



Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Vicerrectoría de Investigación y Posgrados
Doctorado en Pedagogía

***LOS PROCESOS COGNITIVOS Y EMOCIONALES EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR***

Tesis
Que para obtener el Grado de Doctor en Pedagogía

PRESENTA

Jorge Gonzalo Escobar Torres

Puebla, México.

Julio de 2011



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

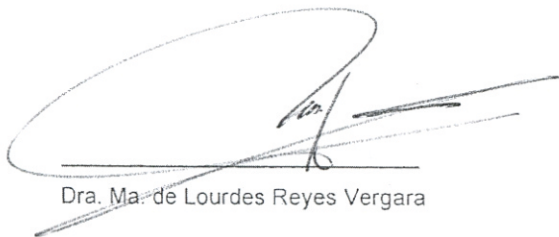
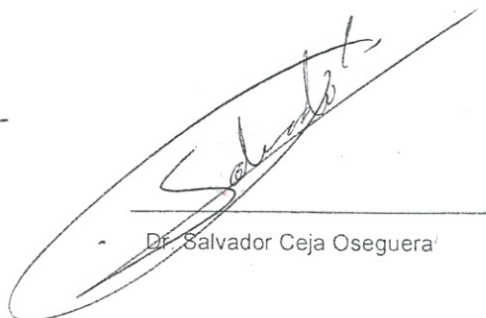
Vicerrectoría de Investigación y Posgrados

Se aprueba la Tesis de

JORGE GONZALO ESCOBAR TORRES.

*LOS PROCESOS COGNITIVOS Y EMOCIONALES EN ALUMNOS DE
EDUCACIÓN SUPERIOR*

Comité Asesor


Dr. Sergio López Ramos
Dra. Ma. de Lourdes Reyes Vergara
Dr. Salvador Ceja Oseguera

Puebla, México.

Junio de 2011

Índice

<u>Resumen.....</u>	<u>1</u>
<u>Abstract</u>	<u>2</u>
<u>Introducción</u>	<u>3</u>
<u>Capítulo 1. La cognición y la emoción: elementos fundamentales de una Pedagogía integral</u>	<u>6</u>
1.1. Las legislaciones y el desarrollo integral del ser humano.....	8
1.2. Lo integral en la educación.....	10
1.3. La cognición y la emoción: elementos mínimos de un proyecto educativo integral...	14
1.4. Resumen.....	17
<u>Capítulo 2. La Escuela Nueva.....</u>	<u>20</u>
2.1. Antecedentes.....	20
2.2. Johann Gottlieb Fichte (1762-1814).....	21
2.3. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).....	22
2.4. John Dewey (1859-1952).....	23
2.5. Èduard Claparède (1873-1940).	28
2.6. Roger Cousinet (1881-1973).	35
2.7. Ovide Decroly (1871-1932).	40
2.8. María Montessori (1870-1852).	44
2.9. Célestin Freinet (1896-1966).....	65
<u>Capítulo 3. Investigaciones en torno a la emoción, cognición y procesos de aprendizaje. 90</u>	
3.1. Las conceptualizaciones de la emoción y estado del conocimiento de la educación emocional.	91
3.2. Investigaciones sobre las emociones.	96
3.3. Investigaciones sobre la emoción y cognición en los procesos de aprendizaje.....	103
3.4. Modelo de las emociones y procesos corporales.	112
<u>Capítulo 4. El plan curricular de la Licenciatura en Psicología de la U.A.E.H.</u>	<u>115</u>
4.1. Elementos del plan curricular de la Licenciatura en Psicología-UAEH.....	115

4.2. Visión, Misión y Objetivos.....	122
4.3 Ejes de Formación.....	123
4.4. Perfil de Ingreso.....	130
4.5. Perfil de Egreso.....	132
4.6. Escenarios Educativos.....	136
4.7. Plan de Estudio.	139
4.8. Evaluación del Aprendizaje.....	145
4.9. Academias.	146
4.10. Programas colaterales al Plan de Estudio.....	148
4.11. Requisitos de ingreso, permanencia y egreso	148
4.12. Servicio social.....	149
4.13. Perfil docente.....	150
4.14. Evaluación y seguimiento curricular.	152
<u>Capítulo 5. Abordaje metodológico.....</u>	167
5.1. Objetivo general.....	167
5.2. Objetivos específicos.....	167
5.3. Planteamiento del Problema.....	167
5.4. Definición de términos.	168
5.5. Pregunta de investigación.	170
5.6. Hipótesis.	170
5.7. Metodología.....	171
5.8. El método.....	172
5.9. Los instrumentos para la recolección de la información.	174
5.10. La muestra.....	175
5.11. Las Categorías y las variables.....	177
5.12. Procedimiento.....	177
5.13. Herramientas de análisis.	180
<u>Capítulo 6. Resultados y discusión.....</u>	183
6.1. Resultados del instrumento 1: área de la cognición.....	183
6.1.1. Lo realizado en clase.....	183
6.1.2. Experimentos mentales, corporales y emocionales.	184
6.1.3. Experiencias intersubjetivas.....	191
6.1.4. Acciones creativas.....	192
6.1.5. Síntesis conceptuales y procedimentales	195

6.1.6. Libertad en la elección temática.....	197
6.1.7. Aprendizaje significativo.....	199
6.2. Resultados del instrumento 2: área de la emoción.....	202
6.2.1. La expresión emocional.....	202
6.2.2. Expresión emocional, aprendizaje y habilidades adquiridas.....	206
<u>Capítulo 7. Conclusiones.....</u>	<u>211</u>
7.1. Lo realizado en clases.....	211
7.2. Los experimentos realizados por los alumnos.....	213
7.3. Experiencias nuevas con personas.....	221
7.4. Acciones creativas.....	222
7.5. Síntesis Conceptuales y Procedimentales.....	223
7.6. Libertad en la elección temática.....	224
7.7. Aprendizaje Significativo.....	226
7.8. La expresión emocional.....	229
7.9. Expresión emocional, aprendizaje y habilidades adquiridas.....	230
7.10. Comentarios y sugerencias.....	235
<u>Referencias bibliográficas.....</u>	<u>238</u>
<u>APÉNDICES.....</u>	<u>259</u>
APÉNDICE A: Programa de estudios y mapa curricular.....	259
APÉNDICE B: Plan de trabajo.....	272
APÉNDICE C: Instrumentos 1 y 2.....	277
APÉNDICE D: Transcripción de la dinámica de la <i>silla vacía</i>	279
APÉNDICE E: Cuestionarios respondidos por los participantes después de las sesiones de las dinámicas emocionales.....	301
APÉNDICE F: Cuestionarios respondidos de las líneas cognitiva y emocional (Instrumentos 1 y 2).....	351

Resumen

Se investigaron las experiencias cognitivas y emocionales vividas por un grupo de alumnos de educación superior y para ello se diseñó un plan de intervención psicopedagógica considerando los planteamientos de la Escuela Nueva, el cual se aplicó a alumnos de la licenciatura en Psicología de la UAEH. Desde una perspectiva etnográfica se buscó comprender las pautas en torno a las actividades cognitivas y emocionales vividas durante el curso de una asignatura; al final del curso regular de clases se aplicaron dos cuestionarios a 14 alumnos. Los hallazgos muestran que los alumnos realizaron experimentos mentales, emocionales y corporales utilizando para ello diversos materiales y técnicas, así como funciones como la síntesis, creatividad, abstracción, análisis e intervenciones con sus pacientes. Asimismo se encontró que los alumnos lograron la conciencia, representación y control de las emociones de manera que ello les permitió obtener aprendizajes significativos. Además los alumnos atribuyen su aprendizaje significativo a la organización didáctica de la clase, a las características docentes, a la ayuda de sus compañeros y a las dinámicas de expresión emocional. Se concluye que el aprendizaje de carácter significativo a nivel cognitivo y emocional es favorecido por una didáctica pedagógica que permite la expresividad emocional y corporal, en un ambiente grupal de apertura y respeto, con elecciones temáticas por parte de los alumnos y con actividades de diseño de instrumentos de intervención y construcción de materiales, así como de la colaboración atenta y entregada de la figura docente.

Abstract

In this paper, cognitive and emotional experiences lived by a group of university students were investigated. In order to do this, a plan of psychopedagogical intervention was designed, taking into consideration the philosophy of New Education. This was applied to students of Psychology of the UAEH. From an ethnographic perspective, an understanding of the guidelines around mental and emotional activities lived during the course on a subject was sought. At the end of the course, two questionnaires were applied to 14 students. The findings show that the students carried out mental, emotional and corporal experiments using different materials, techniques and functions such as synthesis, creativity, abstraction, analysis and intervention with their patients. Also, the results show that students were able to get consciousness, representation and control of the emotions and this allowed them to obtain significant learning. In addition, students attribute their significant learning to the didactic organization of the class, to the teacher's educational characteristics, the cooperation of their classmates and the dynamics of emotional expression. It is concluded that the learning of significant character in mental and emotional levels is favored by pedagogical didactics that allows emotional and corporal expression, in a group atmosphere of opening and respect, with thematic elections on part of students and activities of instrument design for intervention and construction of materials, as well as the close collaboration of the teacher.

Introducción

En el Fondo de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) ya se reconoce la mirada integral sobre la educación: "La educación holista debe tener conocimiento de las múltiples dimensiones de la personalidad humana: física, intelectual, estética, emocional y espiritual, de esta manera nos orientaremos hacia el sueño perenne de un individuo integral viviendo en un planeta armonioso" (Singh, 1996, p. 227).

Por ende, en palabras de López, J. A. (2005, p. 36) necesitamos "un nuevo paradigma que, como se ha dicho repetidas veces, supere la edad de la máquina anclada en los principios de orden, estabilidad y equilibrio, pasando a los sistemas abiertos, complejos, dinámicos del nuevo paradigma científico, aquél que pasa del mundo mecanicista al holístico y ecológico". El carácter ecológico queda signado por la siguiente definición: "... es la expresión que señala el horizonte de perfeccionamiento personal, esto es que nos eduquemos para el fin de sabernos y sentirnos miembros integrantes y participantes de una realidad que nos apela a todos (2005, p. 68).

La investigación y aplicación de modelos educativos de corte emocional redobla la tesis constructivista a efecto de que verdaderamente se construya el conocimiento utilizando las fuentes cognitiva y emocional (Aznar, 1995; Zabalza, 2000; de la Torre, 2000; Asensio, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Darder y Bach, 2006; Asensio, García, Nuñez y Larrosa, 2006; y Vigotsky, 2004).

El objetivo de la presente investigación es comprender y categorizar pedagógicamente las experiencias cognitivas y emocionales vividas por un grupo de alumnos de educación superior durante el curso regular de una asignatura estructurada de acuerdo a un plan pedagógico basado en los planteamientos pedagógicos de la Escuela Nueva,

Para ello se realizó una investigación entre 14 alumnos que cursaban la licenciatura en Psicología de una universidad pública del Estado de Hidalgo. El procedimiento consistió en implementar a lo largo del curso varias estrategias

pedagógicas como elaboración de cartas descriptivas, dinámicas de expresión emocional, diseño y construcción de materiales para la intervención psicoeducativa y lectura analítica de textos académicos. Al finalizar el curso los alumnos contestaron por el procedimiento por cuota un cuestionario que inquiría sobre las experiencias cognitiva y emocional que vivieron los alumnos.

En el capítulo 1 se revisarán los conceptos esenciales de la presente investigación, es decir, la emoción y la cognición como elementos fundamentales de una pedagogía integral.

En el capítulo 2 se abordan los planteamientos educativos y pedagógicos de la Escuela Nueva en voz de sus principales representantes como lo son Pestalozzi, Fichte, Dewey Claparède, Decroly, Cousinet, Montessori y Freinet.

Más adelante, en el capítulo 3 se realizará un recorrido para mostrar las investigaciones en torno a la emoción, cognición y procesos de aprendizaje y en donde podremos considerar las diversas posturas respecto a las relaciones que mantiene la esfera cognitiva con la emocional y la manera en que dichas correspondencias se concretizan en los procesos de aprendizaje. Además se explican algunos modelos de la emoción y cómo se vinculan con los procesos corporales.

El modelo curricular de la licenciatura en donde se realizó la presente investigación es expuesto en el capítulo 4 y en donde se explican los fundamentos epistemológicos, sociológicos y disciplinares que guían a dicha licenciatura, así como sus ejes de formación, la concepción que posee de la Psicología y diversos elementos propios del Plan Curricular.

Las bases metodológicas que sustentan al presente proyecto de investigación se muestran en el capítulo 5 y en donde se observará que la orientación es de corte cualitativo y específicamente desde un abordaje etnográfico que permite, a través de la hermenéutica, arribar a las estructuras de significado explícitas e implícitas en las discursividades de los alumnos que participaron en esta investigación y sabremos

cómo lo anterior permitió comprender los códigos que se manifestaron en las relaciones intersubjetivas vividas en el espacio compartido del aula de clases.

En el tramo final de este trayecto investigativo, se arriban a los Resultados y Conclusiones (capítulos 6 y 7 respectivamente) en donde se mantiene un diálogo con los alumnos-protagonistas de esta investigación a través de los relatos de sus experiencias vividas en el área cognitiva y emocional. Es ahí mismo en donde resignificamos los presupuestos teóricos que guiaron la investigación a la luz de la viva voz de los participantes.

Capítulo 1. La cognición y la emoción: elementos fundamentales de una Pedagogía Integral

El ideal de la totalidad es un lugar utópico al que desde tiempos inmemoriales se ha querido arribar. Es así que Platón se refiere al Universo como un “*superorganismo* gigante, en el que todas las partes están entretejidas entre sí y con su Origen eterno” (en Wilber, 1997, p. 17). Siglos más adelante, la magna obra de la Ilustración, *La Enciclopedia*, señala que “todo en la naturaleza está conectado ... y el arte del filósofo consiste en añadir nuevos eslabones en las partes separadas” (en Wilber 1997, p. 101) y Pascal hace eco de ello al indicar que en el Sistema Universal todos los elementos que lo conforman se encuentran vinculados entre sí de manera que únicamente podemos conocer las partes si conocemos el todo, de la misma manera que para conocer el todo necesitamos conocer las partes ¹ (Pascal 1654, 2001).

Al renacimiento “le seguimos debiendo la recuperación de la idea de una formación humana integral y la revalorización del saber. Respecto de la primera es cierto que se trataba de un ideal de uso restringido a las clases urbanas acomodadas, pero no lo es menos que el propio Engels no encontraba mejor referencia que la renacentista al buscar un ejemplo histórico de lo que podría ofrecer la formación integral, así como que muchos de los actuales buenos propósitos pedagógicos no han logrado ir más lejos” (Fernández, en Comenius, 1986, p. 9).

La búsqueda de la unidad integral del proyecto enciclopédico tuvo como directriz y fundamento el empirismo y la racionalidad; ello devino en el descubrimiento de principios y leyes que explicaban algunos campos disciplinarios y la añorada unidad fue desvaneciéndose a través de la parcelización de las disciplinas: ello se produjo a través de un largo devenir² y ha sido mas evidente a partir de la división entre las ciencias de la naturaleza y las de espíritu (Dilthey,

¹ “Por lo tanto, siendo todas las cosas causadas y causantes auxiliadas y auxilios, mediata e inmediatamente, y manteniéndose todas en relación por un nexo natural e imperceptible que conecta las más alejadas y las más diferentes, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, y también conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (Pascal 2001, p. 102).

² Cf. Aguirre, 1998, pp. 88-89.

1940). La parcelización del conocimiento y el uso de un modelo empírico de acceso a él, señalan la aparición de la modernidad la cual

...se define precisamente por esa separación creciente del mundo objetivo (creado por la razón de acuerdo a las leyes de la naturaleza) y del mundo de la subjetividad (mundo del individualismo o invocación a la libertad personal). [...] ha quebrado el mundo sagrado, que era a la vez natural y divino, creado y transparente a la razón. [...] ha impuesto la separación de un sujeto descendido del cielo a la tierra, humanizado, y del mundo de los objetos manipulados por las técnicas.
(Touraine, 1993 p. 17).

