un método personal, además del conjunto de estrategias cognitivas reconocidas como herramientas concretas que varían dependiendo de lo que queremos aprender. Por ello, el acompañamiento en clase es fundamental para el aprendizaje, sin embargo, además de esto se requieren horas de estudio, investigación, práctica y repaso por parte del alumno fuera de la escuela.

El taller quedó estructurado de la siguiente manera. En la primera sesión se dieron a conocer las características principales de la alegría y la tristeza, practicamos la técnica de gimnasia cerebral “Arañas y ñaÑaras”, ésta consiste en imaginar que los conflictos por los que sentimos tristeza son animales pegados a nuestro cuerpo, lo que se hace es sacudirlos con las manos (dicha sensación libera mentalmente del sentimiento de tristeza), su práctica contribuye a autorregular la intensidad de esta emoción; con respecto a los estilos de aprendizaje, las alumnas conocieron y practicaron la técnica de estudio “la lectura de calidad”.

En la segunda sesión se expuso información sobre el miedo, la ira y el amor, se practicaron técnicas para el manejo de las emociones ya mencionadas, seleccionaron, relacionaron y jerarquizaron información a través de la técnica de organizadores gráficos.

Los objetivos generales del taller fueron los siguientes

- Comprenden la importancia de las emociones para enfrentar situaciones que impiden el aprendizaje.
- Practicar las técnicas de estudio expuestas en las sesiones del taller a fin de transferirlas a otras situaciones de aprendizaje.
- Experimentar los beneficios de los ejercicios de gimnasia cerebral para facilitar la autorregulación emocional.

4.2 Diseño del taller

Las actividades y temas se llevaron a cabo de la siguiente manera:

Sesión 1

Tema: Alegría, Tristeza y Amor Técnica de estudio: Lectura de calidad

Objetivos : Experimentar sensaciones ante la posibilidad y acción de sonreír , usar gimnasia cerebral como técnica para enfrentar sentimientos de tristeza e implementar la técnica de subrayado para identificar palabras clave en un texto

Actividades	Tiempo	Recursos	Evaluación
Encuadre por parte de la conductora para exponer de manera breve las reglas del curso, el motivo, los contenidos, el impacto de los mismos para el éxito escolar y la forma de evaluar (Ver anexo 2).	5 min.	Prezi	
Presentación por parte de la conductora de la técnica de subrayado con el fin de identificar: conceptos, definiciones y palabras clave para realizar una lectura de calidad (Ver anexo 3).	10 min.	Prezi	
Las participantes realizan individualmente ejercicios donde localicen las ideas principales y palabras desconocidas en el texto seleccionado (Ver anexo 4).	20 min.	Prezi, lectura: "La Alegría", marcatextos de colores	Se intercambia la lectura con un compañero y se califican entre sí mediante la guía de la conductora.
Para reconocer la importancia de mantener una actitud positiva se lleva a cabo por equipos la técnica grupal "Soy feliz porque sonrío" (técnica para el desarrollo de la inteligencia emocional) (Ver anexo 5).	20 min.	Música, texto narrativo, bocinas, prezi.	
Presentación por parte de la conductora sobre la técnica de exposición utilizando analogías, metáforas y mnemotecnias para asimilar y recordar información (Anexo 6).	5 min.	Prezi	

Así como la exposición de la estrategia de síntesis, cuadro comparativo, enfatizando las diferencias entre tristeza y depresión (Anexo 7).	5 min.	Prezi	
Integración grupal, se les pide formar equipos, se les asigna una emoción y se les pide que en equipo se tomen una <i>selfie</i> que exprese, por ejemplo, "amor".	10 min.	Participantes y celular	
En equipos de 4 personas se lleva a cabo la lectura seleccionada, se realiza la técnica de subrayado (Ver anexo 8).	10 min.	Lectura: "La Tristeza", rotafolio, plumones.	Subrayar en el texto conceptos clave
Por medio de lluvia de ideas se selecciona la información para elaborar una síntesis en un cuadro comparativo sobre ambas emociones.	10 min.		
Cada equipo muestra su trabajo, a través de la técnica de exposición explican al grupo las características de ambas emociones, deben usar analogías, metáforas, etc.	20 min.		Coherencia y lógica del discurso
Todo el grupo realiza la técnica "Arañas y ñañas" (técnica de gimnasia cerebral) para saber cómo evitar el sentimiento de la tristeza (Ver anexo 9).	10 min.		
La conductora pide que elaboren el formato "CQA" con respecto al tema del amor, a continuación se llenan las dos primeras categorías del formato y se comentan algunos ejemplos de manera voluntaria (Ver anexo 10).	10 min.	Prezi	

La coordinadora contextualiza de manera expositiva el tema.	10 min.		Llenado del formato "CQA"
Se distribuye el material, se les pide que lo lean de manera individual y que preparen un argumento para participar de manera voluntaria a través de la técnica de debate, en la que tendrán que defender su postura, siempre esperando su turno y mostrando respeto por las opiniones de los demás (Ver anexo 11).	10 min.	Lectura: "El amor", instrumento para subrayar	

Observaciones: la reflexión de las cinco emociones se pidió de manera individual durante la exposición final. Cada alumna expuso la relevancia que éstas tienen para sí mismas en su proceso de aprendizaje.

Sesión 2

Tema: Miedo ~ Ira

Técnica de estudio: Organizadores gráficos

Objetivos: Implementar la técnica "miedo al miedo" para generar pensamientos de acción ante alguna amenaza, usar gimnasia cerebral como técnica para autorregularse cuando se encuentre enojado, y diseñar un organizador gráfico

Actividades	Tiempo	Recursos	Evaluación
La sesión comienza con la retroalimentación por parte de la conductora acerca de los ejercicios elaborados en la sesión anterior.	10 min.		
Mediante una exposición y apoyándose en recursos visuales la conductora desarrolla el tema de organizadores gráficos como técnica de estudio (Ver anexo 12).	10 min.	Prezi	
Se entrega el material y se invita a formar equipos de 4 integrantes, se dan las instrucciones para llevar a cabo una lectura cooperativa, aclarando que de ese ejercicio deben sacar las ideas principales y tenerlas listas para realizar un ordenador gráfico al final de la sesión (Ver anexo 13).	20 min.	Lectura: "El miedo", instrumento para subrayar	Lectura cooperativa y material subrayado
Por equipos se realiza la técnica "Miedo al miedo"(técnica de gimnasia cerebral), con el propósito de que las alumnas aprendan a generar pensamientos de acción ante alguna amenaza (Ver anexo 14).	15 min.	Música, bocinas, marcadores y hojas de color	Estrategias escritas para enfrentar el miedo
Se entrega el siguiente material, se continúa con la lectura cooperativa y la técnica de subrayado (Ver anexo 15).	20 min.	Lectura: "La Ira"	Ideas principales subrayadas en el texto
Con el propósito de aprender una técnica de relajación en grupo se realiza la técnica "Uno, dos, tres y hasta diez" (técnica de gimnasia cerebral) (Ver anexo 16).	10 min.		

Se distribuye el material y se le indica a cada equipo el formato de ordenador gráfico que habrá de realizar para concluir la sesión.	20 min.	Papel craft, plumones, hojas de color y pegamento	Ordenador gráfico: se califica si cumple con las reglas de síntesis, jerarquización y orden de la información.
Cada equipo muestra su trabajo, a través de la técnica de exposición explican al grupo su ordenador gráfico.	20 min.		Coherencia, jerarquización y uso de símbolos.
Rally para revisar hábitos de estudio, se forman equipos de 5 integrantes para el recorrido (Ver anexo 17).	30 min.		
Para el cierre de taller se realiza la actividad "Yo felicito" (Ver Anexo 18).	5 min.		
La conductora cierra invitándoles a continuar aprendiendo a aprender.	5 min.		

Observaciones: tanto las emociones positivas como negativas se tienen que autorregular, lo cual puede favorecer para que se motiven a aprender. Por ejemplo, la felicidad desbordada lleva a un estado de euforia en el que se limita el juicio e interfiere en las funciones cognitivas como la memoria y la creatividad (ver capítulo II). En este sentido, para regular las emociones positivas también es necesario relajarse por medio de la respiración. Lo anterior aunque no se trabajó con las alumnas es un aspecto a tomar en cuenta para próximas intervenciones.

4.3 Resultados del estudio de caso

Alumna “A”

Antes del desarrollo del taller tuve la oportunidad de convivir con ella durante una tutoría para preparar la guía de examen de inglés, observé que estuvo sonriente, atenta, tomaba notas, hacía preguntas sobre sus dudas, su forma de hablar fue fluida comprendía en su mayoría el contenido de las lección, al final mostró adelantos y el examen lo aprobó. Esto no coincide con el diagnóstico psicológico que la ubica dentro del rango de deficiencia mental, por lo que desde mi punto de vista, “el pobre desempeño académico” se debe a otros motivos, por lo que requiere un plan de trabajo a largo plazo que contemple acciones dirigidas al área correspondiente (B.O. 16/10/14).

Realicé algunas observaciones de clase y lo que noté fue que su comportamiento era despreocupado, desinteresado, al grado de recostarse en su banca para “dormir”; en ocasiones se mostró indiferente, poco participativa, principalmente con los profesores que son más *tradicionales*, siempre estuvo muy callada; su arreglo personal era desaliñado y constantemente llegaba tarde.

En lo que respecta a las sesiones del taller asistió a las dos, sin embargo, nunca lo hizo de manera puntual, en ocasiones se distraía y hablaba con sus compañeras, participó pero sólo cuando se le solicitó, al inicio se mostró reservada conmigo, conforme avanzó el taller esa actitud mejoró un poco, al ver que su grupo de amigas se interesaba por las actividades se mostraba cooperativa, aunque era muy reservada con comentarios acerca de su entorno familiar (B.O. 22 y 29/11/14).

Para la técnica “Soy feliz porque sonrío” colaboró y lo hizo de manera normal, al pedirle su opinión sobre cómo se sintió señaló que “le costaba creer que sólo por sonreír es posible sentirse bien, le parece que se necesita algo más que eso” (B.O. 22/11/14).

En la técnica de “Arañas y ñañas” dijo que la soledad le causa tristeza, al respecto le pregunté si se sentía sola con frecuencia, respondió que “siempre está sola, por eso lo que más la pone triste es la soledad”, le señalé que tiene familia y que en ocasiones es bueno pasar tiempo con uno mismo, respondió que “vive con su abuelo al que casi no le habla por su mal carácter y con su mamá que es difícil verla por su trabajo”, al final de la técnica, comentó que “podría ser una alternativa para no pensar en aquello que la pone triste” (B.O. 22/11/14).

En el ejercicio “miedo al miedo” señaló que para ella era fácil no tener miedo pero que la técnica podría servirle para una situación en la que se sintiera muy asustada (B.O. 29/11/14).

Con el ejercicio “uno dos, tres, cuenta hasta diez”, dijo que era imposible inhalar durante tantos segundos, después de sugerirle que lo intentara varias veces lo hizo y comentó que “si en verdad servía de algo compartiría la técnica con su abuelo que está enfermo, es muy enojón y por lo mismo mejor ni se le acerca” (B.O. 29/11/14).

En mi opinión la actitud que muestra y en consecuencia “el pobre desempeño académico”, sí se debe a causas de tipo emocional. Señala que se siente sola y no habla con las personas de su entorno familiar, por lo que la oportunidad de recibir motivación o retroalimentación por parte de su familia es muy remota, es decir, se siente desatendida; la falta de arreglo personal, la pereza y desinterés también son signos de que su estado emocional no es el óptimo para el aprendizaje.

Además, como ya señalé, desde mi punto de vista su desarrollo intelectual no es de deficiencia mental como se indica en el diagnóstico dado por el departamento de Psicología, por lo que se podría valorar nuevamente su desarrollo intelectual, además de dar seguimiento con un plan dirigido especialmente al ámbito emocional.

Alumna “B”

Con respecto a la segunda alumna desde el principio es evidente que el bajo rendimiento académico se ve asociado al aspecto emocional, ya que ella misma expresó tener cambios de humor que “no controla”, ha tenido episodios de enojo que le han llevado a enfrentamientos con los profesores y la directora, además de ausencias por enfermedades causadas por estrés. Durante el taller asistió las dos sesiones, sin embargo, se mostró distraída en varias ocasiones y un tanto desganada (B.O 22 y 29/11/14).

