



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL COMO
ELEMENTO CENTRAL DE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

PROPUESTA PEDAGÓGICA

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

**PRESENTA:
CINTHIA ZULIM MORENO BEDOLLA**

**ASESORA:
MTRA. CARMEN MARGARITA PÉREZ AGUILAR**

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2016.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a mi asesora, la profesora Margarita Pérez Aguilar, por su tiempo, compromiso y experiencia que hicieron posible la realización del presente trabajo. De igual manera agradezco a mis lectores:

Concepción Chávez Romo, Joel Salinas González y Samuel Ubaldo Pérez por sus enriquecedoras aportaciones, por los aprendizajes y su pasión por la docencia.

A quien me ha entregado gran parte de su vida, mi mamá. Este sueño que empezó hace muchos años hoy culmina gracias a su apoyo, dedicación, confianza y mucho amor.

El logro también es de ella.

Agradezco las palabras de aliento, el amor, el apoyo incondicional y la estoica paciencia en los momentos más difíciles a Daniel, quién además siempre estuvo dispuesto a escucharme.

A Daniela por motivarme en este proceso, por creer en mí y por su

cariño. Espero que este trabajo sea una motivación para su formación personal y profesional.

Gracias a Luis Antonio por estar en todo momento y ser parte de mi crecimiento personal.

A Miguel Ángel Niño Uribe, fuente de inspiración, por hacer de mi primer acercamiento con la Pedagogía la más grata experiencia.

Y sobre todo agradezco a Dios por permitirme llegar a este momento tan importante en mi vida.

A todos ellos mi mayor reconocimiento y gratitud...

Cinthia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	
1.1 Neoliberalismo	5
1.2 Globalización	8
1.3 La revolución tecnológica y la sociedad de la información	9
1.4 Incertidumbre social	12
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EN UN MARCO DE UNA SOCIEDAD NEOLIBERAL, GLOBAL, DE LA INFORMACIÓN Y DE INCERTIDUMBRE SOCIAL	
2.1 Neoliberalismo y educación	17
2.2 Globalización y educación	19
2.3 Revolución tecnológica y educación	19
2.4 Incertidumbre social y educación	21
2.5 Nuevas exigencias para la educación, ¿qué tipo de ser humano queremos contribuir a formar?	24
2.6 Enfoque por competencias	27
2.7 Innovación	33
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	
3.1 Constructivismo	40
3.2 Pedagogía Operatoria	53

3.3 Necesidades y características de los destinatarios	57
3.4 El método socio-afectivo	59
3.5 Concepción de aprendizaje	63
3.6 Papel del alumno	64
3.7 Papel del docente	65
3.8 Pasos del método socio-afectivo	67
CAPÍTULO 4. OBJETO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
4.1 Nos regimos bajo dos dimensiones	70
4.2 Necesidad y falta de atención	72
4.3 Emoción y sentimiento, concepto	73
4.4 Tipos de emociones	75
4.5 Inteligencia Emocional	76
4.6 La Inteligencia Emocional y el desempeño escolar	78
4.7 Educación emocional	79
4.8 Competencias emocionales	80
4.9 Inteligencia interpersonal	81
4.10 Aportaciones del currículo prescrito para el desarrollo de la inteligencia interpersonal	82
CAPÍTULO 5. TALLER COCURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL	
5.1 ¿Qué es un taller cocurricular?	89
5.2 Estructura del taller cocurricular	90
5.3 Aprendizajes esperados	91

5.4 Aspectos a trabajar	91
5.5 Secuencias didácticas	93
5.6 Rúbricas de evaluación	115
CONCLUSIONES	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXO	128

INTRODUCCIÓN

El mundo en general, experimenta profundas transformaciones que exigen nuevas formas de educación, que fomenten las competencias que las sociedades del siglo XXI necesitan hoy y mañana. Vivir en tiempos turbulentos, en donde existe un constante cambio y surgen tensiones, supone que la educación también ha de cambiar y preparar para ello.

Justamente por las transformaciones, hoy en día el mundo se encuentra más conectado, sin embargo, persisten la intolerancia y los conflictos, situaciones que aumentan las aspiraciones a los derechos humanos, la dignidad y el bien común. Ante estos problemas sociales la educación, tiene una gran responsabilidad.

La educación tiene una función socializadora, es decir, también debe formar para aprender a vivir en sociedad. No existe una fuerza transformadora tan poderosa como la educación para lograr construir un mejor futuro para todos y todas, basado en el respeto, la igualdad, la justicia social, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso, entre otros aspectos fundamentales para el bien común. Aunque queda claro que la educación no puede por si sola resolver todos los problemas, si puede contribuir a lograr una mejora.

Propiciar el bienestar de las personas en relación con los demás y el entorno, debe ser una de las finalidades esenciales de la educación, lo cual se refleja en dos de los cuatro pilares de la educación: *aprender a ser y aprender a vivir juntos* (Delors, 1997).

Para enfrentar la complicada situación social, no basta con que la escuela transmita de manera masiva y eficaz únicamente conocimientos teóricos; por el contrario, estas demandas ponen en manifiesto la necesidad de ir más allá del aprendizaje convencional académico. Para aprender a vivir con los demás, la formación no puede quedarse limitada a los aspectos conceptuales de los derechos humanos, valores, etc., sino que debe abarcar, además del desarrollo de actitudes favorables y el desarrollo de habilidades.

Las exigencias del mundo actual con lo que respecta a vivir en sociedad, no se resuelven si se tiene una visión de la educación meramente instrumental asociada a la utilidad económica, que caracteriza en gran medida todo discurso de desarrollo. Tales exigencias demandan sobrepasar este enfoque.

Desde hace tiempo a nivel mundial y en nuestro país, se ha llevado a cabo la tarea de consolidar una formación integral. La UNESCO (2015), ha hecho énfasis en su último informe, en replantear la educación hacia una visión humanista que va más allá de la función utilitaria que cumple ésta en el desarrollo económico. Además, esta visión de la educación no conlleva únicamente al desarrollo de aptitudes sino también, a la adquisición de competencias necesarias para la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad.

Este organismo internacional, reafirma la necesidad de una educación integral, en este sentido se encuentran redactados los planteamientos educativos del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica. No obstante, la práctica educativa se encuentra centrada en el desarrollo parcializado de los sujetos, a consecuencia de que no se le ha otorgado la misma importancia a todos los aspectos que la constituyen, fragmentando de manera considerable las posibilidades de un desarrollo integral en los estudiantes.

Una educación integral implica reconocer al ser humano en su totalidad, lo que supone superar las dicotomías entre los aspectos cognitivos y afectivos, tanto del sujeto como del aprendizaje. Esto se encuentra en el currículo formal, sin embargo, la escuela le ha restado importancia a los aspectos no cognitivos tales como los sentimientos, los valores y las actitudes, a consecuencia de lo que pondera la evaluación educativa y que además para algunos, son temas de poco interés.

Existen diversas posturas pedagógicas que consideran estos aspectos afectivos tanto como los aspectos cognitivos, debido al beneficio para el aprendizaje y el desarrollo. Sin embargo, son insuficientes los espacios que otorga la escuela para el desarrollo y puesta en práctica de los aspectos no cognitivos.

Aunado a lo anterior, la práctica educativa ha ponderado caminos formativos que contribuyen a que el alumnado construya objetivos individualizados, lo que propicia que el sujeto esté más ocupado por él que por los demás y su entorno. Aunque la actualidad requiera formar para el bien común, la escuela no le da el mismo valor al desarrollo de habilidades socio-emocionales, que permitan la comprensión del otro, establecer buenas relaciones y actuar en torno a ello, después de todo ese es uno de los propósitos que se establece en el discurso educativo.

Las consideraciones anteriores respecto a la situación actual, conducen a reflexionar entre otras cosas, sobre ¿qué educación se necesita para el siglo XXI? y ¿qué tipo de ser humano se requiere formar? Ello llevó al planteamiento de la propuesta pedagógica que aquí se presenta, para el desarrollo de la inteligencia interpersonal en los estudiantes de secundaria, desde una visión humanista e integral, promoviendo la innovación en la educación.

Dicha propuesta, promueve la consecución de ciertos propósitos deseados al concluir la formación de Educación Básica, así como contribuir a la formación de un ser humano integral que exige la realidad actual.

El presente trabajo se organiza como se refiere a continuación:

En el primer capítulo, el lector encontrará algunos rasgos que caracterizan el contexto social actual, ofreciendo una breve definición de los conceptos aquí utilizados.

Posteriormente, en el segundo capítulo, se intenta señalar cómo los rasgos característicos del presente escenario, abordados en el primer capítulo, han influido de manera determinante en diversos ámbitos; en específico, se trató de puntualizar qué caminos o concepciones retoma la educación sumergida en dicho contexto, incluyendo los problemas que emergen de ello, con el fin de reconocer las demandas del contexto actual y por ende las nuevas exigencias para la educación. También se presenta la concepción del ser humano que se desea y que se requiere contribuir a formar; con ello la posibilidad para hacerlo, concretada en el enfoque por

competencias, el cual se aborda desde una concepción compleja. Por último, se habla de la innovación como herramienta fundamental para el cambio educativo.

En el tercer capítulo, se desarrolla la concepción de aprendizaje y cómo se da el proceso de aprender desde el enfoque constructivista, planteamientos retomados por la Pedagogía Operatoria y aquí desarrollados. Posterior a ello, se habla brevemente sobre las necesidades y las características de los sujetos destinatarios. Y pertinente al constructivismo en este apartado, partiendo de la didáctica y el método didáctico, se desarrolla el método socio-afectivo, el cual se utilizó para el desarrollo de las secuencias didácticas, se hace un breve recuento de los orígenes del mismo, así como la concepción de aprendizaje, el papel del alumno, del docente y los pasos que establece. Cabe mencionar, que debido a la poca información existente, se realizó una reconstrucción del método socio-afectivo, con pequeñas partes de diversos textos.

En el cuarto capítulo se habla del objeto de intervención, éste es, la inteligencia interpersonal. Para ello, se construyó un marco teórico que permitiera entender el tema de la educación emocional, con las respectivas definiciones para el esclarecimiento de ciertos conceptos; además se explica aquello que se consideró importante para aclarar el tema, desde los antecedentes, la inserción en el ámbito educativo, las competencias emocionales, en específico la competencia de interés, etc. Por último, se hace un breve análisis del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, para ubicar cuáles son las aportaciones de éste para el desarrollo de la inteligencia interpersonal, con el fin de legitimar la necesidad de intervenir.

Y finalmente, en el capítulo cinco se presenta la propuesta pedagógica. Aquí se presenta el taller cocurricular propuesto para el desarrollo de la inteligencia interpersonal, partiendo por lo que se entiende por taller cocurricular, la estructura del taller, los aprendizajes esperados del mismo, los aspectos a trabajar, las secuencias didácticas que se plantean para alcanzar los aprendizajes y las rúbricas de evaluación, una por cada aprendizaje esperado.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

A menudo nos encontramos ante discursos que describen la situación en la que se vive actualmente, discursos que afirman que se está frente a un mundo complejo que se halla en constante cambio. Al describir esta realidad, es imprescindible caracterizarla desde cuatro grandes bloques: el neoliberalismo, la globalización, la revolución tecnológica y la incertidumbre social.

1.1 Neoliberalismo

Se vive en un moderno mundo capitalista producto del dominio económico mundial, en donde el mercado asume una posición determinante, se vive en una sociedad neoliberal.

El término neoliberalismo hace referencia al modelo económico predominante; agrupa un conjunto de ideologías, estrategias y políticas económicas que según sus impulsores promueven el fortalecimiento de la economía nacional. Estos criterios surgen y se presentan como respuesta a los problemas en política económica frente a la crisis de los países desarrollados que brota a finales de los años 60's y principios de los 70's.

El neoliberalismo considera al mercado como una fuente de crecimiento y riqueza social; sin embargo, tiene como fundamento la mínima intervención del Estado en el libre comercio, reduciéndolo en su más mínima expresión, restándole influencia además en el sector económico, en servicios públicos como el sector educativo, el sector de salud, etc. Mientras que las élites de grandes potencias gozan de una gran libertad de intervención.

De tal manera, el neoliberalismo afirma que mediante la ayuda internacional se resolverán los problemas que afectan a cada nación, no obstante esta medida

asegura el poder sobre los países “beneficiados” por dicho apoyo.

En efecto, la esfera económica desempeña un papel importante en el control de poder de los países que asisten económicamente, que a través de instituciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo económico (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) “dictan a los gobiernos las líneas maestras que obligatoriamente deben seguir, si no quieren quedar al margen o considerarse enemigos (algo también posible) de tales estructuras mundialistas” (Torres, 2001, p.19).

Por lo que dice Pérez (2001),

el neoliberalismo (...), no es otra cosa que la estrategia política con la cual el capital monopólico y las burocracias políticas o élites gubernamentales de las grandes potencias (...) promueven una forma de inserción de las naciones, las comunidades y los individuos en ella y un modelo particular de regulación mundial en su seno (p.100).

Entre los planteamientos, otra de las críticas que se le hace a este modelo es que “entre las condiciones políticas que exigen para realizar sus préstamos tanto el Banco Mundial como el fondo Monetario Internacional está que los países receptores tengan gobiernos democráticos” (Torres, 2001, p.19). No obstante, este autor afirma que se trata de una simple etiqueta, en realidad, existe una lucha de las ideologías neoliberales contra la democracia y con cualquier fin de bienestar común.

Dentro de este marco, este modelo económico presenta ideologías como benefactoras sociales, sin embargo, es claro a la vista de todos, que estas políticas económicas neoliberales parecen favorecer únicamente a minoritarios sectores, asegurando un sistema social injusto que provoca la pobreza y marginación de la gran mayoría de la población.

Esta desigualdad social no se soluciona bajo una política neoliberal; se apostó que el fortalecimiento de grandes y poderosas estructuras de producción provocarían cambios sociales, sin embargo centrarse en la productividad supone cierta indiferencia frente a problemas sociales.

Se está ante un modelo que sobrepone los intereses de unos cuantos, mediante un discurso disfrazado de democracia, autonomía y bienestar social. Torres (2001) es uno de muchos autores en afirmar que “las promesas de las opciones neoliberales y neoconservadores ocultan mucho más de lo que dicen y prometen” (p.12).

El modelo neoliberal ha prevalecido, tanto como la resistencia ante éste, debido al fuerte poder económico que poseen los organismos internacionales, que les permite difundir a través de los medios de información, también bajo su control, su pensamiento bajo discursos disimulados que aseguran el bien común, que logran convencer a una gran parte de la población consumidora de estos artefactos mediáticos.

El neoliberalismo ha trascendido de forma significativa en diversos aspectos de la realidad, por lo que es limitado denominarle como una mera corriente económica, ya que la conformación capitalista implicó un choque en la sociedad en general.

Vivir en una sociedad donde las decisiones se toman desde la esfera económica en efecto, pone a competir a todos, intensificando las exigencias de resultados, creando un clima de miedo y ansiedad en el presente y con miras hacia el futuro.

No cualquiera puede desenvolverse con éxito ni obtener reconocimiento en este contexto, sólo aquel que logre ser altamente productivo puede llegar a ser competente, por lo que hay que ser cada vez más eficientes, procurando ser el mejor en el mercado. Como resultado preside el sentido de competitividad por un espacio en esta realidad regida bajo la esfera económica.

Tanto que la competitividad está presente en cada espacio, cada quien tiene que trabajar de manera constante, para poder alcanzar sus objetivos y no tanto aquellos objetivos de bien común, los cuales parecen carecer de sentido y significado, lo que trae además un fuerte sentimiento de individualización.

Bien dice Delors (1997) en este sentido, que en “la actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y sobre todo, a nivel

internacional, tiende además a privilegiar al espíritu de competencia y el éxito individual” (p.98).

Por lo que las personas buscan concentrar sus esfuerzos en el rendimiento para lograr ser más productivos y poder insertarse en este contexto del cual no hay opción, olvidándose de su calidad de ser humano. Sin pretender generalizar, no son capaces de pensar, de pensarse y pensar en los demás.

1.2 Globalización

La globalización es otro rasgo característico de la realidad actual, difícilmente alguien podría cuestionar que se vive en una sociedad globalizada. Sin embargo, definir el concepto con claridad, puede resultar aun más difícil, en virtud de que se trata de un fenómeno que en sí es sumamente complejo.

Lo que se puede decir de manera general del término globalización, es que hace referencia al carácter mundial de un fenómeno. Éste ha logrado la homogeneización del mundo, sin embargo, sigue siendo un fenómeno desigual como lo es el propio capitalismo, lo que no permite que este fenómeno alcance sin límites a la totalidad de la población, lo que supone que no todos gozan del mismo alcance a oportunidades de crecimiento y desarrollo.

A diferencia del neoliberalismo, la globalización “ha sido más utilizada para hacer alusión a procesos que no son únicamente de carácter económico, sino que atienden a múltiples facetas de la realidad actual, como la cultural, la política, la demográfica, los intercambios tecnológicos, la educación, etcétera” (Pérez, 2001, p.20). Si bien es cierto que existe una articulación entre ambos términos debido a que gracias a la globalización, dicho modelo económico ha logrado su triunfo a gran escala.

La globalización ha sido una fase para el desarrollo capitalista (Pérez, 2001), ha permitido la expansión de un libre crecimiento económico en escala mundial, dando apertura a la difusión gradual y a la libre circulación de mercancías y capitales. Cabe resaltar que la existencia del libre intercambio, no implica que exista una libre

traslación de personas, es decir, no se permite que los sujetos transiten libremente, ni con fines de crecimiento personal, profesional, etc.

El problema de la globalización ha afectado y hasta cierto punto ha determinado la vida de los seres humanos; en otras palabras ha permeado la cultura de cada región, las ideologías, las relaciones sociales y el cómo funcionan las sociedades, desde la forma de organización política como los valores que imperan la convivencia diaria de los habitantes. Esto se puede ver reflejado, por ejemplo en la pérdida de identidad nacional, en el deterioro de tradiciones que distinguen a los países, pueblos, comunidades, y que pareciera que cada vez son más iguales entre sí.

La globalización crea un clima muy parecido al que genera el capitalismo, pero la primera es más compleja porque no se reduce a las políticas económicas (Pérez, 2001), propicia otra serie de situaciones en cuanto a la esfera social. Por nombrar algunas, se difunden ideologías, modas, estereotipos y valores en torno a estos, es decir, hay un intercambio cultural, sin dejar de lado las intolerancias, las prácticas xenofóbicas, etc.

1.3 La revolución tecnológica y la sociedad de la información

Los cambios surgidos durante la Revolución industrial que alteraron las formas de producción y a la vez las condiciones de vida del hombre, y posteriormente los rápidos avances tecnológicos, han marcado una etapa de desarrollo y de transformaciones importantes en los distintos ámbitos sociales.

El desarrollo tecnológico y los medios de comunicación de masas (cine, radio, televisión) han favorecido la situación de homogeneización que trajo consigo la globalización, permitiendo que las sociedades, incluso a distancias muy grandes, estén cada vez más comunicadas entre sí. Y a la vez, la globalización ha concedido los adelantos tecnológicos y la expansión de los mismos a cualquier parte del mundo.

El neoliberalismo, la globalización y la revolución tecnológica, son fenómenos distintos que están relacionados entre sí, lo cual les ha permitido a cada uno alcanzar sus fines, cualesquiera que sean.

La impresionante aceleración del desarrollo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los últimos años nos coloca en lo que en lo que la UNESCO (2005) denomina como sociedad de la información.

En 1996, afirmó la UNESCO que, “debido a su magnitud y a su carácter no lineal, este proceso parece tener para la humanidad consecuencias sociales, económicas y culturales mucho más profundas que la revolución industrial en tiempos pasados” (p.1).

Actualmente, las tecnologías están presentes en las actividades económicas, en la educación, la investigación, el tiempo libre, en realidad en muchos aspectos de la vida cotidiana; la aldea global, en palabras de McLuhan (1989) es hoy, una realidad. El futuro inmerso en los medios de comunicación, representa nuevas oportunidades pero también nuevos desafíos.

Pero más allá de las ventajas como lo es, por anunciar algunas, la igualdad de oportunidades para obtener información a través de los diversos medios de comunicación (aunque no esté garantizada de manera total en todas las comunidades y para todos los habitantes), el poder de intercambiar y expresar (aunque no de manera tan libre, como lo anuncian las políticas de expresión) a través de algunos medios de comunicación en tiempo real; también se advierten algunos riesgos, como la saturación de información, manipulación, uso inadecuado de la información, difusión de estereotipos, conocimiento fragmentado con poca base argumentativa o falso, pasividad y aislamiento virtual (Pérez, 2004).

La sociedad de la información marca un nuevo escenario en las interrelaciones sociales, surge como una forma de organización, de comunicación, de intercambio, de aprendizaje, de relacionarse con el mundo exterior, de información, de producción, etc.

Aguaded (2010) dice:

la información es el recurso básico de la sociedad que nos ha tocado vivir, definiendo de manera característica las profundas transformaciones de nuestra cultura y los modos de producción (...). La tecnología de la información se ha convertido en una *infraestructura primaria* de toda producción industrial y de la distribución de bienes y servicios (p.13).

Estos artefactos mediáticos de información, también han transformado la noción tradicional de los conceptos tiempo y espacio, esto es, debido a la velocidad con la que se puede compartir o recibir información de alguna zona alejada de nuestra ubicación actual, de manera casi instantánea, pese a fallas técnicas.

Los avances tecnológicos traen consigo grandes cambios, crecimientos e innovaciones que facilitan el trabajo de muchas personas y al mismo tiempo, parecen ser un enemigo en diversas situaciones de distintas esferas sociales y de diversos sujetos, debido a que también han influido no de manera benefactora en todos los casos, lo que ha traído problemas sociales e incertidumbres para muchos.

Es cierto que se vive en un mundo muy avanzado en cuanto a la tecnología, pero también es cierto que se está en un mundo vulnerable, en sociedades desiguales, inhumanas, violentas, marginadas, etc. El hombre ha sido capaz de crear grandes novedades tecnológicas, pero también ha creado armas generando violencia incluso guerras para lograr la dominación y explotación de su entorno.

Debido a la necesidad se ha reflexionado y buscado la posible solución para estos problemas sociales, sin obtener una respuesta satisfactoria, pero tampoco estos avances han sido la solución para dichos problemas.

Los avances tecnológicos en cuanto los medios de comunicación de masas, también han transformado la manera de interacción entre los seres humanos, por ejemplo: años atrás, la manera de comunicarse era muy lenta a comparación a la actual, los sujetos tenían que esperar varios días para que una carta llegará a su destino y fuera contestada, hoy, la comunicación es casi instantánea al mandar un mensaje de texto o realizar una llamada incluso estando a larga distancia. Sin embargo, esta situación

mantiene a los sujetos al parecer más aislados de las personas que tiene más próximas.

Con ello no se quiere decir que los jóvenes no valoran la vida social, incluso se puede afirmar que la aprecian tanto o más que antes, sin embargo, su vida social y la manera de relacionarse con los demás se ha transformado.

1.4 Incertidumbre social

Centrarse en la competitividad que propician las políticas neoliberales, que hacen énfasis en la eficiencia y la productividad de las personas, en el consumismo, las ideologías ambiguas, las modas, los estereotipos de un mundo globalizado y en los avances tecnológicos y lo que implican; han provocado el olvido del hombre, originando como característica esencial de las sociedades, el individualismo.

Ante tal panorama, existen sociedades violentas, con un alto índice de inseguridad, delincuencia, discriminación, racismo, etc. Pareciera existir una carencia de valores como la empatía, la solidaridad, así como la falta de sensibilidad e interés por lo que sucede en su entorno, que han ido descomponiendo a la sociedad en niveles cada vez más extremos de miseria y exclusión.

Diversos son los autores que han tratado de describir la situación social actual, bajo términos que sirven como metáfora para ilustrar lo que sucede. Gilles Lipovetsky (1986) la denomina *la era del vacío*.

En su obra que lleva el mismo nombre, Lipovetsky (1986), hace una reflexión sobre la sociedad contemporánea. Menciona que los sujetos viven un proceso de personalización que

negativamente remite a la fractura de la socialización disciplinaria; positivamente, corresponde a la elaboración de una sociedad flexible basada en la información y estimulación de las necesidades, el sexo y la exaltación de los “factores humanos” en el culto a lo natural, cordialidad y sentido del humor (p.6).

Esto implica una nueva forma de comportarse, de relacionarse entre sí, de organizarse, partiendo desde lo individual, lo que genera nuevos valores.