Es así que la ciencia, el arte y la moral (Habermas, 1993) fueron, no sólo separándose sino fue tomando la ciencia positivista el papel rector y opresivo sobre las otras dos esferas de conocimiento. Es decir que el paradigma empírico y positivista se consideró el único baluarte de la verdad y ello trajo consigo varias ventajas que se consideran producto de la modernidad: democracias liberales, ideales de igualdad, libertad y justicia, la física, la biología y la química modernas, la abolición de la esclavitud, el surgimiento del feminismo, la declaración universal de los derechos humanos, etc. (Wilber, 2000). Pero dado que cada nuevo nivel del desarrollo otorga nuevas capacidades, asimismo trae consigo nuevas problemáticas que abordar, y esto no fue una excepción para la modernidad dado que ella trajo sus propias desventajas: muerte del Dios y de la Diosa, frivolidad de la vida, abolición de las diferencias cualitativas, atrocidades del capitalismo, reemplazo de la calidad por la cantidad, pérdida de los valores y de los significados, fragmentación de la vida, angustia existencial, contaminación industrial, difusión del materialismo, etc. (Weber, 1988; Adorno y Horkheimer, 1998; Touraine, 1993; Wilber, 2001).

Y mientras que la posmodernidad intentó subsanar las heridas causadas por la modernidad, nos encontramos nuevamente con logros y limitaciones. Recordemos que las bondades soñadas por la posmodernidad consistían en:

- no marginar los diferentes puntos de vista,

- liberarse del dominio de una racionalidad formal demasiado tendiente a reprimir de todas las razas, personas y géneros,
 - abolición de toda diferencia cualitativa. Esta inclusividad se denomina diversidad, multiculturalismo y pluralismo.
- (Lyotard, 1987; Vattimo, 1990).

En la educación, la preponderancia del modelo positivista ha orientado a la Pedagogía hacia la hipervalorización de la conducta y la cognición, dejando rezagado otros aspectos como los aspectos emocionales, físicos, sociales, etc. Al respecto, Castorina menciona que la escisión de la persona se pone de manifiesto aún en los modelos que enfatizan la bidireccionalidad en díadas tales como mente-cuerpo, conocimiento- emoción, individuo-sociedad (Castorina, 2002).

Una de las reacciones para subsanar las desventajas de la modernidad ha sido la aparición de algunos modelos pedagógicos que han intentado ofrecer una formación integral. Es así que frente al modelo tradicional (Allain, 1950) emergen los modelos de Rosa y Carolina Agazzi, Eduard Claparède, John Dewey, Ovide Decroly, Frederick Froëbel, George Kerschensteiner, Antón Semiónovich Makarenko, María Montessori, Celestine Freinet, Gastón Mialaret y Pierre Fauré (1981) entre otros (en Bowen y Hobson, 2000; Juif y Legrand, 1988; Montes, 2004). Asimismo surgen las propuestas del plan Dalton de Helen Parkhurst, plan de Robert Dottrens, plan Jena de Peter Petersen, plan Wittnetka de Carletone Wasburne, entre otros.

1.1. Las legislaciones y el desarrollo integral del ser humano.

Diversas instituciones oficiales de carácter mundial reconocen la necesidad de formar integralmente a las personas. Es así que la Organización Mundial de la Salud (OMS) sugiere que las acciones de los gobiernos en sus diferentes planos deberían tender hacia la salud entendiendo por “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2004b, p. 1). En el plano educativo, ello nos coloca ante la necesidad de optar por modelos pedagógicos verdadera y profundamente integrales o que por lo menos contemplen dos de las líneas del desarrollo que asegurarían una mejor formación de personas: la cognición y la emoción.

Por su lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), en el mismo tenor que la OMS. aún cuando lo expresa en otros términos, considera que los 4 soportes básicos de la educación lo constituyen:

- Aprender a conocer el cual es abordado por los aspectos conosciativistas
- Aprender a hacer el cual se vincula con las habilidades y con las competencias.
- Aprender a convivir el cual se relaciona con los aspectos de interrelación social
- Aprender a ser el cual tiene nexos cercanos con la inteligencia emocional.

(En Delors, 1996).

Tales principios pueden también denominarse, como ha hecho Fauré (1981), Aprender a Aprender. Para dicho autor la resolución de diversas problemáticas escolares y sociales radica “en una formación personal, es decir, no aprender cosas, sino ‘aprender a aprender’. Hay que ayudar a discernir, a detectar lo esencial, a crear” (en Pereira, 1985).

Por su parte, la Constitución Mexicana tiene un lugar reservado para la formación integral de los ciudadanos y desde su creación en 1917 hasta el día de hoy mantiene dicho objetivo; por ello es de señalarse que aún con sus 400 reformas el ideario constitucionalista mexicano se encuentra a la altura de las propuestas mundiales respecto a la educación integral. Es así que en el artículo 3º se indica que

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

(Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, 2010).

Con especial dedicatoria a la niñez dado que es un valioso baluarte del desarrollo de los pueblos, se indica en el siguiente artículo constitucional que “los

niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, 2010).

Por su parte, la ley de salud mental del Distrito Federal señala en el Artículo 2° que la salud mental, es

el bienestar psíquico que experimenta de manera consciente una persona como resultado de su buen funcionamiento en los aspectos cognoscitivos, afectivos y conductuales, que le permiten el despliegue óptimo de sus potencialidades individuales para la convivencia, el trabajo y la recreación, de manera que pueda contribuir a su comunidad.

(Gobierno del D.F., 2010)

1.2. Lo integral en la educación.

En el ámbito de la educación Pestalozzi considera que “la verdadera educación conduce por sí misma a la totalidad, procura la complementación de las capacidades humanas” (2003, p. 6). Por su parte, Freinet (1978a) señala que la metodología de la Escuela Nueva permite una educación natural, viva y completa. Tal educación implica “sentirse vivir en la plenitud de la unión con el universo, [y] ese es el propósito total y verdadero en el que todo se concentra y se absorbe” (Hubert, 1978, p. 38). En similar tenor, el pedagogo francés Legrand (1971), señala que la nueva pedagogía es global en la medida en que para ella se trata de formar a un ser total y no satisfacer disciplinas particulares.

La Escuela Nueva ofreció una gran variedad de métodos pedagógicos aplicables en el aula que se fueron sumando a los ya existentes y a los que subsiguientemente aparecieron en el estrado escolar. Este desarrollo pedagógico ha implicado la construcción de diversos modelos de abordaje para la enseñanza de tal manera que una clasificación (Fullat, 2000) consideraría las siguientes pedagogías: de la esencia (tradicional, marxista y personalista) y de la existencia (libertaria, freudiana, activa, tecnológica, existencialista y posmoderna). Una pregunta que surge ante la diversidad multiparadigmática es ¿Cuál es la mejor vía pedagógica

para los fines de la educación? ¿Cuál es la mejor educación para la humanidad? De entre todos los fines de las pedagogías ¿cuál es el que ofrece la mejor propuesta para el desarrollo humano?

La respuesta a tales cuestiones nos lleva a observar la multiplicidad y presencia de paradigmas/modelos/etc. y se necesita –si es que una de las metas de las ciencias es encontrar un orden estructural- una decisión consensuada puesto que

...Lo que se encuentra en juego es qué paradigma deberá guiar en el futuro las investigaciones que se lleven a cabo sobre problemas que ninguno de los competidores puede todavía resolver completamente. Es necesaria una decisión entre métodos diferentes de practicar la ciencia y, en estas circunstancias, esa decisión deberá basarse menos en las realizaciones pasadas que en las promesas futuras.

(Kuhn, 1971, p. 244).

Otra invitación a la búsqueda del consenso ante el laberinto de modelos y paradigmas, es la realizada en 1989 cuando se efectuó la *Conferencia Internacional sobre Paradigmas Alternativos para la Investigación* (ICAPI) y en donde se arribó, entre otras, a la siguiente conclusión:

La respuesta de futuro yace entre nosotros, con usted. Lo que usted haga en los años venideros determinará si continúa la guerra hasta que un paradigma convierta al otro en polvo, o si el análisis de la filosofía pragmática muestra la locura de la guerra de estos paradigmas y el camino hacia una honesta y productiva aproximación entre paradigmas.

(Gage, en Martín, F. 1999, p. 97).

Previo a la declaración de la UNESCO, en 1990, se dieron cita en Chicago, Illinois un grupo de educadores que tenían en común una visión holista y

conformaron la *Alianza Global para la Transformación de la Educación* (GATE, por sus siglas en inglés) cuya declaración final lo constituyen 10 principios:

Principio I. Educación para el desarrollo humano.

Principio II. Honrando a los estudiantes como individuos.

Principio III. El rol central de la experiencia.

Principio IV. Educación holista.

Principio V. Nuevo rol de los educadores.

Principio VI. Libertad de elección.

Principio VII. Educar para una democracia participativa.

Principio VIII. Educar para ciudadanos globales.

Principio IX. Educar para una cultura planetaria.

Principio X. Espiritualidad y educación.

(The Global Alliance for Transforming Education, 2000).

La búsqueda de concordancia comprende tanto los asuntos metodológicos como la visión conceptual; en el primer sentido se tiene una historia sucinta de integración de métodos. Por ejemplo Alexander (1989) utiliza el concepto de Multidimensionalidad para señalar un pluralismo cognitivo a partir del cual se aborda la realidad, mientras que Dendaluce (1995) por su parte habla del pluralismo integrador.

En el segundo sentido, la integración también intenta abarcar el análisis de diversos fenómenos; es así que Aguirre propone las siguientes dimensiones de análisis basado en la pluralidad: Filosófico-Antropológico, Sociología del Conocimiento, Gramática histórica, Pedagogía, Educación y Cultura. Además, considera que la categoría de totalidad conlleva a trascender la “territorialidad del propio ámbito de saberes sobre lo pedagógico” (1998, p. 35), a fin de arribar a “un nuevo horizonte unidisciplinario que es, además, cualitativamente diferente de la simple inter/pluri/trans/multidisciplinariedad [que] implica necesariamente seguir reconociendo la legitimidad de la división y parcelización disciplinar” (Aguirre, 1996, pp. 98-99). En esa misma línea de integración se adscribe Braudel (1991) con su concepto de interciencia “que dé cuenta de la necesaria perspectiva globalizante de

las Ciencias del hombre, entre las cuales incluimos a la educación” (en Aguirre, 1998, pp. 35-36).

Por su parte, Martín, F. (1999) indica que en la educación se entremezclan diversos enfoques tales como el filosófico, el epistemológico, el psicológico, el sociológico y el cultural. Por lo tanto la labor de integrar es una tarea que implica analizar, escudriñar y entretelar de manera armónica; ello requiere, entre otros procesos, reconocer las ventajas y desventajas de los modelos parciales; ésta es una estrategia que para Giroux implica no tener que decantarse por una única opción -por ejemplo entre modernismo y postmodernismo- sino que la diversidad de modelos/ disciplinas/metodologías “necesitan ser examinados en busca de las formas en las cuales cada uno compense las peores dimensiones del otro” (Giroux, 1995 en Alba, 1995).

Esa búsqueda de compensación se enfrenta con variados obstáculos como los siguientes:

- a) el aparente paralelismo y la convergencia logrados entre ideas, conceptos y explicaciones de paradigmas diversos, muchas veces encubre contradicciones si nos fijamos detenidamente en sus postulados teóricos, epistemológicos y ontológicos más generales;
- b) también es posible que las ideas extraídas, y por tanto descontextualizadas, de los paradigmas que se pretende integrar pierdan su valor explicativo dentro del supuesto esquema integrador;
- c) otra cuestión importante es que el tipo de criterios esgrimidos para fundamentar la integración pueden ser demasiado vagos, de modo que a veces se incluye prácticamente todo en la misma;
- d) lo inverso al punto anterior, criterios demasiado rígidos pueden dejar fuera muchas ideas que sí son conciliables o integrables.

(Hernández, 2000, p. 249).

Es así que el mismo intento de construir una teoría integral trae sus *bondades* y *maldades*, es decir, ventajas y desventajas, de manera que el abrazo integral “no sólo puede trascender e incluir sino que también puede trascender y reprimir, excluir,

alienar o disociar” (Wilber, 2003, p. 192). Se puede decir que la construcción de una teoría integral debe sortear la patología del saber que consiste en la “disyunción y el parcelamiento” (Morin, en Martin, F. 1999, p. 234) que trae consigo el paradigma de la disyunción/reducción el cual

controla la mayoría de modos de pensamiento, separa unos de otros los distintos aspectos de la realidad, aísla los objetos o fenómenos de su entorno; es incapaz de integrar un conocimiento en su contexto y en el sistema global que le da sentido. Es incapaz de integrar la potencia transformadora del tiempo y es incapaz de abrir las posibilidades.
(Morin, 1993, pp. 154-155).

Por ello, desde diversos abordajes disciplinarios se han propuesto modelos integrales que, en varios intentos fructíferos, han permeado a las prácticas educativas (Colom y Mélich, 2001). Las recientes disciplinas que proponen dichos modelos se conocen como las ciencias sistémicas o de la complejidad y comprenden: la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffy, 1972; Weiss), la cibernética (Wiener), la termodinámica del desequilibrio (Prigogine), la teoría del autómatas celular (Von Neumann), la teoría del desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 2002), la teoría de las catástrofes (Thorn), la teoría de los sistemas autopoiéticos (Maturana y Varela), la teoría dinámica de sistemas (Shaw; Abraham), la teoría de los sistemas de Luhmann (1996) y la teoría del caos entre otras propuestas (Wilber, 1998, 2000, 2003, 2007).

Por otra parte, dentro del ámbito de la psicología de la educación se han realizado vías para realizar síntesis integrativas entre algunos modelos constructivistas (Brown, Metz y Campione, 2000; Cobb y Yackel, 1996; Coll 1996 y 2001b; Prawat 1996. En Hernández, 2006).

1.3. La cognición y la emoción: elementos mínimos de un proyecto educativo integral.

El modelo cognitivista ha estado presente en la escuela desde hace varios siglos y ello ha hecho que exista una preponderancia por estilos específicos de la

enseñanza-aprendizaje. La teoría constructivista ha sido el ariete para comprender que la motivación es una fuente de gran importancia para que los alumnos se orienten y actúen en pos de las metas de aprendizaje (Santos, 1990; Valle y otros, 1996, 1997).

Por ello se comprende que la Educación necesita integrar los aspectos cognitivos con los experienciales en el entendido de que los eventos de la cognición, son “también de [naturaleza] emocional – afectivos, llegando a considerar que el fundamento de la génesis de la mente es un fenómeno afectivo- empático” (Varela, 2000).

Diversas investigaciones indican la fuerte conexión existente entre los aspectos cognitivos y emocionales. Por ejemplo, existen estudios que relacionan la inteligencia con las habilidades sociales y emocionales en la escuela (Liff, 2003). Además, las habilidades adquiridas en la esfera emocional se pueden transferir a diversas áreas a fin de que exista un mejor desarrollo personal y social; dichas habilidades requieren de un apuntalamiento desde el grupo familiar y de los grupos de amistades (Denham, von Salisch, Oltofh, Kochanoff y Caverly, 2002).

La propuesta constructivista que indica que el conocimiento se construye mejor empleando los aspectos cognitivo y emocional es reforzada por diversas investigaciones y aplicaciones de modelos educativos de corte emocional (Aznar, 1995; Zabalza, 2000; de la Torre, 2000; Asensio, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Darder y Bach, 2006; Asensio, García, Nuñez y Larrosa, 2006; y Vigotsky, 2004).

A las anterior investigaciones se suman aquellas que indican la necesidad de integrar cognición y emoción en el aula a fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar las relaciones interpersonales en el aula y con ello poder mejorar el aprendizaje significativo, disminuir la violencia escolar, la drogadicción, las relaciones entre pares escolares, etc. (Apodaca, 2006; Biggs, 2005; López, F., 2005; Arancibia, 2000; Extremera y Fernández Berrocal, 2003; Pintrich y De Groot, 1990; Bisquerra y Pérez, 2007).

Otro de los pilares de la educación emocional y cognitiva lo constituye el paradigma humanista dado que tanto sus planteamientos como sus praxis en los ámbitos educativos han puesto énfasis en los aspectos emocionales y cognitivos y sus propuestas han sido vertidas a las prácticas educativas a efecto de subsanar los obstáculos epistémicos que impiden el conocimiento profundo además de preocuparse por las relaciones intersubjetivas que acaecen en las escuelas puesto que ése es el contexto en el que se produce el aprendizaje (Rogers y Brunner, 1996).

En el ámbito pedagógico, la Escuela Nueva no ha cesado de enfatizar la necesidad de educar desde una metodología integral a fin de lograr la educación más completa y dotar al alumno de herramientas verdaderas, vivas y eficaces para estar en la vida (Pestalozzi, 2003; Claparède, 1961, 1965; Decroly, 1993; Cousinet, 1962, 1980; Montessori, 1986, 2003 y Freinet, 1978a, 1978b, 1978c, 1983).