Durante el ejercicio “Soy feliz porque sonrío” le pedí que describiera lo que sentía al ver una foto de ella misma al sonreír. Dijo “que al contrario de lo que decían sus compañeras para ella sonreír no le hacía sentir bien, le daba pena y afirmó ser bipolar” (B.O. 22/11/14).

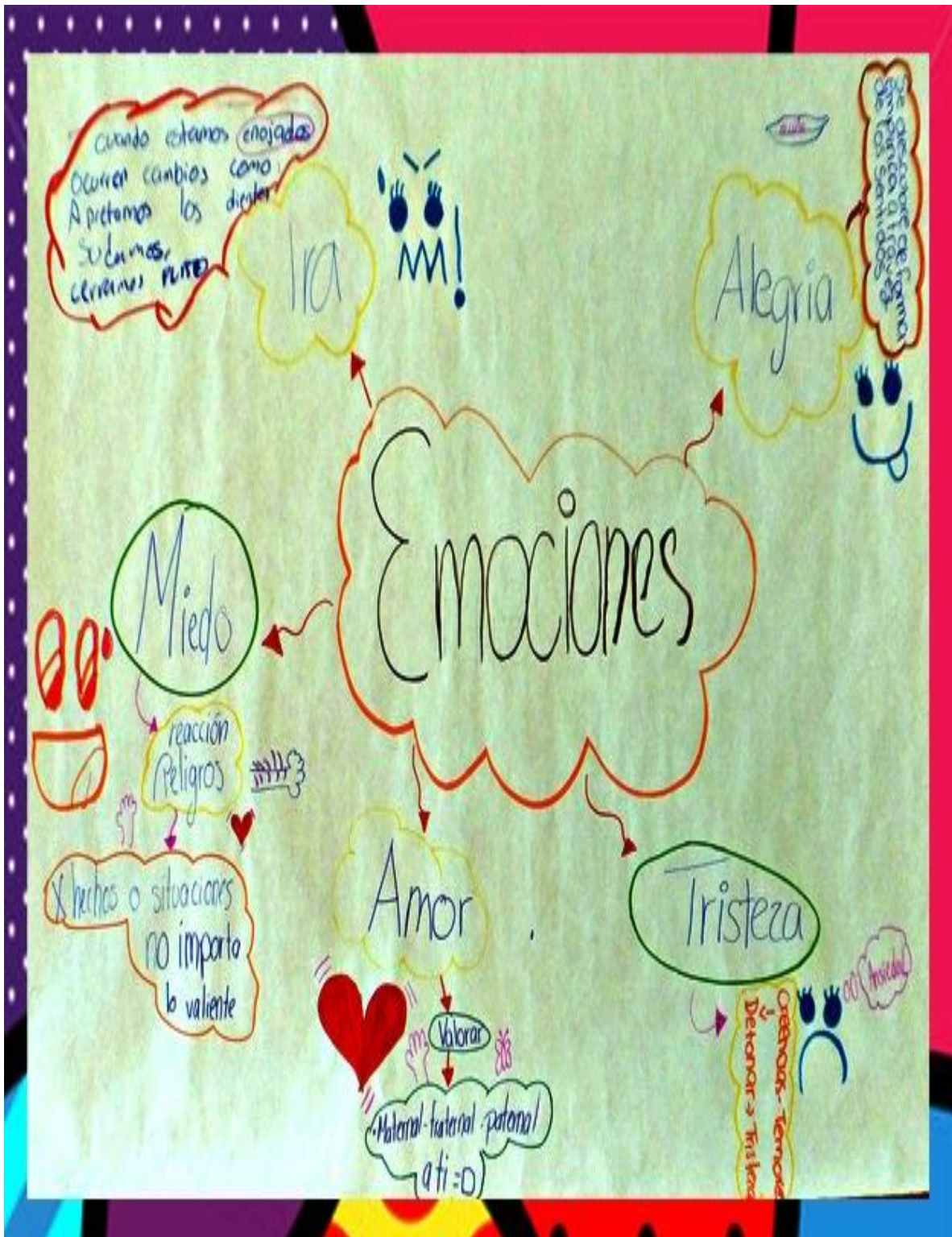
Al hacer un ejercicio donde tenía que mencionar algo que le causara tristeza mencionó que en su casa se vive en constante estrés debido a la actitud violenta de sus padres, comentó que “todo el tiempo la regañan, le gustaría que la dejaran sola” se le preguntó qué pensaba sobre lo que sus papás sentirían si la escucharan decir eso y respondió que “seguramente no les interesaría” (B.O. 22/11/14).

En el ejercicio para enfrentar el miedo dijo que “lo iba a practicar cuando tuviera que hacer el examen de la maestra de geografía porque es muy malhumorada y le da mucho miedo” (B.O. 29/11/14).

Con la técnica de respiración indicó sentirse relajada, dijo que al sentirse enojada intentaría acordarse de respirar. (B.O. 29/11/14).

Durante las observaciones en el grupo noté que en lugar de hacer anotaciones sobre las clases hace dibujos o mensajes para sus amigas. Desde el punto de vista de los profesores se esmera poco en los trabajos y tareas que llega a entregar (B.O. 14/10/14), la encargada de disciplina la canalizó conmigo en una ocasión por una queja de la profesora de geografía; una vez más el trabajo que entregó estaba incompleto, mi función fue asesorarla sobre lo que tenía que hacer ya que la alumna argumentó no entender las instrucciones de la profesora y por la poca disposición que ésta mostraba prefirió no preguntar. Hizo el trabajo una vez más pero tampoco lo completó, como se le indicó, en este aspecto sí noté cierta apatía, esto fue similar en una de las sesiones del taller cuando tenían que elaborar un mapa mental, fue evidente que su equipo no puso tanto esmero, a continuación se presenta el mapa concluido.

Ilustración 1 Mapa mental equipo de la alumna "B"



Después del taller se le pidió, igual que a todas las alumnas del grupo, que resolviera un cuestionario para conocer su opinión, este hecho lo quiero resaltar porque ella fue la única que no lo llenó de la manera en que se indicó, es notable que intentó seleccionar una por una las opciones dadas pero después de la primera de cuatro preguntas, optó por rayar una sola columna y no tomarse tiempo para responder el cuestionario (B.O. 20/11/14). A continuación se muestra la foto de su cuestionario.

Ilustración 2 Cuestionario

CUESTIONARIO SOBRE FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

Instrucciones:
 Por favor conteste todos los ítems, no hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincera a sus respuestas.
 Encierra en un círculo donde se encuentre para usted el grado de importancia de los siguientes enunciados.

Conocer mi estilo de aprendizaje es para mí:

Importante	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Sin importancia
Interesante	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Sin interés
Divertido	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input checked="" type="radio"/>	-3	Aburrido
Agradable	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Desagradable
Fácil	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input checked="" type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Difícil
Necesario	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Innecesario
Útil	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Inútil

Aprender técnicas de estudio para aprender mejor es para mí:

Importante	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Sin importancia
Interesante	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Sin interés
Divertido	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Aburrido
Agradable	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input checked="" type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Desagradable
Fácil	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input checked="" type="radio"/>	-3	Difícil
Necesario	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Innecesario
Útil	<input checked="" type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	-1	<input type="radio"/>	-2	<input type="radio"/>	-3	Inútil

Además de lo descrito es importante mencionar que ella y su grupo de amigas se incorporaron de escuelas públicas, así que en cada oportunidad se apartaban de las demás, en las actividades del taller se aislaban, pero miraban con atención lo que las demás alumnas hacían.

Esta alumna expresa y demuestra dificultad para autogestionar sus emociones, el contexto familiar en el que vive es hostil y problemático, personalmente es muy impaciente lo cual se puede traducir en ansiedad, además de esto se siente rechazada por el grupo.

En mi opinión sí se trata de una situación emocional inadecuada para el aprendizaje de la alumna, por ello, es necesario continuar el trabajo en el ámbito emocional, especialmente, el control de la ira.

4.3 Reporte del trabajo grupal

En el siguiente apartado reporto las situaciones que me parecen pertinentes destacar con respecto a los del trabajo con todo el grupo.

A manera de introducción al tema de las emociones y con el fin de integrarlas en equipo se les pidió tomarse en equipo una *selfie* (fotografía tomada por uno mismo) y manifestar alegría, enojo, miedo, amor o tristeza, se reforzó el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, ya que al gesticular y observar con atención las fotografías de las demás les fue posible identificar algunos rasgos de las reacciones emocionales. En la siguiente página se puede ver una fotografía ilustración con el resultado de esta actividad.

Ilustración 3 Reconocimiento de emociones

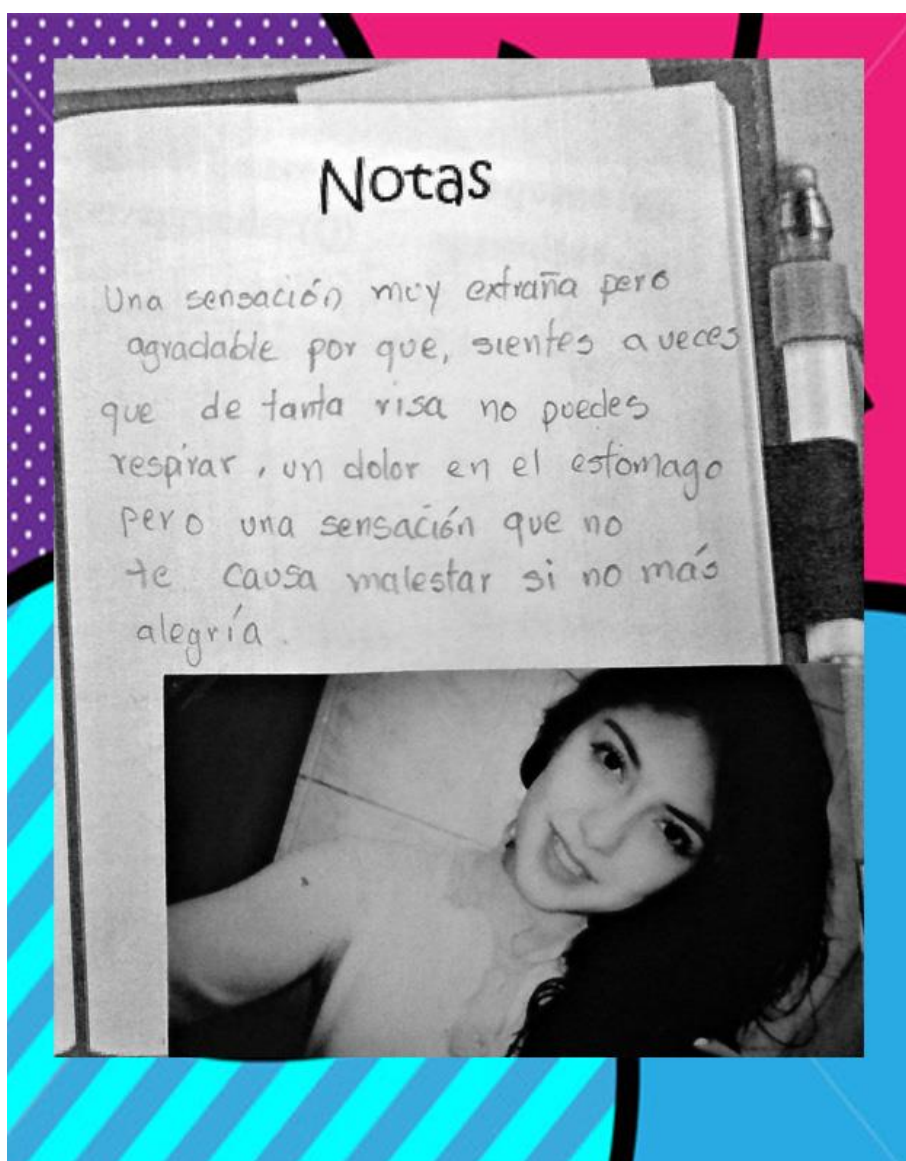


Interpretación de tristeza, alegría, amor, enojo y miedo.

Como ya señalé, durante el taller se realizaron actividades de gimnasia cerebral con la técnica “soy feliz porque sonrío”, las alumnas aprendieron la importancia de la sonrisa y sus beneficios. Después del ejercicio concluyeron que mantener una actitud positiva y sonreír, generan una sensación de bienestar, ellas lo expresaron a través de frases como las siguientes:

“Cuando sonrío me siento feliz, se siente bien sonreír, me siento mejor conmigo misma por eso me gusta sonreír, me alegra sonreír” (B.O. 22/11/14).