Según se ha citado, a manera favorable, se conforma una sociedad más flexible, libre de prohibiciones, generándose un ambiente sereno, donde parece posible la realización personal en el mayor de sus sentidos, sin embargo, estas ideas altamente liberales traen consigo, una idea que detalla muy bien Lipovetsky (1986) al describir la sociedad postmoderna:

reina la indiferencia de masa, sentimiento de reiteración y estancamiento, (...) la autonomía privada no se discute, (...) lo nuevo se acoge como lo antiguo, (...) se banaliza la innovación, (...) el futuro no se asimila ya a un progreso ineluctable, (...) se disuelven la esperanza y la fe en el futuro, ya nadie cree en el provenir radiante de la revolución y el progreso, la gente quiere vivir en seguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo. (...) agotamiento del impulso modernista hacia el futuro, desencanto y monotonía de lo nuevo, cansancio de una sociedad que consiguió neutralizar en la apatía aquello en que se funda: el cambio. Los grandes ejes modernos, la revolución, las disciplinas, el laicismo, la vanguardia han sido abandonados a fuerza de personalización hedonista; murió el optimismo tecnológico y científico al ir acompañados los innumerables descubrimientos por el sobre armamento de los bloques, la degradación del medio ambiente, el abandono acrecentado de los individuos; ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las masas, la sociedad postmoderna no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis (p.9).

Surge una *lógica individualista*, o narcisista (Lipovetsky, 1986) en donde lo más importante es el Yo, la realización personal y lo que implique satisfacer las necesidades de la persona como las naturales o por más superficiales que éstas sean, se busca la identidad propia, es decir, diferenciarse de los demás apropiándose de tendencias que los hagan distinguirse del resto o los haga parecerse al grupo de personas que se acerca a sus preferencias, ideologías, costumbres, gustos, etc.; por lo que el individualismo no es tan asocial, es decir, “reside en conexiones colectivas de intereses hiperespecializados” (Lipovetsky, 1986,

p.13). En otras palabras, se juntan porque se parecen, porque se tienen los mismos ideales y objetivos, porque se sensibilizan ante los mismos fenómenos, etc.

Afirma Lipovetsky (1986) que en esta *era del vacío*, puede notarse una nueva *era de consumo*. Esta sociedad altamente consumista se caracteriza por la abundancia de artículos y servicios que elevan el nivel de vida, pero que trae graves problemas al medio ambiente. También se caracteriza por el culto a los objetos, a las diversiones a la moda, generándose un ambiente materialista, en donde importan más las propiedades, algún artefacto de moda, etc., que el bienestar, incluso que la vida de las personas, así como el mundo en el que habitan.

Este consumismo va acompañado de una era de deslizamiento, donde “no hay una base sólida ni un anclaje emocional estable; todo se desliza en una indiferencia relajada” (Lipovetsky, 1986, p.13). Es decir, existe un alto desapego emocional; cada vez es más frecuente escuchar a los jóvenes decir que no les interesa formar una relación estable, huyen de los compromisos que implican lazos afectivos, por miedo al fracaso, al dolor, etc., provocados por la inestabilidad que rige al contexto global. Se levantan todo tipo de barreras contra algunas emociones y afectos, situación provocada por las políticas neoliberales que han contribuido a la formación de un hombre productivo.

De tal manera que en este contexto, es bastante incómodo exhibir las emociones y los sentimientos frente a la sociedad, se prefiere declarar el amor en lugares privados, o llorar a solas, quizá, en compañía de gente conocida, como si fuera un delito, como si no se tratara de algo tan natural, contradiciendo la idea que prevalece de la libre expresión y satisfacción personal. Dice Lipovetsky (1986), “el narcisismo se define no tanto por la explosión libre de las emociones como por el encierro sobre sí mismo” (p.66).

Por lo que parece prevalecer en el mundo relaciones humanas desgastadas, con una mayor inestabilidad, conflictivas, violentas, dañinas. “Hoy día no cuenta tanto la devoción por el otro como la realización y transformación de uno mismo” (Lipovetsky, 1986, p.74). En otras palabras, el otro pasa a ser indiferente.

Para este autor, se es sólo aparentemente más sociables. “Únicamente la esfera privada parece salir victoriosa de este maremoto apático; cuidar la salud, preservar, desprenderse de los “complejos”, esperar las vacaciones: vivir sin ideal, sin objetivo trascendente resulta posible” (Lipovetsky, 1986, p.51).

Aunado de esta *era del vacío* bajo los efectos de la revolución tecnología y la *era de la información* las personas son sumamente aficionadas a los medios de comunicación que les proporcionan fácilmente información de cualquier tipo, interacción al momento con otras personas a grandes distancias, tal como el mundo que los rodea, todo es veloz y efímero; y en ellos encuentran además la libertad de expresión sin reservas, sin necesidad de tener algún objetivo, más que hacerse viral. A pesar de la excesiva cantidad de información al alcance de sus manos, la habilidad comunicativa parece carecer de sentido, contenido, estructura, fin. Comunicar por comunicar, determinada por una lógica de vacío (Lipovetsky, 1986).

Al paso de los años, esta descripción de la *era del vacío* no ha cambiado mucho, sin embargo, el clima en el que se desenvuelve este ser individualizado y lo que ello genera, sí. Cuando se publicó esta obra, las tecnologías de la información y la comunicación no existían como se conocen actualmente, como ya se ha aclarado, estos avances implicaron diversos cambios.

Con la potencialización del neoliberalismo, la globalización y el incremento de las innovaciones tecnológicas y el acceso a ellas, el clima sereno ha transitado a ser un clima de incertidumbre.

En la era del vacío habitaba un clima de gozo, de despreocupación por el futuro, incluso por el presente, se trataba de vivir el momento. Con respecto a la era actual hay un clima más ansiógeno, hay ansiedad por la incertidumbre con respecto al presente, con respecto al futuro en todos los ámbitos. Está presente la preocupación del trabajo, en la era del vacío los niveles de desempleo eran muy bajos, hoy, el desempleo afecta a millones de personas; lo que preocupa tanto a adultos como a jóvenes, lo que lleva a centrarlos a ser más eficientes, más productivos mientras la

inseguridad de encontrar un trabajo o mantenerlo prevalece. Aunado se vive esta sociedad individualista y consumista de la que nos habla Lipovetsky.

Hablando de incertidumbre, por otro lado, Zygmunt Bauman (2003) hace referencia a la modernidad como *líquida*, la caracteriza así por los constantes cambios que se viven actualmente; la *modernidad líquida* refleja la transitoriedad en distintos aspectos, como tecnológicos, científicos, sociales, etc. Provocando una realidad cada vez más imprevisible, es decir, se vive en tiempos inciertos, volátiles, marcados por el individualismo; una de las causas de la *modernidad líquida* es precisamente la globalización

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EN UN MARCO DE UNA SOCIEDAD NEOLIBERAL, GLOBAL, DE LA INFORMACIÓN Y DE INCERTIDUMBRE SOCIAL

La educación, así como otros ámbitos de la vida social, siempre se ha visto afectada por el contexto que la rodea. Los cambios sociales, culturales, económicos e ideológicos que emergen de la realidad en la que se inscribe, influyen de forma determinante en sus planteamientos educativos, en la práctica educativa y en la cultura escolar.

2.1 Neoliberalismo y educación

Al hacer referencia al neoliberalismo, no es con el fin de abordarlo únicamente como una corriente económica, en este apartado se retoma con el objetivo de comprender cómo ha influido en los sistemas educativos orientándolos bajo sus fines económicos, de tal manera que se entiende por este concepto, más que como una corriente meramente económica, tal como lo dice Lander (2005), como “el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza y la *buena vida*” (p.11).

El primer rumbo que toma la educación a partir del modelo neoliberal, al dejarla en manos de organismos internacionales bajo sus fines económicos, es la mercantilización (Torres, 2001). Al hablar de la mercantilización de la educación se refiere a que ésta “acabe reducida a un bien de consumo más” (Torres, 2001, p.41).

Para el modelo neoliberal, las instituciones educativas son de gran importancia en el desarrollo económico, porque son éstas quienes forman la mano de obra para el trabajo. Los organismos internacionales ven al sistema educativo como una pequeña empresa, en consecuencia, el alumnado queda reducido a un recurso, el cual les permite alcanzar sus fines económicos.

Como ya se ha mencionado, los organismos internacionales son los que mayor influencia económica y financiera tienen en el ámbito educativo. El presupuesto que se le asigna a la educación y las recomendaciones de estas instancias, de alguna manera establecen ciertos lineamientos que marcan e influyen tanto en el cómo se ha de ejercer el presupuesto otorgado, como en el propio diseño de la política educativa.

En consecuencia, el sistema educativo se ve afectado ante sus fines mercantiles, sesgando la formación del alumnado, alejándola de los objetivos que persigue la educación al enfocarse en un tipo de contenidos curriculares, mientras a otros se les resta importancia o bien, no se les toma en cuenta.

Bajo discursos en materia educativa que aseguran el derecho a la educación, la formación integral y entre otras cosas que garantizan una educación de calidad que supone una mejora de vida para todos y todas, las políticas neoliberales ocultan sus verdaderos fines.

Dice Torres (2001) “conceptualizar la educación como un bien de consumo más conlleva promover una mentalidad consumista en sus usuarios y usuarias: el profesorado y el alumnado” (p.33). Prevalciendo en las aulas lo que se observa fuera de ellas en el mundo empresarial, un ambiente competitivo que contribuye a la formación de un ser ensimismado e indiferente a los problemas sociales tal como la política neoliberal ante el Estado.

Mientras que se apuesta porque las instituciones educativas aporten grandes beneficios al desarrollo económico, al mismo tiempo “surgen los diagnósticos sobre la degradación de las actuales sociedades, sobre la decadencia moral, violencia y egoísmo de las personas que habitan los países desarrollados en este momento de la historia” (Torres, 2001, p.34).

2.2 Globalización y educación

En un marco de globalización, la esfera educativa tampoco reconoce las particularidades, las diferencias individuales, sociales y culturales, imponiendo la adquisición de planteamientos homogéneos y estandarizados propuestos por organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial, etc.

En otras palabras, el fenómeno de la globalización, ha introducido a casi la totalidad del mundo, aspectos culturales en la esfera educativa ignorando las necesidades específicas de cada región.

Como consecuencia, se tienen bajos resultados ante los planteamientos de formación que han sido diseñados bajo perspectivas de países desarrollados, y que sin considerar las diferencias por no decir desigualdades económicas, de desarrollo y de oportunidades de vida, se han puesto en práctica en diversos contextos con necesidades peculiares, por lo que no resultan fructíferos a la sociedad.

2.3 Revolución tecnológica y educación

Mencionado anteriormente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han vuelto fundamentales en la vida cotidiana de las personas y desde hace unos años atrás se han introducido en el proceso de enseñanza-aprendizaje notablemente.

En cuanto a la introducción de las TIC a la educación, es innegable aceptar que existen ciertos beneficios como complicaciones, quizá, en mayor cantidad por los fines que persigue la educación en sí; sin embargo, el ámbito educativo no puede ser ajeno ante los avances tecnológicos y la introducción de estos a los procesos formativos, debido a que forman parte de la realidad.

Por lo que la exclusividad del libro y el pizarrón no tienen sentido, ya que no se les estaría facilitando a los estudiantes las herramientas suficientes que les permiten ser competentes actualmente; las competencias digitales son ya una necesidad, tanto para los que tienen la oportunidad de ser participes en esta realidad, como para los que no.

Pero quizá, tenga mayor importancia centrarse en los problemas más que en explicar los beneficios que surgen tras la introducción de estos artefactos en las instituciones educativas, para poder guiar la formación y el uso provechoso de las TIC.

Tal como cita José Tejada (2000) a Brunner (2000), una de las transformaciones en la esfera educativa con la introducción de estos medios, es que el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable; se tiene un mayor acceso a cualquier tipo de información de manera casi inmediata y en gran cantidad, ya que hoy en día no son únicamente los expertos quienes producen el conocimiento y pueden difundirlo, cualquier persona puede hacerlo tan solo con tener acceso a la red.

Es cierto que las tecnologías facilitan la creación, distribución y manipulación de la información, el problema aquí, es que existe una saturación de la misma, que sin embargo para los grandes autores, carece de absoluta fundamentación, y que podría incluso, carecer de veracidad. Y junto con la transitoriedad con la que se caracteriza la información deja de ser permanente.

Lo anterior tiene serias repercusiones en el sistema educativo,

en la medida en que la educación opera con el conocimiento ha de plantearse qué contenidos seleccionar, con qué criterios (actualidad, valía, relevancia, etc.) y qué sistemas activar para su renovación o integración de los nuevos, para superar los planteamientos anacrónicos en los que es fácil recaer (Tejada, 2000, p.4).

La escuela, los libros y el profesor, ya no son el único medio para tener contacto con el conocimiento, esto resulta una ventaja para muchos, aunque para otros es una realidad muy lejana.

Lo que interesa resaltar, no es un análisis profundo de las TIC en la educación, sino, a grandes rasgos, los aspectos en los que se centra la atención, debido a la preocupación por el impacto que tiene la educación bajo la introducción de los medios digitales en las aulas. Por nombrar algunos de ellos: que los referentes de los jóvenes es el internet y esta información obtenida mediante estos medios se caracteriza por lo ya explicado en los párrafos anteriores, el uso inadecuado de estos

medios por los alumnos perdiendo el sentido educativo y que algunos docentes no sepan manejar estos medios.

Se ha visto que desde la incorporación de la tecnología en el aula han sido entre otras cosas, para sustituir el libro de texto, cayendo en la misma enseñanza tradicional, y erróneamente se perciben a estas tecnologías como la respuesta para mejorar la calidad educativa, olvidando las verdaderas necesidades y más que resolver problemas ha generado el individualismo, convirtiendo un alumno más ensimismado.

El reto aquí, supone propiciar las competencias en el alumno que le permitan ser capaz de discriminar la información, así como las que le permitan construir discursos bien argumentados. Capacitar y actualizar a los docentes, desde la alfabetización digital, así como el uso de estos medios como herramientas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que a la vez sea un complemento y no una sustitución de otras herramientas también útiles en los procesos formativos. Y como punto relevante en este trabajo, cómo lograr que estos artefactos no fortalezcan el individualismo imperante en las sociedades actuales.

2.4 Incertidumbre social y educación

Como ya se ha mencionado anteriormente, todos estos cambios emergidos de la sociedad neoliberal y global actual, han provocado transformaciones radicales en la sociedad en general.

La escuela es un espacio social donde también se expresa todo lo que ocurre en el mundo. A decir de Ángel Pérez (2004), “la escuela, y el sistema educativo en su conjunto, puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la sociedad y el desarrollo particular de las nuevas generaciones” (p.11), es decir, además de llevarse a cabo los planteamientos educativos previamente escritos, es un espacio de interacción social, donde se dan relaciones interpersonales, se construyen vínculos afectivos, se configuran hábitos,

conductas, se generan intercambios culturales, etc. Estos aspectos, conocidos como el currículo oculto, que por lo general se les presta una mínima atención o bien carecen de ella, también se ven afectados por las transformaciones sociales.

La escuela inscrita en una sociedad neoliberal, se encuentra influenciada por la cuestión económica, orientando la enseñanza esencialmente hacia conocimientos conceptuales y procedimentales. Ángel Díaz Barriga (2009) afirma lo anterior al decir que un rasgo característico de las políticas y los proyectos educativos es que ponen un gran énfasis en la dimensión de la eficiencia del aprendizaje, esto está centrado casi exclusivamente en el desarrollo cognitivo, así se ha llevado a perder la perspectiva humanista de la educación y pasa a ser el eje central la teoría del capital humano que gira en torno a la eficiencia, presente en las políticas neoliberales.

A pesar de la existente incertidumbre social en la que se vive, dominada por el individualismo, la escuela pone un gran énfasis en formar para el trabajo y parece no preocuparle el tipo de ser humano que está contribuyendo a formar. Que más da si el sujeto no se conoce así mismo, no reconoce a los otros, no es empático, no trabaja de manera colaborativa, si no es necesario entregar este tipo de resultados.

Lo anterior se puede ver reflejado en la evaluación educativa impulsada por los organismo internacionales, misma que mantiene a la escuela y a sus participantes centrados en la preocupación del desarrollo académico de sí mismo, ya que esta evaluación se basa en exámenes que reportan únicamente resultados de tipo conceptual.

Por ejemplo, en México la prueba ENLACE propició centrarse en el mejoramiento de la eficiencia del sector educativo y no en la calidad del mismo, sirviendo además para dar prestigio a las escuelas.

Esta prueba, medía la memorización de contenidos disciplinares, y sirvió como instrumento para premiar o tachar a los docentes de ineficientes, de manera que en lugar de ser ésta, un acompañamiento, es decir un instrumento de retroalimentación

para su práctica docente, es una carga social más porque refleja la efectividad de su trabajo.

ENLACE ha sido sustituida por Planea, la cual desempeña un papel informativo para la sociedad sobre el estado de la educación, en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación (comprensión lectora) y Matemáticas.

En ese sentido, el profesor se encuentra más preocupado porque sus alumnos retengan los conocimientos expuestos, viéndolos como cajas en donde puede almacenar información, esa educación bancaria de la que hablaba Freire en 1970 y no como seres humanos, olvidándose del desarrollo personal de sus alumnos.

A consecuencia de los intereses de todo el sector educativo, el alumno no está exento de verse preocupado por desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas o enfocado simplemente a cumplir académicamente para acreditar la materia. Aquí hay que señalar que en ese cumplir se aprenden formas de ser y en esa interacción del día a día también se aprende a ser. Ese ser que se construye por lo general no es el más adecuado, debido al descuido de la formación personal por parte del sistema educativo.

Esta educación basada en este pensamiento técnico-eficiente que hace alusión a la enseñanza de contenidos, en este mismo sentido han promovido proyectos para fortalecer el desempeño meramente académico del alumno, así como caminos formativos que han propiciado objetivos individualizados.

El individualismo y la competencia, son las formas de relación que por lo general imperan dentro de las escuelas, en los salones de clases, así como el mundo en general.

La interacción de los estudiantes se basa mayormente en la violencia, en la falta de empatía, de respeto, de solidaridad, difícilmente se sabe trabajar en equipo, etc. De esta manera se forman sujetos poco conscientes sobre las consecuencias de sus actos, así como sujetos violentos, poco tolerantes, poco comprometidos con su

entorno, apáticos, que los coloca en situaciones de riesgo como el desinterés por el estudio, el fracaso escolar, la deserción, la depresión, etc. (Bisquerra, 2003).

2.5 Nuevas exigencias para la educación, ¿qué tipo de ser humano queremos contribuir a formar?

En este contexto, la persona que se está formando, no es del todo la que se requiere para hacer frente a las nuevas exigencias. Es necesario repensar el tipo de ser humano que necesita el mundo así como los propósitos de la educación y su concepción actual.

La actualidad demanda por un lado, sumergidos en una cultura mediática, que los alumnos aprendan no sólo los aspectos técnicos sino que además aprendan a construir discursos bien redactados y argumentados entre lo que se requiere que desarrollen habilidades cognitivas de orden superior para saber elegir entre el exceso de información, etc.

Por otro lado, la situación social generada por la incertidumbre y el miedo, demanda educar para la sociedad, para la comprensión del otro y no para el individualismo; en síntesis se requiere de sujetos reflexivos, críticos, autónomos, líderes, comprometidos con su entorno, capaces de tomar decisiones, de enfrentar problemas de la vida cotidiana de manera responsable, de comunicarse eficazmente, de aprender a aprender, de mirar, comprender y atender a los otros, etc. (Argudín, 2001).

La lista es larga, basta con reflexionar sobre las carencias y los visibles problemas para continuarla; sin embargo, es interminable, pues los tiempos son volátiles y lo importante será la capacidad de adaptación al cambio.

Por el momento, si se quiere contribuir a la formación de un ser humano con otras características al que se está formando, se requiere verlo desde otra perspectiva muy distinta a la actual.

Erich Fromm en su obra "*Marx y su concepto de hombre*" (1962), presenta la concepción de hombre de la corriente marxista, en donde pretende el reconocimiento de la naturaleza del hombre y su espíritu de independencia, ideas marxistas.

Carlos Marx afirmaba que el hombre podía desarrollarse y realizarse como persona mediante el trabajo, "el hombre vive sólo en tanto que es productivo, en tanto que capta el mundo que está fuera de él en el acto de expresar sus propias capacidades humanas específicas y de captar el mundo con estas capacidades" (Fromm, 2014, p.41).

Afirma Fromm (2014) que el trabajo para Marx, "es una actividad, no una mercancía" (p.51). Dice "es, (...) un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso que esté realiza, regula y controla mediante su propia acción su intercambio de materias con la naturaleza" (p.51). El trabajo lo concibe como un medio de expresión, un espacio en donde el hombre es creativo, en donde es libre.

Este proceso afirma, se encuentra obstaculizado por el capitalismo, por la era industrial en donde no es necesario que el hombre opine, desee, cree, respecto a su trabajo mecanizado; una situación cercana a la actual.

Marx concebía al hombre como un ser histórico, social, omnilateral, multifacético, polivalente, capaz de autorrealizarse, hoy en día mejor conocido como un ser integral.

Uno de los propósitos centrales de este trabajo, es contribuir al desarrollo de un sujeto integral, por lo que será necesario explicar que se entiende por hombre integral.

Se habla de un ser integral, entendiéndolo por ello, el hombre complejo del cual habla Edgar Morin (1999). *Homo complexus*, refiriéndose a la unidualidad del humano, es decir, un humano con características contradictorias, debido a su naturaleza y a su instancia dentro de una cultura.

Las siguientes son, según Morin (1999) los caracteres antagónicos del ser humano:

- *sapiens y demens*

- *faber y ludens*
- *empiricus y imaginarius*
- *economicus y consumans*
- *prosaicus y poeticus*

El hombre *sapiens* es el ser racional, el ser organizador que transforma; el hombre *demens* es el ser que siente, el ser de las pulsiones, los deseos, los delirios, el placer, las ambiciones, las esperanzas. El hombre *faber* es el ser trabajador; el hombre *ludens* es el ser presa del juego, de sus ocios. El hombre *empiricus* es el ser que se basa en la experiencia, en lo observable; el hombre *imaginarius* es el ser que no es únicamente prisionero de la lógica, de lo real sino también de la imaginación, de sus representaciones. El hombre *economicus* es el ser consumidor racional que va en busca de su propio interés; el hombre *consumans* es el ser que malgasta el dinero, consumidor en exceso. El hombre *prosaicos* es el ser que parece o carece de emoción, interés, afecto, por estar demasiado relacionado con lo material; el hombre *poeticus* es el ser capaz de transmitir emociones y sentimientos (Morin, 1999).

Y aunque contradictorios, estos caracteres son complementarios entre sí constituyendo la complejidad del ser humano.

Aunque Morin (1999) afirma, que “el ser humano no sólo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas, trances, mitos, magias, ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida más allá de la muerte” (p.30), contrariamente a lo que se ha expresado en párrafos anteriores, la vigente formación del ser humano ha fragmentado la concepción del hombre, reconociendo algunos aspectos más que otros.

El ser humano, además de ser racional, es un ser que siente, que se encuentra atrapado y guiado por sus impulsos, delirios, emociones, sentimientos, y la escuela le ha otorgado menor importancia a esta parte o bien, le ha dejado de lado.

Para contribuir a la formación de un ser integral, la educación deberá tomar en cuenta la complejidad del ser humano. Para ello, propone Morin (1999), habrá que reformar el pensamiento y reformar la enseñanza.

2.6 Enfoque por competencias

Desde sus inicios, la escuela como institución pública y social, ha tratado de dar respuesta a exigencias concretas determinadas por la sociedad en la que se inscribe. En este sentido surge el planteamiento de una educación basada en competencias.

El enfoque por competencias trata de dar respuesta a la complejidad en la que se vive y remplazar a la enseñanza instrumental.

El término competencia proviene del mundo empresarial, sin embargo esta doctrina se ha vuelto la guía de la práctica educativa. Desde este sentido se da una aproximación a la educación economicista, quien tiene como meta preparar trabajadores para el crecimiento económico, destacando y otorgándole mayor atención a las competencias relacionadas con el ámbito laboral.

Esta lectura economicista de las competencias, no responde a las necesidades y exigencias sociales sino, únicamente a las exigencias de los organismos internacionales, mismos que han promovido este nuevo modelo. Una de las propuestas más importantes para llevar a cabo una educación basada en competencias es el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En el momento en que México entró a la OCDE, en 1994, quedó sujeto a los planteamientos que establece este organismo internacional, en cuanto a materia educativa (entre muchos otros aspectos), al igual que sus países miembros. Esto de algún modo explica el impulso de este enfoque en el país, por un lado, encontrarse bajo las determinaciones de la OCDE y por otro lado, los intereses propios de esta organización con respecto al sistema educativo y a la sociedad en general, lo que va

más allá de la importancia que tiene el desarrollo de competencias en el mundo actual.

Para la OCDE (2010), una competencia cubre el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores. Sin embargo, pondera su visión economicista al afirmar que:

el desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias, que les permitan beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización y contribuyan activamente al desarrollo económico bajo un sistema cuya principal baza es el conocimiento (p.3).

Lo cual puede explicar por qué el sistema educativo se centra en ciertos contenidos, restándole importancia a otros, ya que estas competencias a desarrollar son señaladas desde el campo laboral.