En la presente investigación se ha considerado asumir las concepciones de Educación y de Pedagogía que contempla la Escuela Nueva. Es así que se asume que la educación es un hecho social de índole universal que se apoya fundamentalmente en los impulsos creadores de las personas los cuales se encuentran direccionados desde las leyes del desarrollo. Por ello, es deseable que se promueva la individualidad de un ser en formación, para luego orientarla hacia los procesos sociales, creando con ello una armoniosa educación en la cual se conjugan las necesidades esenciales de la persona con las necesidades sociales que le circundan.

El camino de la educación consiste en abordar diversas áreas o inteligencias como la sensorial, la psicomotriz o manual, la intelectual o abstracta, la especulativa, la práctica, la social, la política, física, la artística y moral (Montessori, 1986), de manera que se cultive las capacidades de aprendizaje de tipo superior: el pensamiento autónomo, la expresión personal de dichos actos cognitivos, la experimentación, la creación y “la acción decisiva” (Freinet, 1983, p. 13) sobre el contexto social.

La educación requiere poseer suficiente amplitud de manera que en la escuela se puedan abordar diversas facetas que promuevan el desarrollo integral,

siendo así de tal manera que la vida afectiva, las tendencias y las necesidades de los individuos constituyen el resorte para impulsar al ser humano a una mejora creciente.

La finalidad de la educación es entonces generar el interés del alumno de modo que se establezca en él la espontaneidad y la curiosidad que le impulsen a valorar su progreso espontáneo y a tomar en sus manos su cultura a través del autoaprendizaje y, de esa manera, realizar el perfeccionamiento humano.

Por otra parte, la Pedagogía de la Escuela Nueva propone, apoyándose en la manifestaciones de los alumnos, que se permita la libre expresión natural de manera que la didáctica pedagógica inicie, no desde el factor racional, sino favoreciendo una realización concreta que les permita construir un aprendizaje desde sus sensaciones, sus creencias, etc. Reconociendo y dándoles voz a sus puntos de vista se provoca una atmósfera que les posibilita explayar todas sus capacidades bajo la guía del docente.

Por lo tanto es importante que el docente diseñe situaciones y materiales que contribuyan al desarrollo de los sentidos, del cuerpo, del arte, de la moral, de la voluntad, del civismo con el objeto de que los alumnos investiguen “las causas auténticas y profundas de los acontecimientos” (Freinet, 1983, p. 36).

El método pedagógico de la Escuela Nueva procede de manera gradual adaptándose al progreso específico de cada alumno sin menoscabo de los planes y programas oficiales dado que la puesta en práctica de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, permitirá un avance mayor que los logrados por la educación tradicional. De esta manera el alumno logra su realización individual a la vez que participa en un aprendizaje comunitario caracterizado por la cooperación y solidaridad.

1.4. Resumen.

Las razones que fundamentan la realización de intervenciones e investigaciones en el aula que contemplen los aspectos cognitivos y emocionales

son las siguientes:

- Los elementos motivacionales, la afectividad implícita en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las habilidades sociales interactúan con los procesos cognitivos del aprendizaje (Arancibia, 2000).
- Se requiere una universidad que se oriente hacia los conocimientos y a lo vital y que tome en cuenta la trascendencia de la esfera afectiva en la construcción de conocimientos y aprendizajes (Apodaca, 2006; Biggs, 2005; López, F., 2005).
- La capacidad predictiva de las investigaciones de la inteligencia emocional y de la inteligencia cognitiva permiten vislumbrar una influencia positiva en las aulas (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).
- La integración de distintas experiencias cognitivas y emocionales permiten *“favorecer un clima de confianza y respeto en el que los estudiantes se sientan suficientemente seguros para correr el riesgo de aprender”* (Apodaca, 2006, p. 171).
- La educación emocional es relevante en la construcción de la identidad personal (Penalva, 2009) y en la apropiación de los conocimientos dado que las herramientas emocionales apoyan a los procesos educativos y formativos (Bisquerra y Pérez, 2007).
- La educación emocional incluye y favorece la salud mental propuesta por la OMS (OMS 2004a; OMS 2004b).
- La educación emocional es una mega competencia que, entre otras ventajas, favorece la resiliencia la cual auxilia al alumnado a generar tolerancia a la frustración y al adecuado manejo del estrés (Romero, C. 2006).

De la diversidad de las investigaciones en torno a la educación emocional se pueden considerar las siguientes características:

- Las emociones son fundamentales para realizar una educación integral (OMS, UNESCO, Montessori, Freinet) y cualquier proyecto pedagógico debería incorporar su expresión, atención y desarrollo en el aula de clases.

- Los modelos de regulación de la conducta, del tipo auto-control y auto-disciplina necesitan ampliar su concepción de las emociones a fin de abordar las emociones en toda su gama, es decir, las positivas y negativas.
- La educación cognitiva y emocional requiere enfocarse hacia las estrategias metodológicas para el manejo y desarrollo de las emociones (Penalva, 2009) en consonancia con los aspectos cognitivos.

Por tanto, es imprescindible para la Educación y para la Pedagogía la toma de decisiones respecto a la introducción de prácticas realmente integrales a fin para ir eliminando los obstáculos epistémicos, sociales, individuales y culturales que han obliterado la verdadera función educativa de la escuela. Un buen punto de inicio es reconocer que un proyecto educativo que contemple más de una línea evolutiva en sus prácticas, se acercará paulatinamente a la formación integral de la persona.

Capítulo 2. La Escuela Nueva.

2.1. Antecedentes.

En la Educación, la atención a los aspectos cognitivos y emocionales ha estado presente desde hace varios siglos; aunque con distintos conceptos, taxonomías y métodos de trabajo, es evidente una tendencia a ocuparse pedagógicamente de la esfera emocional. Por ello, reconocemos que en la formación de las virtudes, de la moral y en la atención al carácter de los alumnos (Quintiliano; Comenius, 1630/1986); Rosseau (1762/1997); Pestalozzi (1823/2003) se encuentran los prolegómenos de la educación en la esfera emocional.

Siendo la autorregulación emocional uno de los diversos componentes de la inteligencia emocional, resulta edificante saber que ésta ha sido una de las metas del desarrollo humano desde hace varios siglos; como ejemplo de ello tenemos que Aristóteles indica en una de sus obras: “Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil”³ (2004: libro 4, capítulo V: De la mansedumbre y cólera). Recordemos que el concepto inteligencia (“*intelligentia*”), fue acuñado por Cicerón (siglo I antes de Cristo), y es un término compuesto de “*intus lego*” (leer dentro de mí), o de ‘*inter legere*’ (leer entre líneas) con el cual se pretende señalar la capacidad para entender, comprender e inventar.

Los educadores de la Escuela Nueva abordan de manera directa el tema de la cognición y de las emociones dado que la atmósfera afectiva es considerada un pilar fundamental en la educación de los alumnos de manera que a la persona infantil, al yo emocional del niño, se le comienza a otorgar su verdadero lugar en la construcción del conocimiento. El cambio pedagógico de la Escuela Nueva no se

³ “Pero el exceso en esto podría decirse ira o alteración, pues la pasión del es la ira. Pero las cosas que la causan son muchas y diversas. Aquel, pues, que en lo que debe, y con quien debe, y también como debe, y cuando debe, y tanto espacio de tiempo cuanto debe, se enoja, es alabado” (Aristóteles, s. IV a.C /2004, Libro cuarto. Capítulo V).

basa únicamente en los nuevos métodos didácticos, sino que en ella se aboga por una educación completa, integral; el educador que no contemple lo anterior, sólo ahoga el espíritu educativo; la técnica necesita impregnarse de otros elementos: “*la vida, la afectividad, las tendencias y necesidades de los individuos*” (Freinet, 1983, p. 23). En los apartados siguientes se abordarán los conceptos y las metodologías educativos de algunos filósofos y pedagogos de la Escuela Nueva a fin de profundizar en la atmósfera pedagógica de una de las raíces de la escuela contemporánea.

2.2. Johann Gottlieb Fichte (1762-1814).

El filósofo Fichte considera que el ser humano es una unidad perfecta que no se encuentra conformada por dos entidades superpuestas, sino que, se trata, de una sola pieza. Las conexiones entre lo cognitivo y lo emocional se encuentran en lo más profundo de la persona de manera que las raíces de nuestros pensamientos se encuentran en los instintos ya que ellos “determinan en nosotros una cierta manera de pensar, si bien sólo en tanto su coacción sobre nosotros dura, pero la coacción desaparece en cuanto es conocida; y entonces ya no es el que piensa por nosotros, sino que somos nosotros los que pensamos con arreglo a ese instinto” (en Montes, 2003, p. 195-196).

Cuando el énfasis en lo cognitivo se encuentra despojado de una teleología trascendente, genera una insipidez en los alumnos que –de acuerdo a Fichte– genera molestia y dolor. Por ello “no es de extrañar que el alumno [...] acepte de mala gana” (en Montes, 2003, p. 197) las actividades cognitivas incoloras y despojadas de emoción, como la memoria, cuando éstas no tienen otro fin distinto al pensamiento conceptual. Este dolor pudiera pasar desapercibido por todos los actores: desde los administradores educativos, los docentes hasta los alumnos mismos dado que el proceso pedagógico clásico, repetido por decenas de generaciones, ha llevado a desconectarnos con la integración pedagógica; es por ello que los sistemas escolares –público y privado– consideran adecuado, valioso y deseable, absorber y practicar los programas basados en la cognición exclusivamente.

Fichte propone que ese dolor, el cual puede “corromper el sentido moral en su fundamento radical” (en Montes, 2003, pp. 197-198), se trastoque en un placer por el conocimiento integrado, es decir, un conocimiento de emociones y de conceptos teóricos. La labor pedagógica requiere re-educar el sentido del dolor y del placer educativos pues nos encontramos en un estado tal que nuestro cuerpo y nuestros pensamientos confunden, invierten o anulan dichos estados.

2.3. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Pestalozzi y su discípulo Froebel (1782-1852), pueden ser considerados como los pedagogos que realizaron una aplicación en las aulas de las ideas de Rousseau. Ocupándonos en este momento de Pestalozzi, el gran pedagogo suizo, él considera necesario que la educación debe ocuparse de la totalidad de la persona y, por ende, debería evitar dedicarse a sólo abordar partes del conjunto; la parcialidad limita el desarrollo integral de las personas (Pestalozzi en Montes, 2004). Entonces, la propuesta de Pestalozzi es que lo verdaderamente educativo “está únicamente en lo que alcanza al conjunto de fuerzas de la naturaleza del hombre, esto es, corazón, espíritu y mano” (Pestalozzi 2003, p. 177). Cuando se orienta la educación de manera parcial y unilateral y sólo se aborda una sola de las potencialidades y capacidades humanas “sea éste del corazón, del espíritu, o bien pertenezca al dominio del arte”, [afecta el equilibrio armónico y conduce a un desarrollo incompleto con la resultante de] “una deformación general y la artificialización del individuo” (2003, p. 177).

En cuanto a las estrategias empleadas, Pestalozzi –a diferencia de Rousseau- no considera que se requiera aislar a la persona de su entorno social para evitar que se permee de elementos moralmente nocivos; la idea pestalozziana es que la escuela es un conjunto social en donde las responsabilidades y la cooperación constituyen los puntos esenciales para educar a los escolares. Es justamente el entorno social el que puede proporcionar un soporte tanto a la educación moral como en la construcción del conocimiento puesto que al igual que los pedagogos Bell y Lancaster, Pestalozzi estableció estrategias a fin de que los alumnos se auxiliaran unos a otros en sus investigaciones (en Piaget, 2001).

Pestalozzi nos introduce a la comprensión de las energías y cualidades de la especie humana dado que dicho entendimiento proporciona las bases para poder desarrollar las potencialidades y preparar las aptitudes. Ese desarrollo humano se guía por leyes eternas e invariables (Pestalozzi, en Montes, 2003). Considera que el desenvolvimiento de las actividades cognitivas se apoyan en los medios didácticos y si éstos “no responden al interés y al apetito de pensar, sobrecargando, adormeciendo y embrollando, en vez de despertar y animar” (en Montes 2003, p. 181), el interés de los alumnos se disminuye.

Para el pedagogo suizo es una falacia pretender haber alcanzado un conocimiento cuando se apela a que la memoria sólo retenga términos; éstos requieren ser rectamente comprendidos puesto que tal proceso de comprensión es la evidencia más palpable del conocimiento. La recta comprensión es una condición que, a juicio de Pestalozzi, es la más material y la más olvidada. Por ello la propuesta es realizar explicaciones pertinentes en torno a los términos de aprendizaje.

2.4. John Dewey (1859-1952).

Para John Dewey el objetivo de la educación es “formar fundamentales disposiciones intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y a los hombres, [y por tanto] la filosofía puede definirse como la teoría general de la educación, [en tanto] práctica inteligente, crítica y deliberadamente dirigida” (Dewey, en Nassif, 1968, p. XII).

Otro de los objetivos de la educación es la formación de la persona en sus aspectos fundamentales, intelectivos y emocionales de manera que ella –la educación- necesita encontrar los mejores métodos “para llevar a cabo la reorientación de la vida” (1968, p. XIII). Este sentido indica entonces que cuando los individuos se encuentran en una decadencia cognitiva y emocional, la educación brindará la metodología pertinente para re-encauzar el proceso natural de “formación humana siempre ascendente” (1968, p. XIII). Lo natural es entonces, no un estado salvaje, sino el tránsito por los diversos niveles de desarrollo humano: “La vida humana es una sucesión de experiencias, una verdadera continuidad de

interacciones o de situaciones que tienden a un desarrollo continuado” (Dewey, en Nassif, 1968, p. XVIII). Por ello también se define la educación como “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia que da sentido a la experiencia que se tiene y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la subsiguiente” (Dewey, en Nassif, 1968, p. XVIII)

Es así que la vida es una secuenciación de *experiencias*, un verdadero continuo de interacciones o de situaciones. El dinamismo de la vida se corresponde con el que es propio a la realidad. Por lo tanto la realidad natural o social, es siempre un proceso que difícilmente puede explicarse y comprenderse con “dualismos ni manejarse con principios absolutos, se trate de la ciencia, de la moral, de la sociedad, del arte o de la educación. También los valores están unidos a la trama de la experiencia, que es la que condiciona la orientación de los fines en peculiar intercambio y continuidad con los medios” (Dewey, en Nassif, 1968, pp. XIV-XV). Por lo tanto, las aportaciones de Dewey se alejan de las concepciones mecanicistas acartonadas dado que aboga por una explicación de la realidad que supera los dualismos y los patrones rígidos

De ahí se colige que –para Dewey- existen dos principios propios de la experiencia: interacción y continuidad. Por medio de la interacción, la experiencia constituye un encuentro de condiciones objetivas y subjetivas, como una *situación*. De ello, Dewey extrae dos conclusiones fundamentales para la educación: 1) la experiencia es inicialmente un asunto activo-pasivo; “no es primariamente cognoscitivo [y] 2) pero la *medida del valor* de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce” (Dewey, en Nassif, 1968, p. LVI).

Por lo tanto, si la experiencia es un punto de enlace de condiciones objetivas y subjetivas, una de las mayores falacias pedagógicas “es la idea de que una persona aprende en un tiempo dado. El aprender colateral con la formación de actitudes duraderas, de gustos y disgustos, puede ser, y es a menudo, mucho más importante que las lecciones de ortografía o historia que se aprenden” (Dewey, en Nassif, 1968, p. LX). Ese aprendizaje colateral puede generar una actividad fundamental: desear continuar aprendiendo.

Otro de los objetivos *princeps* de la educación es la de estabilizar e integrar todos los elementos que se encuentran desintegrados en los diversos ámbitos de la realidad dado que existe una contradicción entre los códigos dados en la realidad: “un código prevalece en la familia; otro en la calle; un tercero en el taller o el comercio; un cuarto, en la asociación religiosa. Cuando una persona pasa de uno de estos ambientes a otro está sometida a presiones antagónicas, y se halla en peligro de dividirse en un ser con diferentes normas de juicio y emoción en las distintas ocasiones” (Dewey, en Nassif, 1968, p. LXVII).

También la escisión se puede presentar al interior del aula dado que una escuela tradicional y rígida bifurca la necesidad del interés de los alumnos de manera que se secciona en dos a la personalidad cuando la escuela debería integrarla. La disparidad entre el interés y la necesidad conlleva a que se construyan “hábitos mecánicos, visibles por la actividad psíquica y que carecen por consiguiente de valor. Interiormente se crea el vagabundaje mental, una sucesión de ideas sin objeto, porque no convergen hacia una actividad definida” (Dewey, en Claparède, 1965, p. 22).

Una de las funciones del docente es la de diagnosticar las capacidades y necesidades de los alumnos y, por consecuencia, implementar las acciones “que ofrezcan la materia de estudio o contenido para experiencias que satisfagan esas necesidades y desarrollen aquellas capacidades” (1968, p. LXXI).