Ilustración 4 “Soy feliz porque sonrío”



Para practicar una técnica de control ante una situación atemorizante cada una mencionó algo que le causaba miedo y con la técnica “Arañas y ñañas” ejercitaron la habilidad de mantener este sentimiento al margen; al respecto opinaron:

“Es una buena técnica de sacudir el miedo, eso me puede servir antes de pasar a exponer o antes de hacer un examen” (B.O. 22/11/14).

Con la exposición “diferencias entre la tristeza y depresión” se enteraron de las características de cada una, al respecto comentaron:

“Yo no sabía que la depresión era una enfermedad, la depresión debe ser algo muy feo” (B.O. 22/11/14).

Con el cuadro “CQA” sobre el amor, la mayoría estuvo de acuerdo en que:

Sabían que el amor es un sentimiento positivo, les gustaría aprender sobre el amor de pareja, y lo que aprendieron fue que el amor también se puede expresar en las actividades escolares. En la siguiente ilustración se puede ver un ejemplo de cómo se trabajó este cuadro.

Ilustración 5 Cuadro “CQA”

Lo que se conoce (C)	Lo que se quiere conocer/aprender (Q)	Lo que se ha aprendido (A)
el amor es un sentimiento bonito es querer tanto a una persona que se conoce como novios o a la familia y amigos	una aprender nuevas experiencias	Amar a un persona a mi hermano, y a mi mamá, ya mis amigos

Para aprender a afrontar los miedos se realizó la técnica miedo al miedo, los comentarios fueron respecto a lo siguiente:

“Tener miedo a veces es bueno, por ejemplo, si tengo mucho miedo de reprobar *mate* me apuro más, no todo el miedo es malo, si siento que me gana el miedo lo enfrento y eso me deja seguir” (B.O. 29/11/14).

Para mejorar el autocontrol en situaciones de enojo o ira practicamos la técnica “uno, dos, tres y hasta diez”, las alumnas experimentaron los beneficios de la respiración profunda y controlada, al terminar expresaron:

“Te sientes relajada, se lo voy a recomendar a mi abuelito que se enoja siempre y le hace daño por sus enfermedades; esto te hace sentir muy tranquila” (B.O. 29/11/14).

Por otra parte, los resultados de las estrategias de estudio fueron los siguientes:

Reconocieron que para realizar una lectura podemos utilizar varias estrategias que con la práctica les ahorran tiempo y les ayuda a su comprensión; en cuanto a la organización de información de manera estratégica practicaron con la elaboración de mapas conceptuales y mentales, subrayaron cada una de las lecturas con la técnica de seleccionar sólo el 20% de la información total de cada una. En esta ilustración se puede apreciar un ejemplo de la técnica de subrayado. Al final cada equipo expuso las ideas que representaron en los mapas mentales, hicieron uso de palabras clave, metáforas, analogías, signos, imágenes y diferentes colores. En las ilustraciones 6 a 9 se muestran los mapas conceptuales y mentales. En la ilustración 10 se puede ver cómo cada equipo expuso su mapa.