Como ya se ha aclarado, el término competencia surge desde una lógica económica con el fin de capacitar para el trabajo; ser competente sería bajo esta visión un saber hacer, es decir, ser capaz de realizar una acción, algo meramente técnico. Esta perspectiva de competencia pensada desde la doctrina económica del neoliberalismo, no es útil para la formación de sujetos integrales, por el contrario, es una perspectiva parcializada que concibe al sujeto como un operador, lo cual no responde a las exigencias del siglo XXI.

Aunque se vive sujeto a este contexto complejo, abanderado por el ámbito económico, para este trabajo se hace una lectura de competencias distinta, desde un enfoque más integral como lo hace la UNESCO en 1996 (citado en López, 2005, p.434), quien intenta no ponderar el aspecto económico de la competencia y la define como “el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.

En este sentido, la educación basada en competencias “lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas” (López, 2005, p.434).

Entonces, es necesario concebir a la competencia desde una perspectiva compleja, que contemple al ser humano en su totalidad, para contribuir a formar sujetos integrales.

Actualmente, existen diversas posturas sobre cómo se concibe a la competencia, ninguna impone una definición; sin embargo, la mayoría de los autores coinciden en que una competencia permite al sujeto enfrentarse con éxito a un problema, al realizar una tarea, una actividad, etc. (Monereo y Pozo, 2001; Argudín, 2001).

Como primer punto, Monereo y Pozo (2001) precisan en hacer una diferencia entre habilidad y competencia, recurriendo al diccionario de Psicología (citado en Monereo y Pozo, 2001), dicen que “la habilidad es la capacidad de ser realmente eficiente en una tarea, mientras que la competencia sería la potencialidad de serlo dadas ciertas condiciones” (p.13).

Por lo tanto, para Monereo y Pozo (2001), ser competente

no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos (p.13).

En otras palabras ser competente, no es cuestión de saber hacer algo bien en concreto únicamente, sino saber actuar ante diversas situaciones de manera eficiente usando los conocimientos que ya se poseen y adaptándolos a las diversas situaciones que requieren de una solución, esto implica tanto un conocimiento de la situación, un conocimiento que le permita proceder ante tal situación y una actitud que de pauta a la ejecución de dicha acción.

Estos autores, distinguen tres competencias: desarrolladas, extendidas y reestructuradas. Las competencias desarrolladas son aquellas “funciones ya disponibles de serie en la mente humana, (...) que para su pleno desarrollo en forma de habilidades sólo requerirían el aporte vitamínico de un ambiente dinámico y, a ser

posible, socialmente enriquecido” (Monero y Pozo, 2001, p.3). Por ejemplo, el lenguaje.

Las competencias extendidas serían “construcciones culturales cuya internalización cognitiva sería plenamente compatible con las restricciones iniciales impuestas por esas funciones psicológicas primarias” (Monero y Pozo, 2001, p.14), es decir, aquellos aprendizajes originales son ampliados para crear nuevos.

Y por último, las competencias que para adquirirse se requiere romper ciertas estructuras cognitivas, las competencias reestructuradas. Esta reestructuración mental implicaría no únicamente, “extender la mente más allá de sus restricciones originales, sino superar o trascender algunas de esas restricciones que deberían ser inhibidas, suspendidas o directamente reestructuradas para lograr un funcionamiento competente en ciertos dominios” (Monero y Pozo, 2001, p.14). En estas competencias, ya no es suficiente con promover o bien, “enriquecer el desarrollo, o incluso promover su extensión a nuevos dominios o competencias, sino que se precisa una terapia de choque que haga posible esa siempre difícil reestructuración mental” (Monero y Pozo, 2001, p.14).

Como resultado, para Monero y Pozo (2001), una competencia es “un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve” (p.16).

Las competencias van más allá de ser habilidades expresadas en la ejecución de una acción, desde este punto de vista, Yolanda Argudín (2001) afirma que “una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (p.3). Habla de una convergencia, ya que para ella una competencia no es la suma de los conocimientos, las habilidades y las actitudes sino la relación de estos.

Diferentes autores han analizado el concepto de competencia y además, han propuesto, algunos de manera más general, otros de manera más específica, las competencias que la escuela debería ayudar a construir en sus alumnos, que según su perspectiva son sumamente necesarias para los retos a los que estos se enfrentan en la actualidad.

Si las competencias, son los recursos que ayudarán al sujeto a resolver problemas de la vida cotidiana, dice Monereo y Pozo (2001), es necesario identificar esos problemas y el contexto en donde surgen dichos problemas.

Monereo y Pozo (2001) determinan cuatro grandes escenarios en los que se desarrollan las personas. Escenario educativo, escenario profesional y laboral, escenario vinculado a la comunidad próxima y distante y el escenario personal.

En estos escenarios sociales surgen infinidad de problemas, que Monero y Pozo (2001) clasifican en tres grupos:

- Problemas prototípicos que son aquellas “tareas que, por su frecuencia, resultan habituales en alguno de los escenarios mencionados, si bien en cada nueva situación en que aparecen requieren, a diferencia de los meros ejercicios, un nuevo ajuste cognitivo al contexto” (p.17).
- Problemas emergentes, son aquellas “tareas que, si bien resultan poco frecuentes en el momento actual, tienden a incrementarse de manera progresiva y existen pruebas suficientes de que su presencia irán en aumento en un futuro próximo” (p.17).
- Problemas generados desde instancias dedicadas a la formación que las identifican como “situaciones problemáticas sucesos que no reciben una respuesta apropiada y que, sin embargo, inciden negativamente en el desarrollo de las personas” (p.17).

A lo que los autores citados determinan cuatro macrocompetencias necesarias para resolver los diversos problemas que surgen en los diferentes escenarios. En el escenario educativo: ser un aprendiz permanente, que precisamente se refieren al

aprendizaje autónomo y a la competencia de gestionar el conocimiento y la información en la llamada sociedad de la información; en el escenario profesional y laboral: ser un profesional eficaz, en donde recalca que la educación no puede preparar para una profesión determinada, por que la misma sociedad es cambiante, por lo tanto la educación debe propiciar las competencias que le permitan a los futuros profesionales actuar en los nuevos contextos que lo esperan y además de manera colaborativa; en el escenario comunitario: ser un ciudadano participativo y solidario, que implica saber resolver conflictos responsablemente y ser una persona comprometida con su comunidad, también implican valores universales, que permitan una mejor convivencia en la sociedad y entre las sociedades; y por último, en el escenario personal: ser una personal feliz, que lo conforman las competencias emocionales (Monereo y Pozo, 2001).

Cabe agregar que las competencias no forman parte de la persona desde que nace. “Nacemos pues con unos recursos de serie, propios de nuestra especie y que marcan un espacio de desarrollo a partir de las propias restricciones que establecen” (Monereo y Pozo, 2001, p.13). En cambio, las competencias requieren de una formación adecuada, que “desde una perspectiva vygotskiana, son construcciones sociales que deben ser internalizadas a través de la educación” (Monereo y Pozo, 2001, p.13).

Desde el mismo punto de vista dice Yolanda Argudín (2001), “las competencias (...), no son potencialidades a desarrollar por que no son dadas por herencia ni se organizan de manera congénita, sino que forma parte de la construcción persistente de cada persona” (p.4).

Es evidente entonces, que las competencias no pueden construirse de manera aislada (Monereo y Pozo, 2001; Argudín, 2001), son construcciones sociales que requieren de una intervención educativa.

Así, por competencia entenderemos, de acuerdo con Argudín (2001), Monereo y Pozo (2001), esa articulación de conocimientos, habilidades y actitudes que le

permitirán al sujeto enfrentar de manera eficaz y exitosa, alguna tarea o alguna situación problemática, etc. Aquella persona competente será capaz de modificar esos conocimientos adquiridos para enfrentarse a situaciones nuevas.

Esta perspectiva de competencia concibe al sujeto como un ser integral, el sujeto es considerado como un todo y no de manera parcializada como el enfoque económico de la competencia.

Es esta visión compleja de competencia, la que permitirá formar al ser humano del siglo XXI, capaz de desarrollarse plenamente a pesar de la adversidad actual.

El ser humano que se requiere formar no es el mismo que hace unas décadas, ante tal contexto, desarrollado anteriormente, es necesario un tipo de persona cuyas características respondan a las exigencias del mundo actual. Son tiempos nuevos, los escenarios en que se desarrollan los sujetos han cambiado y con ello los problemas a los que se enfrentan tanto individual como socialmente.

Para contribuir a la formación de un ser humano integral, considerándolo como un ser complejo, que es totalmente otro, se requiere innovar.

2.7 Innovación

Al inicio del trabajo, se hizo referencia a las transformaciones sociales, económicas y culturales que caracterizan al presente siglo, las cuales, han desatado nuevos problemas, necesarios de reconocer y entender por el sistema educativo para que éste logre identificar las exigencias y pueda transformarse para preparar a las nuevas generaciones de manera que sean capaces de enfrentarse a los retos actuales.

Sin embargo, el sistema educativo existente no responde suficientemente a los requerimientos del mundo actual, tiene serias dificultades para encarar los nuevos desafíos; asevera Sylvia Schmelkes (2010) “que la educación misma genera sus

propios problemas y muestra una enorme lentitud y en ocasiones, en la práctica, una imposibilidad para superarlos” (p.105).

De acuerdo con la autora citada en el párrafo anterior, sucede que a pesar del discurso político en educación, domina el enfoque *estandarizado* que pretende que todos los estudiantes aprendan lo mismo y al mismo tiempo frente a un contexto sumamente diverso, incluso hasta en la diversidad de estilos de aprendizaje, intereses etc. Incluyendo la forma de transmitir los conocimientos y la manera de evaluar de este enfoque que tampoco responden a las exigencias del mundo actual.

Y por otro lado, culpa a la gran desigualdad que existe en la posibilidad de acceso a los diferentes niveles educativos y en la calidad de los aprendizajes, que sigue privilegiando sólo a una parte de la población; ya que para ella “no hay calidad educativa si no logramos equidad educativa, es decir, que todos los que deben ser nuestros beneficiarios alcancen los propósitos que son comunes” (p.127).

Surgen diversas polémicas en torno a los cambios en educación, en las cuales se incluyen la oposición al cambio que se da por diversas razones, como por ejemplo, ya sea porque hay quienes pueden considerar que la educación marchaba mejor antes, porque es más sencillo ejecutar el enfoque tradicional ante la carga del trabajo docente, porque los cambios se dan de manera apresurada y cuando apenas se logran comprender ya surgen otros, etc. A lo que Schmelkes (2010) dice:

por una parte, es necesario darle tiempo a los cambios educativos para que muestren sus resultados y haya elementos para poder transformarlos. Por otra, es indispensable que los sistemas educativos estén alertas a los cambios mundiales, sociales, regionales y locales para que puedan incorporarlos a su quehacer, pues la materia de trabajo de la educación son seres humanos que viven hoy pero que también vivirán en el futuro, y lo que el sistema educativo les proporciona hoy tendrá que servirles para el presente, pero también para el futuro (p.105).

Entonces, “todo sistema educativo debería lograr un equilibrio entre tradición y cambio en educación” (Schmelkes, 2010, p.105), es decir, habrá que perfeccionar y consolidar lo que funciona, y buscar constantes cambios ante lo que no funciona para perseguir el fin de mejorar la educación.

De tal manera que resulta fundamental intervenir, hacer cambios desde una lógica distinta a lo que ya se ha hecho y que no ha dado los resultados esperados, es decir, es necesario incorporar innovaciones que ayuden a superar los fracasos y deficiencias del sistema educativo, pero ¿qué es la innovación educativa?

Existen diversas concepciones sobre la innovación educativa, así como lo que ello implica, qué la caracteriza, quiénes pueden y desde dónde se puede innovar etc.; por lo que es necesario, aclarar a qué se refiere cuando se habla del tema.

Es frecuente que por innovar en la escuela se entienda, básicamente, como la introducción de las TIC en la práctica educativa; aunque pueden facilitar los procesos de cambio, la innovación implica muchos aspectos que no precisamente tienen que ver con la introducción de estos medios en el proceso educativo.

También, no debe confundirse con algo que es nuevo, ya que una innovación no es buena por el hecho de ser nueva, sino porque contribuye de manera diferente a solucionar problemas educativos o a mejorar la práctica educativa. “Innovar no es inventar; es hacer algo que nunca antes he intentado” (Schmelkes, 2010, p.125).

Por innovación se entiende, desde su carácter más complejo, como “un proceso de definición, construcción y participación social” (Escudero, 1988, p.6). Es pertinente mencionar que dicho proceso implica considerar qué, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué fin. En donde además se encuentra de manera implícita, tal como lo dice Bonafé (2008a), una actitud de cambio.

Éste autor entiende la innovación educativa como:

el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas (p.79).

Es decir, es la aspiración y posibilidad del docente por querer mejorar su práctica que va más allá de ejecutar alguna técnica ya establecida. Este deseo, seguido de una acción, siempre, dice Bonafé (2008a), y como ya se había mencionado, va acompañado de una finalidad educativa.

En este sentido, la innovación educativa no se trata únicamente de una actitud, sin embargo, es el punto de partida para generar cambios. Por lo que de acuerdo con el autor, la disposición puede definir si hay innovación o no.

Y qué caracteriza a la innovación. Por una parte, Bonafé (2008a) menciona que la innovación es un proceso histórico y político, problematizador, situado, individual pero también cooperativo y con significados diversos e incluso, a veces, contradictorios entre sí.

Refiriéndose a que la innovación es un proceso con ritmos y formas de implicación diversas, más no una acción puntual, acotada a la imposición, considerando al docente como un profesional; un proceso que no empieza desde cero; una práctica donde el docente se enfrenta al problema de manera reflexiva; un proceso que se construye a partir de una experiencia en particular y a la vez en lo social.

Además, menciona Bonafé (2008b) que

el deseo, la originalidad, la creación, la capacidad de improvisación, el compromiso ético, la reflexión crítica, la diversidad contextual, la negociación y el acuerdo de mejora en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas, están caracterizando con mayor o menor intensidad la innovación educativa (p.2).

Según Bonafé (2008b), dos son los requisitos para innovar, uno, la actitud, mencionada ya anteriormente, agrega que la innovación educativa “sólo será posible si el profesorado es capaz de adoptar actitudes investigadoras en sus aulas y en las instituciones educativas, y además de forma colegiada, pues todo proyecto innovador conlleva un concepto de cambio ligado a la praxis” (p.2).

Y dos, el proceso.

La innovación lleva implícita una actitud y un proceso constante de investigación, o si se quiere de deliberación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones para la solución de problemas (más próximos a la teoría) y situaciones problemáticas o problematización de la práctica (más próximas a la práctica), que comportan una toma de decisiones de cambio en la teoría y en la práctica de la educación (p.2).

Incluyendo en este último aspecto, que una propuesta de innovación no es siempre favorable, ni en todo momento, ni circunstancia (Bonafé, 2008b). Desde este punto Schmelkes (2010) dice que, “no toda innovación mejora la calidad de los procesos y de los resultados. Por eso es necesario monitorear y evaluar los cambios. Lo que no puede negarse es que, sin innovación, no hay mejora posible” (p.127).

La evaluación es una fuente fundamental de innovación para Schmelkes (2010) ya que se logra identificar los problemas educativos, encontrar las causas, lo que permitirá combatirlos. También considera como fuente de innovación los nuevos conocimientos pedagógicos, que proporcionan importantes datos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos indispensables para pensar en posibles innovaciones.

Es importante explicitar que la innovación, según Schmelkes (2010) puede surgir desde la política educativa, la escuela y el aula. Las tres tan necesarias e importantes debido a que la primera es una oportunidad de cambio desde tendencias y recomendaciones internacionales, que acercan a lo que sucede de manera global y brinda a los estudiantes herramientas para desenvolverse de manera exitosa en ése mundo.

Schmelkes (2010) dice que “una escuela debe lograr objetivos comunes, desde contextos diversos” (p.119), y justamente por ello cada institución educativa debe también plantearse objetivos propios, en torno a sus necesidades, problemas, posibilidades, aspiraciones, etc., las cuales difieren de un contexto a otro; en palabras de dicha autora “...no hay recetas para una escuela efectiva; cada una tiene que encontrar su propio camino” (p.119). Por lo que la innovación desde la escuela, que responde a sus carencias específicas del contexto en el que se inscribe permite alcanzar una mejora educativa.

Con referencia a lo anterior, una escuela efectiva es aquella que favorece la innovación entre su comunidad escolar, pero, “para que una escuela innove debe tener autonomía” (Schmelkes, 2010, p.120) y para ello el sistema educativo tendrá que reconocer que las instituciones pueden tomar sus propias decisiones

(Schmelkes, 2010), de igual manera, ésta, tendrá que ver al docente como un profesional capaz de ejecutar la misma acción.

Las consideraciones anteriores son una gran oportunidad de cambio, ya que, tanto la escuela, como el docente conocen de manera directa las carencias y posibilidades de su respectivo grupo de trabajo para prosperar en la formación educativa.

Significa entonces, que la innovación en el aula también es un espacio fundamental para el cambio, es allí donde las innovaciones impactan directamente en el aprendizaje. Para Schmelkes (2010) existen dos maneras de innovar en el aula, la primera es “adoptar adaptando” (p.121), lo que quiere decir que las innovaciones en la política educativa hay que aterrizarlas o bien adaptarlas al contexto el que se encuentra, lo cual implica apropiarse de las propuestas ya establecidas. Supone además, hacer adecuaciones durante la ejecución de las mismas.

Y la segunda, es que se generen innovaciones por propia iniciativa, muy necesarias para responder a los intereses y necesidades de cada alumno. Pero aquí se resaltan dos problemas, por un lado los cambios que realizan los docentes en ocasiones deben ser ocultados, ya que la misma institución no le permite modificar el programa y por el otro, las innovaciones no siempre son las mejores, porque los profesores no han podido buscar apoyo abiertamente debido a la primera situación.

Como herramientas fundamentales para innovar en el aula, está la planeación, la comunidad educativa y la propia pedagogía (Schmelkes, 2010).

De acuerdo con los autores citados en este apartado, se desprende que innovar no es tarea únicamente de uno de los personajes que conforman el sistema educativo, ni es una tarea individual, por el contrario es una labor con y desde lo colectivo.

En donde la participación de cada integrante es fundamental para mejorar la calidad educativa, y aunque hasta aquí no se ha mencionado, el pedagogo también forma parte de esa labor, como agente externo e interesado en aportar al trabajo docente.

La importancia de los conocimientos pedagógicos para la innovación (Schmelkes, 2010), se debe a que conducen el trabajo docente, por ejemplo, ayudan a conocer

cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces, el docente comprenderá que el estudiante es el constructor de su propio aprendizaje, de tal manera que propiciará las acciones necesarias y pertinentes para que el sujeto interactúe con el medio y logre aprender etc. Estos conocimientos permitirán al docente comprender mejor a sus alumnos lo que favorecerá el proceso educativo. Ante ello, el pedagogo como profesional de la educación puede aportar de manera significativa en su labor, apoyándolo sin dejar de reconocerlo como un profesional, capaz de tomar decisiones de manera responsable y comprometida con el aprendizaje.

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

El término aprendizaje, no es algo nuevo para los profesionales de la educación, por el contrario, trabajan permanentemente con éste; es más, su papel es promover el aprendizaje de todos los educandos, cualquiera que éste sea.

Sin embargo, el bagaje del tema, en ocasiones, limita la práctica de los mismos. Entonces, ¿para qué sirve a los profesionales de la educación, saber qué es aprender?, ¿cuál es la utilidad práctica del conocimiento teórico sobre el aprendizaje?

3.1 Constructivismo

Años atrás, y durante mucho tiempo, el aprendizaje no fue un problema para los profesionales de la educación; el maestro enseñaba y si algún alumno no aprendía, el problema era del alumno, no de las prácticas de enseñanza, ni mucho menos del profesor. Hoy en día nos interesa educar a todos, a los que aprenden fácilmente, a los que les cuesta trabajo aprender, incluso a los que no les interesa aprender.

Sin embargo, aun, una gran cantidad de profesionales de la educación, llega a creer que los conocimientos son sólo teoría muy alejada de la práctica, mientras que en otras profesiones, como la medicina, no consideran prescindir de los conocimientos teóricos para salvar vidas.

Y aunque para muchos basta con los años de experiencia o bien, con la intuición para que sus alumnos aprendan y aseguran que lo hacen perfectamente, siempre se puede aprender más acerca del complejo proceso de aprender y perfeccionar lo que se hace día a día. De tal manera que las teorías del aprendizaje ofrecen a los profesionales de la educación herramientas fundamentales.

El conocimiento teórico, aunque no el único, ni el más importante, funciona como una herramienta valiosa. Conocer cómo aprende el ser humano, es el primer paso para

diseñar estrategias de enseñanza eficientes que permitan al individuo desarrollar un alto potencial de conocimientos, destrezas y actitudes útiles para su desarrollo integral.

Ante la pregunta ¿qué es aprender?, se puede afirmar, que ninguna persona respondería que no sabe, ya que la idea de aprendizaje forma parte de nuestro sentido común, de nuestra vida cotidiana.

Aun contestando desde la idea más vaga y general sobre lo que es aprender o pretendiendo adquirir nuevos conocimientos sobre el tema, necesariamente se tendrá presente o se recurrirá a lo que ya se sabía sobre el aprendizaje o a las experiencias con respecto al tema, de tal manera que los nuevos conocimientos adquiridos vendrán a contradecir, a confirmar o a enriquecer los conocimientos previos, esto en un sentido evolutivo, es decir, estamos continuamente organizando lo que sabemos.

En otras palabras, ante un “nuevo” conocimiento no partimos de cero o bien, con la mente en blanco, muchas ideas que se tienen sobre cualquier tema, no son creaciones propias, aunque así se llegue a creer no se derivan precisamente de nuestro pensar, en algún momento fueron aprendidas de algún manera, ideas que son retomadas al interactuar con el “nuevo” conocimiento.

La información poseída de ser incorrecta o no, no se borra por completo sino por el contrario se perfecciona. Cuando una persona aprende surgen cambios en su estructura cognitiva, en la manera de interpretar el entorno y en la persona misma.

De modo muy general, es como sucede el proceso de aprendizaje, que trataremos de desarrollar a continuación.

Para entender qué es aprender y cómo se da el proceso psicogenético del aprendizaje, después de recalcar, a manera general la importancia del conocimiento sobre el tema, se retoma a las teorías constructivistas del aprendizaje, principalmente la teoría de Jean Piaget, David Ausubel y Lev Vigotsky.

Empezaremos por explicar qué es aprender. Por mucho tiempo se consideró que aprender, consistía en adquirir nuevas conductas o bien nuevos conocimientos casi de manera espontánea, entonces, era suficiente con que el profesor demostrara la conducta para que el alumno la repitiera o bien le facilitara los conocimientos a aprender. No obstante, hoy en día sabemos que hay muchas cosas que pueden ser adquiridas de esa manera, pero no el aprendizaje que requiere el individuo del siglo XXI.

Como ya se señaló anteriormente, el aprendizaje no consiste en incorporar, introducir o almacenar nuevos conocimientos en el vacío, ya que frente a cada aprendizaje la mente no es una hoja en blanco en la cual se inscriben los nuevos conocimientos, por el contrario, es un proceso en donde se entrelazan los nuevos con los anteriores, por lo que al hablar de aprendizaje no se habla únicamente de almacenar y sumar sino de un proceso que implica cambios en la persona en su totalidad; estos cambios pueden consistir en una sustitución, un enriquecimiento o una reorganización.

Para la teoría constructivista, el aprendizaje es entendido como una construcción continua. Es un proceso y no algo innato, esto significa que no es algo con lo que ya nacemos, sino que lo vamos construyendo y reconstruyendo durante toda la vida. Y ahora entonces, ¿cómo se da esta construcción?

Explica Magda Rivero la inteligencia como adaptación biológica desde la teoría de Piaget (1970), y dice que:

la adaptación es entendida como un modo de funcionamiento biológico que caracteriza a todas las formas y niveles de vida. Todos los organismos mantienen interacciones con el medio, tendiendo a buscar un estado de equilibrio con el mismo. Algunas de esas interacciones constituyen intercambios materiales (por ejemplo, la respiración, la alimentación...) (citado por Rivero, 2012, p.2).

Al buscar ese estado de equilibrio con el mundo que lo rodea, el organismo se va desarrollando y cambiando para adaptarse. En otras palabras la adaptación, es la capacidad para hacer frente a un ambiente. Consiste en “la equilibración progresiva entre dos mecanismos: asimilación y acomodación” (Rivero, 2012, p.2).

Ahora bien, se intenta explicar el modelo biológico de adaptación desde el conocimiento que es lo que interesa en este capítulo.

Ya se ha señalado que el conocimiento no es dado al nacer, sino se desarrolla mediante el proceso de construcción del aprendizaje. Cuando una persona se encuentra frente a una situación de aprendizaje, (en donde el sujeto es el organismo y el conocimiento el medio) al darse una interacción entre el organismo y el medio se rompe el equilibrio en el que se encontraba el sujeto, o en palabras de Piaget se da un desequilibrio cognitivo, al encontrarse frente a conocimientos que no posee o bien que no concuerdan con los que ya cuenta.