La didáctica escolar ha intentado sintetizar las manifestaciones vitales del género humano en las asignaturas o materias de estudio. Éstas representan síntesis legítimas de regulación pedagógica, *psicologizadas* en base a las potencialidades experienciales, y representando diferentes niveles del desarrollo de esa experiencia o “líneas activas de interés” (Dewey, en Nassif, 1968, p. XXIII). Es así que la Educación necesita adherirse y regirse por los principios evolutivos humanos. La forma y fondo de la didáctica encuentra entonces su pleno sentido cuando, atendiendo a “la ley implícita en la propia naturaleza” humana (Dewey, en Nassif, 1968, p. XXIII), organiza la presentación y modo de abordar las materias de estudio.

Dewey no propone una anarquía en el sistema educativo en donde cada docente seguiría su propia ruta; propone una síntesis entre los polos. Por una parte, se encuentra la educación directa que ofrece un docente a sus alumnos concretos poseedores de una individualidad única; en la educación directa se palpa la riqueza “personal y vital”. La educación sistemática, con sus características *empíricas y rutinarias* “por el contrario, llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias” (Dewey, en Nassif, 1968, pp. LXXXVII-LXXXVIII). Una de las tareas de la filosofía educativa es la de proponer una síntesis que pueda ofrecer un equilibrio entre “modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales” (Dewey, en Nassif, 1968, pp. LXXXVII-LXXXVIII).

Dewey no es paneducacionista si bien considera que la educación “*es autónoma y debería ser libre para determinar sus propios fines*” (1968, p. XXIV); ella no es, para Dewey, la principal institución para realizar los cambios intelectivos, emocionales y morales que propicien “la creación de un nuevo orden social” (1968, p. XCIV).

Resumen de la Pedagogía de John Dewey.

La implementación de las condiciones objetivas en el aula se tiene que fundamentar en las necesidades y capacidades de los alumnos. No es suficiente la eficacia demostrada de materiales y métodos en cualquier contexto espacial y temporal. La creencia de la eficacia de materiales y métodos educativos debe estar relacionada con el conocimiento directo de las personas, es decir, de los alumnos respecto a sus diversas características actitudinales, competencias, necesidades, etcétera. No hay verdadera educación cuando se implantan métodos de manera generalizada; sólo es auténtica la educación cuando hay congruencia entre el tipo de alumnos, ubicados y diagnosticados en un contexto cultural específico, y la especificidad de algún método pedagógico (Dewey, en Nassif, 1968).

El diagnóstico individual y social del cualquier grupo escolar va a otorgar al educador el establecimiento de los fines. Dicho diagnóstico abarca el conocimiento

de las “actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos)” (Dewey, en Nassif, 1968, p. LXXIX) de los escolares.

Desde una perspectiva general el método propuesto por John Dewey se caracteriza por lo siguiente:

- Se debe derivar de los fines propuestos.
- Requiere ajustarse a las actividades, intereses, necesidades, hábitos, etc. de los alumnos.
- Sugiere “el género de ambiente necesario para liberar y organizar *sus* capacidades” (1968, p. LXXX).
- Proporciona una serie de procedimientos específicos, los cuales a su vez – una vez puestos en marcha- pueden examinar, corregir y ampliar los fines. He aquí la permeabilidad constante en los procesos educativos. No hay tiempo para esperar las grandes reformas nacionales en la educación. Si bien es importante y necesaria los acuerdos nacionales e inclusive supranacionales en aras de la construcción mundicéntrica, los ajustes se construyen a cada momento en el aula de clases. Esta actitud constituye lo que Dewey denomina el *principio de continuidad experimental* el cual consiste en la habilidad para “distinguir las experiencias valiosamente educativas de las que no son” (Dewey, en Nassif, 1968, p. LXXXVIII).

La flexibilidad es una característica necesaria para un abordaje integral en la enseñanza. Esa permeabilidad significa que habrá que dejar atrás la idea de que las asignaturas, planes o materias de estudio son algo fijo y listo para ser aplicado: mantener esa idea significa actuar desde una posición conductual en donde dado un estímulo (los contenidos de estudio) a través de un medio adecuado (didáctica) los alumnos van a aprender (respuesta). Esta visión mecanicista no es tanto falsa como parcial. Dewey propone considerar a la experiencia escolar como “algo fluyente, embrionario, vital, y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso” (Dewey, en Nassif, 1968, p. LXXIII).

La *educación de laboratorio* es una de las propuestas de Dewey. Partiendo del hecho del empleo real de los egresados, considera que si después de haber

estudiado una profesión escolar y se dedicaran a una actividad diferente (campesinos, mecánicos o comerciantes) “parece aconsejable que los que van a ser campesinos, sean campesinos inteligentes, capaces de inventar intelectualmente con iniciativa y control mental de sus materiales y, similarmente que los que hayan de entrar en otras profesiones tengan una educación que los equiepe para ser flexibles e independientes en sus juicios y originales en sus proyectos” (Dewey, en Nassif, 1968, p. CIV).

Para Dewey la educación se halla aún en un período de transición en donde reina el dominio de lo empírico. Dicho dominio extiende su poder a través de las siguientes prácticas determinantes de la educación: la tradición, la imitación, respuesta inmediata a los estímulos externos y las capacidades, “naturales y adquiridas de los maestros individuales” (1968, p. XLIX). En este estado de situaciones, existe una creencia promedio de que enseñar consiste en el uso de metodologías que “producen resultados satisfactorios inmediatos” (1968, p. XLIX).

Dewey no propone una anarquía en el sistema educativo en donde cada docente seguiría su propia ruta; propone una síntesis entre los polos. Por una parte, se encuentra la educación directa que ofrece un docente a sus alumnos concretos poseedores de una individualidad única; en la educación directa se palpa la riqueza “personal y vital”. La educación sistemática, con sus características *empíricas* y *rutinarias*, “por el contrario, llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias” (Dewey, en Nassif, 1968, pp. LXXXVII-LXXXVIII). Una de las tareas de la filosofía educativa es la de proponer una síntesis que pueda ofrecer un equilibrio entre “modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales” (Dewey, en Nassif, 1968, pp. LXXXVII-LXXXVIII).

2.5. Èduard Claparède (1873-1940).

La pedagogía propuesta por Claparède tiene como consigna el respeto por las leyes de la naturaleza, las leyes que rigen la naturaleza humana y, por ende, la pedagogía requiere partir de los alumnos: *la escuela para el niño y no el niño para la escuela* (1965, p. 19-20). Es por ello que el alumno se debe encontrar en el centro y

los programas, métodos, docentes, funcionarios, etc. deben gravitar alrededor de ellos.

El objetivo de la pedagogía es la ayuda a fin que el alumno encuentre su unidad y ésta se logra cuando se ha vivido, comprendido y significado el puente que existe entre *el deseo y la acción* (Claparède, 1965, p. 21). La apropiación que hace el alumno de la significación –definida como una operación psíquica que sirve de guión entre el aspecto desiderativo y la acción-le conduce a la unidad.

Claparède coincide con Dewey en que la pedagogía degrada cuando secciona en dos partes la personalidad del alumno: por una parte la actividad y por otro lado el interés verdadero y vivo que necesita unirse armónicamente. Si las actividades escolares se hubieran relacionado con el interés, “la escuela no habría imaginado en el transcurso de los siglos todo ese arsenal de medios de coerción (disciplina, castigos, etc.) que sirven precisamente de sucedáneos a este interés ausente” (Claparède, 1965, p. 22).

Para Claparède, dos son las problemáticas esenciales de la escuela:

1° Enseñar conocimientos y actividades y hábitos específicos (leer, escribir, contar, dibujar, aprender el idioma o la geografía).

2° *Desarrollar y atender las funciones mentales* (cultura de la inteligencia, de los sentidos, de la atención, de la conciencia moral y social, etc.).

(1965, p. 74)

Tipos psicológicos.

El carácter de un alumno se conoce, de acuerdo a Claparède, cuando se indaga el tipo psicológico profundo, la orientación del interés personal y las fuerzas e impulsos que le animan. En pos del conocimiento del tipo psicológico de los alumnos, Claparède retoma aspectos de la psicología analítica de Carl Jung y, coincide con él, en los tipos de personas⁴ propuestos: el extravertido y el introvertido. Y al igual que Jung, considera que no hay tipos puros, sino que hay

⁴ Espíritus los denomina Claparède.

combinaciones y que en una misma persona se encuentran esas dos tendencias. Interesado en los conocimientos psicológicos vertidos en su época, Claparède enlista algunas de las diferentes clasificaciones:

Tabla 1. Algunos tipos psicológicos.

Binet	Subjetivo	Objetivo
Jung	Introversión	Extraversión
James	Ideólogos	Positivistas
Otwald	Clásicos	Románticos
De Maday	Trabajadores	Combatientes
Nietzsche	Apolíneos	Dionisiacos
Schiller	Sentimentales	Ingenuos
Poincaré	Lógicos (analistas)	Intuitivos (geómetras)
Lipmann	Gnósticos	Técnicos
Rignano	Analíticos	Sintéticos
Pascal	Espíritu de geometría	Espíritu de sutileza
Duhem	Abstractos	Concretos

Nota. Fuente: Claparède, É. (1923/1961). *Cómo diagnosticar las aptitudes escolares* (p. 207). Madrid: Aguilar.

Se pregunta Claparède si la escuela conoce y utiliza los datos de los diversos tipos mentales de los alumnos. “¿Conoce el maestro suficientemente la forma de imaginación, de memoria de sus discípulos, y no corre el riesgo de desanimarlos imponiéndoles procedimientos que él [acepta], pero inaceptables para los demás?” (Claparède, 1965, p. 43).

Las preguntas que la Pedagogía necesita contestar verdaderamente son realmente trascendentes: “¿Se deben enseñar todos los procedimientos para que cada cual elija según su temperamento? ¿Y no sería mejor, en esto como en todo, que el maestro conociese los temperamentos y pudiese dirigir la elección de procedimientos?” (Claparède, 1965, p. 44). La conclusión es que la didáctica necesita considerar “*las diferencias individuales, los tipos mentales*” (1961, p. 83). Por lo tanto es necesario establecer un diagnóstico de los tipos psicológicos de los alumnos.

Por ende es fundamental indagar en los alumnos el tipo de desajuste existente que posibilitará el ejercicio de los actos inteligentes que puedan realizar la compensación. Previamente habrá que conocer las tendencias naturales de los escolares de modo que se construya un puente entre los deseos y la acción. El conocimiento de las tendencia o instintos personales o sociales posibilitarán la orientación inteligente y fructífera (1965, p. 27).

Las Aptitudes.

Todos los procesos psíquicos se consideran aptitudes siempre y cuando otorguen rendimiento: sea rendimiento escolar y/o profesional. Claparède arriba a la definición siguiente: *una aptitud es todo carácter psíquico o físico, considerado desde el punto de vista del rendimiento* (1961, p. 23). El carácter psíquico de las aptitudes se engloba en cuatro esferas: intelectual, sensorial, afectivo y motor. Como ejemplo de aptitud se encuentran la inteligencia, la comprensión cognitiva de alguna asignatura (por ejemplo matemáticas), la música (la composición musical), “la habilidad motriz, la fuerza muscular, la facultad de percibir ruidos muy débiles, como la de mandar un ejército o de adaptarse a un medio social dado, serán consideradas también como aptitudes, lo mismo que la memoria, la agudeza visual, la rapidez de reacción...” (1961, p. 22).

Las aptitudes pueden ser simples, “como los fenómenos sensibles, ya complejos, como las operaciones que ponen en juego toda una jerarquía de funciones” (1961, p. 23). Claparède no rechaza entonces en su totalidad el concepto de jerarquía; esta afirmación refiere que cada aptitud conlleva una jerarquización de funciones; estamos hasta aquí en el terreno de las características personales de los alumnos, sin embargo la jerarquización es tomada menos en cuenta cuando el sistema escolar toma su papel: “*La escuela actual quiere siempre jerarquizar; es más importante todavía diferenciar*”. A la pedagogía corriente, de *una dimensión*, debe sustituirle una pedagogía de *dos dimensiones*, si cabe decirlo así; una pedagogía que considere, junto a las innegables diferencias en la capacidad de inteligencia o de trabajo, diversos tipos cualitativos de aptitud, debiendo éstos estar colocados en el mismo puesto, y de ningún modo ordenados unos tras otros” (1961, p. 16). Las aptitudes, para ser fructíferas necesitan de la significación y ésta se

cumple en la medida en que sirve “de guión, de puente *entre el deseo y la acción*. Sólo si se halla encuadrada en este complejo, formando un todo, una unidad psicológica, es cuando ocupa su lugar natural” (Claparède, 1961, p. 21).

La afectividad, las emociones y los sentimientos.

La afectividad es una esfera que requiere consideración por parte del docente dado que en varias ocasiones, las dificultades escolares son suscitadas por elementos emocionales⁵. Por ello existe, para Claparède, una intervención constante de la afectividad en los procesos intelectuales (1961, p. 205).

Cuando se asocia al trabajo escolar con emociones y sentimientos que favorecen la ejecución del mismo, se orienta al alumno a mantener una actitud productiva y a poner en juego sus aptitudes personales al servicio del aprendizaje. En contraparte, la asociación entre las emociones negativas inculca crónicamente y permanentemente al alumno contra el gusto de trabajar (Claparède, 1965, p. 78).

Los docentes son los catalizadores de las emociones en el aula de manera que su función puede obstaculizar el proceso pedagógico verdadero, armónico e integral, consiguiendo que los alumnos se replieguen sobre sí mismos e inhiban la comunicación y expresión tanto emocional como racional dado que la desconfianza ha fundado su dominio en el aula (Claparède, 1961).

Para los docentes que requieran técnicas específicas para favorecer la inteligencia cognitiva y emocional, Claparède recomienda la asociación mental como la herramienta más racional para potencializar la memorización de diferentes conocimientos y se ve incrementada sustancialmente cuando también se asocian ilustraciones e imágenes que se vinculan con una diversidad de sentidos: visual, motriz, auditivo, etcétera. Esta colaboración de “diferentes memorias sensoriales” (1965, p. 39) incrementa sustancialmente el aprendizaje.

⁵ “Erwin ha retraído su capacidad de cálculo, sea para que [su amiga Ana] no se sienta demasiado humillada por su inferioridad, sea para no avergonzarla él mismo al calcular bien” (Claparède, 1961, p. 87).

El docente, en su quehacer didáctico deberá seguir una visión psicológica y genética por encima de la mirada lógica. El docente necesita despojarse de una postura rígida; necesita sumergirse y dejarse guiar por la intuición, los ensayos, los actos imaginativos y espontáneos, el juego (Claparède, 1965). Asimismo se requiere que el docente encuentre “los móviles de acción propios para engendrar el trabajo” (1965, p. 23) en cada alumno. A la vez debe crear un clima en donde la curiosidad natural emerja y pueda actuar.

Claparède, citando a Dewey coincide con él respecto al uso excesivo de los libros; éste uso indiscriminado a traído como consecuencia que –a juicio de Dewey- los docentes hayan arrinconado a una multitud de actos pedagógicos más imperiosos: actividades manuales y sociales, reflexión personal, etcétera. El texto oblitera la necesidad “de enseñar, de explicar, de hacer hallar por sí mismos [...] enmascara el aspecto exterior a los niños y desarrolla en ellos el verbalismo y la impresión del pensamiento [y] ocupa el lugar que debiera llenar normalmente la cultura del pensamiento” (1965, p. 50).

La inteligencia.

Claparède enuncia dos tipos de inteligencias: la global (de tipo mental) y la integral. La inteligencia global es una aptitud que puede ser medida a través de los tests; ella es una aptitud más entre otras; como la comprensión cognitiva de alguna disciplina, la motricidad, la adaptación social, el mando hacia un grupo de personas, la memoria, etcétera.

El acto de inteligencia intenta compensar un desajuste “por un defecto de adaptación y destinado a readaptar al sujeto resolviendo la situación problemática ante la cual se encuentra” (1961, p. 195). Ante eso puede surgir la inteligencia integral como el acto psíquico de ejercer un proceso de investigación en tres etapas: a) formulación de preguntas, b) establecimiento de hipótesis y c) la verificación. Este proceso se realizará con el objeto de realizar un ajuste, una adaptación ante una situación problemática.