Ilustración 6 Mapas mentales



Ilustración 7 Mapa conceptual

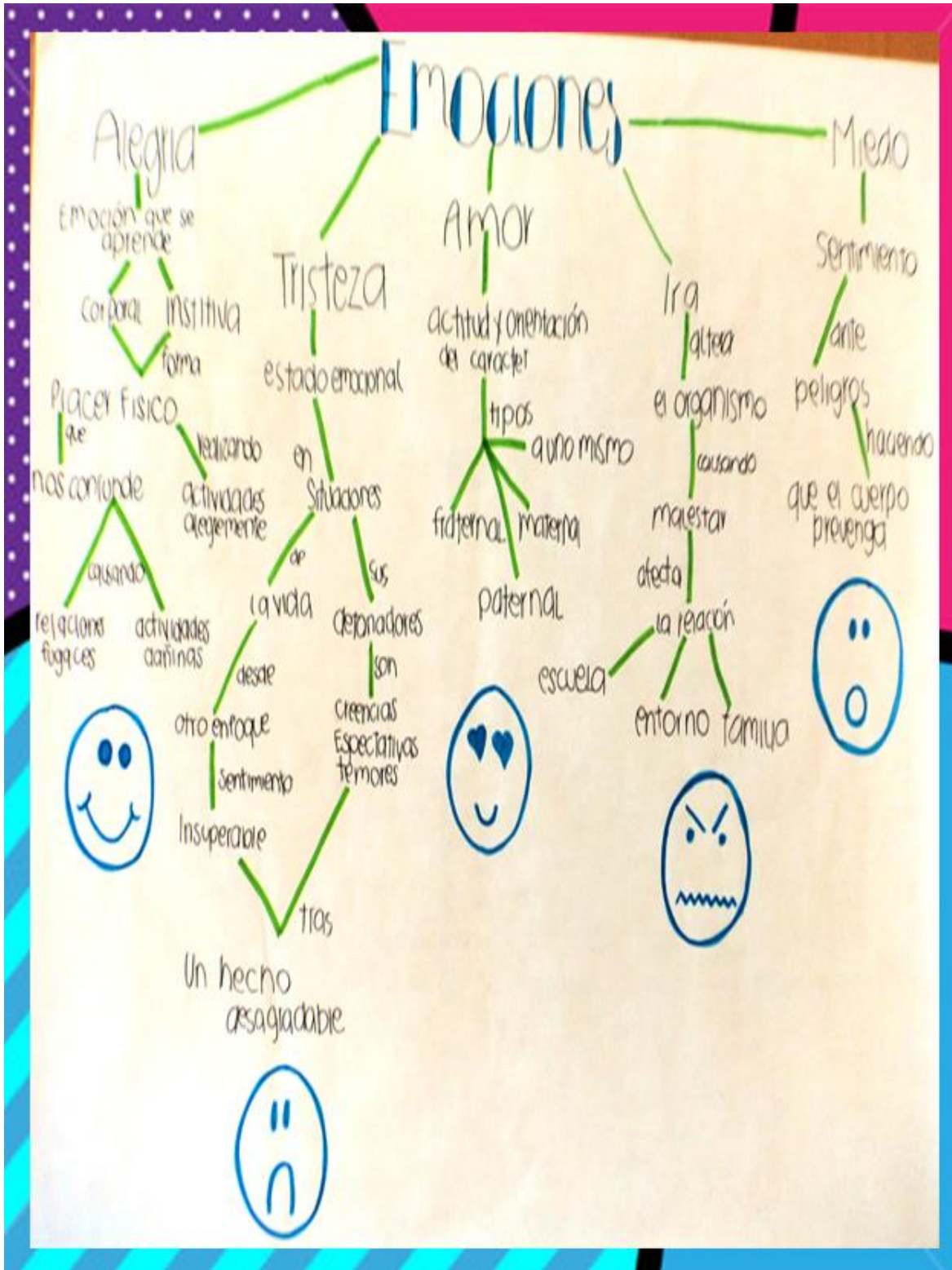


Ilustración 8 Mapa mental

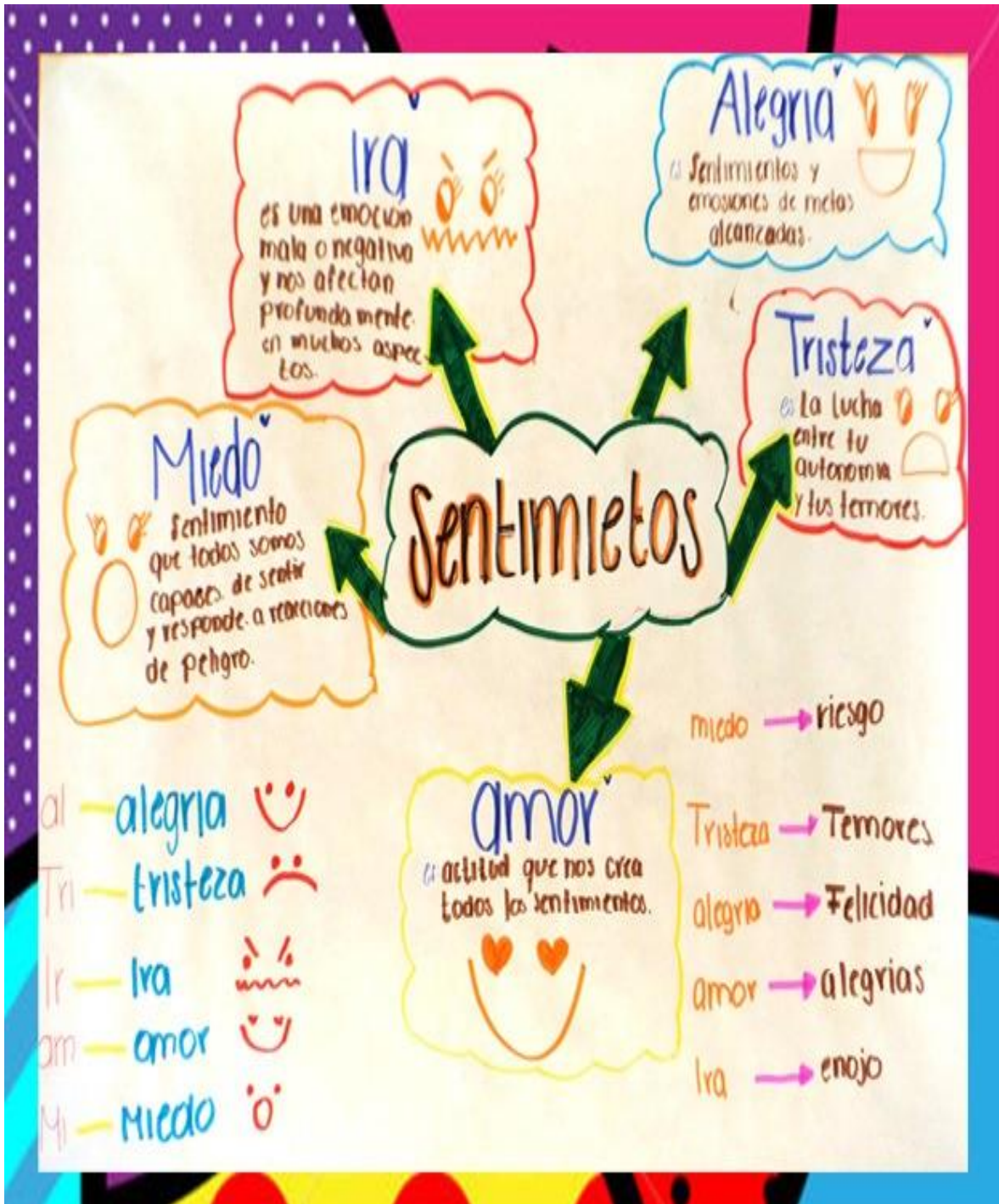


Ilustración 9 Mapa conceptual

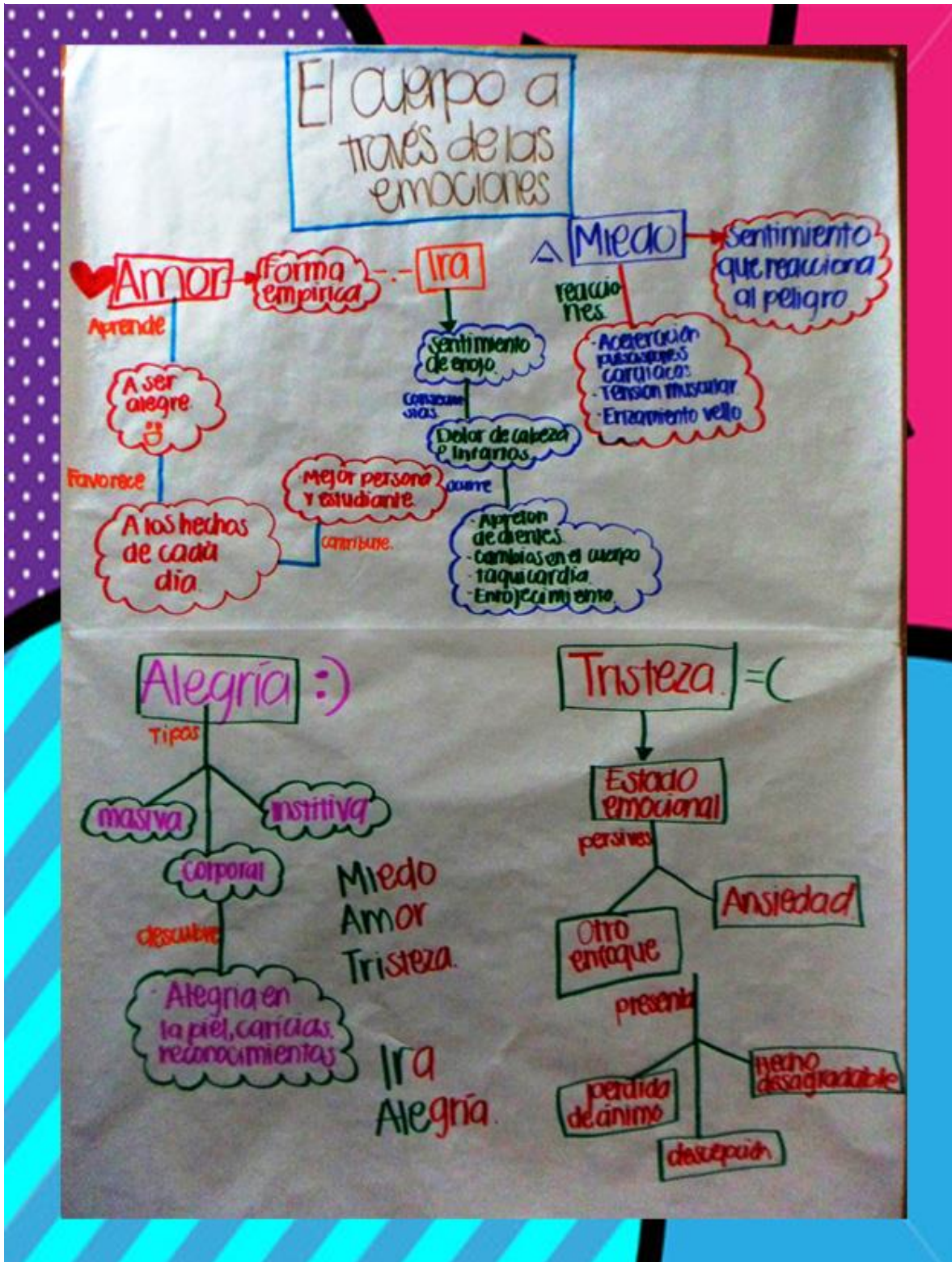
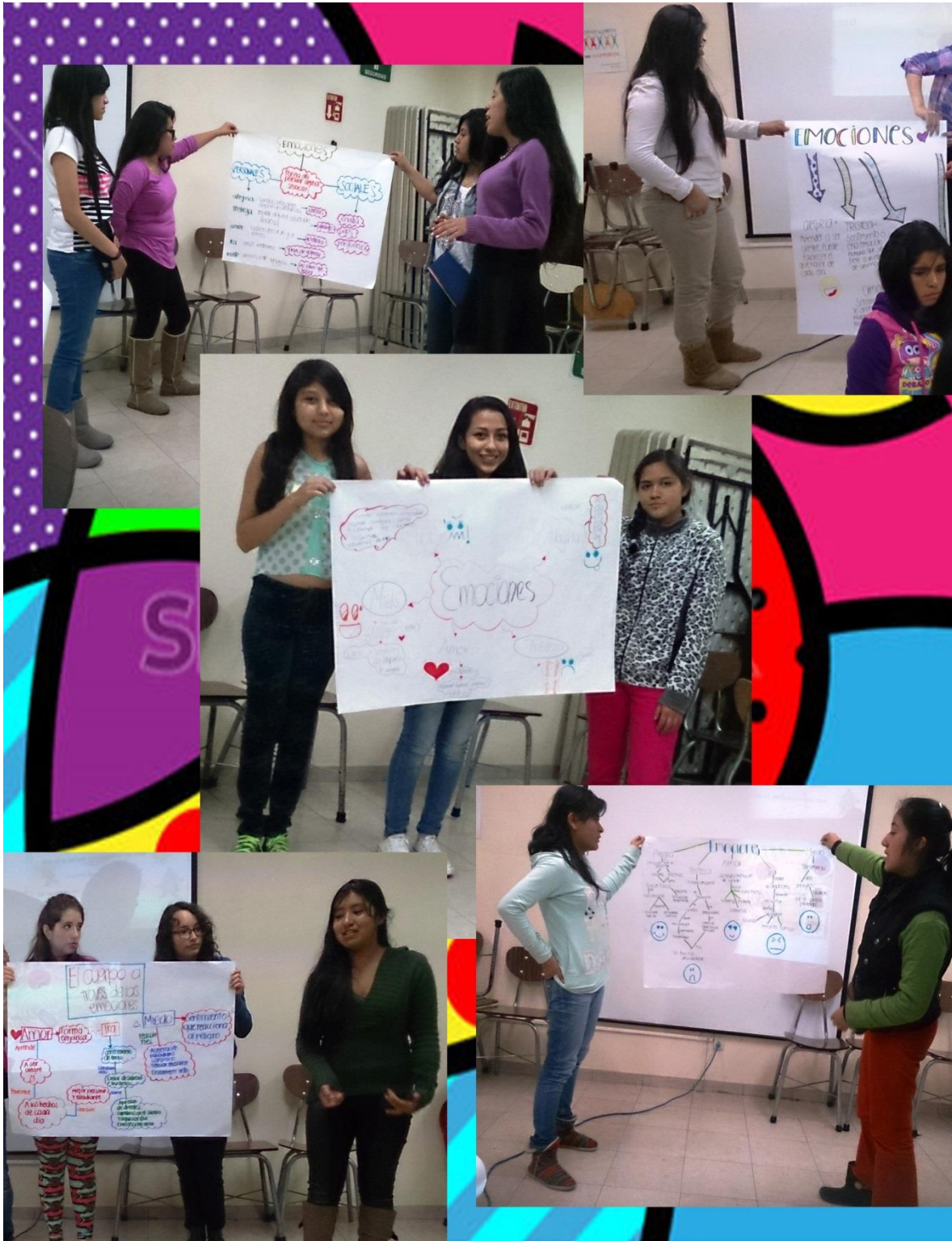


Ilustración 10 Exposición sobre las emociones



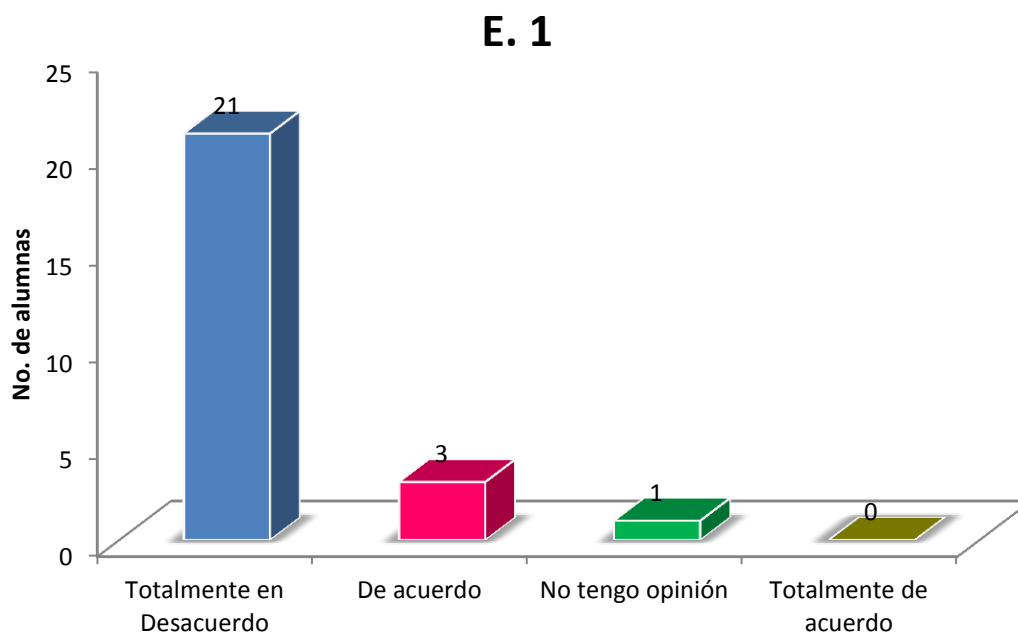
4.5 Reporte de resultados de la escala Likert

Al final de las dos sesiones del taller se realizó una escala de actitud tipo Likert con el objetivo de conocer la opinión de las 25 alumnas con respecto a las cuestiones evaluadas antes del taller.

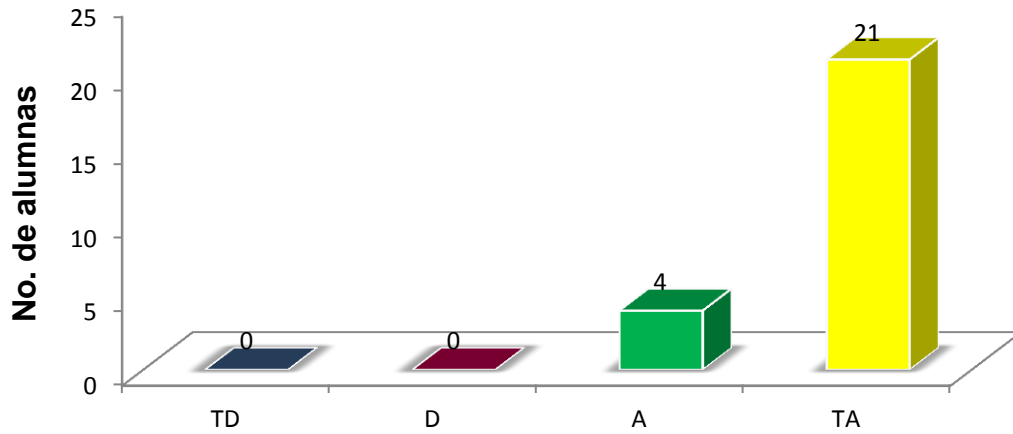
Recordemos que en el pre-test los resultados obtenidos mostraban que había interés en un rango medio alto sobre las cuestiones que se evaluaron. En la mayoría de los adjetivos positivos se obtuvieron calificaciones de entre 5.22 hasta 6.68; considerando que la puntuación más alta es de 7.

Los resultados obtenidos para cada uno de los enunciados que se propuso para calificar fueron los siguientes:

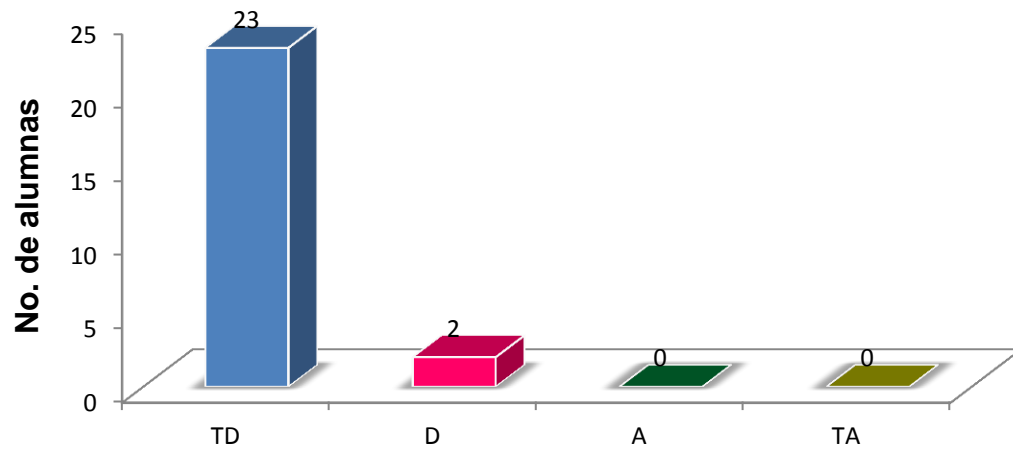
E.1. Conocer mi estilo de aprendizaje es una pérdida de tiempo



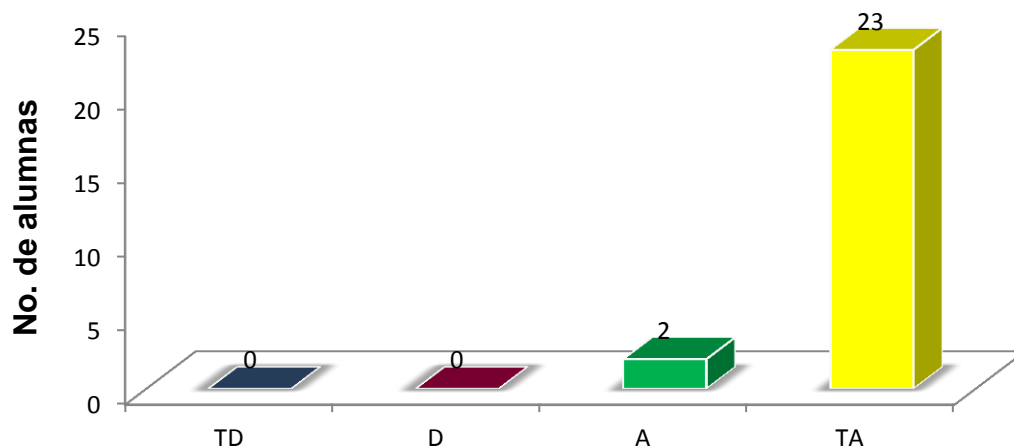
E. 2. Aprender técnicas de estudio contribuye y mejora mis aprendizajes



E. 3. Saber de qué forma influyen las emociones en mi aprendizaje es inservible



E. 4. Mantener una relación cordial con mis compañeras es importante para mi



En el primer enunciado (E1) 21 alumnas contestaron estar en *total desacuerdo*, 3 en *desacuerdo* y 1 de *acuerdo*, con que conocer su estilo de aprendizaje es una pérdida de tiempo.