Lo anterior provoca que surja una conducta que desencadena el proceso de aprendizaje, es decir, obliga al sujeto a generar procesos de acción buscando restablecer el equilibrio para adaptarse, así Piaget entiende por conocimiento el “resultado de un proceso activo entre el organismo (el sujeto) y el medio (el objeto)” (Rivero, 2012, p.3).

Para encontrar nuevamente el equilibrio con el medio, dijimos, se da mediante dos mecanismos: asimilación y acomodación, los cuales son utilizados por Piaget para explicar el proceso de aprendizaje.

Como primer punto, al momento de interactuar con el medio, según Piaget, el organismo no hace una copia del medio que intenta conocer; dicho en otras palabras, nadie incorpora el conocimiento nuevo tal como se le presenta, (así como el resultado de cada persona no es el mismo), esto quiere decir que el conocimiento no es una copia, sino una interpretación de acuerdo con los conocimientos previos del sujeto.

Por ejemplo, los niños cuando dibujan o bien cuando se les pide que realicen un dibujo de algún objeto en particular, no hacen una copia del objeto, sino dibujan su idea del objeto, es decir, lo que saben y su interpretación sobre el objeto, más no dibujan el objeto tal cual es.

Por lo que el conocimiento se construye y tiene significado a partir de los conocimientos previos, estos tienen un papel activo en el proceso de aprendizaje, y los cuales son importantes de identificar.

Esta interpretación del objeto es para Piaget el mecanismo de asimilación, podemos decir que es el momento en donde el sujeto al interactuar con el medio, recupera y selecciona lo que necesita, incorporando y organizando la nueva información a sus esquemas cognitivos previos.

Como segundo punto, al momento de interactuar, simultáneo y complementario al mecanismo de asimilación se da el proceso de acomodación, por el cual se produce un reajuste de la estructura cognitiva del individuo, a la vez, tanto los conocimientos previos como los nuevos se modifican, siendo un proceso de ida y vuelta.

Cuando se aprende algo nuevo no se coloca encima de lo aprendido anteriormente, sino existe una interacción entre ambos (entre lo que ya se sabe y el conocimiento nuevo), siendo el aprendizaje el resultado de esta interacción.

En este proceso de movilización, el sujeto no sólo modifica sus esquemas, sino también transforma su realidad, es decir empieza a interpretarla de otra manera, al momento en que él también cambia. Razón por la que se puede afirmar que aprender implica un proceso de transformación y no sólo de incorporación de nuevas conductas o conocimientos. El sujeto va cambiando cuando aprende; ello no significa que pierde lo que tenía, significa que añade; el cambio en realidad es desarrollo.

Ya hemos hecho énfasis en la importancia de la acción para Piaget para la construcción del conocimiento, pero, recalca Rivero (2012), que “no cualquier acción desempeña un papel constructivo en ese sentido. Las acciones que se relacionan con el conocimiento son denominadas por Piaget *esquemas*” (p.4).

Y, ¿qué es un esquema? “un esquema es la estructura o la organización de las acciones tal como se transfieren o generalizan con motivo de la repetición de una acción determinada de circunstancias iguales o análogas” (citado por Rivero, 2012, p.4).

A decir de Rivero (2012), “los esquemas son acciones efectivas o mentales que presentan una serie de regularidades y que conservan una organización interna cada vez que aparecen” (p.4).

Se puede decir que los esquemas, a modo simple, son un conjunto de acciones que tiene el sujeto que generan ciertos patrones de comportamiento. Cuando nacemos contamos con una serie muy limitada de potencialidades de acción, como la succión, que no son más que reflejos ante estímulos externos, Piaget los llama esquemas reflejos. “Muchos de los reflejos del bebé desaparecen, pero otros adquieren una significación cognitiva importante (reflejo de succión y prensión), al evolucionar por el ejercicio constante y su aplicación repetida a objetos y acontecimientos externos” (Rivero, 2012, p.4). Es decir, al repetir los esquemas reflejos frente a una acción concreta, evolucionan, surgiendo lo que Piaget denomina esquemas de acción.

Este cambio de un esquema a otro se da a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, “los esquemas reflejo se van diferenciando, de manera que dejan de ser conductas automáticas o involuntarias producidas ante ciertos estímulos, para pasar acomodarse a una serie de situaciones y de objetos” (Rivero, 2012, p.4).

Los esquemas de acción, “se aplican directamente sobre la realidad física, produciendo modificaciones visibles en ella. Piaget ha destacado el papel de estos esquemas de acción en la construcción de la realidad” (Rivero, 2012, p.5). Posteriormente se da lugar a los esquemas representacionales, entendidos como “acciones mentales o internas” (Rivero, 2012, p.5).

En resumen, estos patrones de comportamiento o esquemas, obedecen a una lógica de lo que el sujeto ha aprendido previamente, en palabras de Rivero (2012) los esquemas son “la unidad estructural asimiladora en que se basa la construcción del conocimiento” (p.5).

Esos esquemas se van modificando en la medida en que el sujeto va interactuando con el objeto, y a su vez, los esquemas se relacionan entre sí, dando lugar a las estructuras cognitivas, que son “esquemas organizados en totalidades que respetan

determinadas reglas de composición y presentan una serie de propiedades no reducibles a la suma de las propiedades de los esquemas componentes” (Rivero, 2012, p.5).

Tanto esquemas como estructuras constituyen la actividad cognitiva, misma que mediante los mecanismos de asimilación y acomodación dan lugar a la construcción del conocimiento (Rivero, 2012). En otras palabras, al interactuar con el objeto y al encontrarse frente a una nueva realidad que no estaba dentro del presupuesto de sus esquemas, se genera una desestabilización o un desequilibrio en el sujeto, en donde el conocimiento que tenía entra en crisis y propicia la búsqueda de equilibrio ante la nueva circunstancia para poderse readaptar, surgiendo así los mecanismos de asimilación y acomodación, que dan como resultado la construcción del conocimiento, proceso explicado anteriormente.

El desarrollo de la inteligencia es una serie de etapas jerarquizadas, las cuales son llamadas por Piaget como “estadios”. El primero se manifiesta antes del lenguaje, es el nivel de la inteligencia sensorio motriz, el siguiente es el nivel de las primeras representaciones con el lenguaje, es el periodo pre operatorio. El siguiente es el nivel de las operaciones concretas que refiere a objetos manipulables por el niño. Finalmente el nivel superior en el que el niño puede razonar con hipótesis además de objetos, es llamado operatorio formal.

Los estadios son secuenciales, dice Piaget que se debe pasar por cada uno para pasar al siguiente, sin embargo, las edades varían según el entorno social en el que se desenvuelven los sujetos.

Por lo desarrollado hasta aquí, podemos afirmar que ya no tiene caso que el profesor presente los conocimientos tal cual, (entendiendo por conocimiento, en su sentido más amplio como: los conceptos, destrezas y actitudes), sino su trabajo ahora es propiciar la interacción de sus educandos con la realidad, ya que para el constructivismo el conocimiento procede de la acción ejercida sobre el medio, es decir, procede de lo que hacemos con ese medio, por lo que la acción es lo fundamental para esta teoría, no el objeto como lo cree el empirismo.

Pero Piaget nos dice que no cualquier acción nos va a llevar a la construcción del aprendizaje, las acciones que nos llevan a construir aprendizajes son llamadas esquemas, concepto ya explicado anteriormente; y desde esta misma perspectiva Ausubel, en su teoría de asimilación o teoría del aprendizaje significativo, dice que esta construcción debe ser significativa, a partir de lo que ya sabe el sujeto, únicamente, de esta manera el sujeto aprenderá realmente y no de manera superficial.

Ausubel (1976) caracterizó el aprendizaje significativo como

el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Se produce así una interacción entre esos nuevos contenidos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que reciben el nombre de subsumidores (citado por Palmero, 2011, p.32).

El subsumidor es el elemento, por llamarlo de alguna manera, que ancla la información nueva con los conocimientos viejos o conocimientos previos; algo importante de Ausubel es que considera que no se renuncia a lo que ya se sabe, según el,

los estudiantes no comienzan su aprendizaje de cero, esto es, como mentes en blanco, sino que aportan a ese proceso de dotación de significados sus experiencias y conocimientos, de tal manera que estos condicionan aquello que aprenden y, si son explicitados y manipulados adecuadamente, pueden ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje y para hacerlo significativo. El papel del docente está, pues, en llevar a cabo esa manipulación de manera efectiva (citado por Palmero, 2011, p.32).

Para explicar el proceso de aprendizaje, Ausubel habla de la diferenciación progresista y la reconciliación integradora. Dice este autor que para el aprendizaje significativo, “el aprendiz no puede ser un receptor pasivo; muy al contrario. Debe hacer uso de los significados que ya internalizó, de modo que pueda captar los significados que los materiales educativos le ofrecen” (citado por Palmero, 2011, p.33).

La cita anterior explica la diferenciación progresista, que en otras palabras, es el momento en el cual el sujeto logra identificar información nueva más específica de la información que ya posee al interactuar con el objeto. Ésta, supone retomar nuevos datos, pero a partir de lo que ya se sabe, a diferencia del mecanismo de asimilación, el cual, aunque tiene que ver con los conocimientos que el sujeto ya tiene, no se desprende únicamente de ello, como se puede entender, somos capaces de aprender cosas nuevas, aunque jamás las hayamos escuchado mencionar, pero de alguna manera pueden relacionarse con lo que ya sabíamos.

Y, al mismo tiempo de la diferenciación progresista dice Ausubel, en la estructura cognitiva del sujeto ocurre el proceso de reconciliación integradora, en el cual se reorganiza el conocimiento.

Palmero (2011) dice que hay dos condiciones para que se construya un aprendizaje significativo: la primera, actitud potencialmente significativa de aprendizaje del sujeto, es decir, que exista una disposición para el aprendizaje, de lo contrario, no hay aprendizaje; para lo cual debe existir de por medio una motivación. Y segunda, presentación de un material potencialmente significativo, este punto a su vez, requiere que el material considere el desarrollo cognitivo en el que se encuentra el alumno y que existan subsumidores claros y precisos que permitan la interacción del sujeto con el nuevo contenido.

En otras palabras, para que un aprendizaje sea potencialmente significativo, la información nueva requiere de la interacción con la estructura cognitiva previa mediante los subsumidores y materiales adecuados, pero no es cualquier tipo de interacción, esta, se encuentra influenciada por la idiosincrasia de cada persona, lo cual influirá en la manera de percibir el aprendizaje es decir, cada sujeto es diferente y le otorga sentido y significado a lo que aprende a partir de los que es, por sus ideas, conceptos, sentimientos, necesidades etc. Y por otra parte esta la disposición.

Estas condiciones no implican que el aprendizaje por descubrimiento planteado por Ausubel sea necesariamente significativo y que el aprendizaje por recepción sea precisamente memorístico. Ambos pueden ser o no significativos, dependiendo de la

forma de asimilar y almacenar la nueva información en la nueva estructura (Palmero, 2011). Por ello, nuevamente podemos recalcar la importancia de que el docente lleve de manera efectiva la manipulación con el objeto.

En cuanto a la actitud potencialmente significativa, es sumamente importante ya que ésta favorece al aprendizaje o bien lo obstaculiza. Cuando Ausubel habla de la disposición y lo que ello comprende para que se logre la construcción de aprendizajes significativos, es necesario recalcar que ello involucra la dimensión afectiva del sujeto, es decir sus aspectos emocionales, los cuales lo situarán en la zona de disposición para el aprendizaje.

Por lo cual, podemos decir que el proceso de aprendizaje es complejo ya que es un acto en donde participa la persona en su totalidad, esto es, que al momento de aprender se involucran aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Estos se encuentran estrechamente relacionados entre sí, sin embargo se diferencian sólo para entenderlos mejor, pero en el desarrollo del ser humano se encuentran íntimamente entrelazados.

Los aspectos afectivos involucrados en el proceso de aprendizaje, tienen que ver con las emociones y los sentimientos, los cuales son los principales responsables de la formación de la personalidad y de la construcción de la identidad.

Estos aspectos, por llamarlos de alguna manera, son la gasolina que hace funcionar el motor de los procesos cognitivos, es decir, ponen a nuestra inteligencia al servicio de aprender algo, lo cual comienza con el deseo de querer conocer ese algo. Pero esto también puede darse de forma negativa e interferir u obstaculizar el aprendizaje. Por ejemplo, preguntémonos, si podríamos aprender algo en un momento de duelo.

Este tipo de situaciones por lo general no suelen tener cabida en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, éste se da en personas con historias y con vidas totalmente diferentes y no dejan de ser cuando entran a un salón de clases, por lo que debería considerarse su idiosincrasia. La formación educativa implica al ser humano en todas sus dimensiones.

Por lo que el aprendizaje es más que un proceso de tipo cognitivo, requiere de una condición de carácter emocional, y esta es la disposición. Ésta puede que sea consciente, pero en general no lo es y se encuentra relacionada con las emociones y los sentimientos que cada situación u objeto de aprendizaje despierta en cada persona. A manera sencilla podemos decir que para poder aprender algo, el sujeto tendría que tener una actitud favorable frente al aprendizaje.

La disposición, es tan importante que es la responsable de muchos de los llamados problemas de aprendizaje. Recordemos, por ejemplo, que entre nuestros conocimientos hay cosas que aprendimos porque nos fueron gratas y no precisamente porque eran necesarias, aquí la explicación de ello, y de lo contrario, hay cosas que eran necesarias de aprender y sin embargo no fue así.

El aprendizaje consta además de la dimensión social. Aprendemos con y de las personas que nos rodean, los aspectos desarrollados durante el proceso de aprendizaje, hablando desde un carácter integral, es decir, el conocer, sentir y actuar se dan tanto en lo individual como en lo social.

Desde esta dimensión social y desde el enfoque constructivista, nos encontramos con Lev Vigotsky, quien consideraba el aprendizaje como la apropiación del conocimiento. En este sentido, en su ley genética de desarrollo cultural decía que, “todas las funciones psicológicas superiores aparecen en el plano interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico” (citado por Mejía, 1992, p.5). Es decir, el aprendizaje se da primero al contacto con otros individuos y con la realidad y posteriormente se internaliza.

De tal manera que Vigotsky hace énfasis, más que únicamente en la interacción con la realidad, en la interacción social para la construcción de aprendizajes; esta dimensión interviene en el desarrollo de la personalidad como en el desarrollo cognitivo, tanto, como la dimensión afectiva.

Vigotsky coincide con Piaget, al decir que el sujeto construye su propio conocimiento y no realiza una copia de lo que se le presenta. Pero a diferencia de Piaget, quien le

da sobre todo mayor importancia a la interacción del sujeto con el objeto para la construcción del conocimiento, Vigotsky, dice que el aprendizaje se encuentra mediado además, por la interacción social.

Dice Elena Bodrova (2004) que Vigotsky “creía que tanto la manipulación física como la interacción social son necesarias para el desarrollo del niño” (p.47). Afirmando que no puede considerarse el proceso de aprendizaje aparte del contexto social.

Vigotsky resalta la importancia del contexto social y cultural en los procesos de aprendizaje de las personas, enfatiza en su aporte teórico que las personas cuando aprenden interiorizan los procesos que se están dando en el grupo social al cual pertenecen y en las manifestaciones culturales que le son propias. De tal manera que la interacción social cobra un papel importante en el desarrollo del sujeto.

Por ejemplo, los padres moldean el comportamiento de sus hijos al darles instrucciones, los cuales tratan de asimilar o interiorizar esas indicaciones e imitarlas. O bien, cuando un maestro expresa sus ideas ante sus alumnos sobre un tema, estas influyen en lo que cada alumno aprende y cómo lo hace.

Es necesario aclarar que es importante tanto la manipulación con el medio para que el sujeto construya conceptos y aplique esos conocimientos ante una situación similar como la interacción social. Puesto que el aprendizaje ocurre en situaciones compartidas, el lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo cognoscitivo de los sujetos.

Dice Bodrova (2004) que Vigotsky creía que:

el lenguaje desempeña un papel aún más importante en la cognición. El lenguaje es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; el lenguaje hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos. Los recuerdos y las previsiones son convocados por el lenguaje para enfrentar nuevas situaciones, por lo que este influye en el resultado (p.50).

El lenguaje permite plantear preguntas, expresar ideas, compartir con los otros, intercambiar diferentes visiones, poner en común experiencias de aprendizaje, así como también permite conocer qué es lo que el sujeto ha entendido realmente y

cómo logra la construcción de su conocimiento.

Mientras que para Piaget el desarrollo cognitivo del sujeto determina el aprendizaje, para Vigotsky influye, más no lo determina. Con Piaget decíamos que el niño tenía que llegar a un estado de desarrollo cognitivo para poder transitar a otro, en cambio para Vigotsky el desarrollo no es lineal. Este autor, reconocía que “hay procesos de maduración necesarios para determinados logros cognitivos, no creía que la maduración determine totalmente el desarrollo” (citado por Bodrova, 2004, p.49).

Por lo que Vigotsky decía que “debe considerarse el nivel de avance del niño pero también presentarle la información que siga propiciando su desarrollo” (citado por Bodrova, 2004, p.49).

Para Vigotsky el niño puede aprender muchas cosas y no estar limitado de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se encuentra, le corresponde en este caso al docente, como mediador del aprendizaje, hacer algo para la construcción de esquemas cognitivos, pero que además logre transitar de unos esquemas a otros y en consecuencia exista una aceleración y motivación en el desarrollo de los educandos.

Entonces, el papel activo del alumno, no es un elemento único para que éste aprenda, la guía del docente va a ser también fundamental, ya que como se mencionó anteriormente, la interacción social es esencial para la construcción del aprendizaje. Esta diferencia de lo que puede realizar el sujeto solo y con la ayuda es la zona de desarrollo próximo planteada por Vigotsky, quien la define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (citado por Mejía, 1972, p.7).

Por lo que Vigotsky resalta la importancia del aprendizaje guiado, esto quiere decir que, el sujeto aprende mejor participando de forma activa en actividades a lado de compañeros más hábiles quienes los ayudan y estimulan.

Los anteriores planteamientos del constructivismo se establecen en la Pedagogía Operatoria.

3.2 Pedagogía Operatoria

La Pedagogía Operatoria, busca un cambio de paradigma en la educación; propone una manera distinta de intervención en el aula y supone una concepción diferente del aprendizaje, del docente y del estudiante.

En la siguiente publicación (Piaget en el aula, 1988, p.2) dice que se propone como objetivo “formar personas capaces de desarrollar un pensamiento autónomo, con posibilidad de producir nuevas ideas y capaces de avances científicos y culturales, sociales en definitiva”, es decir, que la educación no debe basarse únicamente en conocimientos conceptuales, sino además debe otorgarle importancia a los conocimientos procedimentales y actitudinales, lo que implica considerar aspectos que trascienden lo que la educación tradicional ha considerado.

Dicha Pedagogía, es una propuesta elaborada sobre las bases de la teoría genética de Jean Piaget. Parte de la concepción sobre el conocimiento, del constructivismo. Dicha concepción ha sido definida por diversos autores, pero en general, todas coinciden en decir que es una construcción por parte del sujeto que trata de aprender. Lo contrario a la concepción receptivo y pasivo del aprendizaje tradicional. Según la posición constructivista, “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano” (Carretero, 1997, p.3).

Como Raúl González Moreyra (1995), quien define al aprendizaje, desde el constructivismo como “una actividad organizadora compleja del alumno que elabora sus nuevos conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos pertinentes, en cooperación con el maestro y sus compañeros” (p.29).

Una nueva concepción del aprendizaje supone una nueva manera de entender la dinámica de la clase y, por lo tanto, de las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como ver a los actores del proceso, de una manera distinta a la concepción de la enseñanza tradicional.

Con base a la cita anterior, iremos definiendo las concepciones de la Pedagogía

Operatoria. Primero, se dice que el aprendizaje, es una actividad que realiza el estudiante. Para la Pedagogía Operatoria, tal como lo dice Piaget, el alumno desempeña un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recordemos, que es el sujeto el constructor de su propio conocimiento.

Todo aprendizaje

requiere de un esfuerzo constructivo por parte del niño, sin el cual los nuevos conocimientos serán más aparentes que reales, y se desvanecerán rápidamente. Por el contrario, el proceso constructivo da lugar a una toma de conciencia por parte del sujeto no sólo del resultado de su conducta sino, y sobre todo, del camino que ha requerido para elaborarla. Este camino, que es el que irá configurando su organización intelectual y personal, será el que podrá generalizar a nuevas situaciones y modificar en función de las características peculiares de cada una de ellas (Piaget en el aula, 1988, p.2).

Segundo, dice González (1995), que la construcción del aprendizaje, se da a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos pertinentes. Pero, además se afirma que el conocimiento “será más o menos comprensible para el sujeto en dependencia de los instrumentos intelectuales que posea, es decir, de las estructuras operatorias de su pensamiento” (Téllez, Díaz y Gómez, 2007, p.4). Por lo que es necesario además de favorecer el desarrollo de estas estructuras, tomar en cuenta los aprendizajes previos de los sujetos.

De acuerdo con esta Pedagogía, los conocimientos previos, como lo afirma Ausubel, son sumamente importantes por lo que el docente deberá tomarlos en cuenta “para poder asegurar que los conocimientos que se ofrezcan al alumno puedan ser integrados a su sistema de pensamiento; si esto no ocurre, los mismos se convertirán en inoperantes” (Téllez, et al., 2007, p.4), es decir, no serán aprendizajes significativos.

Y tercero, se dice que el proceso constructivo del aprendizaje, se da en cooperación con el maestro y sus compañeros. Precisamente, con respecto a ello, fue Vigotsky quien concebía al sujeto como un ser eminentemente social. Para dicho autor, el

conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura.

Vigotsky, explicaba que “todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan” (Carretero, 1997, p.4). En palabras del propio autor, toda función se daba primero a escala interpsicológica y después a escala intrapsicológica. Por lo que el intercambio social, es un elemento indispensable para el desarrollo personal.

Como tal, sería un error concebir la construcción del conocimiento como una actividad meramente individual, pues no se le daría la oportunidad al sujeto de enfrentarse a otras posturas o interpretaciones del mundo, lo cual supondría una limitación en su conocimiento.

Se aprende con los otros y de los otros, la obviada supone este hecho, de que los estudiantes aprenden de sus compañeros en el contexto escolar, sin embargo no parece que ocupe un lugar central en el desarrollo de la práctica educativa cotidiana.

Tal como se ha visto en páginas anteriores, para favorecer el desarrollo de las estructuras se debe propiciar la interacción del sujeto con el medio, de manera que el sujeto infiera el conocimiento y no ofrecérselo como algo acabado.

Por lo que “el aprendizaje escolar no es sólo recepción, reflejo o copia de un saber cristalizado que transmite el profesor; es reconstrucción viva de ese saber a través de los rasgos idiosincrásicos de cada individuo” (González, 1995, p.33).

Entonces, si el aprendizaje es una construcción del individuo, ¿cuál es la función del docente? El docente, forma parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, su ayuda, es imprescindible para la construcción del conocimiento.

De tal manera que el docente, es concebido como un mediador entre el sujeto y el medio. Es decir, su tarea es propiciar la interacción entre el estudiante y el objeto de forma tal que guíe la construcción del conocimiento. Por lo que debe evitar, transmitir directamente el conocimiento, ya que esto impediría que el estudiante lo descubriera por sí mismo. En relación con esto último, Piaget hace énfasis en la acción para aprender, por lo que proporcionar el conocimiento no supone ninguna acción por

parte de los sujetos y por lo tanto no se estaría construyendo ningún conocimiento.

Celso Antunes (2007), propone cuatro elementos para la acción del profesor, basados en el enfoque constructivista. El primero, dice que “la ayuda propiciada por el profesor necesita estar íntimamente asociada a los esquemas de conocimiento que los alumnos poseen, ya que éstos les permitirán atribuir significados al nuevo saber” (p.21).

Es esencial que el docente realice acciones que lleven a la premisa anterior, podría ser conversando con los estudiantes sobre sus intereses, escuchando sus preocupaciones etc.

El segundo elemento, dice “será perfeccionar su capacidad para formular propuestas que introduzcan a sus alumnos a cuestionar los significados que atribuyen y asegurarse de que las correcciones necesarias se ajusten a la intencionalidad educativa” (p.22). En otras palabras, afirma que la enseñanza debe dirigirse a lo que el estudiante no conoce o no lo suficientemente, para lo que debe proponerle desafíos que promuevan la acción.

Este proceso, dice también, es estimulado por un interés o motivación que provoca un desequilibrio, lo que induce a una serie de acciones determinadas por parte del estudiante que lo dirijan a conseguir un nuevo estado de equilibrio.

El tercer elemento, tiene que ver con las circunstancias ambientales. Dice, “el profesor es imprescindible, y aunque su competencia sea extraordinaria en las aulas sin recursos, sería aun más notable si pudiera desarrollarse con apoyos y soportes esenciales, espacios favorables, medios de organización y estructura para su clase” (p.23).