La inteligencia global presenta dos formas generales: la comprensión y la invención, las cuales se encuentran unidas en la realidad. Durante la comprensión “el espíritu trata de descubrir la idea que dará un sentido a elementos objetivos dados, que les permitirá ser aprehendidos por él, la idea que servirá de sostén a la acción que el acto de inteligencia tiene por misión asegurar. [Por su parte, durante]... la invención, el espíritu trata de descubrir los elementos que satisfacen a una idea dada, que darán a ésta su expresión práctica y servirán de base a la acción” (Claparède, 1961, p. 198). La primera forma –la comprensión- intenta adquirir el sentido final de su acción, mientras que la invención selecciona los medios por los cuales se arribará a la puesta en práctica.

La función de la inteligencia es la de ser una guía, un “puente *entre el deseo y la acción* [de modo que la persona] esté en condiciones...de controlar su conducta, de ajustar lo más adecuadamente posible su comportamiento a la realización de sus deseos” (Claparède, 1965, p. 21). El ser humano presenta actos que intentan satisfacer algunas necesidades y el pleno desarrollo implica que se le asista para orientar sus actos de modo hábil, y de vincular sus actividades “con algún interés o necesidad natural” (1965, p. 23). Si bien el interés más potente es el que se origina en la vida real, la escuela se encuentra con posibilidades de implementar “los móviles de acción propios para engendrar el trabajo (1965, p. 23). La curiosidad nativa, tan cercana al juego, podría ser aprovechada e incorporarse no únicamente como un resorte para el estudio, para el trabajo y la vida sino como una circunstancia que otorgue al trabajo “su valor profundo y humano” (1965. pp. 26-27). Encontramos aquí el reconocimiento de los instintos y tendencias más naturales, primitivas si se quiere mencionar así; estas tendencias personales o sociales necesitan ser guiadas hacia “una colaboración inteligente y fecunda” (1965, p. 27).

La colaboración del alumno, entonces, se guiará en función de que existirá un autocontrol de la propia conducta, “es decir, de ajustar lo más adecuadamente posible su comportamiento a la realización de sus deseos” (1965, p. 21); por ello la inteligencia sólo es valiosa cuando es un instrumento de acción, y los conocimientos adquiridos son útiles en la medida en que se les utiliza con provecho.

Los medios de operación que la inteligencia utiliza lo constituyen los “signos, símbolos, nociones generales como medio de economizar experimentos concretos y abreviar en proporciones considerables trabajos que sería necesario hacer sin este procedimiento de abreviación” (1965, p. 40). Es pues, la inteligencia una operación de síntesis que ofrece como ventaja una economía de tiempo y de esfuerzo.

La inteligencia unifica la multiplicidad de las cosas, “uniéndolas en una *representación única*, [una] representación total que las comprenda a todas como las partes de un todo; el producto es pues una síntesis, constituyendo así en una unidad psicológica el objeto de su operación” (1965, p. 40-41). La escena única es la que otorga un sentido y ese sentido es el que se funde armónicamente con toda la multiplicidad de los contenidos.

2.6. Roger Cousinet (1881-1973).

En Cousinet se conjugan la concepción teórica de la Escuela Nueva con un arsenal metodológico y técnico que conduce al alumno a la praxis, de manera que el alumno dejar de ser un objeto para convertirse en un ser activo: “en lugar de actuar sobre los niños, les pone en condiciones de actuar” (1962, p. 68). Es así que la ruta pedagógica va desde las aplicaciones reales a los principios y teorías, desde el objeto a su explicación; por ello, el docente necesita realizar un viraje completo desde su vehículo –es decir, la didáctica-. Los docentes que pudieran sospechar de la eficacia de su didáctica tradicional “comportaría para ellos un sufrimiento insoportable ...[que deriva de una] ilusión pedagógica” (1980, p. 127). Asimismo, se excluye el Método de Cousinet de un individualismo al proponer el Método de trabajo libre por grupos.

Al igual que muchos pedagogos, Cousinet señala diversos grados educativos: al indicar que los alumnos “tienen que aprender a *vivir* y a vivir de un modo virtuoso. Tienen que imitar para *instruirse* el trabajo de sus padres y el trabajo de sus maestros; todo lo cual está muy bien, pero todavía tienen que hacer algo más: *educarse* (1980, p. 28).

La meta natural del aprendizaje consiste en saber realizarlo, es decir que se cumple el aprendizaje cuando se presentan las siguientes situaciones: “que el aprendiz sepa qué es lo que quiere, quiera por lo tanto alcanzarlo y busque consiguientemente los medios de poder alcanzarlo” (1980, p. 17). De acuerdo a Cousinet, únicamente se elige o se acepta un saber que es deseado poseer y únicamente es deseado porque se le conoce; este doble anudamiento entre el saber y su deseo constituye un pivote en la actividad del alumno puesto que si el alumno desconoce el saber al que se dirige su proceso de aprendizaje, “no lo deseará ni lo aceptará, y si no lo desea ni lo acepta, el aprendizaje será para él una actividad sin sentido” (1980, p. 19). En las cuestiones extraescolares, Cousinet comenta que tres son las premisas para un verdadero aprendizaje: saber, querer y poder.

Ahora bien, si el proceso de aprendizaje es un vehículo para obtener el saber ¿Cuál es la naturaleza de este proceso? se pregunta Cousinet; a lo que él contesta señalando que la imitación es el punto de arranque y el medio que permite el aprendizaje. La imitación va acompañada de experimentación, en donde se ensayan las múltiples vías para obtener igual resultado que el modelo a imitar. El docente, debe pues ofrecer una actuación delante de los alumnos pero requiere que se exhiba la manera de actuar a fin de que los alumnos no tanteen inúltimente; es así que el docente no es alguien con sentido egoísta que oculta los pasos y que únicamente ofrece una escena global y deslumbrante para los escolares. Se necesita aquí el análisis a detalle de los pasos, es así que “el aprendiz aprende a trabajar de una manera metódica, va de lo simple a lo compuesto” (1980, p. 22). La exhibición de la actividad a realizar se apareja con las explicaciones con el fin trastocar los movimientos automáticos imitados en movimiento razonables. En la Tabla 2 se encuentran los cuatro grados sucesivos del aprendizaje de acuerdo a Cousinet:

Tabla 2. Los cuatro grados sucesivos del aprendizaje.

He aquí pues las formas sucesivas que adopta la actividad del maestro a lo largo del aprendizaje
1. <i>Realiza</i> el trabajo delante de los aprendices sin cambiar para nada su forma personal y habitual de operar.
2. <i>Muestra</i> este trabajo, lo ejecuta con más lentitud, y, enunciando las diversas formas de su trabajo, se lo hace hacer a los aprendices.
3. <i>Descompone</i> el trabajo en los elementos sucesivos, y hace ejecutar sucesivamente cada uno de los movimientos a los aprendices, a los que no permite realizar un nuevo movimiento hasta que el precedente ha sido perfectamente ejecutado.
4. <i>Explica</i> la razón de ser de cada movimiento y el lugar que ocupa en la actividad completa.

Nota. Fuente: Cousinet, R. (1980). *Pedagogía del aprendizaje* (p. 26). España: Planeta.

Para Cousinet existen dos tipos de saberes: el operatorio y el bruto; el primero es aquél que se ajusta al proceso recién descrito en la Tabla 2. Por su parte el saber bruto está conformado por un conjunto de conocimientos, de nociones y “está descompuesto de elementos pura y simplemente porque el escolar no puede saberlo todo a la vez y tiene que hacerlo en movimientos sucesivos” (1980, p. 87). Los conocimientos del saber bruto no son operaciones en sí y por ende el alumno no las puede aprender haciendo algo, de modo que aquí no existe ni el proceso de aprendizaje como tampoco el ejercitamiento operatorio. Existen dos operaciones para trabajar con ese saber bruto: la adquisición y la conservación. La segunda de ellas hace uso de la memoria para conservar el conocimiento bruto, mientras que la primera se pone en acción cuando [los alumnos] prestan atención, [y] sólo lo hacen para adquirir, adquirir una información deseable, interesante o agradable (Cousinet, 1980, p. 90).

Aún con ello, hay posibilidades y alternativas pedagógicas para transformar el saber bruto, es decir, habrá que trastocarlo en saber operatorio para que sea accesible desde el proceso de los 4 grados sucesivos del aprendizaje. La labor del docente consiste entonces en abordar el saber bruto desde diferentes perspectivas: la histórica, la geográfica y la científica. La perspectiva histórica aborda lo real en su aspecto temporal, “*historiza* lo real [cuestionándose] *¿Cómo se ha constituido en el transcurso de los años tal estado material, técnico, social?*” (1980, p. 97).

Por su lado, la geografización de lo real inquiere “¿*Por qué tal parte de la naturaleza tiene ésta o aquella peculiaridad?*” (1980, p. 97). Y por último, la realidad científica precisa la búsqueda de razones de los acontecimientos, hechos, procedimientos, etcétera, es decir se pretende conocer el objeto “en su naturaleza y en su funcionamiento” (1980, p. 109). Operando desde esta triple perspectiva la enseñanza no se realiza a fin de que los alumnos adquieran y conserven conceptos o nociones históricas, geográficas o científicas, sino que el objetivo es “la aprehensión de un objeto que el escolar querrá conocer *para* (saber operatorio), esto es, para saber cómo es lo que es. Y lo irá conociendo mediante un conjunto de operaciones” (1980, p. 98).

El proceso de aprendizaje propuesto por Cousinet rompe el modelo tradicionalista e implica nuevas funciones docentes, nuevas actitudes del alumno y nuevas metodologías de trabajo. Respecto a estas últimas, ellas comprenden a los materiales, es decir los documentos con información que servirán para que el alumno trabaje; no son un fin en sí mismos, sino un medio; es por ello que “en el lenguaje de la educación nueva se llaman métodos activos los instrumentos de trabajo que se ponen en manos de los alumnos a fin de que puedan servirse de ellos para aprender, en oposición a los métodos didácticos, instrumentos de que se sirve el maestro para enseñar” (Cousinet, en Montes, 2003). Además los alumnos emplean instrumentos cognitivos de trabajo como

la observación, la comparación, la clasificación, un saber de naturaleza concreta [...que le posibilitarán ir] adquiriendo métodos de trabajo, métodos que habrán contribuido a hacer de él un verdadero aprendiz, es decir, una persona que conoce el objeto que quiere alcanzar, que sabe, por lo tanto, qué es lo que no sabe, que va alcanzando un conocimiento cada vez más claro y distinto de lo que posee y de lo que le hace falta, que utiliza cada vez mejor los documentos que le son facilitados o que descubre él personalmente, y que va comprobando que unos son utilizables y los otros no, o que sólo lo son insuficientemente, en fin, que va aprendiendo con precisión cómo se investiga, cómo se pregunta, en una palabra: aprende a aprender.

(Cousinet, 1980, p. 105).

Respecto a las funciones docentes, el aprendizaje se logra cuando existe una atención a los tiempos de los estadios de desarrollo y, en tal dirección, Cousinet refiere a las sabias palabras de María Montessori en el sentido de que como docentes no podemos comenzar antes de tiempo, ni andar de prisa y mucho menos galopar: “no es el maestro el que tiene que dar la pauta, sino el alumno el que marca el paso” (1980, pp. 134-135). Por lo tanto el docente del método Cousinet necesita convertirse en una persona que pueda convivir sin ninguna intencionalidad formativa con sus alumnos a fin de conocerlos “en una comunidad que tiene por objeto, como bien dice Mlle de Failly, *colocar a cada niño en las mejores condiciones posibles de expansión y desarrollo, es decir, conseguir que responda a sus necesidades profundas*. Este es el verdadero indicio de la vocación” (1975, p. 125).

El docente en el método Cousinet se encuentra a la disposición de los alumnos siendo el colaborador en la construcción del conocimiento; ya no imparte un saber bruto por medio de una cátedra en lo alto de una tarima, sino que ahora se encuentra

en una mesa en un rincón de la sala. No está desocupado, no da a los niños que trabajan ese molesto espectáculo de un adulto que no hace nada. El también trabaja, observa a los alumnos, toma notas, investiga, se instruye. Corrige, cuando hace falta, los trabajos que se le presentan, pero, sobre todo, contesta las preguntas que se le hacen. Informa a los que necesitan que se les den informes. Acostumbrados a no ver en el maestro un enseñador omnisciente, o que finge serlo deshonestamente, acostumbrados a verle trabajar al lado suyo, los niños no se sorprenden nunca de verle ignorar la respuesta de alguna de sus preguntas, confesarlo y buscarla con ellos. No disminuye nada con ello su autoridad. Porque lo que pedían de él no era omnisciencia, sino la buena voluntad de prestarles ayuda. (Cousinet, 1962, p. 75).

Resumen del Método Cousinet.

Las rutas seguidas por el Método de Cousinet se consideran como las condiciones de todo aprendizaje:

- a. Presentación del conocimiento del objeto epistémico para fomentar interés en el alumno.
- b. Conocimiento inicial (denominado como un “saber de naturaleza concreta”; Cousinet, 1980, p. 105) del alumno como condición para suscitar el deseo de aprender a profundidad y obtener un saber satisfactorio.
- c. Construcción del saber operatorio y satisfactorio que se realiza con el apoyo de los instrumentos cognitivos (la observación, la comparación, la clasificación) y técnicos (los documentos de trabajo).
- d. Adquisición de diversas metodologías de trabajo al saber utilizar los documentos de trabajo, al aprender cómo se investiga, cómo se cuestiona, es decir, el alumno aprende a aprender.

El valor del saber adquirido no está en función de su valía intrínseca (saber por saber) ni aún siquiera por un postrer uso, sino que representa la cúspide de la educación dado que decanta “una combinación de acciones constructivas” (Cousinet, 1980, p. 105) dado que el alumno aprende a nivelar la reciente adquisición cognitiva con “su propia construcción, a descubrir, si este ajustamiento es imposible, si tiene que buscar otro ajustamiento, o si tiene que modificar su construcción” (1980, p. 132). Estos planteamientos de incalculables miras no sólo representan un baluarte cognitivo sino también se extienden a las áreas de la identidad, de la moral, de la voluntad, etcétera dado que al “igual que los demás aprendizajes, el aprendizaje escolar permitirá al escolar saber lo que quiere, lo que puede, y le permitirá ajustar su poder a su querer” (1980, p. 132).

La libertad otorgada por Cousinet en la búsqueda y construcción de un saber valioso contrasta con los métodos tradicionales de la escuela “en donde viven en un mundo artificial que no les permite adquirir conciencia de sus posibilidades, de sus deseos, de sus intereses, de su modo natural de trabajo” (1980, p. 130).

2.7. Ovide Decroly (1871-1932).

Las necesidades humanas.

Decroly considera que, de acuerdo a los descubrimientos de “la psicología objetiva y la psicología personal, en la *mayor parte de los humanos*, el factor afectivo es por excelencia el motor de todo el sistema nervioso superior” (1993, p. 31); éste factor también es denominado sensibilidad y el cual es definido como el grupo de “las inclinaciones, tendencias, apetitos, necesidades, cuya acción varía de uno a otro individuo, y aún dentro del individuo mismo, según los momentos” (Decroly, 1993, p. 32).

Cuatro son las necesidades primordiales del niño -y humanas, en general- en el análisis de Decroly: la necesidad de alimentarse, a la que se une la de limpieza; la de luchar contra las intemperies; la de defenderse contra los peligros de accidentes y la de acción y trabajo solidario en una renovación constante que anime la alegría de vivir. Por otro lado, para satisfacer sus necesidades, el niño necesita progresar en dos ámbitos: el conocimiento de su propia personalidad y el conocimiento de la realidad exterior, tanto la naturaleza cuanto el medio humano, escolar y social (1993, p. 19).

El grupo alimenticio abarca las tendencias e instintos vinculados con la nutrición: hambre, sed, necesidad de aire y necesidad de evacuación; los referentes a la lucha contra el frío, el calor o la fatiga, la necesidad de movimiento, la necesidad de limpieza, la defensa contra el dolor físico. Asimismo, en este grupo se encuentran el instinto sexual, el instinto maternal, el instinto paternal y el instinto gregario o de simpatía.

En otro grupo se encuentran los instintos que se vinculan con una etapa superior de evolución y que incluyen, el amor propio, el instinto de propiedad, y el instinto de agrupación o de grupo. Cuando éstos instintos se combinan con los primeros, se generan tendencias que pueden remitirse a un tercer grupo: por ejemplo, el instinto de concurrencias, el de aprobación, etc.

Concurrentes a estos tres grupos de instintos y tendencias se encuentran otros dos grupos importantes: el de los instintos de defensa y el de los instintos

ayudantes. Los instintos de defensa toman forma a través de dos expresiones: la defensa pasiva y la defensa activa, “cuyas expresiones emocionales agudas constituyen, respectivamente, el miedo y la cólera. Y el segundo comprende la curiosidad, la imitación y el instinto de juego” (Decroly, 1993, p. 34).