Con respecto a que aprender técnicas de estudio contribuye y mejora sus aprendizajes, 21 alumnas indicaron estar *totalmente de acuerdo* y 4 de *acuerdo*.

En cuanto a estar informadas sobre la forma en que influyen las emociones en su aprendizaje es inservible 23 respondieron que están en *total desacuerdo* y 2 en *desacuerdo*.

Para el último enunciado el resultado fue de 23 *totalmente de acuerdo* y 2 de *acuerdo*, en el planteamiento de que mantener una relación cordial con sus compañeras es importante.

Estos resultados muestran una actitud altamente positiva ante el interés que las alumnas tienen por conocer aspectos como la influencia de las emociones en el aprendizaje, adquirir técnicas de aprendizaje, comprender su estilo de aprendizaje y mantener una relación cordial con sus compañeras de grupo.

Cabe subrayar que sólo fueron dos sesiones y algunas observaciones, por ello se considera que el tiempo fue insuficiente para determinar las actitudes de las alumnas con respecto al interés por su aprendizaje, considerando que las actitudes se evalúan durante el desarrollo de los alumnos y éste se da por etapas y los tiempos de transición son mayores inclusive en un mismo ciclo escolar.

En la primera sesión del taller conté con la presencia de la directora y sus observaciones fueron las siguientes: le gustó la parte donde las alumnas practicaron las estrategias de aprendizaje, comentó que desde su punto de vista se le dedicaba mucho tiempo a las actividades de las emociones y que al final le gustaría ver el resultado de los ejercicios de los mapas mentales, le mencioné que uno de los grandes problemas de las personas con dificultades de tipo afectivo era la práctica y el desconocimiento de aspectos básicos y, por ello, era necesario dedicarle tiempo, estuvo de acuerdo y a la segunda sesión ya no asistió porque dijo que confiaba en mis habilidades.

Para la segunda sesión, como ya indiqué, la directora no asistió, sin embargo, como quedamos le mostré los trabajos hechos sobre los ordenadores gráficos y le comenté los resultados de la escala Likert, recordemos, estos mostraron que las alumnas tienen un interés de rango medio-alto en relación con su aprendizaje, mientras los profesores opinan que el interés es bajo-nulo, estos datos son de utilidad para comentarlo y solicitar propuestas al equipo de profesores a fin de mejorar el ambiente en clase.

La problemática se presentó con el grupo en general, por eso opino que si se pretende mejorar la actitud de las alumnas en cuanto al aprendizaje, también se debería reflexionar sobre los estilos de enseñanza ya que son muy tradicionales y poco flexibles, esto lo observé en algunas situaciones como las siguientes:

Para tener derecho a examen varios profesores piden el cuaderno de notas de las alumnas, cada uno establece los criterios para calificar, pero algunos resultan un tanto estrictos, por ejemplo, una profesora comenta que sólo admite apuntes con un tamaño específico de letra, en este caso de una por cuadro, si no están así no los toma en cuenta y se quedan sin derecho a examen. Otro profesor opina que no se debe ser tan estricto ya que la letra es algo personal de cada alumna, señala que él sólo pide orden, limpieza y que los apuntes estén completos (B.O. 04/12/14).

En otra ocasión una profesora se negó a aceptar como correctas las respuestas de un examen donde las alumnas habían seguido un procedimiento abreviado que se les enseñó en las clases de regularización, a pesar de que el resultado era correcto (B.O. 18/11/14).

Hay profesores que se expresan despectivamente de las alumnas, dicha actitud además de ser poco profesional, daña la relación de por sí lejana que ya se tiene entre alumnas-profesores.

Al respecto las alumnas señalan que el estilo de enseñanza es muy rígido, no se sienten con la libertad de aclarar dudas, expresar sus ideas, pedir ayuda o incluso retroalimentación sobre su desempeño, porque al hacerlo han obtenido como respuesta regaños sin aclaración de las dudas (B.O. 26/09/2014).

Es notable que la educación es un hecho complejo y que todos los implicados en esta relación debemos estar abiertos al cambio y a la negociación y a hacer acuerdos en beneficio del aprendizaje y bienestar de las alumnas. La situación que describo es típica y cercana a lo que sucede día a día en contextos similares, por lo que no es mi intención juzgar lo que acontece, sino exponerlo, analizarlo y aprender de esta experiencia profesional, por ello, agradezco el apoyo y colaboración de la institución, la directora, el personal y las alumnas, pues sin ellas, no me hubiera sido posible retratar su realidad en el presente trabajo.

CONCLUSIONES

Tradicionalmente la escuela ha dedicado sus esfuerzos al desarrollo de las habilidades cognitivas, priorizando el alcance de los aprendizajes científicos y técnicos, sin embargo, existen aportaciones científicas, elaboradas por estudiosos del tema entre los que encontramos a Bisquerra (2006), Woolfolk (2010), Vallés y Vallés (2000), Maya y Pavajeau, (2007), Ostrosky y Vélez (2013), Ostrosky (2013), etc., que destacan la existencia de un vínculo de gran importancia entre las emociones y una serie de funciones cognitivas.

Por esta razón durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes y alumnos, no tendrían por qué elegir entre dedicar sus esfuerzos a pensar o sentir, ya que son habilidades que se dan de manera simultánea y lo ideal sería que el currículum estuviera encaminado al desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales.

Es posible afirmar que este hecho es así puesto que las emociones están implicadas en la vida cotidiana, basta con fijarnos en los contenidos de la mayor parte de las conversaciones habituales, “casi siempre hablamos de lo que amamos u odiamos, necesitamos y disfrutamos. Es decir, nuestras conversaciones giran casi siempre alrededor de las personas y cosas que nos producen emociones” (Zaccagnini, 2004: 16).

En el aula pasa exactamente lo mismo, los alumnos se interesan por aprender si el objeto de estudio les resulta agradable, familiar o valioso, también es importante que en cierta medida ellos se sientan aptos, capaces y en control de la situación de aprendizaje.

Las investigaciones formales sobre las emociones como un factor que influye en el aprendizaje, se han hecho respecto a las siguientes variables cognitivas: sobre la memoria, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el esfuerzo cognitivo, por ejemplo.

Por el modelo de Bower (Gilligan y Bower 1984 citados por Gerrig, 2005: 404) se sabe que la memoria emocional vincula los aprendizajes con el estado de ánimo del alumno al momento de aprender, por ejemplo, cuando un estudiante experimenta una emoción agradable, durante una situación de aprendizaje sobre álgebra, dicha emoción se almacenará en la memoria junto con los aprendizajes adquiridos, en eventos posteriores al evocar el tema la emoción que experimente será positiva, y viceversa. Existe evidencia para afirmar que los discentes son más propensos a prestar atención, recordar y aprender, cuando el material o la estrategia de enseñanza les provocan respuestas emocionales.

Las emociones que permiten estados de ánimo agradables liberan espacios en la memoria para los aprendizajes, en el caso contrario, cuando un estudiante se siente ansioso ante alguna situación cognitiva, las emociones desagradables como el miedo, enojo y tristeza ocuparán espacios en la memoria de trabajo y desviarán la atención que podría reservarse para aprender.

Además, el efecto de las emociones como la alegría permiten que la mente se centre en la resolución del problema, por lo que se reduce la probabilidad de cometer errores y se incrementa la creatividad.

El factor emotivo funciona como la energía que moviliza al alumno para acercarse a las metas de aprendizaje, así como para alejarse de él, esto sucede cuando el objeto de estudio forma parte de los intereses personales del aprendiz y éste se esfuerza por sí mismo para aprender, lamentablemente en el ámbito formal de la educación esto no sucede siempre con los conocimientos que debemos aprender.

En otro sentido, las emociones cumplen la función de instigar al alumno para obtener cierta recompensa que le permita sentirse exitoso, reconocido o en pleno dominio de ciertas habilidades, en este caso el esfuerzo cognitivo se hará por la gratificación que esperaba obtener.

Aspectos como la valencia, activación y dominio de las emociones también intervienen en la adquisición de conocimiento. La valencia es el grado en que un alumno se siente de buen humor respecto a lo que va a aprender, la activación es la respuesta del alumno ante alguna actividad que requiera de un esfuerzo por aprender.

El dominio se refiere a las creencias que tiene el sujeto alrededor de sus capacidades para afrontar el conocimiento, cuando un estudiante se siente con poco control de la situación el miedo lo rebasará y se alejará hasta sentirse a salvo.

Las emociones de interés para facilitar el aprendizaje son las que le permiten al estudiante concentrarse, sentirse capaz e interesado son las emociones que nos hacen sentir bien, por lo regular éstas tienen estrecha relación con el éxito y orgullo, sin embargo, los estudiantes deben tener clara la meta y no pensar que una calificación será sinónimo de éxito.

Otra variable cognitiva es la toma de decisiones, en esta función también se encontró que las emociones funcionan como un detector de amenazas e intervienen en la predicción de éxito o fracaso del alumno.

Para aprender es necesario prestar la debida atención a lo que se trata de asimilar y esto dependerá de qué tan placentero le resulte al aprendiz acercarse a los objetos por conocer. La atención se fija a través de un esfuerzo cognitivo y éste se realiza siempre y cuando el alumno se sienta en condiciones de hacerlo.

Éstas son las variables cognitivas en las que se ha observado que la emoción se encuentra implicada.

La investigación me permitió construir evidencia sobre la importancia de las emociones en el proceso cognitivo, por lo que el tema es digno de atención para los profesionales de la educación, ya que en la práctica esto puede ser útil para solucionar algunas situaciones que dificulten el aprendizaje.

Muestra que en la práctica profesional hay mucho por hacer para desarrollar el conocimiento del ámbito emotivo para favorecer la educación de carácter integral.

Retomo un marco conceptual y apporto algunas observaciones a través de esta referencia de situaciones de casos reales, actuales y muy típicos de nuestra realidad, los que pueden servir, a su vez, como puntos de partida para afrontar situaciones en condiciones semejantes.

En cuanto a la práctica profesional me gustaría sugerir que los docentes tengan siempre presente que las y los alumnos aprenden siempre y cuando se logre conquistar su atención, de esta manera, deben encontrar relevancia y correspondencia entre lo que les interesa y lo que hay por conocer.

El proceso cognitivo se inicia al poner atención, después de esto se requiere de un esfuerzo cognitivo, por ello, debemos mantener la primera y ofrecer motivos para aprender, esto consiste en establecer vínculos entre la información por conocer y los aprendizajes previos del alumno, para que los nuevos aprendizajes se acomoden con mayor facilidad, así se evitará los sentimientos negativos que provocan que los estudiantes huyan de emociones como vergüenza o enojo, al no saber cómo afrontar la situación.