El cuarto elemento dice Antunes (2007), es el más importante “sin él no se encontrará sentido específico para el empleo de los tres anteriores. Nos referimos a Vigotsky y a la creación e intervención del profesor en la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos” (p.24).

Cabe mencionar que, en este proceso constructivo, la Pedagogía Operatoria le otorga un papel importante al error del sujeto. Los errores no son considerados como falla, "...sino como pasos necesarios en el proceso constructivo" (Téllez, et al., 2007, p.4). Los errores, son parte de la interpretación del medio y hay que estar consciente de ello para evitar desbordar la construcción.

3.3 Necesidades y características de los destinatarios

La generación actual, requiere que la dotemos de ciertas competencias, como herramientas actitudinales, valores, etc., desde la escuela, para que puedan enfrentarse a diversos desafíos que surgen del contexto en el que se desarrollan. Estos sujetos, se caracterizan de acuerdo a la situación contextual en la que viven, así, como sus necesidades surgen en torno a las exigencias del mismo contexto. Estos planteamientos ya han sido desarrollados anteriormente.

A manera de síntesis, el contexto al que se enfrentan los estudiantes del siglo XXI, exige entre muchas otras cosas, a grandes rasgos: saber vivir con los demás, junto con todo lo que ello implica y que cada uno de nosotros podríamos establecer muy puntualmente.

Saber vivir con los demás, no está exento de ningún ámbito al que los estudiantes se enfrentan, incluso en el ámbito laboral, entre sus exigencias e inclusive más importante que el sujeto cuente con los conocimientos técnicos con respecto al trabajo, se encuentra que sepa trabajar en equipo. Con ello no se afirma que la escuela debe formar únicamente para el trabajo, se menciona como un aspecto que también forma parte de la vida cotidiana del sujeto.

Por lo que, si contribuimos a desarrollar este tipo de competencias en los estudiantes que les permitan: saber trabajar en equipo, comunicarse eficientemente de manera verbal y no verbal con los otros, así como ser receptivos ante los mensajes de los demás, responder ante las necesidades de los otros, tomar decisiones juntos,

resolver problemas, etc., les estaremos dando la oportunidad de desenvolverse de una mejor manera en cualquier ámbito en el que se encuentren.

Esta formación que trasciende los conocimientos conceptuales y procedimentales, es un elemento central para hacer frente a las exigencias actuales e imprescindible de la formación integral y favorece de manera significativa el mismo trabajo en clase, el desempeño escolar, que como ya se mencionó se aprende de y con los otros, así como el ambiente escolar en general.

La presente propuesta está dirigida a jóvenes de secundaria, no se especifica grado o edad debido a que no se ubica dentro del plan de estudios. Aunque bien podría desarrollarse dentro de la materia de Tutoría.

Considerando que es de gran importancia en este momento que finaliza la formación inicial del sujeto, consolidar el desarrollo de las competencias que se plantean en el perfil de egreso de educación básica en el Plan de Estudios 2011. (SEP, 2011:39).

En esta etapa, los estudiantes se encuentran según Piaget, en el estadio de las operaciones formales, la etapa final del desarrollo cognitivo, es aquí donde los jóvenes comienzan a desarrollar una visión más abstracta del mundo. También desarrollan una mejor comprensión del mundo y de la idea causa-efecto. Pueden formular hipótesis y ponerlas a prueba para encontrar la solución a un problema. Otra de las características del sujeto en esta etapa, es su capacidad para razonar en contra de los hechos ya establecidos.

Y con ello el estadio de desarrollo moral en el que se encuentran. Según Kohlberg (1992), en esta etapa el estudiante se encuentra en el segundo nivel convencional, en donde tiene una perspectiva de sí como miembro de la sociedad.

En cuanto al desarrollo de la moralidad, sí se tienen los factores personales, sociales, culturales favorables en estos años podrá culminarse la estructura del nivel preconvencional y pasar al nivel convencional y se estará en condiciones para transitar al nivel postconvencional.

3.4 El método socio-afectivo

El método que resulta más adecuado para la elaboración de la presente propuesta pedagógica es: el método socio-afectivo.

El método socio-afectivo en este trabajo se justifica desde el campo de la didáctica. A pesar de que no se habla claro de este método en el campo de la educación formal, es retomado desde su origen y fundamentos en Educación para La Paz y es constituido en los principios del método didáctico de acuerdo con Mattos (1990), para su uso con fines educativos en dicha propuesta.

De tal manera que es imprescindible hablar de la didáctica en el quehacer pedagógico, empezaremos por hablar qué se entiende por didáctica.

El pensamiento didáctico se constituye en el siglo XVII con Juan Amos Comenio en su obra titulada Didáctica Magna, con la idea de “enseñar todo a todos”.

Entendiendo por didáctica a la “disciplina del campo educativo que tiene como objeto de trabajo dar pautas, normas y orientaciones, sugerir instrumentos para articular dos procesos muy diferentes entre sí: la enseñanza y el aprendizaje” (Pasillas, 2009, p.39).

El contenido de la didáctica está constituido por la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, en torno a los cuales se desenvuelven otros aspectos, uno de ellos, el método didáctico.

Por método didáctico, se entiende “la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados” (Mattos, 1990, p.72), es decir, el método didáctico nos posibilita un orden adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, para esto, es necesaria la planeación de los procedimientos, las técnicas y los recursos didácticos, que le permitirán al docente guiar a los estudiantes de la manera más adecuada a la construcción de aprendizajes significativos y al logro de los propósitos esperados.

Los procedimientos dice Luis Alves de Mattos (1990) “son segmentos o series de actividades docentes en determinada fase de la enseñanza” (p.76). Conocidas como secuencias didácticas.

Las secuencias didácticas son la sucesión de las actividades orientadas a los aprendizajes esperados. Para desarrollar una secuencia didáctica hay que considerar el momento del proceso didáctico: inicio, desarrollo y cierre y el método didáctico.

Aparecen aquí, las técnicas didácticas que nos muestran cómo hacer algo en específico. En este caso las técnicas van a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje al logro de los propósitos establecidos.

Edith Litwin (2000) hace una diferencia entre método y técnica, dice que el método

se refiere a principios generales y directivos que se presentan como validos en relación con la obtención de determinados fines, mientras que las técnicas dice, son medios adaptados a determinados momentos de enseñanza y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales (p.60).

Y por recursos entendemos como a todo medio material del que podemos disponer como apoyo para la construcción de aprendizajes.

Para conducir con eficacia a los aprendizajes esperados, dicha organización debe considerar el contexto en el que está inmerso el estudiante, así como el estado de desarrollo cognitivo en el que se encuentra y hacer un uso adecuado de los recurso de los que se dispone (Mattos, 1990).

El método didáctico tiene como finalidad que los alumnos construyan determinados aprendizajes de manera significativa (Mattos, 1990). Ángel Díaz Barriga (2009a) dice que se ha perdido el criterio fundamental de la didáctica del siglo XVII es “encontrar una forma de que las actividades de aprendizaje resulten agradables a los estudiantes” (p.100), cita a Comenio, “el método debe disminuir el trabajo de aprender de tal modo que no haya nada que moleste a los discípulos ni los aparte de la continuación de los estudios” (citado por Barriga, 2009a, p.101).

Así, no podemos olvidarnos de la teoría del péndulo de Snyders (1972), en donde plantea de manera detallada cómo entre la escuela tradicional y la escuela nueva, existe una posición de negación que las lleva a colocarse una al extremo de la otra, planteando la necesidad de retomar lo bueno de cada una.

La didáctica de Comenio dice Barriga (2009b), está “circunscripta a problemas de determinación del orden del contenido” (p.26) pero también tiene una visión centrada en el método.

Comenio, indica Barriga, enfatiza la importancia del método, afirma que, si la actividad de estudiar se organiza con un método, el proceso de enseñanza-aprendizaje motivará por sí mismo al estudiante (Barriga, 2009b).

En la escuela nueva el estudiante tiene un papel activo en su formación, además, se centra en sus intereses, en sus necesidades, esto implica reconocer al estudiante en su totalidad, como un ser integral.

Se señala que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben considerar otros aspectos y no poner únicamente énfasis en los contenidos, ya que en este proceso están implicados sentimientos, valores, actitudes, por lo que se debe considerar a la dimensión afectiva.

Este es uno de los principios que el método socio-afectivo comparte con la escuela nueva, ya que considera que el desarrollo cognitivo es importante pero, no suficiente. Por lo que “la enseñanza implica mucho más que la utilización de métodos cognositivos” (UNESCO, 1983, p.105).

Carlos Sainz (1995) menciona: “esta unión de lo cognitivo con lo afectivo tiene un nombre propio en la Educación para La Paz: método socio-afectivo” (p.44).

Se ha denominado enfoque socio-afectivo al “desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio clásico) y del análisis” (UNESCO, 1983, p.105). La

introducción de este enfoque se dio en 1972 por un grupo de profesores, en un seminario convocado por la UNESCO.

Desde este punto de vista Cascón y Papadimitriou (2004) dicen que el método socio-afectivo consiste en

vivenciar en la propia piel la situación que se quiere trabajar, para así tener una experiencia en primera persona que permita entender y sentir lo que se está trabajando, motivar a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que lleve al cambio de valores y de formas de comportamiento que origine un compromiso personal y transformador (p.11).

Vivir en la propia piel, sería pues, que cada alumno del grupo viva una situación, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar todo lo experimentado.

El método socio-afectivo, empleado para la no violencia tiene entre sus propósitos principales, la formación de grupo, esto quiere decir, “la creación de un ambiente de trabajo horizontal, distendido, en donde la afirmación, confianza y comunicación se privilegian” (Cascón y papadimitriou, 2004, p.11). Esto permite la creación de un trabajo colaborativo entre iguales, la aceptación y el sentido de pertenencia.

Retomando la importancia del método en la didáctica tradicional y la pertinencia con la naturaleza de los contenidos a trabajar, así como los fines de la propuesta, y por otra parte los principios de la escuela nueva se ha elegido el método socio-afectivo para la elaboración de la propuesta pedagógica.

Con base a los principios fundamentales del método didáctico, de Luis Alves de Mattos (1990), se desarrollará la metodología:

- Principio de la finalidad. El método socio-afectivo se corresponde con los objetivos didácticos previstos y es pertinente de acuerdo a los contenidos a trabajar. Tanto los docentes como los alumnos deben de conocer los objetivos y tenerlos claros, ya que de esta manera el método tendrá sentido y significado para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Principio de la ordenación. El método socio-afectivo posibilitará un orden del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades y el uso de los recursos didácticos se estructurarán de acuerdo al proceso didáctico: inicio, desarrollo y cierre. Dichas actividades deben de ser pertinentes al desarrollo cognitivo del estudiante, con la finalidad de construir aprendizajes significativos.
- Principio de la ecuación. El método socio-afectivo procurará ajustar los contenidos al nivel real de desarrollo cognitivo, como a sus intereses y necesidades de los sujetos destinatarios.
- Principio de la economía. El método socio-afectivo procurará lograr los propósitos de la manera eficiente y eficaz. Evitando la pérdida de tiempo y de esfuerzos en vano del profesor y de los alumnos sin descuidar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Principio de la orientación. El método socio-afectivo posibilitará tener una orientación bien definida que permitirá a los alumnos la construcción de aprendizajes significativos y “aprendan a aprender”.

3.5 Concepción de aprendizaje

Como primer punto “el método socio-afectivo pone en cuestión la forma tradicional de aprender basada exclusivamente en la acumulación de información, la concepción “bancaria” de la educación que diría Freire (1947), sin mediar experiencia personal alguna” (Jares, 1999, p.204). Por lo que el este método, concibe al aprendizaje como una construcción y no como una copia del mismo.

Dice Wolks que

el método socio-afectivo plantea no solo una nueva forma de conocer sino también una nueva forma de relacionarnos con el conocimiento. Este no se considera como algo “externo”, que debe ser asimilado y respetado como “cosas” que hay que recordar, organizadas en categorías por el maestro o determinadas por los títulos de los capítulos de los libros; sino como algo “interno”, como un instrumento para

nuestro propio desarrollo individual, útil para las decisiones que uno toma y habrá de tomar (citado por Jares, 1999, p.207).

Con otras palabras, el párrafo anterior podemos entenderlo desde el enfoque constructivista, como el proceso de asimilación y acomodación, en donde se asimila y se integra a la estructura cognitiva los nuevos conocimientos, teniendo como resultado la construcción de conocimientos.

Por otra parte este método hace énfasis en la interacción directa con el medio, lo cual es fundamental para la construcción de conocimientos. Así como también, el método socio-afectivo hace énfasis en la dimensión social del aprendizaje diciendo que “rescata el principio freiriano ‘nadie educa a nadie, nos educamos en sociedad’ y parte de los conocimientos previos de cada participante” (Casón y papadimitriou, 2004, p.12).

Uno de los propósitos del método socio-afectivo, es que “pretende combinar la transmisión de información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud que favorezca el aprendizaje” (Casón y papadimitriou, 2004, p.11). Sabemos que se trata de la disposición, la cual determina que se de o no el aprendizaje.

Como toda didáctica renovadora, este método también ha hecho énfasis en la importancia de la motivación para posibilitar un verdadero aprendizaje, “si no hay interés, lo que se aprende será demasiado superficial para contribuir efectivamente a la formación o cambio de actitudes” (citado por Jares, 1999, p. 297). Lo que implica concebir al aprendizaje influido por los procesos afectivos.

3.6 Papel del alumno

El alumno, juega un papel activo en el método socio-afectivo, debido a los orígenes y propósitos del mismo, el cual, se mencionaba ya anteriormente, hace énfasis en “vivir en propia piel” situaciones concretas, ya que para este método la experiencia es fundamental.

Muchos de los problemas con los aprendizajes que implican el desarrollo de actitudes y valores, es que se han tratado de transmitir como si se trataran de simples conceptos, logrando como mucho la memorización de los mismos, sin embargo, muchos son los autores que coinciden en que,

el desarrollo de actitudes y valores no surge de manera automática con la simple adquisición de unos conocimientos y de una conciencia de los hechos. Esas cualidades se desarrollarán en los niños a través de las experiencias personales y de la participación (citado por Jares, 1999, p.204).

El método socio-afectivo, es un método basado en la acción y recordemos que la acción constituye la base o el primer paso para el proceso de construcción del aprendizaje de los sujetos, desde el enfoque constructivista. Afirma Jares (1999) que, “la participación y la actividad del alumnado son inherentes al método socio-afectivo” (p.207).

3.7 Papel del docente

En cuanto al papel que le corresponde al docente, como uno de los actores principales para que se dé una educación de calidad, se reconoce su valor como profesional de la educación, autónomo, capaz de tomar decisiones en cuanto a su práctica.

Charlier (2005) que retoma una lectura sociológica y una lectura pedagógica para hablar del docente, lo define al docente como: un formador que reflexiona, es crítico, toma decisiones y planifica su acción en tres momentos, en una fase introductoria (antes), una fase interactiva (ajusta) y un fase pros interactiva (reelabora).

Se requiere que el docente, articule su formación teórica de didáctica, metodología general y psicopedagogía (Charlier, 2005) articulada con la práctica para lograr desarrollar sus habilidades, adaptarse y transformar las situaciones educativas, adaptando los contenidos a los alumnos para propiciar aprendizajes.

El docente es considerado en este trabajo como un profesional, y no como un ejecutor y técnico que aplica de manera instrumental las tareas que se le imponen, pues pierde esa creatividad y libertad que debe caracterizarlo para tomar las acciones que mejor se adecuen a su práctica y a sus alumnos para lograr lo que se propone.

Pero, en el enfoque socio-afectivo en particular, el docente toma un papel muy peculiar. Recordando que en la teoría constructivista el aprendizaje se encuentra mediado por la interacción social, en el método socio-afectivo coincide con este aspecto al considerar que debe existir una coherencia entre la forma y educar y la forma de vivir por parte del educador.

Dado que el aprendizaje de los sujetos se encuentra influenciado por la interacción social y el mediador de la interacción entre el objeto y el sujeto es el docente, este es el principal personaje en influir de forma directa en la construcción de aprendizajes.

El método socio-afectivo ya se dijo anteriormente, tuvo sus inicios en la educación para la paz y dice Jares (1999) que “educar para la paz exige un compromiso por parte del educador dentro y fuera del aula” (p.203); por lo que “el educador que aspira a difundir la educación para la paz no sólo puede, debe vivir concretamente los ideales; de lo contrario se arriesga a caer en la retórica vacía” (citado por Jares, 1999, p.203).

Dado que entre los propósitos principales de este método está la comprensión de sí mismos como la de los demás, lo cual implica el cambio de actitudes ante ciertas situaciones, así como el desarrollo de diversos valores, el docente debe ser congruente con esas actitudes y valores deseados. “Muy probablemente, más que ningún otro elemento, el estudiante notara estos valores y objetivos que proponemos viviendo y experimentándolos mediante la forma de educar y el estilo de vida y de enseñanza del profesor” (citado por Jares, 1999, p.203).

3.8 Pasos del método socio-afectivo

Según Jares (1999), los pasos a seguir en el método socio-afectivo son:

- “Vivencia de una experiencia (situación empírica o situación experiencial)” (p.205). En otras palabras, colocar al estudiante frente a una situación real o bien, ante un problema, que puede ser desde un video, un sociodrama etc.

- “Descripción y análisis de la misma. Es decir, describir y analizar las propias reacciones de las personas que participan en la anterior situación experiencial” (p.205). En este momento se da un proceso reflexivo, donde el estudiante se plantea cuáles pueden ser las alternativas y logra tomar una postura. En este paso, dice Jares (1999),

cobra especial importancia el análisis de los proceso decisorios, de mayor o menor importancia, que se han ejecutado en el interior del grupo; el papel de la información para la toma de decisiones; las diferentes reacciones emocionales; las influencias que pueden tener la toma de decisiones en nuestros comportamientos (p.205).

- “Generalizar y extender la experiencia a situaciones de la vida real. Es decir, relacionar el micronivel de grupo-clase con el medio o macronivel, pero a partir de la vivencia y el análisis de la misma” (p.205). Aquí el estudiante, discutirá y argumentará su postura frente al grupo, expresando cuáles son los principios desde los cuales rige su forma de actuar y de ello sacará sus propias conclusiones. Este último paso, otorga la posibilidad de llevar lo propuesto a la acción.

Estos tres momentos de dicho método están orientados a lograr en el plano psicodidáctico, lo siguiente:

- Fomento a la autoconfirmación y autoconcepto positivo, como objetivos en si mismos; como condición para apreciar y valorar a los demás y como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje.

- Desarrollo de la confianza en uno mismo y en los demás, que facilitará la capacidad de compartir y la comunicación.

- Refuerzo del sentimiento grupal y de comunidad.

- Desarrollo de las capacidades de toma de decisiones en grupo y de resolución de conflictos.
- Fomento del aprendizaje indagador y/o por redescubrimiento.
- Refuerzo de la capacidad de análisis, de síntesis e inductiva.
- Desarrollo de conductas prosociales (Jares, 1999, p.206).

CAPÍTULO 4. OBJETO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Sin dejar de concebir a la educación como un todo, reconociendo la importancia y la necesidad de atender de manera equivalente a cada uno de los cuatro pilares de la educación, planteados por la UNESCO; esta propuesta pretende contribuir al desarrollo de un elemento de la formación integral, que se considera, es central en la educación, además de ser un aprendizaje fundamental a lo largo de la vida y que hasta el momento la escuela no le ha otorgado el mismo valor, ni la misma atención y es: aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás (Delors, 1997).

Es importante recalcar y dejar claro que reconocemos que todo es sumamente importante para el desarrollo integral de los sujetos, pero es necesario acotarlo para el desarrollo del presente trabajo.

Se pretende contribuir a la formación de hombres y mujeres capaces de pensarse y pensar en los demás, con el fin de disminuir el clima competitivo y violento así como el beneficio individual, producto de las estructuras económicas, sociales y culturales; en este sentido, se pretende aportar a la construcción de un proceso formativo más colectivo desde una visión humanista de la educación.

Pero recordando que para replantear un camino formativo que contribuya a formar un hombre integral, hay que concebir al sujeto en su totalidad. En este mismo sentido, se pretende que el camino formativo también sea integral, es decir, que se dé un desarrollo conjunto de la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva del alumnado, encaminado a formar verdaderos seres humanos, de esta manera, lograr alcanzar relaciones más dignas que nos permitan vivir en este mundo de forma armónica y cooperativa.

De tal manera que la presente propuesta pretende contribuir a la formación de hombres y mujeres comprometidos por el bien común, esto, desde la educación emocional. Siendo el objetivo de dicha propuesta el desarrollo de competencias emocionales para la convivencia.

4.1 Nos regimos bajo dos dimensiones

Podemos decir, de acuerdo con Patricia Gaxiola (2005) que “tenemos dos mentes una que piensa y otra que siente, y las dos interactúan para construir nuestra vida mental” (p.22).

Nuestro actuar, esta influenciado por ambas, ya que en todo momento pensamos y simultáneamente sentimos, son dos dimensiones del ser humano íntimamente relacionadas, las cuales se separan únicamente con fines de estudio.

Dado que nos regimos bajo estas dos dimensiones, la afectiva y la cognitiva, deben considerarse ambas para el desarrollo formativo de los sujetos; sin embargo, por mucho tiempo se le ha otorgado mayor importancia a la dimensión cognitiva, implementando proyectos encaminados al desarrollo de ésta, debido a que se tenía la idea, la cual aún persiste, de que la dimensión cognitiva determina la inteligencia del ser humano.

Muchos fueron los que se dedicaron a investigar sobre la inteligencia del ser humano y sobre la medición de ésta, cuyos efectos sobre la educación son importantes. Alfred Binet y Theodore Simon elaboraron el primer test de inteligencia, con el fin de identificar a los sujetos que necesitan una educación especial. Después, en 1902 Stern introduce el termino de Coeficiente Intelectual (CI), mas tarde Spearman y Thurstone determinaron siete habilidades mentales: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el calculo, rapidez perspectiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo.

Hasta ese momento, las investigaciones y teorías sobre la inteligencia, definían a esta dentro del marco de lo cognitivo, por lo que las pruebas para medirla consideran aspectos que tienen que ver únicamente con esta dimensión, dejando de lado la dimensión afectiva, en la cual están implicadas las habilidades afectivas, emocionales, sociales, creativas, etc.

Esta perspectiva sobre la inteligencia es bastante limitada, porque resulta ser, que personas con un alto coeficiente intelectual, los cuales por lo general son aquellos con excelentes calificaciones debido a que la educación se ha basado en dicha dimensión, en ocasiones tienen grandes dificultades con situaciones que implican la parte socio-afectiva, por ejemplo, son aquellos a los que se les complica encontrar un empleo, y de lo contrario las personas con bajas calificaciones, nos han demostrado que pueden llegar a alcanzar grandes logros.

Esto quiere decir que las situaciones o problemas de la vida cotidiana nos exigen más que habilidades meramente cognitivas. Lo que lleva a Gaxiola preguntarse, ¿no será que hemos dedicado tiempo y recursos materiales y humanos para educar solo una parte de la inteligencia humana? (Gaxiola, 2005, p.23).

Gracias a otros investigadores, tal como Howard Gardner (1995), la perspectiva sobre la inteligencia ha crecido, permitiendo considerarla desde diversos ángulos. Cuando publica *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*, plantea que hay varias maneras de ser inteligente, por lo cual distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal.

Abriendo el parámetro sobre inteligencia, Gardner (1995), plantea otras inteligencias que implican la dimensión afectiva del sujeto, de las cuales dos de ellas son de interés en el presente trabajo, la interpersonal, la cual se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con los otros y la inteligencia intrapersonal, que se refiere al conocimiento de los aspectos internos de la persona, ambas constituyen lo que Salovey y Mayer, posteriormente retomaron y definieron bajo el término de Inteligencia Emocional.

Ser inteligente, se define, según el tiempo, el contexto y la cultura; por ejemplo, un estudiante de la escuela tradicional que lograba memorizar el mayor contenido posible era reconocido como inteligente, en este tiempo quien logre memorizar información tan sólo posee buena memoria, hoy en día un estudiante inteligente implica mucho más que eso.

Por lo que se ha venido determinando la necesidad de considerar al sujeto en su totalidad, dándole oportunidades de desarrollarse integralmente. Pero aún hay un gran bagaje entre la dimensión afectiva y la dimensión cognitiva en la educación, es por ello que han surgido alternativas que consideren ambos aspectos durante el desarrollo formativo, una de ellas es la educación emocional.

4.2 Necesidad y falta de atención

La educación emocional es un tema relevante en las últimas décadas, dicha formación trata de dar respuesta a las necesidades sociales no atendidas en el contexto educativo, sin embargo no ha recibido la atención suficiente aún recalcando la importancia y la necesidad de una formación en cuanto ésta se refiere.