Respecto a los sentimientos superiores, Decroly considera que éstos incluyen a los sentimientos estéticos, los cuales forman las cualidades fundamentales de los caracteres perfectos de ciertas personas. Es decir, se refieren a el sentimiento del honor, de la dignidad, la franqueza, el valor, el estoicismo, la probidad, el agradecimiento, la modestia, el amor a lo bello, el sentimiento del deber y el de la responsabilidad (1993, p. 36).

El otro grupo de sentimientos superiores lo constituyen las tendencias referentes a la conservación de la especie y al bienestar social: la bondad, la abnegación, el desinterés, el heroísmo, la generosidad, el espíritu de justicia para el prójimo, la discreción, etcétera. Habrá que hacer notar que existe una mezcla de sentimientos tal y como demuestra Decroly en el siguiente texto: “claro que hay algunos de estos sentimientos que cabalgan indistintamente sobre ambos grupos, como, por ejemplo, los del deber y de la responsabilidad” (Decroly, 1993, p. 37).

Una propuesta de integración la expone Decroly de manera sencilla dado que para él existe una relación existente entre las funciones sensoriales e intelectuales y la afectividad, por una parte, y por otra, entre esta misma efectividad y las funciones de adaptación motriz. Tales vínculos son bidireccionales, “en el sentido de que las sensaciones, percepciones, juicios y razonamientos pueden tener una repercusión, y, a la inversa, la afectividad puede encaminar la atención y la reflexión sobre actividades sensoriales, perceptivas e intelectuales imperiosas” (1993, p. 37). La dupla que se interconecta es entonces la afectividad y la acción: la afectividad orienta y tira hacia la acción y ésta tiene una resonancia en la esfera de la afectividad; para Decroly el asunto integrador tal y como indica la psicología de su tiempo: las funciones se encuentran interconectadas y no funcionan de manera aislada.

Expone Decroly diversos enfoques en la educación que requieren ser implementados en el aula:

- 1.° La educación sensorial.
- 2.° La educación motriz.
- 3.° La educación afectiva.
- 4.° La educación intelectual.
- 5.° La educación del lenguaje.
- 6.° La preparación y la orientación profesional.

(1993, p. 127).

La educación afectiva.

Decroly equipara el término *educación afectiva* con el de la *educación moral* basado en el principio de que la educación moral consiste en el abordaje de la educación de los sentimientos o del carácter y abarcando también la educación de la voluntad. Intentando aclarar el empalme de las definiciones, considera que cuando se habla de la educación moral se está refiriendo a la educación de las fuerzas y tendencias innatas de tipo superior y específicamente las del renglón social, la autoestima, la higiene corporal, el instinto de lucha, “la simpatía, el instinto sexual, así como [...] las tendencias adquiridas o habituales” (1993, p. 134). Educar la voluntad significa entonces, para Decroly, fomentar la iniciativa, la actividad, la capacidad de decisión, la constancia y el orden; todos éstos elementos se vinculan más con los “poderes motores que con los poderes receptivos” (1993, p. 134).

Educar los sentimientos se orienta, entonces, más a la “parte educada de la afectividad, es decir, sobre las tendencias evolucionadas, socializadas (Paulhan) o sublimadas (Freud). En cuanto a la educación del carácter, engloba en suma, a la vez, la educación de los sentimientos y la de la voluntad” (Decroly, 1993, p. 134). Por lo tanto, la educación afectiva es, como se ha mencionado, un sinónimo de educación moral o del carácter y posee el mismo significado general; dicha educación considera los factores psicogenéticos, funcional y diferencial o individual:

- El factor ontológico se refiere al desarrollo del niño, el cual tiene por consecuencia la aparición de ciertas tendencias, a edades aproximadamente determinadas.
 - El factor funcional se traduce por la interacción de las tendencias entre sí y las influencias que sufren de parte de los elementos extrínsecos: inteligencia, educación, hábitos.
 - El factor diferencial, en fin, depende de las variaciones que existen entre los individuos: diferencia hereditaria y diferencia adquirida, diferencia sensorial, intelectual, motriz, etc.
- (Decroly, 1993, p. 134).

Dada la multiplicidad de elementos afectivos, Decroly manifiesta que hay una elevada tendencia de docentes a utilizar la intuición como guía en la educación afectiva; dicha intuición forma parte del arte pedagógico el cual se caracteriza por ser “intuitivo, fácil y matizado [y] tiene a veces más éxito que una técnica educativa sabia, dogmática, rígida y seca, [de modo] que este arte pedagógico exige naturaleza de *élite*, que estas naturalezas son raras...” (1993, pp. 136-137).

La importancia de la educación afectiva se equipara con la adquisición de destrezas y esto se aplica con mayor razón cuando un grupo de alumnos han convivido juntos durante un tiempo “más o menos largo en comunidad de trabajo y de juegos [y por ende es muy importante] llevarlo a un ambiente cuyo fin es el ocuparse mucho más de la educación que de la instrucción” (Decroly, 1993, p. 239). Soslayar la educación afectiva implicaría ejercer un daño a la autoestima, a la simpatía y a la solidaridad nacientes puesto que la educación de dichos elementos personales del alumno son tan fundamentales como el aprender la ortografía o el cálculo matemático.

2.8. María Montessori (1870-1852).

El Desarrollo.

Las tesis de Montessori se empalman con las propuestas de los teóricos contemporáneos del desarrollo psicológico: las nuevas adquisiciones nacen por un

proceso que sigue una pauta y no puede ser acelerado así como tampoco es posible “saltarse” etapas. Mantiene Montessori la certeza de que existen leyes del orden cósmico y de que los trastornos de la humanidad se verán resueltos en la medida en que se atiendan a las directrices del orden cósmico; algunas de las subleyes del cosmos son:

- a) La “ley eterna de la construcción psíquica de la vida humana” (1986, p. 21).
- b) Las leyes sociales de carácter evolutivo.

Existe, para María Montessori, una disonancia entre las leyes humanas y las leyes del cosmos cuando se inhibe el desarrollo normal de las personas. Tal disonancia se puede ejemplificar con la crianza de los niños y éste es un punto que merece ser subrayado dado que aclara un mito alrededor de la educación de orientación Montessori: “Creedme: las tentativas de la llamada educación moderna que intentan sin más liberar a los niños de supuestas represiones, no van por buen camino. El dejar hacer a los escolares aquello que quieren, entretenerlos con ocupaciones ligeras, hacerles volver como a un estado de naturaleza salvaje, no es suficiente. No se trata de ‘liberar’ de algunas ataduras, se tratar de *reconstruir*; y la reconstrucción exige la elaboración de una ‘ciencia del espíritu humano’ ” (1986, p. 27).

La reconstrucción sucede entonces en un ambiente de libertad, pero no restrictivo de la actividad mental del niño: se trata de una libertad guiada en donde todas las potencialidades del niño se pueden expresar, merced a varios procesos. Uno de ellos es la libertad que posibilita la actividad espontánea infantil dentro de un ambiente pertinente que satisfaga los requerimientos del desarrollo.

Dos son los anclajes que, anudados, ofrecen la comprensión de las leyes naturales del desarrollo humano; uno de ellos lo constituye la actividad misma de la infancia y el otro está constituido por los principios psicológicos. Desde el primer anclaje –la actividad infantil- recordemos que para Montessori lo externo es sólo una parte de la actividad; la otra parte lo constituye la vida interna del infante: “Hay una *forma mental* de la infancia que no ha sido reconocida nunca” (1986, p. 40).

María Montessori considera que -al igual que las teorías modernas de la evolución que van de Naegli a De Vries- el Yo interno es el resorte esencial del crecimiento (Montessori, 2003). Este Yo educando, para sondear las profundidades del conocimiento, de la vida social, cultural y emocional, requiere ser *sumergido en la naturaleza* (2003, p. 189). La inmersión en la naturaleza es comprendida desde una vía ascendente que va de lo sensible y concreto hasta el nivel ecológico-espiritual. Iniciar al niño en el cultivo de plantas y cuidado de animales tiene como efecto el aprovechar “las riquezas que emanan de las fuerzas [vivificadoras y] educativas de la naturaleza” (2003, p. 189). El acompañamiento y cuidado hacia otros seres sensibles (bondad) otorga: iniciación a la observación (cognición racional) de los fenómenos de la vida, previsión de las necesidades de otros, paciencia y fe “que es toda una filosofía de la vida, [...] desarrollo del sentimiento de la naturaleza que constituye una forma de amor y de unión con el universo, [...] encarrilamiento y armonización con la vía natural desarrollo del género humano” (2003, pp. 192-193).

De esa manera, el aprendizaje discurre por una escalera de crecimiento que requiere ser transitada por los estudiantes. Cada escalón representa un nivel de conocimiento y cada peldaño tiene a su disposición una técnica determinada. Mientras más se va ascendiendo, el cazador del conocimiento posee a su disposición una amplia gama de estrategias. María Montessori señala tres niveles: sabiduría, ciencia e instrucción.

La instrucción corresponde a un peldaño inferior en la escala en tanto que el segundo escalón del conocimiento lo constituye el nivel científico; a este nivel se accede a través de los mecanismos de la ciencia objetiva. El mejor momento para iniciar este nivel es “en la primera infancia [de manera que] nuestro propósito debe ser *el de favorecer el desarrollo espontáneo de la personalidad psico-física* y no el de instruir. Por esto, después de haber favorecido al niño el material didáctico adecuado para provocar el desarrollo de los sentidos, debemos esperar que se desarrolle la actividad de observación” (Montessori, 2003, p. 267). Cuando se introduce en este nivel el sentido espiritual, se pueden construir nuevas síntesis filosóficas dado que se sabe resolver las contradicciones de las técnicas científicas.

María Montessori señala la necesidad de formar a los docentes en ambos sentidos privilegiando un polo de esta propuesta: “la preparación del maestro debe orientarse con preferencia hacia la formación de la actitud científica del espíritu” (2003, p. 94).

En el nivel alcanzado en el grado denominado *sabiduría*: “llamamos sabio a aquel que en el experimento ha *presentido un medio* que le conduce a indagar las profundas verdades de la vida...” (2003, p. 94) y esa inmersión produce un olvido de sí mismo⁶. El sabio puede manipular instrumentos pero la esencia de la sabiduría consiste en la contemplación de la *naturaleza impregnada de religiosidad* (2003, p. 94).

En el recorrido por los escalones del conocimiento existen claves que permiten la valoración del proceso:

a) Seguridad en la ejecución del material y juicio valorativo hacia los ejercicios o materiales. Una vez que el escolar realiza con seguridad y precisión una actividad, “significa que ha *sobrepujado* el ejercicio y que es ya inútil para él” (Montessori, 2003, p. 202). Otro signo de que el material ya ha sido comprendido cabalmente es la expresión de desdén que motiva un determinado ejercicio o actividad. El arte personal está en reconocer el tipo de desdén que el escolar manifestara, es decir, que el docente podrá reconocer o investigará si hay una *sobrepujación* del ejercicio o bien, si hay otros motivos (personales, sociales, etcétera) que se están expresando. “Como los niños manifiestan *profundas diferencias individuales...*” (2003, p. 267) la guía Montessori se esforzará por conocer los aspectos psicológicos de los alumnos para saber las características de sus ejecuciones y actividades. Una de las herramientas para el conocimiento de la individualidad psíquica es el libre modelado con plastilina. Extrapolando esta actividad podríamos mencionar que las diversas expresiones plásticas develarían los aspectos psíquicos del escolar.

b) La construcción. El niño no gusta de las cosas terminadas, “prefiere construir una cosa que poseerla. Para él la *vida* no es algo que deba gozarse sino

⁶ Corresponde a lo que Maslow (1999) señala como una de las características de la creatividad y de la experiencia cumbre.

algo que debe formarse, y en esta formación halla su único gran placer” (2003, p. 342).

c) Paciencia, gozo de vivir, disciplina y equilibrio. María Montessori considera que existen mecanismos internos dotados de una gran energía la cual tiende a expresarse y que en el momento de su acción “dan un impulso de desarrollo a toda la personalidad en su conjunto” (1986, p. 67); por ello la apropiación progresiva de la cultura circundante se encuentra coadyuvada en mayor grado y medida por dicha energía interna, en comparación con la ayuda que pudieran prestar los “extraños ejercicios de paciencia y de trabajo constante” (1986, p. 67).

Mecanismo cognitivo de apropiación.

El primer resorte de la infancia para la construcción de la esfera del conocimiento se sitúa en el impulso vital con las leyes cósmicas que dirigen –no la voluntad del niño-, sino el misterioso querer que dirige su formación. Dicho Impulso vital se concretiza en las sensibilidades internas, las cuales conducirán a la construcción cognitiva: “es decir, que existe en el niño pequeño un estado mental inconsciente que es el creador, y que llamamos *mente absorbente*. Y la mente absorbente construye no mediante esfuerzos voluntarios, sino bajo la guía de las –sensibilidades internas- que llamamos –periodos sensitivos-, porque las sensibilidades duran sólo temporalmente, duran hasta que no se haya cumplido la adquisición que debe hacer la naturaleza” (1986, pp. 94-95).

El proceso que sigue la mente absorbente consiste en que las imágenes, en un primer momento, deben permanecer ocultas en la obscuridad del inconsciente y ser fijadas por misteriosas sensibilidades, sin que nada aparezca al exterior; solamente después que el milagroso fenómeno se ha realizado es cuando la adquisición creadora sale fuera a la luz de la consciencia y se queda allí indeleble con todas sus particularidades (Montessori, 1986, p. 98).

Existen tres tiempos que marcan la construcción del conocimiento:

a) Etapa subconsciente que marca el inicio del orden intelectual en donde se pueden realizar ejecuciones perfectas pero que se encuentran externas al campo de la conciencia dado que no se pueden reproducir de manera voluntaria. Es decir, aquí se presentan momentos en los cuales se arriba a una ejecución perfecta en algunos momentos, pero que cuando se le pide al alumno que repita el ejercicio, muestra confusión y yerros.

b) Etapa consciente en donde se ha introducido la acción de la voluntad la cual dirige “el proceso del desarrollo de la fijación de los actos” (2003, p. 350) sin mandato externo alguno.

c) La voluntad dirige y provoca las ejecuciones cuando le son requeridas por una petición por parte de otras personas.

El maestro interno.

Montessori considera que el alumno posee mecanismos de construcción del conocimiento y que “tiene un maestro dentro de sí mismo, el cual también tiene un programa y una técnica educativa” (1986, p. 71).

El silencio.

El silencio crea una atmósfera que propicia el aprendizaje y de vinculación con el entorno. Un silencio absoluto da la impresión de que “gradualmente desaparezca la vida y que la sala vaya quedando vacía como si no hubiera nadie ... *Ya no queda nadie* [susurra a sus alumnos María Montessori], *todos los niños se han marchado*” (2003, p. 238), y de la profundidad silente surge la maravilla del vacío creado por los niños mismos.

El silencio inducido por la guía presenta sus ventajas porque derrama en el alma “sus premios y sus goces espirituales” (2003, p. 238) pues los practicantes se

tornan en más dóciles, obedientes y se genera una corriente afectiva más intensa hacia la directora o guía.

Además el silencio constituye una de las etapas de preparación para la ejecución de actividades y ejercicios y puede ser inducido a través de juegos en donde exista un control voluntario del lenguaje y de los movimientos corporales. Dicha actitud silente puede fomentar la capacidad de observación sobre el entorno y sobre la conciencia corporal.

Por último es importante señalar que el silencio y la inmovilidad física constituyen técnicas que ayudan a mantener una disciplina personal y grupal. Montessori habla de estas técnicas ejercidas desde una visión profunda porque “la inmovilidad perfecta, la atención despierta con objeto de poder percibir el propio nombre pronunciado en voz baja, los movimientos ligeros y coordinados que exige el levantarse sin tocar los muebles y el caminar de puntillas; todo esto constituye una preparación eficacísima que contribuye *a ordenar la personalidad*...e influir en la disciplina” (2003, p. 338).

El método de trabajo.

El método pedagógico de María Montessori se basa en “el libre y completo desarrollo de la personalidad” (2003, p. 298) lo cual conlleva ejercer una serie de acciones educativas acordes con el desarrollo psicológico de los estudiantes. Algunas de las acciones educativas son el conocimiento de la individualidad psíquica de los infantes, conocimiento de su medio social y cultural, libertad en la elección de materiales bajo una guía consciente que promueva el desarrollo personal y social, materiales adecuados que se encuentren en consonancia con los principios de acceso al conocimiento, estrategias pedagógicas que permitan la espontaneidad y el conocimiento autodirigido.