Por lo tanto, considero que es importante crear ambientes de aprendizaje y vínculos con las personas a las que enseñamos para que se sientan tranquilas, promover la fraternidad y buena convivencia entre pares para que entre sí encuentren sentido a lo que se aprende.

Sin olvidarnos de aquellos factores que pueden limitar este proceso de aprendizaje como la experiencia de vida personal y características del contexto, ya que uno de los supuestos de la educación dicta que se debe educar en condiciones iguales, sin embargo, la situación de cada uno de los sujetos que acude a la escuela es diferente, por ejemplo, en un mismo salón encontramos que los alumnos tienen diferencias de carácter fisiológico, psicológico, físico, emocional, económico, actitudinal, etc., que dificultan el aprendizaje.

Ledoux (2007 citado por Vallés y Vallés, 2000) habla sobre el funcionamiento del cerebro a través de la neurociencia y menciona que los descubrimientos sobre el tema han proporcionado más información sobre el binomio emociones-aprendizaje, en razón de esto considero importante seguir de cerca los hallazgos en este campo.

En la presente investigación se observó de cerca una situación que me permitió identificar algunos rasgos característicos de situaciones emocionales poco favorables para el aprendizaje, sin embargo, debido a las condiciones de tiempo dispuestas por la directora del plantel la extensión de las observaciones fue algo muy breve por lo que me gustaría realizar, posteriormente, una investigación de mayor amplitud en la que además de dar mi opinión como pedagoga se me permita intervenir, planificar y aplicar la parte de la pedagogía que permite contrarrestar los efectos de situaciones desfavorable para el alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, E. (2003). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. España: Graó.
- Álvarez, V., Vázquez, P., Villar, L., Marcelo, C. (1984). *Diagnóstico pedagógico*. España: Alfar.
- Arias, W., Zegarra, J. y Justo, O. (2014). “Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa”. *Liberabit Revista de Psicología*, Vol. 20, No. 2. Versión en línea <http://www.redalyc.org/pdf/686/68632617008.pdf> consulta: 29/01/15
- Baena, G. (2002). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros*. México: Trillas.
- Béla, L. (2000). *Diccionario de psicología: tomo II I-Z*. Buenos Aires: Claridad.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Canales, L. (2010). *Cómo convertirte en el detective de tus propias emociones. Aprendiendo a manejar emociones para desarrollar aptitudes resilientes*. México: Ángeles.
- Cappi, G. (2009). *Educación emocional: programa de actividades para nivel inicial y primario*. Buenos Aires: Bonum
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). “Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental”. *Revista de filosofía*. No. 47. Versión en línea <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf> consulta 10/10/14.
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). *Psicología de la Motivación y Emoción*. Madrid: McGrawHill. Versión en línea <http://www.uv.es/=cholz/EmocionesSociales.pdf> consulta 20/01/15
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Versión en línea <http://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf> consulta 25/02/15
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). L'educació emocional. *Trac*, Revista dels mestres de la Garrotxa, any XIX, No. 37. Versión en línea <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20Trac.pdf> consulta: 06/03/15
- De Lucas, M. y Rivero, N. (2011). *El desarrollo de competencias emocionales por medio de la orientación educativa para niños de educación preescolar*. México: UPN tesis de licenciatura en pedagogía.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Diccionario de la RAE <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=t%C3%A9cnica>

- Durán, T. (2010). "Importancia del proceso de aprendizaje y sus implicaciones en la educación del siglo XXI". *Bitácora educativa*. No. 14, año 7. Versión en línea <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/importancia-proceso-aprendizaje-sus-implicaciones-educacion-siglo-xxi> Consultado el 25/01/15.
- Ertmert, P. y Newby, T. (1993). "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". Versión en línea <http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/CONDUCTISMO%20COGNITIVISMO%20CONSTRUCTIVISMO.pdf> consulta 26/01/15.
- EuroMéxico (2001). *Diccionario de psicología y pedagogía*. México: EuroMéxico.
- Feldman, R. (2005). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGrawHill.
- Fernández, E. (1995). "Actividad cognitiva". *Manual de Motivación y Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. Versión en línea http://www.academia.edu/9141180/COGNICION_y_EMOCION consulta 16/01/15.
- Frigerio, C. (2010). "Aprendizaje y Emoción". *Asociación educar*. Versión en línea <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/c.frigerio.pdf> consulta 20/02/15.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. México. Siglo XXI.
- Gamboa, S. (2010). *Inteligencia emocional juegos y dinámicas*. Buenos Aires: Bonum.
- Garrison, M. y Loredó, O. (2005). *Psicología*. México. McGrawHill.
- Geldard, F. (1982). *Fundamentos de psicología*. México: Trillas.
- Gerrig, R y Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición: México: McGrawHill.
- Ideario del Colegio Regina en su versión en línea: (<http://www.colegioregina.com.mx/principal/ideario.html> consulta 13/12/14)
- Klimenko, O. y Alvarez, J. (2009). "Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas". *Educación y Educadores*, Vol. 12, No. 2. Versión en línea <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf> consulta 29/01/15.
- Marí, R. (2007). "Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación". Universidad de Valencia. Versión en línea <file:///C:/Users/Laura/Downloads/Dialnet-PropuestaDeUnModeloDeDiagnosticoEnEducacion-2582783.pdf> consulta 06/02/14.

- Márquez, A., Martínez, L. y Rivas, V. (2010). *Propuesta pedagógica para favorecer del desarrollo de la inteligencia emocional en niños de segundo grado de preescolar, a través de un plan de acción tutorial*. México: UPN tesis de licenciatura en pedagogía.
- Martín. J. (2010). "Tema III: el aprendizaje". Bitácora educativa. No. 14. Año 7 Versión en línea http://www.falacia.es/temas_psicologia/Aprendizaje.pdf Consulta 25/01/15.
- Maureira, F. y Sánchez, C. (2011). "Emociones biológicas y sociales". *Neurobiología emoción sentimiento relación social*. No. 7. Año 2. Versión en línea http://revistagpu.cl/2011/GPU_junio_2011_PDF/REV_Emociones_biologicas.pdf consulta 08/09/14.
- Maya, A. y Pavajeau, N. (2007). *Inteligencia emocional y educativa. Una necesidad humana, curricular y práctica*. Colombia: Magisterio.
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2001). *Psicología*. Mexico: Pearson educación. Versión en línea consultado en: <http://es.slideshare.net/silvertf/libro-psicologiageneral> consulta 20/12/14.
- Ontoria, A. (2004). *Cómo ordenar el conocimiento usando mapas conceptuales*. México: Alfaomega.
- Ostrosky, F. y Vélez, A. (2013). "Neurobiología de las emociones". *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.13, No.1. Versión en línea http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol13_num1_4.pdf consulta 30/06/2014.
- Nieto, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson
- Paoloni, P. y Vaja, A. (2013). "Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios". *Innovación Educativa*, Vol. 13, No. 62. Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México. Versión en línea <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179429882009.pdf> consulta: 27/02/15
- Paoloni P. y Bonetto V. (2013). "Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios". *Revista Psicología Científica* Versión en línea <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico/> consulta 02/02/15.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje. Tercera parte aprendizaje por reestructuración*. "Capítulo VII Teorías de la reestructuración". Madrid: Morata.

- Sánchez, L. (1936). *Diccionario de pedagogía*. Tomo primero A-H. España: Labor.
- Sobrado, L. (2005). "El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, No. 1. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. España. Versión en línea <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951006.pdf> consulta 29/01/2015.
- Sordo, R. (2001). *Una aventura divertida con mapas mentales*. México: Garnik.
- Tejedor, A. (2009). *Inteligencia emocional*. Versión en línea <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/195/1/Trabajo+imprimible.pdf> Consulta 10/08/14.
- Tünnermann, C. (2011). "El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes Universidades", Vol. 61, No. 48. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional*. Versión en línea <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf> consulta 26/01/15.
- UNESCO, (2015). "Aprender a ser". Versión en línea <http://www.unesco.org/es/education-for-sustainable-development/strategy/learning-to-be/> consulta: 06/03/15.
- Vallés, A. y Vallés, C (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid. Eos.
- Vigotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México. Pearson educación.
- Zaccagnini, J. (2004). *Inteligencia emocional. Las relaciones entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. España: Biblioteca nueva.
- Zambrano, A. (2013). *Filosofía de la educación y pedagogía*. Argentina: Brujas. Versión en línea <http://www.meirieu.com/ARTICLES/aprentizajes.pdf> consulta 29/12/15.

ANEXOS

CUESTIONARIO SOBRE FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

Instrucciones:

Por favor conteste todos los ítems, no hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincera a sus respuestas.

Encierra en un círculo donde se encuentre para usted el grado de importancia de los siguientes enunciados.

Conocer mi estilo de aprendizaje es para mí:

Importante 3 2 1 0 -1 -2 -3 Sin importancia

Interesante 3 2 1 0 -1 -2 -3 Sin interés

Divertido 3 2 1 0 -1 -2 -3 Aburrido

Agradable 3 2 1 0 -1 -2 -3 Desagradable

Fácil 3 2 1 0 -1 -2 -3 Difícil

Necesario 3 2 1 0 -1 -2 -3 Innecesario

Útil 3 2 1 0 -1 -2 -3 Inútil

Aprender técnicas de estudio para aprender mejor es para mí:

Importante 3 2 1 0 -1 -2 -3 Sin importancia

Interesante 3 2 1 0 -1 -2 -3 Sin interés

Divertido 3 2 1 0 -1 -2 -3 Aburrido

Agradable 3 2 1 0 -1 -2 -3 Desagradable

Fácil 3 2 1 0 -1 -2 -3 Difícil

Necesario 3 2 1 0 -1 -2 -3 Innecesario

Útil 3 2 1 0 -1 -2 -3 Inútil

Conocer cómo influyen mis emociones en mi aprendizaje es para mí:

Importante 3 2 1 0 -1 -2 -3 Sin importancia

Interesante 3 2 1 0 -1 -2 -3 Sin interés

Divertido 3 2 1 0 -1 -2 -3 Aburrido

Agradable 3 2 1 0 -1 -2 -3 Desagradable

Fácil 3 2 1 0 -1 -2 -3 Difícil

Necesario 3 2 1 0 -1 -2 -3 Innecesario

Útil 3 2 1 0 -1 -2 -3 Inútil

Mantener relación cordial con mis compañeras de grupo es para mí:

Importante 3 2 1 0 -1 -2 -3 Sin importancia

Interesante 3 2 1 0 -1 -2 -3 Sin interés

Divertido 3 2 1 0 -1 -2 -3 Aburrido

Agradable 3 2 1 0 -1 -2 -3 Desagradable

Fácil 3 2 1 0 -1 -2 -3 Difícil

Necesario 3 2 1 0 -1 -2 -3 Innecesario

Útil 3 2 1 0 -1 -2 -3 Inútil

Gracias por su cooperación

Nota: Esta escala de diferencial semántico es retomada de Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill. Se hicieron los ajustes pertinentes a la temática a abordar.

Sesión 1 **Contenidos**

- Alegría ~ Lectura de calidad (síntesis mediante subrayado y glosario)
- Tristeza ~ Lectura de calidad (identificar palabras y conceptos clave)

Sesión 2

- Miedo ~ Ordenadores gráficos (Mapas mentales)
- Ira ~ Ordenadores gráficos (Mapa Conceptual)



Reglas básicas del curso

Sesión 3

- Amor ~ Aprendizaje basado en problemas y Juego de roles
- Aprendizaje colaborativo ~ Rally

Lectura de calidad

Subrayado

Es una técnica de análisis que servirá de base a otras técnicas posteriores tanto de análisis como de síntesis: resumen, esquemas, fichas, etc.

Consiste en destacar ideas fundamentales de un tema para ser asimilado.

Cómo se hace:

- Sólo lo fundamental
- 80% sustantivos-20% verbos y adjetivos
- Subrayado estructural
- Preguntarse el objetivo del subrayado

Pulsa botones verdes para ver anotaciones, subrayado

Organiza las ideas

Forma

Subrayado estructural

Escamas

Aletas

Un resumen

ADAPTACIONES EXTERNAS AL MEDIO EN PECES

La adaptación más evidente de los peces es la forma de huso de su cuerpo. Esta forma alargada ofrece menos resistencia al movimiento en el agua (es hidrodinámica) y les permite desplazarse con facilidad. La piel de los peces óseos está cubierta por escamas superpuestas, que los protegen y facilita su desplazamiento en el agua.