Desde el punto de vista de Ibarrola (2003) se le da poca atención a la dimensión emocional tanto por padres como educadores. Es un reto pero, debe asumirse como un compromiso educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva, ya que durante mucho tiempo las prácticas educativas se han orientado a desarrollar procesos cognitivos dejando de lado la parte emocional. Esto se sigue dando aunque desde hace mucho tiempo se ha reconocido la importancia de lo no cognitivo dentro del ámbito escolar, sin quitarle valor a lo cognitivo, tal como lo muestra Marina (2005) en su análisis por el tiempo y habla de filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles considerados como educadores de los sentimientos, entre otros.

Menciona Ibarrola (2003)

aún cuando el intelecto puede estar excelentemente desarrollado, el sistema de control emocional puede no estar maduro y en ocasiones lograr sabotear los logros de una persona altamente inteligente. La emoción es más fuerte que el pensamiento, incluso puede llegar a anularlo (p.2).

Así, día con día, como lo mencionábamos anteriormente, vemos a los alumnos incapaces de enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana, desde las más sencillas hasta las más relevantes que implican tomar decisiones importantes para su vida, o

bien los vemos inmersos en situaciones de riesgo como la drogadicción, embarazos no deseados, depresión, estrés frente al cúmulo de trabajos académicos, dificultades para establecer relaciones sanas, para trabajar en equipo, falta de interés por aprender, etc.

Para hacer frente a estos desafíos que se presentan en la cotidianidad, son necesarias determinadas habilidades que no precisamente tienen que ver con conocimientos disciplinares, sino cuestiones más actitudinales que implican cierta madurez emocional. El coeficiente intelectual no es suficiente para desenvolverse exitosamente en los diversos contextos. Bien lo menciona Begoña Ibarrola (2003), es necesario dirigir y educar con Inteligencia Emocional (IE).

Como menciona dicha autora, la educación de las emociones requiere una formación inicial pero también una formación constante y permanente. Dicha formación es además importante, porque puede convertirse en una prevención de estrés, depresión, conflictos interpersonales, y a la vez potencia el desarrollo como persona.

Aunque aún falta mucho por aclarar, se han realizado ya amplias investigaciones de IE, mostrando su influencia dentro y fuera del aula, así como en diversos contextos.

4.3 Emoción y sentimiento, concepto

Como durante el desarrollo del presente trabajo, en este apartado, será también necesario esclarecer ciertos conceptos que servirán como eje para el entendimiento claro de la educación emocional.

Entre las palabras clave en el tema de la educación emocional son emoción y sentimiento, por lo que resulta fundamental, antes de desarrollar el tema, saber qué es una emoción y qué es un sentimiento y saber diferenciar entre ambos. En el lenguaje coloquial por lo general, son utilizados de manera indistinta.

Se define a la emoción como “la alteración del ánimo intensa y pasajera” (Española, 2015). Para Rafael Bisquerra (2003) una ésta es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta

organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (2003, p.5).

Y se produce de la siguiente forma: “1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El *neocortex* interpreta la información” (Bisquerra, 2003, p.5).

Existe una inmensa diversidad de emociones que el ser humano puede experimentar, y a diferencia de un sentimiento, la mayoría de las emociones se producen de manera inconsciente, es decir, se dan de manera automática (Bisquerra, 2003).

Así también, Bisquerra dice que “hay tres componentes en una emoción: neurofisiológica, conductual y cognitiva” (Bisquerra, 2003, p.6). La primera, se expresa en respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar como la sudoración, etc. La conductual son aquellas expresiones corporales, faciales, así como la comunicación no verbal, el tono y el volumen de la voz, que permiten inferir qué tipo de emoción está experimentando una persona. Aquí el control voluntario no es tan fácil en algunos casos, pero con una buena autorregulación, es posible disimular.

El componente cognitivo es lo que a veces podemos denominar según Bisquerra (2003) como sentimiento; de tal manera que un sentimiento es una sensación consciente (cognitiva). Esta componente cognitiva permite que el individuo pueda calificar un estado emocional y le de nombre o lo etiquete.

En síntesis podemos decir que los sentimientos son producto tanto de lo que sentimos como de lo que pensamos, mientras que las emociones por nombrarlas de alguna manera son reflejos. “La diferencia entre una emoción y un sentimiento es que la primera implica un cambio inmediato y el segundo es algo más permanente y se puede convertir en un estado de ánimo” (Gaxiola, 2005: 240). Es decir, una emoción tiene una corta duración, en cambio un sentimiento es algo más duradero.

Por ejemplo, una emoción sería aquello que se experimenta al entrar a una nueva escuela, a un nuevo trabajo o al participar en una actividad que nos apasiona. En cambio un sentimiento sería aquello que se experimenta por ejemplo, en una relación entre madre e hijo.

Pero tanto la emoción como el sentimiento, pueden influir de manera determinante en la toma de decisiones, en el aprendizaje, en el interés por ciertas cosas, en la manera de relacionarnos con los otros, etc.

4.4 Tipos de emociones

Existen discusiones teóricas sobre los tipos de emociones, por un lado, se encuentra la existencia de emociones básicas, universales, de las cuales se derivan el resto de las emociones. Se trata de “reacciones afectivas innatas, distintas entre ellas, presentes en todos los seres humanos, y que se expresan de forma característica” (Chóliz, 2005, p.7). Asimismo se dice que la “diferencia entre las mismas no podrían establecerse en terminos de gradación en una determinada dimensión, sino que serían cualitativamente diferentes” (Chóliz, 2005, p.7).

Según Izard (citado por Chóliz, 2005, p.7), los requisitos que debe cumplir cualquier emoción para que sea considerada como básica, son los siguientes:

- Tener un sustrato neural específico y distintivo.
- Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva.
- Poseer sentimientos específicos y distintivos.
- Derivar de procesos biológicos y evolutivos.
- Manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

Según este mismo autor, las emociones que cumplen estos requisitos son: placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio. Y considera como una misma emoción la culpa y la vergüenza, dado que no pueden distinguirse por su expresión facial.

Por otra parte Ekman (citado por Chóliz, 2005, p.7), considera que existen seis emociones básicas: ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo.

4.5 Inteligencia Emocional

Antecedentes

Es a partir de la segunda década de los noventa, cuando en las obras se hace referencia a los términos inteligencia y emoción juntas. Como antecedentes están los enfoques del *counselling*, que pone énfasis en las emociones, y la psicología humanista con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers.

La inteligencia interpersonal e intrapersonal planteadas por Gardner (1995), fueron retomadas en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, quienes además de definir las bajo el término Inteligencia Emocional, determinaron sus competencias. Sin embargo aun, se ponderaba la importancia del coeficiente intelectual (CI) para comprender las clases sociales.

Se ponderaba la idea de que a mayor CI, mayor estabilidad económica y estabilidad personal, es decir, su hipótesis era, que las personas con mayor coeficiente intelectual lograban un excelente desempeño escolar que les permitía acceder a mejores empleos y en consecuencia eran personas exitosas y más felices, y viceversa, las personas con un bajo coeficiente intelectual no lograban concluir su proceso académico o bien, no de manera eficiente, teniendo dificultades para encontrar trabajo, además eran mal pagadas y por lo tanto no eran personas felices.

En resumen, el éxito de una persona dependía del CI. En este escenario llega Daniel Goleman con su libro titulado "*La Inteligencia Emocional*" en el cual hace una crítica a tal hipótesis otorgándole a las emociones un papel central en el conjunto de aptitudes para la vida, y afirma que la Inteligencia Emocional puede ser tan poderosa como el CI o más y explica por qué resulta ser más importante la primera que el segundo, además dice que las competencias emocionales se pueden aprender, por lo que todos podemos ser inteligentes emocionalmente.

Goleman reconoce que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer, pero quizá fue el momento en el que surge su crítica, lo que hizo que tuviera un impacto y el concepto de Inteligencia Emocional se difundiera ampliamente. Son estos los dos modelos como se ha venido trabajando la educación emocional, desde el enfoque de Mayer y Salovey llamado modelo de habilidad, basado en el procesamiento de la información (citado por Berrocal, 2005). Y el modelo mixto basado en los rasgos de personalidad, con una mayor difusión debido al bestseller de Goleman.

Según el propio Goleman, la Inteligencia Emocional, es la capacidad de conocer las propias emociones, saber manejar las emociones, motivarse así mismo y por supuesto reconocer las emociones de los demás y establecer buenas relaciones con los demás.

El modelo desarrollado por Goleman, el cual está basado en los rasgos de personalidad implica que no todo se puede cambiar, a diferencia del modelo defendido por Mayer y Salovey, quienes afirman que la habilidad para procesar información sobre nuestras emociones es independiente de los rasgos de personalidad, por lo que significa que podemos modificar. Además de que al considerar rasgos de personalidad, de comportamiento, etc., se encierra la IE dentro de un marco de la psicología, y como bien lo especifica José Antonio Marina (2005) “dicha disciplina no es una ciencia normativa y, por tanto, poco tiene que decir acerca de cómo se deben educar los sentimientos” (p.27).

Finalmente Mayer y Salovey definen a la IE como “la capacidad para procesar información emocional con exactitud y eficacia incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (citado por Berrocal, 2005, p.67).

De acuerdo con Salovey y Mayer, la IE se trataría de una habilidad para unir las emociones con la razón, para pensar y actuar de manera más efectiva e inteligente.

El modelo de Mayer y Salovey considera que la Inteligencia Emocional se constituye a través de cuatro habilidades básicas, que son:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (citado por Berrocal, 2005, p.68).

Así pues, es la IE la que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender la de los demás, resolver adecuadamente conflictos interpersonales y alcanzar un mayor bienestar personal y social.

La IE es por lo tanto, de acuerdo también con Ibarrola (2003), un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales, etc.

Ser inteligente emocionalmente es ser capaz de actuar sintiendo y pensando. Es pensar con los sentimientos y sentir racional o inteligentemente. Un sentimiento inteligente facilita nuestra toma de decisiones antes de actuar. Nos ayuda a detectar el camino correcto que deseamos seguir; además evalúa en forma correcta lo que nos pasa, y nos prepara para comprender lo que les pasa a los demás (Gaxiola, 2005, p.25).

4.6 La Inteligencia Emocional y el desempeño escolar

Desde sus inicios la IE ha afirmado su influencia positiva en el contexto educativo, hablando desde el desarrollo personal y social de los estudiantes hasta el desempeño escolar de los mismos. Mientras que la carencia de habilidades emocionales puede traer consecuencias graves.

Extremera y Fernández Berrocal (2003) han realizado investigaciones con la finalidad de aportar datos empíricos que evidencien los efectos beneficiosos de educación emocional en el aula, en donde se pone en relieve una clara relación entre factores no cognitivos y el desempeño académico.

En una investigación, dicen ellos, “se observó que aquellos alumnos clasificados como depresivos, presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al finalizar el trimestre” (p.107).

Como lo han demostrado otras investigaciones previas

la Inteligencia Emocional intrapersonal, es decir, el metaconocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados negativos, influía decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final (Extremera y Fernández, 2003, p.107).

En tiempos anteriores se aseguraba que el desempeño académico de los sujetos estaba determinado por su CI, sin embargo hoy en día ya no se considera de tal manera, un alto CI no determina el rendimiento o éxito escolar. Sin embargo, si son desarrollados a la par se obtendrán personas más competentes.

4.7 Educación emocional

Entonces, qué es la educación emocional. Rafael Bisquerra (2003), a quien retomaremos principalmente en este apartado, la concibe como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p.21).

Para Bisquerra (2003), la educación emocional es un conjunto de habilidades, tanto personales como de relación social, en las que el conocimiento y regulación de las propias emociones, tienen un papel relevante con la finalidad de un mejor bienestar personal y social.

De acuerdo con este autor, la educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el curriculum académico ordinario. Para justificar la Inteligencia Emocional dentro del ámbito

educativo se menciona que “la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse, como mínimo, dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional” (p.20).

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales.

4.8 Competencias emocionales

Como ya se había dicho anteriormente, en una competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser. Y en las competencias emocionales no es la excepción.

Por competencias emocionales entenderemos como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender expresar y regular la forma apropiada de los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.16).

Es importante aclarar que estas competencias emocionales relacionan la dimensión cognitiva y no únicamente con la dimensión afectiva. La educación emocional intenta hacer una unión entre lo afectivo y lo cognitivo, como se puede ver, la finalidad de la educación emocional es el desarrollo integral de la personalidad del sujeto, así la educación emocional se justifica dentro del ámbito educativo ya que, la finalidad de la educación, como se ha venido planteando es el desarrollo integral de los alumnos.

El desarrollo de competencias emocionales pueden propiciar relaciones basadas en la empatía; no hay que olvidar que las relaciones y los ambientes en los que se incluyen fenómenos afectivos también son una parte importante para el aprendizaje y para la formación y el desarrollo personal, en general.

Rafael Bisquerra (2003), plantea cinco competencias emocionales, las cuales son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

En este trabajo nos centraremos en la inteligencia interpersonal, que es la competencia sobre la cual se pretende contribuir a desarrollar con la presente propuesta pero, para poder desarrollar dicha competencia, se plantea como condición el haber trabajado sobre el autoconocimiento.

4.9 Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal, dice Bisquerra (2003), “es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (p.18).

La cual desarrolla en siete puntos, los cuales podemos decir, conforman la inteligencia interpersonal:

- Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
- Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
- Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno;

compartir en situaciones diádicos y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

- Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad esto implica la capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos (p. 18).

Según Bisquerra (2003), estas competencias que facilitan las relaciones interpersonales, inducen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo.

En este trabajo se retoman únicamente dos de los aspectos que de acuerdo con Bisquerra conforman la inteligencia interpersonal, los cuales se consideran esenciales para la formación actual, y son: respeto por los demás y comportamiento pro-social y cooperación. Cabe mencionar que la recuperación únicamente de estos dos aspectos, no implica dejar totalmente de lado los demás, ya que se trabajan implícitamente durante la implementación de la presente propuesta.

4.10 Aportaciones del currículo prescrito para el desarrollo de la inteligencia interpersonal

El Plan de Estudios 2011 establece competencias que, según dice, deberán desarrollarse a lo largo de los tres niveles de Educación Básica, con el fin de alcanzar el perfil de egreso establecido para este primer trayecto escolar. Estas son: competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad (SEP, 2011a).

Las cuales, como se menciona en el párrafo anterior, se suscriben dentro de los rasgos deseables que se espera que el alumno muestre al término del proceso formativo. Es el mismo currículo formal, quien considera también como competencias centrales, las que hacen alusión a la convivencia.

Dado que además para el desarrollo de éstas, como para el resto, se presenta un trayecto formativo, que se expresa en el mapa curricular de la Educación Básica. En específico en el campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011), cuya finalidad es

que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, de ésta, construir identidad y consciencia social (SEP, 2011a, p.46).

Según se ha citado, es en este campo el espacio que se le otorga a aprender a ser y a aprender a vivir y a convivir con los demás, también se hace un esfuerzo por evidenciar los aspectos afectivos implicados.

Este campo de formación se encuentra constituido por nueve espacios curriculares distribuidos a lo largo de la trayectoria escolar básica, es decir, se ubica desde preescolar hasta secundaria. Por el objetivo del trabajo, se profundizará en este último nivel donde se concluye la Educación Básica, con la intención de ubicar los elementos y los espacios que aporta el mapa curricular para el desarrollo de la inteligencia interpersonal.

En tal sentido las asignaturas de educación secundaria que corresponden al campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia son: Formación Cívica y Ética, Educación Física, Artes y el espacio de Tutoría.

Pero en relación con los aspectos que se pretenden trabajar con la presente propuesta son en especial, la materia de Formación Cívica y Ética y el espacio de Tutoría.

La asignatura de Formación Cívica y Ética, dice el Plan de Estudios 2011, tiene como finalidad que los alumnos “asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática” (p.54), se dice además, está encaminada

al logro de competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar

decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente. Asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y el mundo en que viven (p.54).

Por otro lado, el espacio de Tutoría tiene como propósito

fomentar vínculos de diálogo, reflexión y acción para fortalecer la interacción de los estudiantes en cada grupo respecto a su desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de sus proyectos de vida, donde el tutor genere estrategias preventivas y formativas que contribuyan al logro del perfil de egreso de Educación Básica (SEP, 2011b, p.56).

En este espacio, se pretende contribuir al desarrollo personal, social, afectivo y cognitivo de los alumnos, es decir, a su formación integral, por lo que se aclara que

Tutoría no es una extensión de la asignatura que imparte el docente, tampoco un periodo para realizar repasos o asesorías académicas de las asignaturas, ni para desarrollar actividades sin intención didáctica que desvirtúen su naturaleza. La Tutoría promueve, desde la voz y acción de los adolescentes, procesos de autoconocimiento, diálogo, reflexión, autorregulación, desarrollo de habilidades, asertividad, identificación de factores de riesgo y de protección, escucha activa con sus pares y su tutor, los cuales coadyuvan en la convivencia y la conformación de su identidad. Asimismo, el espacio curricular de Tutoría está destinado para desarrollar actividades de reflexión, análisis y discusión del grupo en torno a situaciones de su interés, y además se plantea el trabajo de acuerdo con el desarrollo de cuatro ámbitos (SEP, 2011b, p.19).

Estos cuatro ámbitos son: I. Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela. II. Seguimiento del proceso académico de los alumnos. III. Convivencia en el aula y en la escuela. IV. Orientación hacia un proyecto de vida (SEP, 2011b).

En especial en el número tres, presenta algunas sugerencias para el desarrollo de este ámbito, que se relacionan con los aspectos que constituyen a la inteligencia interpersonal. Para una mayor referencia, el lector puede consultar el documento

denominado *Tutoría. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*.

Hasta aquí, como se dijo en un principio se realizó una descripción sobre lo que se encuentra en los planteamientos del Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica para el desarrollo de la inteligencia interpersonal, y aunque no se menciona como tal, en los marcos de las observaciones anteriores, si hay elementos que aportan al desarrollo de ésta.

Se reconoce que hay un esfuerzo por nombrar aspectos afectivos, aspectos que tienen que ver con el tema de la educación emocional, aunque no son los deseables. Lo rescatable aquí, es que existe un énfasis en la convivencia y en aspectos para la mejoría de la misma, los cuales también constituyen lo que es la inteligencia interpersonal.

De tal manera que hay elementos que contribuyen al desarrollo de la competencia emocional de interés, sin embargo, cuando se observa la distribución del tiempo dedicado a la asignatura de Formación Cívica y Ética y al espacio de Tutoría, pareciera que se evaden los planteamientos educativos antes expuestos.

La jornada semanal de las escuelas secundarias generales, dice el Plan de Estudios 2011, es de 35 horas, y para las escuelas técnicas es de al menos 40 horas, las cuales se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA SECUNDARIA					
PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Segunda Lengua: Inglés I	3	Segunda Lengua: Inglés II	3	Segunda Lengua: Inglés III	3
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3*	Tecnología II	3*	Tecnología III	3*
Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Tutoría	1	Tutoría	1	Tutoría	1
TOTAL	35		35		35

*Para las secundarias técnicas, la carga horaria de esta asignatura no podrá ser menor a ocho horas.

Nota: Tomada de SEP (2011a).

Para las escuelas de tiempo completo y jornada ampliada son un total de 45 horas semanales destinadas al aprendizaje, y 50 en escuelas secundarias técnicas; sin embargo, es el mismo tiempo destinado para la asignatura de Formación Cívica y Ética en segundo y tercer grado y para el espacio de Tutoría, con excepción de ésta última en las escuelas de tiempo completo, en donde se le otorgan dos horas a la semana.

Si comparamos con respecto al tiempo que se le dedica a otras asignaturas, hay una gran diferencia. En la siguiente tabla obtenida del Plan de Estudios 2011, se puede observar la distribución en horas anuales:

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA JORNADA AMPLIADA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español III	7	280
Segunda Lengua: Inglés III	5	200
Matemáticas III	7	280
Ciencias III (énfasis en Química)	6	240
Historia II	4	160
Formación Cívica y Ética II	4	160
Educación Física III	2	80
Tecnología III	3	120
Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	4	160
Tutoría	1	40
TIC	1	40
Vida Saludable	1	40
TOTAL	45	1800

Nota: Tomada de SEP (2011a).

Al observar la distribución del tiempo, sin necesidad de hacer un gran análisis, se podría deducir que las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad no son tan centrales en la formación, en el momento de llevarlo a la realidad, como se había dicho al inicio de este apartado.

Incluso, Educación Física y Artes, que corresponden al campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia cuentan con pocas horas con respecto al resto que no pertenecen a este.

Es evidente entonces, la necesidad de propuestas que contribuyan a desarrollar y fortalecer competencias para la convivencia, no sólo desde el punto de vista teórico o conceptual, sino también afectivo y emocional. Se requieren mayores espacios en la

escuela que permitan compartir experiencias, opiniones, sentimientos, trabajar por objetivos comunes, fortalecer las relaciones y el compromiso social, reconocerse en el otro, desarrollar habilidades sociales solidas, seguras y bien articuladas en hábitos personales y de comunicación con los otros, etc.

El sistema educativo debe asumir que se trata de educar a seres humanos participativos, comprometidos y solidarios que sepan actuar en un mundo globalizado inmerso en las tecnologías que conectan y comunican pero que no cohesionan a la población. Ello exige una minuciosa formación emocional con horizonte en los valores que se persiguen. En este sentido, se plantea el taller cocurricular para el desarrollo de la inteligencia interpersonal.

CAPÍTULO 5. TALLER COCURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL

La presente propuesta esta dirigida a estudiantes de secundaria, considerando que es de gran importancia en este momento que finaliza la formación inicial de los jóvenes, consolidar el desarrollo de las competencias que se plantean en el perfil de egreso de Educación Básica en el Plan de Estudios 2011.

No se especifica nivel académico, debido a que no se ubica dentro del mapa curricular, mas bien, se plantea como un taller cocurricular.

5.1 ¿Qué es un taller cocurricular?

Por taller se entiende, aplicado a la pedagogía, como una modalidad para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente (Ander-Egg, 2007).

En el interés de este trabajo, se define además, como un espacio donde “se integran experiencias y vivencias, en el que se busca la coherencia entre el hacer, el sentir y el pensar, examinándose cada una de estas dimensiones en relación a la tarea” (Sescovich, s/a). Constituyendo “un lugar de co-aprendizaje donde todos sus participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias (Sescovich, s/a).

Mientras que por cocurricular, de manera general, se refiere a programas, proyectos y actividades que complementan el currículo educativo.

Se trata de acciones intencionales que se desarrollan tanto en horario lectivo como fuera del mismo, dirigidas a incrementar las competencias del alumnado mediante experiencias significativas donde el estudiante participa de manera voluntaria interaccionando con la comunidad, convirtiéndose de esta manera en una extensión de la educación formal (Asociación KOKUK, s/a).

Entonces, por taller cocurricular, se entiende como un espacio de extensión de la educación, con la finalidad de fortalecer la formación y el desarrollo integral de los estudiantes. En el cual se trabajan aspectos que no se logran atender de manera deseada o no se encuentran dentro del mapa curricular.

Así pues, el taller cocurricular, que aquí se presenta como propuesta de intervención, tiene como propósito general contribuir al campo: Desarrollo personal y para la convivencia en Secundaria y al fortalecimiento de las competencias que se suscriben en éste, mediante el desarrollo de la inteligencia interpersonal, con el fin de mejorar las relaciones con los otros, a consecuencia de la escasez con la que se trabaja, como ya se analizó, dentro del mapa curricular.

5.2 Estructura del taller cocurricular

En el presente taller se plantean dos aprendizajes esperados, para los cuales se establecen cinco sesiones para cada uno, dando un total de diez sesiones, con una duración de 95 minutos cada una, desarrolladas de acuerdo con el método socio-afectivo.

En cada sesión, además de los aspectos a trabajar, se desarrollan de manera transversal habilidades sociales, las cuales también contribuyen al alcance de los aprendizajes esperados.

Debido a la intención y contenido del presente trabajo, la evaluación que aquí se establece es de tipo formativa, por lo que será una actividad continua y permanente a lo largo del taller. Este momento de valoración y retroalimentación de los estudiantes se dará al cierre de cada sesión.

Y como evaluación final del taller, se presenta una rúbrica de valoración por aprendizaje esperado, cada una se empleará al término de las cinco sesiones de cada aprendizaje. Estas tienen dos funciones, por un lado, identificar los logros personales de los estudiantes y en conjunto los logros colectivos en un sentido cualitativo, y por otro, proporcionar al docente elementos para adecuar, modificar o

enriquecer las actividades en un futuro o bien para implementar otro tipo de acciones.

5.3 Aprendizajes esperados

- Contribuir a que el alumno comprenda y reconozca la importancia del otro, mediante la valoración de las diferencias personales, los derechos y la dignidad humana, a fin de contribuir a erradicar actitudes que ocasionan problemáticas sociales.
- Propiciar en el alumno una actitud participativa y de compromiso social, mediante el desarrollo de trabajos por objetivos comunes, con el fin de contribuir al bienestar social.