Respecto a la progresión y secuenciación de las actividades de aprendizaje, éstas presentan— en el método Montessori— un vuelco dado que se permite el libre flujo en las actividades así que no existe una secuencia que debe realizar el alumno *a forziiori*: “aquellos [ejercicios] que en las escuelas ordinarias serían considerados

como más difíciles pueden preceder a otros ejercicios tenidos por mas fáciles, alternándose los unos con los otros en una misma mañana [y el escolar puede estar] participando en los juegos que están conectados con [dichos ejercicios]” (1986, pp. 148-149). Aparece el juego como una actividad que permite recrear, afianzar y proyectar las adquisiciones realizadas. Esos momentos –que podrían durar varios días- de aparente regresión, constituyen un apuntalamiento en la construcción del conocimiento.

Los estímulos sensoriales –y no las razones de las cosas- son los elementos atractivos para la curiosidad epistémica, los cuales requieren ser presentados de manera metódica y de acuerdo a la edad. En un segundo momento, las razones entran a desempeñar su papel de modo que la teoría germina con más facilidad en el campo de la conciencia. Para que exista comprensión intelectual, entonces, debe pre-existir el interés espontáneo del escolar. Una vez presentes los estímulos sensoriales estructurados en el ejercicio o actividad, se enseñan “los movimientos antes de hacerlos ejecutar” (2003, p. 286).

La disciplina y la libertad.

“La naturaleza, la sabia naturaleza, ha de ser la base sobre la que se puede construir una *superior naturaleza* todavía más perfecta. Es cierto que el progreso tiene que *superar* la naturaleza y adquirir formas diversas, pero no puede proceder pisoteándola” (Montessori, 1986, p. 107). Por lo tanto, el uso indiscriminado y fuera de tiempo de los métodos pedagógicos representa un avasallamiento hacia las potencialidades humanas. Si se sigue un método que aplasta la creatividad, la espontaneidad, el orden interno y externo, etcétera, estaremos asistiendo al ahogo de la semilla del conocimiento. Usar un método u otro está en relación con las fases de desarrollo de cada uno de los alumnos, en vinculación con un momento particular en la vida del escolar, con su circunstancia familiar y social; asimismo está en relación con la esfera propia del docente (su emocionalidad, sus destrezas, su cosmovisión, su momento particular, etcétera). Es necesario pues que los educadores sean expertos en las diversas esferas del desarrollo relacionadas con sus alumnos.

De esta manera la disciplina se obtiene de manera indirecta evitando los reproches y discursos de tipo persuasivo. El método seguido por Montessori es distinto a lo propuesto por un paradigma conductual, dado que la naturaleza de la disciplina se encuentra en un campo distinto al del sistema psicomuscular.

Cuando los escolares aprenden en una atmósfera de libertad, ofreciéndoles los materiales y actividades adecuados sin el uso de premios o castigos surge la espontaneidad y curiosidad natural, es decir, cuando se aprende desde el método Montessori:

una de las consecuencias más directas es la formación del carácter. Los niños no progresan solamente en la conquista casi maravillosa de la cultura; sino que se hacen más conscientes de sí mismos, más dueños de las propias acciones, más seguros en el proceder de su conducta sin rigidez ni dudas por timidez o miedo, dispuestos siempre a una adaptación hacia las demás personas y hacia el ambiente con sus eventuales. El gozo de vivir y la disciplina parecen más consecuencias de estos actos interiores que de circunstancias externas. Ellos están dispuestos para dominar el ambiente. Porque, más equilibrados y más capaces de orientarse y de valorarse a sí mismos, se muestran característicamente tranquilos y armoniosos; y por esto encuentran una mayor facilidad en adaptarse a las demás personas.
(1986, pp. 67-68).

La libertad para María Montessori es sinónimo de actividad y se relaciona con la disciplina en el sentido de que una persona es dueña de sí “y que puede, por lo tanto, disponer de sí mismo cuando sea preciso, seguir una línea de conducta y [dicha libertad personal se expande en el ambiente grupal dado que posee] como *límite* el interés colectivo, [y la guía debe] impedir al niño todo aquello que pueda ofender o perjudicar a los otros y todo lo que significa un acto indecoroso o grosero” (2003, pp. 146, 147).

Algunas características de los alumnos que aprenden en un ambiente espontáneo, en donde se les ha dejado en libertad y asignado una actividad que ha despertado su interés, son la ausencia de timidez, brillo en los ojos, un “aspecto desenvuelto y alegre, la prontitud con que invitan a que se examine su trabajo o las explicaciones que dan como si fuesen los ‘verdaderos dueños de la casa’ ” (2003, p. 337). En tal sentido, la actividad otorga un fundamento para la responsabilidad y la inteligencia; mientras que –por el contrario, a aquellos que se les impide realizar acciones constructivas y espontáneas, con un carácter alegre y esperanzador, sólo mantendrá “la expresión estúpida del (...) que sabe que otros obrarán por él” (2003, p. 151).

Educación cívica.

Citando al profesor Randone, Montessori coincide en que la educación cívica se descarta cuando tiene como método la magistralidad teórica de los principios cívicos o sobre las promesas del buen comportamiento. La opción es, entonces, iniciar con una educación artística que lleva a apreciar y amar los objetos artísticos (2003, p. 196).

La cartilla biográfica.

Los productos generados usando datos “crudos” de los estudiantes constituyen un fundamento de soporte para la educación Montessori. Las *cartillas biográficas* empleadas en la época y en los contextos geográfico y social de María Montessori consistían en la captura de datos antropométricos (peso, estatura, etcétera) y eran consideradas como los soportes técnicos de la “pedagogía científica” de dicha época. Para María Montessori los datos empíricos del cuerpo ofrecidos por dichas “cartillas” son de alcance limitado.

Premios y castigos.

Para María Montessori las recompensas y puniciones en las escuelas representan instrumentos de esclavitud del espíritu que deforman al escolar. Ambas técnicas de tipo conductual provocan el esfuerzo desde el exterior alterando el

desarrollo natural del escolar. En ese sentido las palabras de reprobación impresionan y obstaculizan el posterior aprendizaje. Resaltar el error puede conducir a la desanimación y el director/guía debe sortear aquello que es “esfuerzo excesivo y depresión” (2003, p. 265). Una opción es el silencio que prosigue al error ya que con ello permanece intocable el campo de la conciencia.

La educación sensorial

La fuerza instintual de la infancia tiene como fin elevarse desde ese placer burdo hacia la vivencia e integración de otros goces. Es así que la educación de los sentidos constituye la infraestructura de la enseñanza intelectual. Previas a las explicaciones teóricas de un objeto o tema de estudio, se requiere materializar la práctica de la vida, la cual es, por lo general, un ejercitamiento sensorial. Las metas a las que arriban las vías sensoriales son múltiples y abonan al desarrollo psicológico por ello, partiendo del placer más rudimentario que otorgan “las [pocas] sensaciones groseras e inferiores [habrá que transitar hacia la multiplicidad sensorial, fomentando] la capacidad de apreciar las pequeñas diferencias de los estímulos, [y afinando] la sensibilidad [para, entonces] multiplicar los goces” (Montessori, 2003, p. 246).

El proveer una multiplicidad de conocimientos sensibles posibilita la integración de un ambiente “pobre y áspero dotando de inagotables goces estéticos [y conformando así] la armonía de la naturaleza y del arte...Lo bello se encuentra en la armonía y no en los contrastes” (2003, p. 246). El ejercicio en donde se conjuntan varios tipos de sensaciones (visuales, táctiles y musculares) logra que las imágenes mentales se adquieran en un lapso de tiempo más breve comparado con los métodos que utilizan una sola sensación. Extrapolando las aportaciones de Montessori se puede deducir que el uso de las diversas vías de conocimiento (sensorial, cognitiva, emocional, etc.) aceleran –sin forzar el desarrollo- el aprendizaje.

Hay una relación –podría denominarse autopoiética- en el ejercitamiento sensorial propuesto por el método Montessori dado que “los sentidos refinados facilitan la observación del ambiente y éste con la variedad de sus estímulos atrae la

atención del niño y continúa su educación psicosensorial” (2003, p. 266). La educación de los sentidos no transcurre por la medición de los sentidos como de su ejercitación⁷. María Montessori no recomienda la medición de los sentidos dado que, por una parte, consume una gran cantidad de energía y, por otra, produce fastidio en los alumnos: “para que un instrumento responda a este fin es preciso que no *fatigue*, sino que *divierta* al niño” (2003, p. 200).

La educación muscular.

La educación muscular o gimnasia constituye para el método Montessori un área que requiere ser fortalecida por medio de ejercicios físicos para apoyar al desarrollo corporal. En los niños, la ejercitación muscular presenta, además del anterior fin, la realización de actos cotidianos que sustentan la autonomía motriz (como vestirse, desnudarse, abotonarse, anudar las agüjetas de los zapatos, etcétera)⁸.

Mobiliario y ambiente.

Una de las finalidades de la educación Montessori consiste en adaptar al educando a la vida social de su entorno (Montessori, 2003); sin embargo en un primer momento, durante el periodo de intenso desarrollo, el ambiente debe adaptarse al individuo. Aún así, María Montessori no es una pedagoga ingenua acerca de las desventajas de unas condiciones sociales producto de su época. Si bien la vida y las condiciones sociales favorecen el desarrollo infantil, también es muy cierto que una parte de dichas situaciones sociales “obstaculizan evidentemente el desarrollo normal del hombre” (1986, pp. 19-20).

⁷ “Pero aunque la pedagogía pueda sacar partido de la psicometría, no debe *medir* las sensaciones, sino *educar* los sentidos” (Montessori, 2003, p. 199).

⁸ Trasladada esta educación al ámbito universitario, comprendería varios objetivos: utilizar la respiración adecuada, realizar un tipo de práctica física, conservar una adecuada salud física en general, etc.

María Montessori aboga por cambios en los ambientes en que transcurre la vida dado que ellos han sido diseñados desde una óptica adulta y por ende se encuentran alejados de las necesidades psicológicas de los estudiantes. Por ello, una reforma educativa integral tendrá como uno de sus objetivos el proporcionar “a los niños el ambiente adecuado a su vida. Ahora bien, el primer ambiente es el mundo, y los otros ambientes, como la familia y la escuela, deberán satisfacer esos impulsos creadores que tienen, bajo la guía de las leyes cósmicas a realizar el perfeccionamiento humano” (1986, p. 111).

El mobiliario y el ambiente necesitan estar al servicio y en funciones del desarrollo psíquico de modo que los escolares puedan expresarse espontáneamente en un ambiente de libertad. El ambiente es colocado por María Montessori, como un elemento auxiliar y secundario en las expresiones de la vida: aporta ayuda o destrucción pero no creación. El cuidado del ambiente no es punto relegado sino atendido en diversos sentidos: mobiliario y materiales en el sitio adecuado así como la limpieza del aula.

Asimismo se realiza una inspección de la clase, es decir, del ambiente: se observa si los muebles y objetos están en su sitio y si están limpios. La maestra enseña a buscar los rincones donde se acumula polvo y a usar los instrumentos destinados a la limpieza (trapos, escobas, cepillos, plumeros, etc.). Todo esto en cuanto a los niños se han acostumbrado a obrar por sí mismos, se hace rápidamente.

Las lecciones.

Las lecciones individuales tienen como característica la brevedad y la simplicidad. La guía, dado que conoce el material y actividades de trabajo a profundidad, ofrece las explicaciones de manera sencilla y breve. Lo mismo que el mobiliario, las lecciones colectivas representan –para el sistema Montessori, un factor secundario de manera que se ha disminuido su presencia. Los argumentos pedagógicos de sustento para esta práctica de disminución de la clase colectiva radican en una concepción específica del proceso cognitivo: las explicaciones proporcionadas en las lecciones individuales, es decir, si hay algo que comunicar a

un alumno en específico, se realiza en las lecciones personales. La disminución de las lecciones colectivas son compensadas con una de las esencias del método pedagógico de Montessori: la enseñanza libre.

Vinculación con el universo y la naturaleza.

Recomienda María Montessori que los escolares prosigan parte del tránsito que ha seguido la evolución tecnológica del ser humano, es decir, que el niño cultive frutos, cuide animales, construya viviendas y fabrique utensilios en donde pueda cocer los frutos de la tierra. Iniciar a los estudiantes en el cultivo de plantas y cuidado de animales tiene como efecto el aprovechar “las riquezas que emanan de las fuerzas [vivificadoras y] educativas de la naturaleza” (2003, p. 189).

Monografías familiares.

En las “*Case dei Bambini* se investigaron condiciones de orden social: la cultura de los padres, sus costumbres, sus beneficios, su comida, etc., con objeto de poder trazar monografías de familias a la manera de Le Play” (2003, p. 143). De modo que la información de tipo objetivo con que cuenta la guía montessori desborda – y no se limita- al ámbito individual, explayando el conocimiento y comprensión que las docentes tienen de sus discípulos.

Funciones del docente.

Las funciones docentes que propone María Montessori se pueden clasificar en los siguientes rubros:

Tipo de intervención.

La labor pedagógica necesita proporcionar ayuda al escolar, pero no sometimiento a un método frío y mecánico. Montessori llega al convencimiento de que el adelanto logrado por sus discípulos del manicomio –superando el nivel de los alumnos regulares- se debía que ella proporcionó ayuda al desarrollo psíquico mientras que los alumnos “normales habían sido sometidos a sistemas sofocantes y

deprimentes” (2003, p. 117). La intervención docente de carácter represivo sobre un acto espontáneo del escolar contribuye a la “contrición de la *vida misma*” (2003, p. 147).

Cualquier técnica, cualquier pedagogía tiene diversos niveles de aplicación de modo que el nivel superficial consiste en la aplicación mecánica de un procedimiento pedagógico exento de una motivación profunda. La misma María Montessori nos relata que en la localidad de Bicêtre comprobó que los docentes utilizaban mecánicamente el material didáctico de Eduard Seguin obliterando el sistema pedagógico propuesto por dicho pedagogo.

La corrección que hace el docente sobre el trabajo y actividad de los estudiantes se realiza no de manera inmediata, sino “dando tiempo, dando medios, para la expansión de la personalidad” (1986, p. 57) e intentando suscitar en el alumno altos intereses personales.

El mayor logro de la guía/directora es la obtención del *progreso espontáneo* (2003, p. 266) del alumno sabiendo que la actividad psíquica espontánea tiene como punto de salida la educación sensorial.

Los docentes no deben intervenir en las actividades realizadas por los escolares cuando están trabajando con algún material; es “la autocorrección, la autoeducación lo que debe ejercer su influencia” (2003, p. 203) y no el/la docente, quien debe limitarse a observar. Las funciones docentes son, por tanto, diferentes de la clase tradicional: enseñar poco, observar mucho y dirigir “la actividad psíquica de los niños y su desarrollo fisiológico” (2003, p. 203) de modo que sugiere un cambio de nombre: en lugar de maestra/o se le nombrará director/a. Aún así, hay momentos de intervención del(a) director/a en donde se trata de encontrar la ocasión y modalidad de la intervención; a esto se le denomina el *arte personal* (2003, p. 205).

Este arte personal guía en la amplia banda que transcurre “desde la no intervención hasta una verdadera *enseñanza directa*” (2003, p. 267) de acuerdo a las características individuales de los alumnos. En este arte personal del método Montessori se excluyen las recompensas, las puniciones, la reprobación verbal y se

debe evitar resaltar el error. Por lo tanto, el docente en la pedagogía Montessori, reconociendo el maestro interior dentro de cada estudiante, se convierte en su asistente, servidor y colaborador.

Diagnóstico de los alumnos.

El conocimiento que los docentes requieren de sus alumnos se refieren a su vida social y a su vida interior entendiendo que ésta comporta elementos emocionales y cognitivos (subjetivos individuales). Una de las formas que emplea Montessori es “el modelado libre en plastilina [dado que] sirve para investigar la individualidad psíquica del escolar” (2003, p. 196). Extrapolando esta actividad podríamos mencionar que las diversas expresiones plásticas develarían los aspectos psíquicos del escolar.

La pedagogía del *estudio individual del alumno* surge de la observación de los estudiantes en libertad ⁹ y la docente que observa necesita poseer una actitud comprensiva y abarcadora para permitir esa expresión en el marco de que “toda manifestación que tenga un fin útil, cualquiera que ésta sea, debe ser no sólo tolerada, sino observada...” (Montessori, 2003, p. 109). De tal manera que los docentes necesitan conocer los principios del desarrollo psicológico y pedagógico para discernir la utilidad de las manifestaciones de los escolares. En el sentido de la congruencia, solicita María Montessori, actuar de tal manera que los docentes se imbuyan de paciencia, curiosidad, respeto, empatía y comprensión.

Características personales.