Los peces, para avanzar en el agua, utilizan las aletas, que les impulsa y les permiten desplazarse o cambiar de dirección con rapidez cuando es necesario.

Las tres adaptaciones están relacionadas con desplazamiento

Busca en diccionario

Caer en examen

Compara con disección

Comentarios

¡Aprender tipos de aletas!

idea principal

idea secundaria

dato importante

Pulsa botones verdes para ver anotaciones, subrayado

Organiza las ideas

Forma

Subrayado estructural

Escamas

Aletas

Un resumen

ADAPTACIONES EXTERNAS AL MEDIO EN PECES

La adaptación más evidente de los peces es la forma de huso de su cuerpo. Esta forma alargada ofrece menos resistencia al movimiento en el agua (es hidrodinámica) y les permite desplazarse con facilidad. La piel de los peces óseos está cubierta por escamas superpuestas, que los protegen y facilita su desplazamiento en el agua.

Los peces, para avanzar en el agua, utilizan las aletas, que les impulsa y les permiten desplazarse o cambiar de dirección con rapidez cuando es necesario.

Las tres adaptaciones están relacionadas con desplazamiento

Busca en diccionario

Caer en examen

Compara con disección

Comentarios

¡Aprender tipos de aletas!

idea principal

idea secundaria

dato importante

La alegría

Recordemos que en la etapa de la niñez descubrimos la alegría de forma empírica a través de nuestros sentidos, nos asombraron los nuevos olores, ruidos, figuras, sabores y sentir los besos de mamá. Gradualmente, los seres humanos podemos sentir una alegría menos sensitiva, corporal e instintiva y transformarla en una emoción más interior a partir de logros, de metas alcanzadas, de la felicidad compartida con seres queridos y satisfacciones que llenan de paz en la medida en que se madura (Máximo 16 palabras).

La etapa de la adolescencia se caracteriza por ser un proceso de transición entre la niñez y la adultez, en tu cuerpo lo más visible son las transformaciones físicas, no así tus cambios internos, los cuales en algunas ocasiones son difíciles de entender. Sentir tu cuerpo en funcionamiento, permite descubrir la alegría de la piel cuando siente caricias y reconocimiento (Máximo 12 palabras).

Si nos centramos únicamente en las sensaciones físicas de bienestar como las caricias y los ósculos se puede suponer que el placer físico es la única forma de estar alegres, lo que nos puede confundir y llevar a caer en relaciones fugaces y actividades dañinas como el consumo de alcohol, drogas y relaciones sexuales prematuras (Máximo 11 palabras).

Es importante señalar que se puede aprender a ser alegre, al poner en práctica sonreír, además de sentirnos bien cuando realizamos actividades cotidianas con alegría, si nos enfrentamos a situaciones difíciles, nos ayuda a reestructurarlas para verlas con humor y así poder identificar la luz aún en escenarios muy oscuros y experimentar esa alegría que nos proporciona bienestar (Máximo 12 palabras).

Aprender a ser alegre puede favorecer el quehacer de cada día en los diferentes espacios en los que nos desarrollamos: familia, escuela y sociedad. También contribuye para ser estudiantes positivos, cambiar nuestras actitudes deprimentes, negativas y derrotistas por otras entusiastas, positivas y esperanzadoras. (Máximo 9 palabras).

Canales, L. (2010). *Cómo convertirte en el detective de tus propias emociones. Aprendiendo a manejar emociones para desarrollar aptitudes resilientes*. México: Ángeles.

Nota: Se cambiaron las palabras beso por ósculo y se agregó “de forma empírica” con la intención de tener dos términos desconocidos para los participantes y con esto fuera posible llevar a cabo la actividad de elaborar una ficha de palabras no conocidas. Ejercicio: Elabora una ficha a manera de glosario con los términos que sean confusos de la lectura.

Soy feliz porque sonrío

Cantidad de participantes: Todo el grupo
Para experimentar sensaciones ante la
¿Para qué?: posibilidad y acción de sonreír
Un espejo por equipo, rotafolio, marcadores,
Material: música y texto narrativo, bocinas.
Propuesta:

- Se forman equipos y se les invita a practicar distintas sonrisas ante el espejo.
- Los integrantes de cada grupo, mientras expresan sonrisas, comentan expresiones, estados de ánimo, modificación de pensamientos.
- Luego se le entrega un rotafolio por equipo y a cada persona un marcador para que dibuje lo que siente.
- Se coloca música de fondo, mientras se narra con voz baja y entusiasta:
Al sonreír te sientes mejor, la energía se incrementa y el cerebro es estimulado, si sonrías puedes cambiar expresiones de tu rostro. Es muy difícil mantenerse pensando en lo negativo, si tienes una sonrisa en tu rostro
Hay personas que cantan porque son felices, hay personas que son felices porque cantan, para qué esperar a ser feliz para sonreír, sé feliz porque sonrías.
- Se recomienda que sea música para revitalizar el cerebro como: sinfonía concertante de Mozart.
- Concluida la expresión y narración cada grupo muestra y dice lo que observa desde el dibujo espontáneamente.
- Todo aplauden a todos.

Para pensar:

No esperemos sentirnos mejor para sonreír.

Empleemos nuestro rostro como herramienta para inducir y aumentar nuestro bienestar.

Las cosas simples, realizadas de manera consistente, usualmente producen efectos positivos. Según algunos psicólogos, la cuota mínima de abrazos que un ser humano requiere para mantener su bienestar es de doce al día.

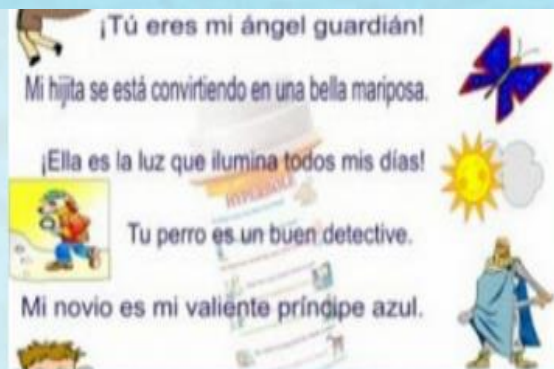
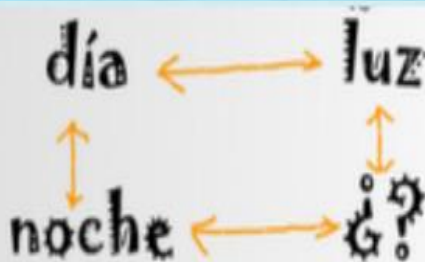
Necesitamos sonreír cotidianamente para mantenernos positivos, productivos, felices y más sanos. Por lo tanto, será bueno asegurarnos de llenar nuestro tanque de sonrisas.

Gamboa, S. (2010). *Inteligencia emocional juegos y dinámicas para grupos*. Buenos Aires: Bonum.

Exposición

La exposición es una técnica oral que ayuda a poner en orden y priorizar los contenidos, esto conduce a elaborar un discurso con palabras propias.

Durante una exposición es posible recurrir a otras técnicas para hacer entendible el discurso por ejemplo a través de ilustraciones, analogías, metáforas y mnemotecnias.



Estructura básica de un texto

Planteamiento
de desarrollo
co conclusión



Tristeza	Depresión
<p>Es una emoción que puede ser provocada por un dolor profundo a nivel interior por la pérdida de alguien o alguna situación que nos resulta dolorosa que acontece en nuestra vida cotidiana. Es un sentimiento de vacío que se presenta después de una pérdida.</p> <p>Lo manifestamos con llanto, enojo, desgano.</p> <p>Se sugiere platicarlo con amistades, profesor o profesora, familiares.</p>	<p>Es un síntoma para una enfermedad. A diferencia de la tristeza es un estado que se prolonga más allá del tiempo normal. Puede presentarse por baja autoestima y pérdida de la esperanza. Nuestro rendimiento disminuye, nos sentimos cansados e incapaces de tomar decisiones. Hay trastornos de sueño, disminuye el apetito. Puede llegar al suicidio. Se pierde el contacto con el origen que la produce.</p> <p>Puede ser causada por diversos factores como hormonales, químicos genéticos y/o psicosociales.</p> <p>Se sugiere apoyo psicológico, médico.</p>

Tristeza

La tristeza, es un estado emocional que vas a identificar que repentinamente parece en tu vida, esto sucede porque te estás enfrentando a situaciones que percibes desde otro enfoque y entonces te causan ansiedad, es así que de repente quisieras que te traten como si fueras pequeño o pequeña y diez minutos más tarde exiges que te vean como un joven. La lucha entre tu autonomía y tu dependencia abren un debate permanente cada día. La manera en la que expresas lo que sientes se modifica, de ahí la importancia de que aprendas a identificar que está sucediendo contigo para asumir el control de tus emociones.

Tus creencias y tus temores, tus expectativas y lo que te mueve hacia diferentes direcciones en un momento dado pueden convertirse en un detonador de la tristeza y con frecuencia ésta puede disminuir cuando estás mejor informada o informado de situaciones que necesitas conocer mejor.

Cuando estás triste puedes tener la sensación de que nunca te vas a recuperar, pero felizmente, ésta desaparece en poco tiempo. Cuando la tristeza es intensa y dura mucho tiempo se conoce como depresión.

La tristeza es un sentimiento, es una de las emociones humanas normales y se refiere a un estado de ánimo que a todos nos sucede. Generalmente se presenta cuando tenemos la sensación de haber perdido algo que consideramos importante, o bien cuando nos sentimos decepcionadas o decepcionados de alguna persona. Puede presentarse cuando ha ocurrido algún hecho desagradable que nos ocurra o que le suceda a personas que nos importan. En ocasiones, cuando estamos solas o solos podemos sentirnos tristes.

Canales, L. (2010). *Cómo convertirte en el detective de tus propias emociones. Aprendiendo a manejar emociones para desarrollar aptitudes resilientes*. México: Ángeles.

Arañas y ñañas

1. Si tienes un conflicto por el que te sientes triste piensa en él e identifícalo con un animal que te dé miedo, por ejemplo, una tarántula.
2. Imagina varias pegadas en tu cuerpo ¿Qué harías? ¡Sacúdetelas!
3. Utiliza tus manos para golpear ligera pero rápidamente todo tu cuerpo: brazos, piernas, espalda, cabeza, etc.
4. Haz el ejercicio a gran velocidad durante dos minutos.

Baena, G. (2002). Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros. México: Trillas.



Amor

Es importante distinguir entre el amor y el enamoramiento. Para algunos investigadores como Erich Fromm, el amor es una actitud y una orientación del carácter que nos permite crecer en todos los sentidos: el físico, psicológico, emocional, intelectual, artístico y religioso.

Cuando se habla de amor se hace referencia generalmente al “amor de pareja” o al “amor de los enamorados” o al “amor erótico”, pero el amor no se reduce a este tipo de relaciones. El amor es una emoción que involucra un reconocimiento de los otros y valoraciones favorables en relación con lo que experimentamos cuando pensamos o vemos a las demás personas y a nosotros mismos; es el conjunto de sentimientos positivos que unen a una persona con otra. Es por esto que podemos hablar de diferentes tipos de amor como:

El amor fraternal que se desarrolla como una actitud y capacidad cuando se experimenta amor por los seres humanos más allá de sus diferencias de cualquier tipo. Un ejemplo de ello es el “amor” que se experimenta en el grupo de amigos o con los hermanos o con los compañeros de trabajo; nos sentimos agusto cuando realizamos actividades juntos, cuando sabemos que los vamos a ver nos hace sentir felicidad, cuando compartimos alegrías y tristezas...