5.4 Aspectos a trabajar

Primer aprendizaje esperado	
Sesión:	Aspecto:
1º	El reconocimiento del otro y la necesidad de vivir en sociedad.
2º	El valor de cada ser humano a pesar de la diversidad.
3º	El comportamiento con el otro.
4º	La actitud que se tiene en el grupo.
5º	Las diferencias del grupo y qué hacer con esas diferencias.

Segundo aprendizaje esperado	
Sesión:	Aspecto:
6º	Los beneficios de trabajar conjuntamente.

7º	Las acciones personales frente al compromiso social.
8º	El compromiso con el entorno.
9º	El cambio de autoimagen frente a los problemas sociales.
10º	La posibilidad de cambio.

5.5 Secuencias didácticas

Sesión:	1	Nombre de la sesión:	Yo más el otro.	
Habilidades sociales a desarrollar:			- Actitud dialogante. - Escuchar. - Expresar opiniones.	- Expresar sentimientos. - Participar. - Pedir ayuda.
Actividades de aprendizaje			Recursos	Tiempo
Inicio	Al inicio de la primera sesión es importante presentar a los estudiantes el taller, explicar los aprendizajes esperados del mismo, así como qué esperamos como docente de los estudiantes durante el desarrollo del mismo.			5 min
	<p>Vivencia Se forman equipos de ocho a diez integrantes. Al azar, se entrega una hoja blanca a un integrante de cada equipo, luego se les da la instrucción, al grupo en general, de que tienen que hacer que su equipo, incluyéndose, quepa dentro de la hoja, la única regla es que sólo pueden hacerle un corte a la hoja. Cada equipo tiene derecho a una hoja más en caso de haber arruinado la primera. El resto del equipo puede ayudarlo al responsable de la hoja pero no se les hará saber.</p>		Suficientes hojas blancas.	15 min
	<p>Durante la actividad lo más importante es observar qué sucede con cada equipo, en específico, si logran realizar la actividad solos, o requieren de los demás. Se espera que por lo menos un responsable de la hoja no logre realizar la actividad solo, para tratar de alcanzar esto, se fomentará a la competencia entre ellos.</p> <p>Cuando hayan terminado todos los equipos se pasa a observar si lograron meterse dentro de la hoja, una vez finalizado se invita a cada equipo a hablar de lo ocurrido, preguntándoles si pudieron solos. Lo ocurrido en esta actividad se retomará al final de la sesión.</p>			10 min
	Pedirles que en una hoja hagan una tabla con dos columnas y que en un lado escriban tres cosas que pueden hacer solos, es decir que no implique de ninguna manera a otra o a otras personas y en la otra columna, tres cosas en las que requieren de los demás.			5 min

Desarrollo	<p>Para demostrarles que no es tan sencillo, realizaremos la siguiente actividad.</p> <p>Después sentar a todos los estudiantes en el piso, formando un círculo, indicar que cierren los ojos, luego pedirles lo siguiente:</p> <p>Imagina te encuentras sólo en el mundo. No están tus papás, tus hermanos, tu familia, ni tus mejores amigos, nadie... Te encuentras totalmente sólo. No hay con quién charlar, no hay a quién abrazar, pero tampoco hay quien te regañe porque no arreglaste tu habitación, ni quien te obligue a ir a la escuela, no hay nadie... Mírate, mira a tu alrededor. ¿Cómo te sentirías?, ¿serías el mismo?, ¿cómo serías?, ¿tu vida sería la misma?, ¿qué harías?, ¿cómo te comportarías?, ¿cómo sería tu entorno?</p>		5 min
	<p>Dejar que piensen en ello por algunos minutos.</p> <p>Con base a lo anterior pedirles que en una hoja se describan así mismos y describan su entorno. Representándolo en un dibujo.</p>	Suficientes hojas blancas. Crayolas, colores, y/o plumones.	10 min
	<p>Al finalizar pedirles que observen su dibujo e imaginen que todo es real, y piensen si serían los mismos sin los demás y qué de lo que está plasmado ahí seguiría porque pueden construirlo ellos mismos y qué no porque requerirían de alguien más.</p> <p>Posteriormente, deberán hacer otro dibujo, ahora plasmando únicamente, con base al anterior, lo que podrían hacer solos y lo que serían como persona.</p>		10 min
Cierre	<p>Formar equipos acorde a la cantidad de estudiantes.</p> <p>Cada integrante compartirá ambos dibujos con su equipo correspondiente, explicando lo que ha plasmado en cuanto a su persona, el entorno y por qué.</p>		15 min
	<p>Luego, pedirles que analicen lo que ha explicado cada uno, y después realicen una lista por equipo donde escriban qué de todo lo analizado pueden lograrlo solos y qué no, en ambos aspectos.</p>		
	<p>Al finalizar elaborarán un pequeño párrafo en donde concluyan lo que aprendieron durante la sesión.</p>		5 min
	<p>Posteriormente, en plenaria cada equipo compartirá su conclusión.</p> <p>Por último, el docente debe de hacer énfasis, retomando la actividad con la que se inicio la sesión, en que somos seres sociales y por ende necesitamos de los demás para desarrollarnos como personas, incluso en situaciones que nos parecen tan sencillas. Tener un grupo de personas, ya sea amigos, familiares, conocidos, compañeros con los que vivimos diariamente es algo tan "normal" que a veces no se es consciente de su importancia y valor.</p>		10 min

	<p>Trabajo previo:</p> <p>La experiencia de la cinta. Para realizar una actividad en la sesión tres, pedirles a los alumnos que aten a su brazo de manera ostensible la cinta que se les proporcionará y la lleven puesta a todas horas y en todas las situaciones, hasta la tercera sesión del taller. Durante ese tiempo tienen que anotar en un cuaderno las reacciones que produzca este hecho.</p>	<p>Una cinta para cada estudiante que llame la atención por su aspecto, de preferencia de un color llamativo.</p>	<p>5 min</p>
--	--	---	--------------

Sesión:	2	Nombre de la sesión:	Somos iguales pero diferentes.	
Habilidades sociales a desarrollar:		- Actitud dialogante. - Escuchar. - Expresar opiniones.	- Expresar sentimientos. - Participar.	
Actividades de aprendizaje			Recursos	Tiempo
Inicio	Vivencia Formar equipos de acuerdo a la cantidad de estudiantes. Pedirles que por equipos, comenten sobre alguna noticia que más les haya impactado en los últimos meses, en la cual consideren se habla de un problema social. Deberán ponerse de acuerdo y escoger una, posteriormente con ayuda del celular, buscarán información sobre la noticia que eligieron, al término, compartirán su noticia al resto del grupo. Buscar noticias previamente en caso de no tener la posibilidad de trabajar con el celular. Organizar de manera que las noticias no se repitan.			10 min
	Pedirles reflexionen, individualmente, las siguientes preguntas, con base en la noticia que escogieron: ¿Qué te hizo sentir la noticia? ¿Qué piensas acerca de lo sucedido? Al finalizar compartir en grupo voluntariamente. Invitar a la participación. Por equipos nuevamente, deben representar la noticia que eligieron, pero, se les da la instrucción de que al momento de la representación, que ellos crean importante, deben aplicar la dinámica de congelamiento, que consiste en “congelar la escena”. Posteriormente, uno a uno de los actores se van “descongelando” por turnos, para compartir con la audiencia las emociones y sentimientos que experimentan en ese momento de la historia (tomada de Fichas de actividades lúdicas Módulo I y II. Abriendo espacios humanitarios). Para ello deben ponerse de acuerdo con el resto de su equipo, decidiendo cuál es el momento importante y cuáles son los sentimientos que surgen con cada personaje. Al final de la representación, cada una, debe contener elementos que permitan prevenir y mitigar las consecuencias de las situaciones presentadas en el sociodrama. Se hace la representación, la cual no debe durar más de 10 min. Todos los integrantes del equipo deben de participar en la representación.			10 min 15 min
Desarrollo				

	Se hace la representación, la cual no debe durar más de 10 min. Todos los integrantes del equipo deben de participar en la representación.		30 min
	Al término de la representación, de forma individual les vamos a pedir reflexionen sobre por qué creen que suceden esas situaciones (haciendo referencia a las noticias elegidas por el grupo).		5 min
Cierre	Una vez reflexionado lo anterior deberán plantear posibles soluciones, preguntándoles: ¿Qué podemos hacer, desde lo personal, para que cambien estas situaciones o bien, para que dejen de suceder? y ¿por qué?		5 min
	Compartirán sus propuestas en equipo.		5 min
	Posterior a esto, analizarán lo propuesto por cada integrante y deberán elegir una propuesta, es decir tendremos tantas propuestas como integrantes del equipo y las organizarán a manera que queden como sugerencias a seguir para evitar problemas sociales.		5 min
	Finalmente cada equipo compartirá su trabajo al resto del grupo.		10 min

Sesión:	3	Nombre de la sesión:	Tolerancia hacia las diferencias.	
Habilidades sociales a desarrollar:		- Actitud dialogante. - Escuchar. - Expresar opiniones.	- Expresar sentimientos. - Participar. - Presentar a otras personas.	
Actividades de aprendizaje			Recursos	Tiempo
Inicio	Trabajo previo: La experiencia de la cinta, descrita en la sesión 1.			
	Vivencia Cada alumno deberá compartir lo que escribió de acuerdo a su experiencia con la cinta atada a su brazo, hacer énfasis en ¿qué pasó? y ¿qué tipo de reacciones se produjeron?			10 min
Desarrollo	En plenaria, preguntar: ¿Qué motivos creen que originó dichas reacciones? ¿Cómo se sintieron?			10 min
	Dividir al grupo en equipos hasta de diez integrantes, dependiendo de la cantidad total de estudiantes. Una vez hechos los equipos, explicarles que su consigna será imaginar entre todos la cultura, forma de vida, valores, etc. de un extraterrestre, invitándolos a ser muy imaginativos de modo que describan como se imaginan al extraterrestre y lo dibujen. Al terminar la actividad anterior, se les solicita que imaginen una situación donde su extraterrestre irrumpa en la ciudad de..... (se recomienda asignar a cada grupo una ciudad con una cultura diferente, por ejemplo: Caracas, Maracaibo, México, Buenos Aires, Nueva York, París, etc.) e intente relacionarse con sus habitantes. En torno a ello, se les solicita que diseñen un cuento que presente los distintos conflictos que pueden presentarse al grupo por aceptarlo o rechazarlo, por las diferencias entre ser "mexicano" o "caraqueño" vs. ser extraterrestre y los conflictos del extraterrestre por procurar integrarse y proponer alguna costumbre distinta. No permitir en ningún momento que se desvalore a ningún individuo, ni a ningún extraterrestre por su condición. (Tomada de http://members.foturnecity.com/dinamico/index.html).			30 min
	Terminada la actividad anterior, se reúnen a los participantes en una sesión plenaria y cada subgrupo presenta su cuento.			10 min
	En grupo iniciar el diálogo sobre la actividad, comparando situaciones cotidianas donde existen			10 min

	<p>sentimientos de marginalidad por diferencias jerárquicas, culturales, de color, sexo, etc., así como con la situación de la cinta.</p> <p>Aquí el docente debe guiar el diálogo, para que el grupo analice cómo se puede aplicar lo aprendido a su vida haciendo preguntas tales como: ¿en qué se parecen o diferencian los “extraterrestres” de personas diferentes a nosotros?, ¿cómo me comporto cuando alguien es diferente a mi?, ¿qué sentimientos me producen las personas diferentes a mi?, ¿cómo hacemos para adaptarnos a estas diferencias?</p>		
Cierre	<p>Pedir que de manera individual escriban tres cosas de cómo se comportan cuando alguien es diferente a ellos y tres emociones que les provocan las personas diferentes a ellos. Posteriormente compartir en equipo.</p>		5 min
	<p>Entre el equipo comentarán qué pueden hacer para disminuir esos comportamientos y emociones hacia los otros.</p>		10 min
	<p>A manera de conclusión elaborar una infografía en donde se representen lo propuesto en la actividad anterior. Compartir al resto del grupo.</p>		10 min

Sesión:	4	Nombre de la sesión:	Una situación más cercana.	
Habilidades sociales a desarrollar:		- Actitud dialogante. - Escuchar. - Expresar opiniones.	- Expresar sentimientos. - Participar.	
Actividades de aprendizaje			Recursos	Tiempo
Inicio	<p>Trabajo previo para el docente: Redactar historias a modo de diario, se adjunta ejemplo (Anexo), que abarquen situaciones que se trabajaron en la sesión 2, reflejándolas en el contexto escolar (en lo posible, retomar casos específicos ocurridos en la escuela). Es importante que las historias que se van a redactar se hagan en primera persona a modo de diario y escribir de la manera que lo harían los jóvenes, así la historia les será más cercana. Con la finalidad de que los estudiantes reconozcan que los problemas sociales no son situaciones externas a ellos, por el contrario, son situaciones que se viven dentro del contexto en el que se desenvuelven.</p>			10 min
	<p>Vivencia Formar equipos. A cada equipo se le entrega una historia a modo de diario y pedirles hagan lectura de lo que se les entregó. Al término, el docente iniciará un diálogo o puesta en común. Los puntos a trabajar son: Si la situación que está viviendo esa persona nos es conocida/ desconocida. Cómo se han sentido según han ido leyendo la historia (del primer al último día, si les ha interesado y por qué, qué sentimientos han desarrollado hacia esa persona, qué final creen pueda tener ese diario). Qué tienen en común la situación que leyeron con las noticias de la sesión dos. Si alguna vez hemos experimentado sentimientos iguales a los de esa persona. Si alguna vez hemos hecho generar esos sentimientos hacia alguien más.</p>			

	<p>Pedir que reflexionen sobre cómo se sintió la persona agredida en la historia que les tocó, y lo representen con una figura geométrica a la cual le tienen que poner color y textura. Al término explicarlo ante el grupo y contestar lo siguiente: Si hubiera sido yo... cómo me sentiría, qué me gustaría que hicieran los demás por mí.</p>		10 min
	<p>Después pedir que recuerden una situación similar en la escuela, en donde hayan sido espectadores sobre la situación de alguien más y no las víctimas, y la redacten de manera individual. La redacción debe incluir cómo reaccionaron, qué hicieron ante la situación, cómo se sintieron y por qué.</p>		10 min

Desarrollo	<p>Con base en ello, pedir que analicen la situación y hagan una lista de las razones que provocan este tipo de situaciones. Posterior a esto, llenar la siguiente tabla:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Cómo contribuyo para que SUCEDAN este tipo de situaciones</th> <th style="text-align: center;">Cómo contribuyo para que NO SUCEDAN este tipo de situaciones</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 30px;"></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Cómo contribuyo para que SUCEDAN este tipo de situaciones	Cómo contribuyo para que NO SUCEDAN este tipo de situaciones				5 min
	Cómo contribuyo para que SUCEDAN este tipo de situaciones	Cómo contribuyo para que NO SUCEDAN este tipo de situaciones					
	<p>Para reflexionar más sobre la actitud que tienen con sus compañeros, indicar que se coloquen todos de pie formando un círculo; después se le dará cinco listones de colores a cada estudiante. Entonces, se les explica que deben entregar esos cinco listones, siguiendo unas reglas, a los compañeros/as que muestran un mayor respeto hacia los demás. Aclarar que no se trata de una votación, sino de una toma de conciencia sobre quiénes actúan habitualmente respetando a los otros. Es necesario dar tiempo para pensar a quién van a entregar sus listones y por qué.</p>	Cinco listones de colores por estudiante.	15 min				
<p>Las reglas de intercambio son las siguientes: -Ha de hacerse en silencio absoluto. -Nadie puede pedir que le den algún listón. -Hay que repartir los cinco listones. -Se puede entregar más de un listón a la misma persona (incluso todos).</p>		10 min					
<p>Terminando el intercambio, se abre el diálogo sobre la experiencia vivida. Algunas preguntas que pueden ayudar a ello, son: ¿Cómo te has sentido al recibir los listones? ¿Cómo te has sentido al no recibir listones? ¿Te ha costado decidir a quién se los dabas? ¿Por qué? ¿Por quién y quiénes te has decidido y por qué?</p> <p>Finalmente pedir que comparen la tabla y los listones que poseen y compartan qué creen que están haciendo mal o bien en sus relaciones. A partir de ello definir cuál debería ser su mejor actitud con los otros.</p>		10 min					
<p>Por equipos, nuevamente, compartir cuál debería ser su mejor actitud con los otros.</p>		5 min					
<p>Al término de cada alumno, el equipo deberá analizar lo que dijo comparándolo con la actitud que tiene</p>		10 min					

Cierre	normalmente, y de ser necesario agregar otros rasgos que debería cambiar. Finalmente contrastar otra vez, lo que cada uno percibe de sí mismo y lo que el resto percibe de ellos. Compartir en plenaria.		10 min
---------------	--	--	--------

Sesión:	5	Nombre de la sesión:	Valorando las diferencias.	
Habilidades sociales a desarrollar:		- Actitud dialogante. - Escuchar. - Expresar opiniones.	- Expresar sentimientos. - Participar. - Realizar un cumplido.	
Actividades de aprendizaje			Recursos	Tiempo
Inicio	<p>Vivencia Esta actividad permite confrontar las diferencias, la negociación con la imposición, la toma de decisiones grupales y los roles.</p> <p>Se forman dos grandes equipos. Explicar que son los organizadores del próximo carnaval, pedir que sin límites económicos, de tiempo y de espacio, cada uno escoga el disfraz, el lugar, el tipo de adornos, el género de música o bien las bandas de música y que personas famosas les gustaría invitar. Recaltar que no hay límites de ningún tipo y que pueden usar su imaginación tanto como ellos quieran. Pedir que realicen un dibujo o lo escriban, como ellos deseen, para que no olviden ningún punto y la dinámica sea más rápida. Se les da un tiempo (tomada de 24 dinámicas grupales para trabajar con adolescentes. Gazte Forum.)</p> <p>A continuación, se realiza la puesta en común en la que cada uno comparte y explica los motivos de su elección, intentando ser lo más explícitos posible.</p>		Rotafolios suficientes. Plumones.	15 min 15 min
	<p>Variante 1: a partir de ahí se abre un periodo de negociación para ponerse de acuerdo ya que sólo pueden escoger un único disfraz, un lugar, un solo tipo de adornos, así como un solo género de música, una banda de música y una persona famosa.</p> <p>Se les da un tiempo límite para debatir y llegar a una negociación. Después deberán plasmar cómo quedó su carnaval en un dibujo (hayan llegado o no a una negociación).</p> <p>Variante 2: pedirles, imaginen que cada uno es el encargado de diseñar u organizar cada cosa en su carnaval y de acuerdo a sus habilidades tendrán que elegir al encargado de cada cosa, cómo por ejemplo el encargado de diseñar el disfraz, el encargado de hacerlo, etc. Cada integrante del grupo tendrá que tener una actividad diferente a la del resto.</p> <p>Para ello los estudiantes tendrán que esforzarse para reconocer y valorar las diferentes habilidades, a pesar de tener gustos distintos, de cada uno de sus compañeros para realizar el trabajo en equipo, pero</p>			15 min 5 min 10 min

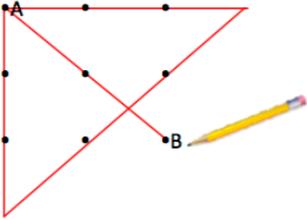
Desarrollo	esto no se les dice.		
	<p>Al terminar, se hace la puesta en común, en donde es importante que los estudiantes identifiquen: ¿qué paso?, ¿por qué no lograron llegar a un acuerdo?, ¿qué problemas surgieron?, ¿cómo lograron hacerlo?</p> <p>De no tocar el tema, es importante preguntar quién logro identificar las habilidades de sus compañeros para su trabajo y qué beneficios obtuvieron de esas diferencias y que se pueden ver plasmadas en su trabajo final.</p> <p>Pedir que de manera individual piensen en qué beneficios encuentran en las diferencias entre las personas y que desventajas.</p>	15 min	5 min
Cierre	<p>Formar un círculo con todos los estudiantes.</p> <p>Uno de los miembros tira el dado y contesta la pregunta que le corresponda. En orden de colocación el siguiente compañero vuelve a tirar el dado, realizando la misma acción anterior, así, hasta que acabe la ronda.</p> <p>Es importante dar tiempo a cada miembro del grupo para que responda a las preguntas que han salido.</p> <p>El docente va anotando todas las respuestas, de manera que al finalizar el juego se hace una devolución al grupo de cuál es su situación según las respuestas y el consenso que hay en el grupo.</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué hace que el grupo se tambalee? ¿Qué hace que el grupo crezca? ¿Qué es lo que nos une como grupo? ¿Cuáles son los conflictos como grupo? ¿Cómo solucionamos nuestros conflictos? ¿Qué puedo aportar al grupo? 	Una caja de cartón grande forrada de papel, simulando un dado, con preguntas escritas en cada cara.	15 min

Sesión:	6	Nombre de la sesión:	Los beneficios de trabajar juntos.	
Habilidades sociales a desarrollar:		- Actitud dialogante. - Escuchar. - Expresar opiniones.	- Expresar sentimientos. - Participar. - Realizar un cumplido.	
Actividades de aprendizaje			Recursos	Tiempo
Inicio	Vivencia Proyectar el video: https://youtu.be/OodeazD1yKw Pausar el video en el segundo 40 y hacer la pregunta al grupo que viene en el video “¿qué es lo que obtiene a cambio por hacer esto todos los días?” Dar unos minutos para que los estudiantes participen. Posteriormente renudar el video.		Proyector	5 min
	Al término de este iniciar un diálogo con los estudiantes sobre: ¿les gusto?, ¿qué piensan sobre la actitud del chico?, ¿les provocho algún sentimiento?, ¿cuál?, ¿cómo describirían al chico?, ¿cuál es su motivación para ser de esa manera?, ¿cuál podría ser la moraleja del video?			10 min
Desarrollo	Formar cuatro equipos. Proyectar el video https://youtu.be/FcKY3_mFpqs y pedir pongan mucha atención. Una vez visto el video, pediremos a los estudiantes que realicen la acción proyectada, la cual debe salir tan bien como en el video. Darles tiempo para realizar la actividad.			20 min
	Aspectos a tener en cuenta: Tanto mayor sea el número de integrantes del equipo, mayor será la dificultad para realizar la actividad, esto beneficia el fin de la misma, ya que se pretende confrontar las diferentes actitudes de los integrantes del equipo. Si damos poco tiempo para que logren realizar la actividad, los estudiantes se sentirán más presionados y será más probable que se enfrenten las diversas actitudes que conforman cada equipo. Poner a los equipos sentados en media luna, viendo hacia lo que será el escenario, donde cada equipo podrá realizar la actividad. Antes de que cada equipo presente su trabajo, dar tiempo para que se organicen. Si hay dificultades dar una segunda oportunidad.			15 min

	<p>El docente deberá identificar los logros o dificultades que aparecieron en cada equipo durante y al final de la actividad.</p> <p>Al término iniciar una puesta en común donde varios estudiantes puedan expresar lo sucedido, sobre:</p> <p>¿Cómo lo lograron? ¿Por qué no lo lograron?</p> <p>¿Cómo se sintieron?</p> <p>¿Cuál fue su actitud ante la actividad?</p> <p>¿Cómo reaccionaron frente a los compañeros que no lograban hacer la actividad?, ¿qué hicieron?</p> <p>¿Qué aportaron para alcanzar el objetivo?</p> <p>Es importante considerar en esta parte del diálogo a los que no lograron realizar la actividad.</p>		10 min
Cierre	<p>La siguiente actividad trata de que cada alumno situé la actividad en una situación de la vida real y ubique cuales fueron los beneficios de optar por una actitud participativa, de compromiso, o bien, cuales fueron las desventajas de optar por una actitud apática.</p>		5 min
	<p>Formar el doble de equipos.</p> <p>Presentar ante el equipo la actividad anterior.</p> <p>Y cuando todos los compañeros hayan presentado su trabajo, tendrán que debatir, si obtenemos beneficios o no al ayudar a otra gente, cooperar, etc.</p>		10 min
	<p>Por último, cada equipo tendrá que presentar su conclusión surgida del debate mediante un pequeño comercial, el cual se presentará ante el resto del grupo.</p>		20 min

Cierre	Retomando lo anterior, pedir que cada uno piense en lo siguiente: Si hay consecuencias de acuerdo a cómo actuamos, ¿cómo deberíamos de actuar?	5 min
	Por equipos, presentar su propuesta. Posteriormente deberán analizar cada propuesta y escoger la más pertinente o bien construir nuevamente una con las propuestas de todos.	10 min
	Por último, tendrán que diseñar una imagen sobre cómo actuar sin afectar a otras personas en tres o máximo cinco pasos.	15 min
	Presentar la imagen al resto del grupo.	10 min