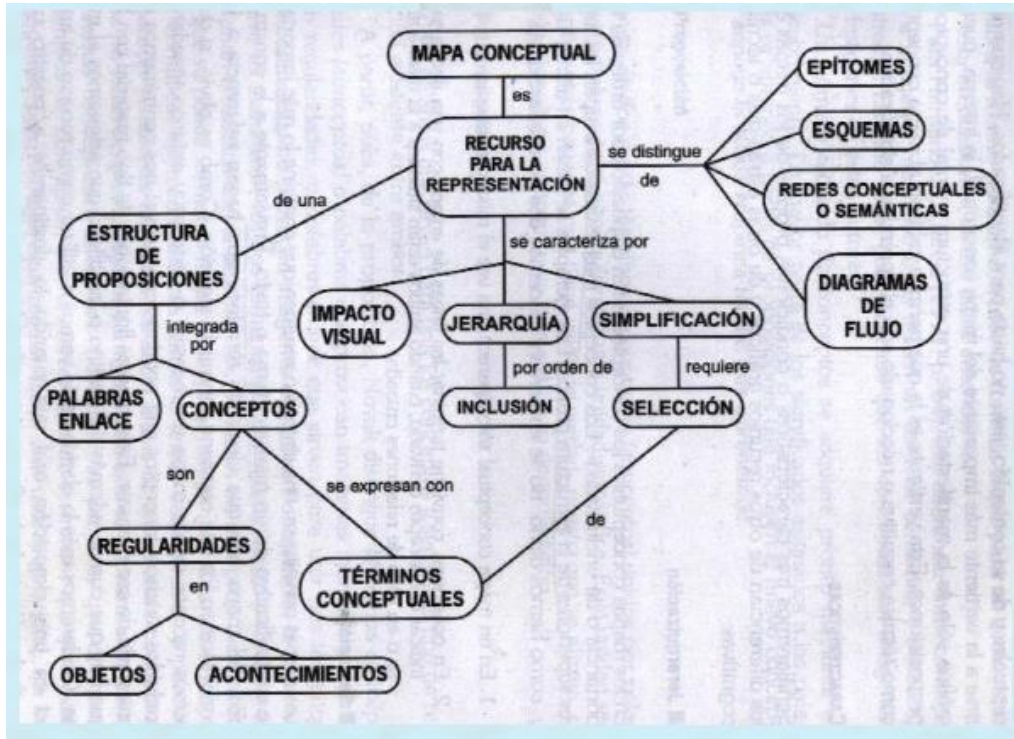
El amor maternal: es el que nos proporciona nuestra madre con los cuidados que nos da y con las enseñanzas del amor a la vida.

El amor paterno: está relacionado con las enseñanzas de nuestro padre para dominar positivamente el mundo y para sobrevivir en él.

El amor a uno mismo: implica los cuidados, responsabilidad, respeto y conocimiento sobre uno mismo. Es una condición para poder amar a los demás y es como el motor que nos permite lograr nuestros objetivos.

El amor, como todas las emociones, se expresa en todas las acciones que realizamos y en todos los contextos en los que nos movemos.

Canales, L. (2010). *Cómo convertirte en el detective de tus propias emociones. Aprendiendo a manejar emociones para desarrollar aptitudes resilientes*. México: Ángeles.



Miedo

El miedo es un sentimiento que todos somos capaces de sentir, ya que es una reacción ante peligros que nuestro cuerpo percibe. Es normal experimentar diferentes sensaciones cuando tenemos miedo, ya que nuestro organismo reacciona preparándose para afrontar situaciones que representen riesgo.

Todos hemos podido experimentar el miedo, en ocasiones, todos nos espantamos ante hechos o situaciones no conocidas; ¿Has sentido cómo late tu corazón cuando de pronto un perro te sorprende con un ladrido en la calle?. Puede que abras grande los ojos cuando tu maestra anuncia que aplicará un examen sorpresa, o que te traspiren las manos cuando llega tu turno en una presentación ante todo tu grupo; y hasta es probable que sientas un vacío en el estómago cuando miras al chico o chica que siempre te molesta.

Es importante que sepas que todos sentimos temor de vez en cuando, y que esto les pasa a chicos y grandes y sin importar qué tan valiente sean.

El miedo desencadena ciertas reacciones físicas tales como una aceleración de las pulsaciones cardíacas, tensión muscular, erizamiento del vello, entre otras.

Aprender a identificarlo y manejarlo te ayudará a enfrentarlo de la mejor manera; sin embargo, ¿Qué pasa si te dejas vencer por éste?... Cuando el miedo se apodera de ti sin control, puede traer algunas dificultades a tu vida diaria e incluso la relación con tu entorno y tus seres queridos, limitando de esta manera tu calidad de vida.

Con el miedo se asocian otros sentimientos como la ansiedad, la inseguridad o la incertidumbre, además de la sensación de opresión en el pecho, dolor de estómago o náuseas, los cuales pueden resultar muy atemorizantes; y esto puede interferir en tus actividades diarias, como ir a la escuela, relacionarte con tus compañeros, aprender, dormir, etc.

Sin embargo el miedo puede llegar a ser bueno y ayudarte a mantenerte bien. Porque el miedo puede protegerte y ayudarte a mejorar, el miedo a acercarte al filo de una azotea puede salvarte de una caída; y el miedo a reprobar puede ayudarte a esforzarte a que estudies más.

¿Te has dado cuenta que algunas personas disfrutan estar asustadas? Por eso hay quienes disfrutan ver películas de terror o aventarse en paracaídas.

Por tanto, debemos ser conscientes de nuestros miedos o temores, saber manejarlos, enfrentarlos y sobre todo sacar provecho de ellos.

Canales, L. (2010). *Cómo convertirte en el detective de tus propias emociones. Aprendiendo a manejar emociones para desarrollar aptitudes resilientes*. México: Ángeles.

Miedo al miedo

Cantidad de

participantes: Todo el grupo

¿Para qué?: Aprender a mirar al miedo a los ojos, generar pensamientos de acción

Material: Música, bocinas, marcadores de color y hojas de papel

Propuesta:

Se reparte el material a los participantes.

Se les sugiere pensar sobre:

¿Miedo a qué o a quién tuviste o tienes?

Se puede ayudar, numerando en voz baja:

- La pérdida de un ser querido
- A ser asaltado
- A viajar en avión
- Al fracaso
- A que tu novio termine la relación
- A la muerte
- A que no te quieran
- A todo lo que en este momento pase por tu mente

Para que tu miedo no crezca más que tú vamos a enfrentarlo

Vamos a cerrar los ojos e imaginarnos los miedos.

Cada vez que quieres salir corriendo, los miedos te persiguen. Pero si los miras de frente se achican.

Mira el miedo a la cara, hasta que se haga tan pequeño que ya no lo veas tan grande.

Se coloca música se sugiere Mozart (sinfonía No.35 Haffner por su poder de relajación) y se propone escribir frases de acción ante el o los miedos.

Los pensamientos de acción son pensamientos de prevención: si sucede esto, yo puedo hacer esto.

Entonces, en lugar de dejar que el temor aumente, comenzaremos a elaborar pensamientos de solución.

Se invita a pensar al grupo a expresar lo que sienten a través de escribir las frases y entre todos a proponer nuevas soluciones. Animarse a prever situaciones es ya vencer parte del miedo.

Gamboa, S. (2010). *Inteligencia emocional juegos y dinámicas para grupos*. Buenos Aires: Bonum.

Ira

La forma en la que podemos identificar lo que nos hace enojar frecuentemente, lo que pensamos cuando estamos enojados y lo que hacemos al sentir ira. Es importante que identifiques tus pensamientos cuando estás enojado y lo que sientes físicamente al estar furioso, es muy útil reconocer las señales que nuestro cuerpo nos manda cuando estamos muy enojados. La ira altera todo nuestro organismo y nos hace sentir al.

Cuando estamos enojados ocurren cambios en nuestro cuerpo, a algunos de nosotros nos da taquicardia, sudamos, nos enrojecemos, apretamos los dientes, cerramos los puños como señal de pelea, sentimos náuseas y hasta podemos llegar a vomitar, todos estos cambios realmente afectan tu cuerpo, lo dañan.

La ira no es una emoción mala o negativa, pero si no se controla si puede afectarnos profundamente en muchos aspectos de nuestra vida, en la escuela, con la familia y en la comunidad en general, ser muy enojón puede hacer que nuestro cuerpo sufra las consecuencias, desde un dolor de cabeza hasta un infarto. Para evitar tal daño o tales consecuencias, es necesario que identifiques el momento justo en que empiezas a enojarte, identificar los cambios físicos que sientes cuando te estás enojando, los pensamientos que tienes en ese momento y lo que haces cuando te sientes ira. A continuación verás algunos ejemplos que te van a ayudar a reconocer si tienes problemas para manejar tu ira cuando ésta aparece.

Canales, L. (2010). *Cómo convertirte en el detective de tus propias emociones. Aprendiendo a manejar emociones para desarrollar aptitudes resilientes*. México: Ángeles.

Uno, dos, tres y hasta diez

1. Procura una posición cómoda -puede ser en una silla-, manteniendo una postura recta en tu columna y apoyando tus pies sobre el piso, o bien, sentado en la punta de tus talones.
2. Coloca las palmas de tus manos hacia arriba al frente, a la altura de tu cintura apoyándola sobre tus piernas, o bien, juntándolas enfrente de tu rostro imaginando que sostienes una flor.
3. Cierra por un momento los ojos, y mientras tanto, presta atención a tu respiración.
4. Toma aire y cuenta hasta diez; retén el aire en tu interior y cuenta otra vez hasta diez.
5. Exhala el aire contando hasta diez y quédate sin aire mientras cuentas de nuevo hasta diez lenta y suavemente.
6. Repite el ejercicio varias veces.
7. Puedes complementarlo usando una palabra o frase corta como “paz”, “amor”, “me siento muy bien”; puedes repetirla mientras inhalas y después al exhalar. Si no aguantas los 10 segundos, pueden ser en un principio cinco segundos.

Baena, G. (2002). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros*. México: Trillas.

Name: _____

Hábitos de estudio y administración del tiempo

Complete el crucigrama según las respuesta ubicadas en el ejercicio anterior

Anexo 17

D	R	N	D	Y	E	Y	P	I	Q	C	S	E	T	N	W	D	
E	A	L	K	I	U	S	D	L	B	V	C	V	I	A	I	A	
R	T	H	M	I	F	O	O	X	A	L	M	T	E	J	A	U	
E	E	K	E	H	N	I	O	L	L	N	Q	J	M	A	G	F	
S	N	A	W	M	O	O	C	G	U	K	E	C	P	V	E	Y	
U	H	Y	E	M	A	R	E	I	W	C	K	A	O	G	N	R	
L	E	W	N	I	Q	J	A	F	L	P	I	Z	C	E	D	G	
T	Q	F	N	Q	L	A	S	I	O	F	O	A	I	A	K		
A	D	M	I	N	I	S	T	R	A	C	I	O	N	R	O	U	
D	P	O	R	C	I	E	N	T	O	H	A	V	T	E	B	N	
O	D	T	L	S	A	U	M	V	W	E	O	C	I	E	S	D	
S	M	O	D	G	U	C	G	Q	E	N	Q	K	E	W	J	E	
G	T	M	A	I	I	H	E	A	P	T	W	O	S	S	O	I	
Q	E	P	T	A	E	J	L	S	U	A	E	S	T	R	E	S	
A	J	E	K	F	U	Z	E	Q	Z	J	A	Z	R	U	C	Q	
X	W	U	W	A	G	I	O	E	D	L	E	S	E	G	X	C	
S	I	N	T	O	M	A	S	E	S	T	R	E	S	S	F	W	O

Diploma

Se otorga el presente reconocimiento a : _____
 por haber sido: _____
 durante el taller "Educar la mente sin educar el corazón no es educación"
 Firma y nombre de quien lo otorga: _____

Anexo 18

Anexo 19

Resultados de la prueba aplicada en el Departamento de Psicología a la alumna A.

La escala de Inteligencia Revisada de Wechsler para Niños Escolares Estandarizada en México, D.F. (WISC-RM) reveló lo siguiente, durante: la Prueba se mostró como una persona callada y un poco ansiosa. Los resultados determinaron que posee un potencial intelectual global de nivel Deficiencia Mental, lo cual implica que éste se encuentra muy por debajo de lo esperado para su edad cronológica actual, lo que indica disminución en el desarrollo de sus capacidades intelectuales Esta alumna está repitiendo el primer año de preparatoria y continúa con un índice alto de reprobación (B.O. 07/10/14).

Anexo 20

Se evaluó en el Departamento de Psicología a través de la prueba WISC-RM, durante la prueba se mostró como una persona introvertida, callada y obediente, realizando de forma adecuada las actividades que se le pedían, pero presentando poco interés, como con cierta apatía. Los resultados determinan que posee un potencial intelectual global de nivel Normal, lo cual implica que éste se encuentra dentro de lo esperado para su edad cronológica actual, lo que indica un adecuado desarrollo de sus capacidades intelectuales (B.O. 07/10/14).