Sesión:	8	Nombre de la sesión:	Mi compromiso con el medio ambiente.	
Habilidades sociales a desarrollar:		- Actitud dialogante. - Escuchar. - Expresar opiniones.	- Expresar sentimientos. - Participar.	
Actividades de aprendizaje			Recursos	Tiempo
Inicio	Vivencia Formar equipos. Cada equipo deberá buscar información sobre una noticia del medio ambiente, la naturaleza en general con datos específicos; la cual deberán plasmar en un rotafolio. Al término presentar al grupo.		Rotafolios suficientes. Crayolas, plumones y/o colores.	20 min
	Una vez concluidas las presentaciones lanzar las siguiente preguntas: ¿Soy responsable de lo que está pasando?			10 min
Desarrollo	Proyectar el video https://youtu.be/NrenYCMuyuo Al término, preguntar qué sintieron al ver el video, dar espacio para varias participaciones. En el video vimos la vida, cómo se ve afectado el territorio en el que habitan los animales, pedir reflexionen sobre cómo lo que está pasando va a afectar su futuro como seres humanos.		Proyector	10 min
	Posterior a ello indicar que piensen en qué de lo que acostumbran a hacer diariamente, contribuye al problema ambiental que presentaron al inicio de la sesión y lo anoten en una hoja, individualmente. Con base en ello tendrán que escribir una acción sencilla que contribuya a disminuir dicho problema.			15 min
Cierre	Al término compartirán sus propuestas por equipos.			15 min
	Analizarán cada una y finalmente las sintetizarán en una sola propuesta, y realizarán un pequeño video, donde se visualice su propuesta el cual podrán compartir en las redes sociales con un hashtag que invite a la sociedad a generar conciencia.			25 min

Sesión:	9	Nombre de la sesión:	Haz la diferencia.	
Habilidades sociales a desarrollar:			- Escuchar.	- Participar.
			- Expresar opiniones.	
			- Expresar sentimientos.	
Actividades de aprendizaje			Recursos	Tiempo
Inicio	<p>Vivencia Pedir que en una hoja blanca dibujen nueve puntos ordenados en tres filas de tres puntos cada una.</p> <p style="text-align: center;"> • • • • • • • • • </p> <p>Posteriormente, pedir a los estudiantes que traten de conectar todos los puntos empleando solo cuatro líneas, sin levantar el lápiz del papel (es decir, no pueden alzar el lápiz y comenzar desde otro punto). Tal vez algunos digan que las cuatro líneas no son suficientes o que es imposible lograrlo sin levantar el lápiz. Decirles entonces que traten de ampliar su pensamiento un poco más. La solución es:</p> 		Suficientes hojas blancas	20 min
	<p>(Tomada de http://www.sgi.org/es/assets/pdf/Semillas_de_la_Esperanza_Paquete_de_Actividades_201111.pdf)</p> <p>Cuando terminen, iniciar un diálogo sobre el tema de ampliar la manera de pensar con respecto a lo que somos capaces de hacer.</p>			10 min

	<p>Podemos preguntar para propiciar la participación ¿qué sintieron cuando trataban de resolver el ejercicio? ¿Y después de que vieron la solución?</p> <p>Hacer énfasis en que hay ocasiones en que el cambio parece imposible por la magnitud de los problemas existentes, sin embargo la actividad de los puntos nos ayuda a entender que aquello que puede parecer difícil (casi imposible) es en realidad posible si ampliamos nuestro modo de pensar.</p>		
Desarrollo	<p>Reproducir videos de acciones altruistas. Sugerencias: Pequeños gestos que generan grandes cambios https://youtu.be/o3LY2yqcLJA; Bosque sobre el agua: una iniciativa que nos hace mirar hacia el futuro en http://www.playgroundmag.net.</p>	Proyector	10 min
	<p>Luego, iniciar un diálogo sobre lo que observaron en el video, sobre cual les gusto más y abordando los siguientes aspectos: ¿Qué observaron en el video? Los videos muestran personas que se ponen en acción, ¿hay entre ellas algunas que les haya impresionado? ¿Conocen a alguien que este efectuando un cambio positivo en su localidad? ¿Cuáles son algunas de las características y valores en común que poseen las personas que realizan este tipo de acciones? Escribirlas en el pizarrón.</p>		10 min
	<p>Posteriormente, pedirles que escriban a manera de lista ¿Cómo podrían desarrollar esas características y valores similares? Los cuales consideren que no poseen.</p>		15 min
Cierre	<p>Cuando todos hayan terminado, por equipo, expresarán lo que han escrito. Pedir que presten atención al listado de sus compañeros y ayudarles a generar más ideas.</p>		15 min
	<p>Finalmente, cada alumno tendrá que presentar una propuesta de acción personal, la cual compartirá al resto del grupo.</p>		15 min

Sesión:	10	Nombre de la sesión:	Construyamos juntos.	
Habilidades sociales a desarrollar:		- Actitud dialogante. - Escuchar. - Expresar opiniones.	- Expresar sentimientos. - Participar.	
Actividades de aprendizaje			Recursos	Tiempo
Inicio	Vivencia	Reproducir el documental “una revolución silenciosa” http://www.sgi.org/es/base-de-datos/galeria-audiovisual-old/una-revolucion-silenciosa.html Iniciar un diálogo donde se comente lo que observaron en el video.		Proyector 30 min
	Desarrollo	Seguidamente preguntar: ¿Qué cambios quisieran ver en sus localidades? Aclarar que pueden ser problemas sociales además de los ecológicos. En el sentido de que es posible ¿Cómo pueden ustedes comenzar a contribuir para lograr esos cambios?		5 min
Posteriormente, de manera individual, pedir que ubiquen una situación o problema, puede ser ambiental o bien social, en su localidad. Identificar y escribir, cuáles son sus causas, motivos y necesidades. Y ¿cuáles considero son posibles soluciones?		5 min		
Al término permitir que cada alumno exprese el problema local que ha elegido, deberán explicar por qué lo han elegido y qué beneficios personales y sociales encuentran al cambiar esa situación.		10 min		
Los estudiantes deberán diseñar un proyecto de acción, para ello formaremos equipos de acuerdo a las personas que tengan en común la situación o problema que quieran cambiar.		Rotafolios suficientes. 20 min		
	Por equipo pondrán en común, cuáles consideran son las posibles soluciones, armando una sola lista de acciones. Finalmente deberán ubicar una manera posible de ayudar y ¿cómo poner eficazmente en marcha las respectivas decisiones? Situando acciones concretas. El proyecto de acción deberá tener: un nombre que los identifique, logo, un lema u eslogan (los cuales deberán plasmarse en el rotafolio), el propósito del proyecto y la lista de acciones en concreto que les			

Cierre	<p>permitirá alcanzar el propósito y que están dispuestos a hacer.</p> <p>Cada equipo deberá compartir su proyecto al resto del grupo, dar la oportunidad de que sus compañeros opinen y hagan sugerencias sobre el proyecto.</p>	10 min
	<p>Darles un espacio para abrir un diálogo en esta última sesión, pedir que comenten, ¿qué les pareció el taller?, ¿les fue útil?, ¿creen que las propuestas son viables? ¿cómo valorarían sus aprendizajes?, ¿les fueron interesantes e importantes los temas vistos?, ¿han visto mejoras en la relación del grupo?</p>	10 min
	<p>Y finalmente, pedirles que escriban (acciones o cosas específicas) en una hoja lo siguiente: Tres cosas que saben que si van a cambiar después de haber concluido el taller: Dos cosas que están dispuestos a cambiar a largo plazo: Una cosa que no saben si van a cambiar pero buscarán la posibilidad o la manera de cambiarla:</p>	5 min

5.6 Rúbricas de evaluación

APRENDIZAJE ESPERADO:	Contribuir a que el alumno comprenda y reconozca la importancia del otro, mediante la valoración de las diferencias personales, los derechos y la dignidad humana, a fin de contribuir a erradicar actitudes que ocasionan problemáticas sociales.
------------------------------	--

Excelente	Bien	Suficiente	Insuficiente
Trascienden actitudes que ocasionan problemas de convivencia, pues valoran las diferencias y comprenden la necesidad de vivir en sociedad.	Valoran las diferencias y comprenden la necesidad de vivir en sociedad.	Comprenden la necesidad de vivir en sociedad.	No logran reconocer la necesidad de vivir en sociedad.

APRENDIZAJE ESPERADO:	Propiciar el desarrollo en el alumno, de una actitud participativa y de compromiso social, mediante la realización de trabajos por objetivos comunes, con el fin de contribuir al bienestar social.
------------------------------	---

Excelente	Bien	Suficiente	Insuficiente
Manifiestan disposición por contribuir al bienestar común, pues logran formular propuestas de acción y comprenden los beneficios de una actitud participativa y de compromiso social.	Logran formular propuestas de acción para el bien común.	Comprenden los beneficios de una actitud participativa y de compromiso social.	No logran reconocer los beneficios de una actitud participativa y de compromiso social.

CONCLUSIONES

Nadie dudaría en afirmar que nos encontramos en tiempos difíciles: en un presente poco estable y en un devenir incierto, lo que mantiene a la gran mayoría preocupados por cosas insustanciales.

Tanto las características que signan el contexto actual, como los rasgos propios de esta generación, marcas de identidad que definen a los jóvenes del siglo XXI, se pueden interrogar, criticar o ponderar, lo único que no puede hacer la escuela, la familia y la sociedad en general, es ignorarlas. Porque ello significaría ignorar nuestras propias necesidades.

Los problemas que debe enfrentar la presente generación a grandes rasgos y los que aquí interesan son: el individualismo y la competitividad. Las transformaciones que ha sufrido el contexto a la vez han influido y transformado la forma de ser de los individuos y las relaciones interpersonales. Sin embargo, no se puede generalizar diciendo que todos los jóvenes son sumamente individualistas, competitivos y que se caracterizan por la indiferencia por el otro y por su entorno en general, pero si se puede afirmar que hay diversas situaciones que dejan ver que existe un grave problema en cuanto a esto.

A simple vista es claro que a los jóvenes les es sumamente importante encajar en la sociedad, pertenecer a un grupo social, convivir cara a cara con los demás, pero ello no implica que todos estén atentos a lo que les sucede a los otros, a sus sentimientos o que estén dispuestos a ayudar en caso de que el otro este pasando por situaciones difíciles.

Las actitudes de indiferencia por los demás, por el entorno, y la competitividad que supone la indiferencia incluso, de uno mismo, son el motivo de muchos problemas sociales.

La sociedad está tan inmersa en este contexto que cualquier situación parece “normal”; las situaciones conflictivas han pasado de ser problemas a ser situaciones

“normales”. Lo que ha generado la indiferencia ante los problemas, y que sin más, no hay nada por hacer.

Sabemos que las cosas no pueden seguir así, sin embargo las decisiones que moldean el mundo y las consecuencias que han surgido de ello, parecen concretarse más allá de nuestro alcance y ante la “impotencia” para transformar la situación que enfrenta la humanidad, muchos no hacen nada.

Con el presente trabajo queda claro que en algunas ocasiones basta con que un individuo desee y esté dispuesto a transformar su realidad. Es importante que se empiece a actuar a nivel local. Porque a veces, cuando se piensa en los problemas globales, no nos sentimos con el poder, en cambio, cuando se actúa a nivel local nos fortalecemos.

Es por ello, que se insiste, como ya se ha dicho antes, en que no podemos ignorar lo que sucede a nuestro alrededor, cualquiera que esto sea, de alguna manera determina y afecta nuestra realidad, por lo que debemos ser conscientes de ello. Lo que corresponde a los profesionales de la educación, es precisamente el campo educativo, importante ámbito para atacar diversos problemas locales, prevenir y formar. He aquí la oportunidad para transformar esa realidad cercana.

De tal manera que reflexionar sobre el marco en el que estamos inscritos, en el cual se desarrolla la educación, supone grandes retos, pero también grandes oportunidades. Ello nos permitirá reconocer las exigencias educativas actuales, y sin importar las medidas políticas en materia educativa, el reconocimiento de las necesidades inmediatas de nuestros estudiantes, nos permitirá cubrir de una mejor manera y transformar el proceso formativo.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando a lo largo de este trabajo, se necesita contribuir a formar un ser integral que responda a las exigencias del mundo actual.

En efecto, reflexionar sobre el contexto nos arroja las competencias que requiere el ser humano de hoy. Los cambios mediáticos y tecnológicos, los avances científicos,

la transformación de las ideologías y la situación social y cultural obligan a pensar en un universo muy diferente al que existía años atrás, en consecuencia el tipo de ser humano que el mundo necesita es muy distinto al de hace unas décadas. Las competencias que requiere el sujeto actual, deberán trascender el salón de clases, es decir, habrán de ser para la vida; contribuyendo a la formación de un ser integral. Lo que implica una concepción distinta del conocimiento y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La búsqueda de respuestas a la premisa cómo contribuir a formar ese ser integral, ha llevado a la innovación. Como posibilidad de cambio y mejoramiento en el ámbito educativo e instrumento de desarrollo, la innovación juega un papel importante. Tal como se ha visto, se puede innovar desde lo local, no se necesitan las últimas tecnologías, ni esperar cambios grandes desde las políticas educativas para transformar la práctica educativa.

Si se pretende mejorar la calidad educativa, es importante tener en cuenta todos los aspectos que intervienen, así como los sujetos involucrados en el proceso educativo y el trabajo colaborativo.

Las nuevas generaciones que hay que formar exigen desde los primeros años de su educación otro tipo de conocimiento y una participación más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes requieren ser los propios constructores de su aprendizaje y para ello el docente deberá asumir un papel distinto hasta el de hoy, el cual supone al docente como un guía y mediador entre el sujeto y el medio.

Por lo que el proceso de enseñanza tradicional, deberá ser superado con otras posturas pedagógicas que sean pertinentes de acuerdo con los planteamientos que se han venido realizando. Ante ello nos encontramos con los planteamientos de la escuela nueva, la cual plantea un modelo educativo completamente diferente al tradicional, en donde el estudiante pasa ser el centro del proceso educativo y el docente de ser el punto de referencia pasa a ser el mediador entre el medio, el aula y la vida.

A los efectos de los planteamientos desarrollados hasta ahora, surge la perspectiva de una educación más integral, que considere al sujeto en su totalidad y complejidad. No obstante, a lo largo del proceso educativo, se enfrenta a la carencia de una educación integral. La educación elemental que requieren los jóvenes deberá estar basada en el desarrollo armónico de las capacidades intelectuales y afectivas.

Como pedagogo, es imprescindible realizar la labor educativa con la didáctica y en específico el método didáctico, el cual permite de acuerdo a los contenidos o aspectos a trabajar, la construcción de aprendizajes. El método más pertinente para el diseño del taller, fue el socio-afectivo, que surge como necesidad al cambio de actitudes, al darse cuenta de que saber mucho sobre algo no supone actuar ante ese algo, el cual considera aspectos que no son atendidos de manera adecuada por la educación.

Para contribuir a la formación integral de los sujetos como ya se mencionó, una parte fundamental es el desarrollo de la dimensión afectiva, a la que se le ha dado poco valor en el ámbito académico. Ante ello, la educación emocional es una alternativa que trata de considerar esta dimensión desvalorizada en dicho ámbito.

La formación en educación emocional, da a los docentes y a los estudiantes la oportunidad y las herramientas para enfrentar y transformar diversas situaciones, desde el aprendizaje, la toma de decisiones, el desempeño académico, la convivencia, etc.

Cuando se inició la idea central de este trabajo, había una parte destinada al aprender a ser, que supone el autoconocimiento. Sin embargo, un trabajo de investigación en colaboración con profesores y compañeros de la Universidad, reflejó claramente la falta de capacidad para ver al otro; cuando se trataba de identificarse, reconocerse etc., no eran tan graves los problemas como cuando se trataba de los demás.

Lo anterior, las situaciones que emergen de esta sociedad y el vago trabajo que realiza la Educación Básica, implicaron que la propuesta presentada esté dirigida

para pensar en el otro y para trabajar para el bienestar común, desde un sentido integral de la educación.

El presente trabajo, así como la formación en la Universidad, sirvió para transformar la manera de pensar en diversos aspectos, lo que significa una posibilidad de mejorar mi labor educativa.

Finalmente, la realización de este trabajo implicó dar cuenta de la gran labor que falta por hacer. En cuanto concierne a la educación emocional, hay aún muchas líneas de acción en la implementación de esta formación en el campo educativo en los distintos niveles académicos, especialmente en los niveles mayores a la educación básica y en las competencias que van más allá de trabajar con uno mismo. Y en especial el presente trabajo, considero, abre las siguientes líneas de acción: la consecución de un trabajo con respecto a la inteligencia interpersonal; establecer las herramientas que podemos ofrecerle a los docentes para que propicien el desarrollo de habilidades socioemocionales desde su práctica educativa cotidiana; y la implementación de proyectos en las escuelas, que propicien trabajos para el bien común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, J. I. (2002). Nuevos escenarios en los contextos educativos: La sociedad postmoderna, del consumo y la comunicación. Consultado el 8 de agosto de 2015, de <http://hdl.handle.net/10272/3462>
- Alves de Mattos, L. (1990). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ander-Egg, E. (2007). El taller como sistema de enseñanza - aprendizaje. En E. Ander-Egg (Ed.), *El taller una alternativa de renovación pedagógica* (pp. 7-19). Buenos Aires: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA
- Antunes, C. (2007). *Vigotsky en el aula... ¿Quién lo diría?* Argentina: Sb.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. En *Educación: revista de Educación*. Consultada el 22 de septiembre de 2015, de https://scholar.google.com.mx/scholar?q=educación+basada+en+competencias+yolanda+argud%C3%ADn&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Asociación KOKUK, (s/a). Actividades cocurriculares. Consultado el 19 de marzo de 2016, Asociación de Intervención Socio - Educativa, página web, <http://kokuk.org/actividades-cocurriculares/>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2003). La inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. En *revista de educación*, 332, (97-116).
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. En *revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 3 (19), (pp. 63-95).
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. En *revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 3 (19), (pp. 63-95).

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. Consultada el 23 de septiembre de 2015, de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). La teoría de Vigotsky: principios de la psicología y la educación. En Subsecretaría de Educación Básica. *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. Volumen I (pp. 47-51). México, D.F.
- Bonafé, J. (2008a). Pero, ¿qué es innovación educativa? En *Cuadernos de Pedagogía*. Consultada el 3 de noviembre de 2015, de <http://www.cuadernosdepedagogia.com/quéesinnovacióneducativa/Bonafe/Documento.aspx>
- Bonafé, J. (2008b). Innovar en la teoría y en la práctica. En *Cuadernos de Pedagogía*. Consultada el 10 de noviembre de 2015, de <http://www.cuadernosdepedagogia.com/Innovar/Bonafe/Documento.aspx>
- Carretero, M. (1997/2005). *Constructivismo y Educación* (1ª reimpresión). México: Editorial Progreso.
- Casón F. y Papadimitriou, G. (2004). *Resolución no violenta de conflictos. Guía metodológica*. México: Mc Graw Hill.
- Charlier, É. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords). *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 139-169). México: Fondo de Cultura Económica.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Recuperado el 22 de mayo de 2016, de <http://www.uv.es/=cholz>
- Delors, J. (1997). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.

- Díaz Barriga, Á. (2009a). Métodos, actividades y sujetos de la educación. En Á. D. Barriga, *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico* (pp. 89-123) México: Bonilla Artigas Editores.
- Díaz Barriga, Á. (2009b). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu, Colección Agenda Educativa.
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En: *La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco*. Madrid, Narcea.
- Española, R. A. (2015). *Real Academia Española*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2015, de Real Academia Española: lema.ree.es
- Fromm, E. (2014). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gaxiola, P. (2005). *La Inteligencia Emocional en el aula*. México: Ediciones SM.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Ediciones B.
- González, R. (1995). El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa. En *Revista de psicología Liberabit*. Consultado el 15 de Noviembre de 2015, de <http://revistaliberabit.com/es/>
- Ibarrola, B. (2003). Dirigir y educar con Inteligencia Emocional. En VII Congreso de Educación y Gestión. Madrid.
- Jares, R. (1999). *Educación para la Paz: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Editorial popular.
- Lander, E. (2005). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

Perspectivas latinoamericanas (p.11). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLASCO).

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina: Paidós.

López, A., & Farfán, P. E. (2005). El enfoque por competencias en la educación. En V Congreso Nacional y Cuarto Internacional "Retos y Expectativas de la universidad" (pp. 434-438). México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado el 29 de septiembre de 2015, de http://www.cucs.udg.mx/avisos/El_Enfoque_por_Competicencias_en_la_Educacion.pdf

Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3 (19), (pp. 27-44).

Mejía, R. y Gómez, L. (1992). La perspectiva vygotskyana. En *Renglones, revista del ITESO*, 23. (pp.4-8). Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Monereo, C y Pozo, J.I. (2001). Competencias para (con)vivir en el siglo XXI. En *Cuadernos de Pedagogía*, consultada el 17 de mayo de 2015 de, <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPETENCIAS%20PARA%20CONVIVIR%20-%20MONEREO.pdf>

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1983). *La Educación para la Cooperación Internacional y la Paz en la Escuela Primaria*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *La UNESCO y la sociedad de la información para todos: documento de*

orientación. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Recuperado el 19 de octubre de 2014, de <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/index.php/2010/10/28/habilidades-y-competencias-del-siglo-xxi-en-educacion>

Palmero, M.L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. En: *Revista Electrónica de Investigación i Innovación Educativa i Socioeducativa*, 1 (3). (pp. 29-50). Consultada en 11 de octubre de 2015, de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Pasillas, M. (2009). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. En H. Fernández Rincon, S. Ubaldo Pérez y O. García Pelayo (coord.). *Pedagogía y prácticas educativas* (pp. 10-45). México: UPN.

Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.

Pérez, A. A. R. (2001). *Globalización y Neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el fin del siglo XX*. Plaza y Valdés.

Piaget en el aula. (1988). *Cuadernos de Pedagogía*. Consultada el 19 de octubre de 2015, de <http://www.cuadernosdepedagogia.com/piagetenelaula/autoresvarios/Documento.aspx>

Piaget, J. (s/a). Inteligencia y adaptación biológica. Los procesos de adaptación. Consultado el 14 de octubre de 2015, en:

<http://materiaapoioaotcc.pbworks.com/f/resumo%20%20Piaget,%20Jean%20-%20Inteligencia%20y%20adaptacion%20biologica.pdf>

Rivero, M. (2012). *Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo*. Consultado el 18 de octubre de 2015, en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%200Piaget.pdf>

Sainz, C. (1995). La educación para la Paz y la metodología educativa en el currículo escolar. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22, (pp. 39-50). Consultada el 7 de marzo de 2015, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1269129047.pdf

Schmelkes, S. (2009). Innovación, calidad y equidad educativa. Tradición y cambio en educación. En SEP-COMIE. *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación* (pp. 103-131). México: SEP-COMIE.

Secretaría de Educación Pública, (2011a). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública, (2011b). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Tutoría*. México, D.F.

Sescovich, S. (s/a). El proceso de enseñanza - aprendizaje: el taller como modalidad técnico - pedagógica. Consultado el 18 de marzo de 2016, pagina web, <http://www.conductahumana.com/articulos/gestion-de-recursos-humanos/el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-el-taller-como-modalidad-tecnico-pedagogica/>

Snyders, G. (1972). *Pedagogía Progresista: Educación tradicional y Escuela nueva*. Ediciones.

Tejada Fernández, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *En Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Consultado el 6 de octubre de 2015.

Téllez, M. N. B., Díaz, M. C., & Gómez, A. R. (2007). Piaget y LS Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *En Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 7 de enero de 2016.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata.

Anexo



20-X-2016 Todo es una mierda!!!
21-X-2016 Estoy cansada de todo. Todo el mundo se mete conmigo, todos excepto uno, JON.
22-X-2016 Soy una chica muy fea, todo el mundo se mete conmigo por eso, pero me da igual. Adjunto una foto mía que lo confirma.
(Adjuntar dibujo, foto...)



23-X-2016 Jon me ha pedido salir. Es un chico tan lindo...! Realmente me gusta mucho, pero no se qué hacer. Todo el mundo se mete con él, todos dicen que es gay, pero yo se que no lo es, es el más macho de todos. El resto si son unos maricas.
24-X-2016 Hoy ha sido un día horrible, todos se han metido conmigo en la escuela, todos me han insultado. Yo no quiero seguir en un sitio así.
25-X-2016 Le he contestado a Jon que si. ¡Espero que salga bien!
26-X-2016 Hoy todo ha ido fatal. Todo el mundo se ha metido con Jon. Todos dicen que sale conmigo para callar el rumor de que es gay. Y que yo era la única con la que tenía una posibilidad.



27-X-2016 Hoy las cosas han ido bastante bien, espero que sigan así.
28-X-2016 Ya no quiero amigas, todas se meten conmigo, me humillan, me aplastan, quiero desaparecer!
29-X-2016 Jon me ha hecho una propuesta algo indecente, jeje! He aceptado, uf!
30-X-2016 ¡Qué mierda de día! Todos se han enterado. Nos han cachado mientras Jon cumplía su propuesta. Corren rumores de que me ha pagado para que yo le hiciera algo... me llaman PUTA!
31-X-2016 Jon me ha dejado. <u>Mi vida no sirve para nada</u> ,