Los directores (docentes) deben poseer inteligencia “tanto en su desarrollo físico como en su desarrollo intelectual y moral” (2003, p. 356). Se espera, por ende, que el docente debe combinar la pasividad con la actividad de un modo peculiar, es

⁹ “Discípulo de Pinet, Itard fue el primer educador que puso en práctica *la observación* del alumno a semejanza de lo que se hacía en el hospital para la observación de los enfermos del sistema nervioso” (Montessori, 2003, p. 113-114).

decir que “debe ser más un *pasivo* que un *activo*, y su paciencia debe estar compuesta de ansiosa curiosidad científica y de absoluto *respeto* por el fenómeno que quiere observar. Es preciso que el maestro entienda y *sienta* su posición de *observador*; la actividad debe estar en el *fenómeno*” (2003, p. 147).

Por ende, la educación, desde las bases más sencillas, es decir, la que se inicia con las primeras experiencias, hasta las más elaboradas, se ve potenciada si los docentes conducen de modo gradual al alumno hacia los diversos objetivos cognitivos evitando la imposición. Esta característica implica que el docente realice un esfuerzo de adaptación al alumno y, en un segundo momento, éste efectuará su propia adaptación al docente.

Por otra parte, el cambio hacia una escuela alejada de lo tradicional y cercana a un método activo de tipo Montessori no transcurre únicamente por la capacitación objetiva de los docentes: “No es pues suficiente preparar los maestros; es preciso además adaptar la escuela a las nuevas ideas” (2003, p. 98). He aquí un movimiento múltiple: capacitación de los docentes en técnicas visibles y externas, revolución en la profundidad subjetiva de los maestros dirigiéndose a un mayor crecimiento interno, cambios en los aspectos sistémicos escolares (adaptación estructural y física a métodos activos) y verdaderos movimientos en la subjetividad de los funcionarios escolares.

Conclusiones del Método Montessori.

El método pedagógico de María Montessori está caracterizado por una filosofía específica, métodos, técnicas y materiales que pueden ser resumidos en los siguientes aspectos:

- La Cognición. La mente absorbente del alumno es el fundamento para que el escolar, con una actitud científica racional, desarrolle una cognición racional que le permita una autoconstrucción cognitiva y la realización de síntesis filosóficas. Las actividades constructivas que realiza los alumnos son:

- a) Construcción personal con los materiales.
 - b) La Autoconstrucción cognitiva (permitir, sin intromisión la comprensión cognitiva y permitir la libre elección en la progresión y secuenciación de las actividades y contenidos de aprendizaje.
-
- Entrenamiento de estados. La educación de las sensibilidades es posible a través de la observación, de las imágenes sensoriales por medio de una curiosidad e interés que permita incrementar la capacidad de observación sobre sí mismo y el entorno.
 - La educación emocional o afectiva. Los objetivos a lograr en el alumno son la implementación de la paciencia, la alegría, la tranquilidad y la armonía interna de manera que se cultive, por medio de la conciencia personal, el amor y la unión con el universo.
 - La educación estética. El alumno se puede expresar a través de las artes plásticas y manifestar aprecio y amor a los objetos artísticos.
 - La identidad del Yo. Reconocimiento al Yo individual como el impulsor del crecimiento y del desarrollo (maestro interno), el cual puede agrandar la conciencia de sí mismo y reconocimiento de las profundas diferencias individuales.
 - La creatividad debe estar presente en todos los momentos del aula y de la vida cotidiana.

En las Tablas 3 a 6 se encuentra expuesta las principales tesis del Método de María Montessori.

Tabla 3. Características del Método Montessori desde algunas de las líneas del desarrollo.

Líneas de desarrollo	Montessori
Cognitiva	A) Tipo de Cognición: • La cognición mental infantil. • Cognición racional. • Mente absorbente (Consciente-Inconsciente). • Actitud científica del espíritu. B) Tipo/Actividad de Constructivismo: • Construcción personal con los materiales. • Autoconstrucción cognitiva (Permitir, sin intromisión la comprensión cognitiva. Permitir la libre elección en la progresión y secuenciación de las actividades y contenidos de aprendizaje. • Síntesis filosóficas. • Educación en el área intelectual. C) Entrenamiento de estados: • El entrenamiento de las sensibilidades. • Imágenes sensoriales. • Actividad de observación. • Curiosidad e interés. • El silencio personal que permite incrementar la capacidad de observación sobre sí y el entorno. • Educación en el área sensorial.
Moral	• Educación en el área moral.
Emocional o afectiva	• Amor y unión con el universo. • Gozo de vivir, alegría, tranquilidad, armonía interna • Paciencia, gozo de vivir.
Las necesidades	• Amor y unión con el universo.
Identidad del yo	• El Yo es el impulsor del crecimiento y desarrollo. • Cada alumno posee profundas diferencias individuales. • Conciencia de sí mismo.
Estética	• Expresión a través de las artes plásticas. • Aprecio y amor a los objetos artísticos.
Psico-sexual	• Autoconciencia corporal.
Espiritual	• Elaboración de una ciencia del espíritu humano. • Amor y unión con el universo. • Actitud científica del espíritu. • Contemplación de la naturaleza impregnada de espiritualidad.
Valores	• Libre elección en la progresión y secuenciación de las actividades de aprendizaje. • Libertad en la elección de materiales y actividades.
Creatividad	• Creatividad. • Educación en el área práctica.

Tabla 4. Características del Método Montessori desde los aspectos Intersubjetivos (culturales).

A. Comunicación: • El silencio en grupo. A1) Comunicación cognitiva (respecto a contenidos, investigaciones, actividades): • Descubrimiento y acompañamiento al Maestro interno de los alumnos. • Pocas lecciones colectivas. • Lecciones personales. B) Decisiones y acción grupal: • El interés personal tiene como límite el interés colectivo C) Actitud interpersonal • Previsión de las necesidades de otros. • Acompañamiento y cuidado a los seres sensibles (bondad). • Descubrimiento y acompañamiento al Maestro interno de los alumnos. • Adaptación de los estudiantes a las demás personas. • El interés personal tiene como límite el interés colectivo. • Adaptación del ambiente cultural a los alumnos en un primer momento. • “Conquista casi maravillosa de la cultura” (Montessori, 1986, pp. 67-68). D) Conocimiento del medio cultural: • Comprensión del medio cultural de los alumnos a través de las Monografías familiares. E) Ambiente grupal: • Ambiente de libertad.
--

Tabla 5. Características del Método Montessori desde el aspecto físico del alumno y del entorno

A) Área Física: • Reconocimiento del Impulso vital. • La cartilla biográfica (peso, talla, hábitos higiénicos, etc. • Educación en el área física. • Educación muscular. • Educación en el área psicomotora. B) Instrumentos, técnicas y contenidos de y para el Aprendizaje: • Material didáctico (regletas de Cousinet, Cubos). • Mobiliario adaptado. • Actitud científica [empírica]. C) Ambiente físico del salón: • Orden y limpieza.
--

Tabla 6. Características del Método Montessori desde los aspectos sociales.

A) Naturaleza y educación ambiental: • Cultivo de plantas, cuidado de animales, • Dominio de la naturaleza sin dañarla. B) Trabajo: • Construcción de viviendas, fabricación de utensilios para cocer la cosecha. C) Recursos. D) Vínculos con sistemas: • Las leyes sociales de carácter evolutivo. • Reconocimiento de leyes cósmicas. • Comprensión del medio social de los alumnos • Adaptación de los alumnos al ambiente social en un segundo momento. • Adaptación del ambiente social a los alumnos en un primer momento. • Conocimiento de la guía acerca de la vida social de los alumnos. • Necesidad de adaptar el ambiente adecuado a la vida de los alumnos. • Conciencia de qué condiciones sociales desfavorables obstaculizan el desarrollo armónico de las personas. • Se debe impedir lo que ofenda o perjudique a otros. E) Institucional: • Educación en el área social.

2.9. Célestin Freinet (1896-1966).

Para Célestin Freinet, la humanidad presenta unos principios de desarrollo que son de la misma naturaleza tanto en el adulto como en el niño y por ello “el niño actúa y reacciona en consecuencia, y vive exactamente según los mismos principios que vosotros. Entre vosotros y él no hay una diferencia de naturaleza, sino solamente una diferencia de grado” (1978c, p. 228).

Dichos principios del desarrollo son considerados por Célestin Freinet para delinear su método pedagógico. Cuando las tendencias, necesidades e intereses naturales se contrarían surge la “oposición o por lo menos no colaboración – sentimientos de hostilidad y no de fraternidad-, sabotaje consciente o inconsciente de las tareas impuestas –oposición contra los educadores, contra los compañeros, contra el mismo medio” (1983, p. 24).

Las invariantes pedagógicas 6 y 7 de Freinet señalan que la obligatoriedad paraliza al ser humano, inclusive si la acción obligada no desagrada específicamente. La oposición que surge ante la obligación tiene consecuencias para la educación pues “da como resultado que ciertas actividades –las escolares sobre todo- se recubran con una especie de velo maléfico, puesto que son ordenadas. Así, resulta que se olvida lo aprendido, nacen las fobias, las anorexias y los complejos graves que una buena pedagogía evitaría” (1978c, p. 236).

Por ende, los planteamientos de Freinet consideran diversos elementos para que exista una armonización entre las necesidades e intereses de los educandos a fin de que el desarrollo emocional, cognitivo, etc. siga un curso equilibrado. De entre esas líneas de crecimiento Célestin Freinet reconoce que existen diversas formas de desarrollo cognitivo:

- a) Inteligencia abstracta: la cual acciona al exterior de la realidad por medio de la exégesis de las palabras e ideas ancladas por la memoria; es la que la escuela escolástica ha cultivado de manera masiva.

- b) Inteligencia manual: que se ejecuta cuando se actúa sobre el medio exterior para su transformación y dominio.
- c) Inteligencia artística.
- d) Inteligencia sensible: que se orienta al desarrollo del sentido común.
- e) Inteligencia especulativa: utilizada por los investigadores de la ciencia y por los “grandes maestros del comercio y de la industria” (1978c, p. 245).
- f) Inteligencia política y social: la cual forma a las personas de acción social y líderes.

Las inteligencias múltiples de Freinet no constituyen facultades específicas, tal y como enseña la escolástica pues ésta propugna su funcionamiento “como un circuito cerrado independientemente de los demás elementos virtuales del individuo” (Invariante núm. 14; 1978c, p. 244). La inteligencia es para Freinet equiparable al estado de salud: representa una síntesis de factores profundamente enlazados y la labor educativa consiste en identificarlos para actuar sobre ellos.

Por otra parte, las capacidades de aprendizaje de tipo superior que intenta ejercer la pedagogía de Freinet son: el pensamiento autónomo, la expresión personal de dichos actos cognitivos, la experimentación, la creación y “la acción decisiva” (1983, p. 13) sobre el contexto social.

La pedagogía Freinet contiene una sistematización flexible y por ello se entiende que los tipos de actividades surgirán de manera espontánea y natural de parte de los alumnos. Al docente le corresponde no considerar que la sistematización implica que todos los alumnos deben realizarse las mismas actividades. La atención a la persona del escolar, es decir, el reconocimiento de un Yo en todos los alumnos implica comportarse a la altura en los diversos campos de la educación y de la vida. Una de esas parcelas lo constituye la comunicación clara y precisa en clase y con los alumnos, de manera que el yo se encuentra más cómodo cuando tiene un sentido, unas metas claras: los alumnos –aún los párvulos- se encuentran más cómodos si conocen previamente lo que deben y pueden hacer en el aula, “sobre todo si lo deciden ellos mismos” (1983, p. 10). La labor del docente será presentarle una variedad de temáticas para elegir a fin de que escojan esa

unidad de significado que les motivará a trabajar escolarmente (Freinet, 1978d). Es de esta manera que el conocimiento del rumbo académico y aquello que es permitido o no, otorga un clima de seguridad y de alto desempeño.

Por ello, recomienda Freinet que se debe dejar a los escolares que ellos establezcan el orden en que desean realizar las actividades: fichas, preparación de conferencias, trabajos de ciencias, experimentos, textos libres, ilustraciones, etc. Esta fórmula individual es el corazón de todas las bondades del plan de trabajo. Entonces, teniendo una claridad el Yo acerca de sus metas, podrá trabajar de manera plena lo cual redundará en el crecimiento cognitivo y aspirará el alumno a las capacidades de aprendizaje de tipo superior que intenta ejercer la pedagogía de Freinet.

Corresponde al docente encontrar los métodos pertinentes para que el alumno “escoja al máximo la dirección por la cual deba ir y donde el adulto manda con la menor autoridad posible” (1978c, p. 233). Para poder realizar esta acción, no hay fórmulas rígidas sino que la propia inteligencia docente debe activarse y encontrar las vías para que se puedan elegir aquellas actividades que guíen al cultivo de las inteligencias múltiples propuestas por Freinet.

La alternativa es que el alumno/a elija y diseñe su propio plan de trabajo aún cuando “*la elección no sea la más ventajosa*” (1978c, pp. 236-237). La eliminación de la rigidez del docente y del plan se compensa con la libertad y responsabilidad personal del alumno, a la vez que se deja la puerta abierta para un verdadero aprendizaje experiencial y significativo. Desde la opinión de Freinet, esta alternativa pedagógica “es una de las razones que constituyen el éxito de nuestros ficheros autocorrectores y de nuestras tiras de enseñanza” (1978c, pp. 236-237).

Freinet, comentando el caso de un niño retraído y que no le gustaba realizar las actividades académicas, señala que cuando se le sugirió una actividad académica específica (una conferencia relacionada con su vida social) se interesó vivamente “porque era un trabajo despojado del sello escolar peyorativo, se inscribía en la línea afectiva, y tenía un fin que le importaba: dar, también él, una conferencia” (1983:62). Este sencillo ejemplo nos evidencia que el aprendizaje significativo está

incluido en el sistema pedagógico de Freinet: “sabemos que todo conocimiento que pasa exclusivamente por la memoria es frágil y fugitivo. Sólo se inscribe auténticamente en nuestro saber y en nuestra vida lo que hemos recreado, digerido y experimentarlo hasta hacerlo nuestro” (1983, p. 65).

Por lo tanto, la verdadera adquisición y comprensión del conocimiento se alcanzan, no por la memorización de leyes y principios, “sino por la experiencia. Estudiar en primer lugar estas reglas y estas leyes, en lengua, en arte, en matemáticas, en ciencias, es colocar la carreta delante de los bueyes” (Invariante 13; 1978c, p. 244).

El aspecto sociocultural.

Una de las acciones más relevantes de Freinet ha sido el de realizar una verdadera transformación en el ambiente cultural del aula y esta transformación inicia con la libre elección de actividades. Sin embargo, el marco comunitario representa también un polo privilegiado en la pedagogía Freinet: “en esto se esfuerza nuestra pedagogía, dando al máximo la palabra al niño, dejándole individual y cooperativamente la mayor iniciativa posible en el marco de la comunidad, esforzándose más en prepararle que en dirigirle” (1978c, p. 233).

La convivencia grupal precisa de cierta disciplina y para hacerla propia, viva y funcional se necesita que los alumnos “la comprendan, la acepten, la practiquen, la organicen ellos mismos si sienten su necesidad. Es ésta disciplina la que se debe buscar” (1978c, p. 235). Para ello es preciso exiliar todas las uniformaciones cuya implementación no sea sentida y vivida por los alumnos y tal impregnación sólo puede posibilitarla el diálogo común y la organización cooperativa (1978c, p. 235).

De la misma manera en que el aprendizaje significativo propuesto por Freinet se ve mermado si las actividades en clase son impuestas, la lección magistral también contribuirá a esa disminución cognitiva puesto que al alumno no le agrada “someterse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa ... [aunque el docente trate] de hacer que la lección sea interesante, aunque no deja de ser

lección” (1978c, pp. 237, 246). La propuesta de Freinet apunta a otro tipo de lección: la *posteriori* en la cual se responde a las preguntas de los alumnos.

Freinet considera que a los alumnos les desagrade “el trabajo en rebaño [sin embargo, lo que sí les agrada es] el trabajo individual o el trabajo de equipo dentro de una comunidad cooperativa” (1978c, p. 250). La técnica escolástica del rebaño consiste en que todos realicen, al mismo momento, exactamente la misma actividad. Esta práctica tan extendida está en contra de los principios obvios del desarrollo humano dado que los alumnos poseen diferentes necesidades y aptitudes. Con la técnica gregaria, algunos avanzan despacio, mientras que a otros les gustaría ir más profundo y más rápido, “otros se desaniman porque son incapaces de seguir sin ayuda. Sólo una pequeña minoría aprovecha el trabajo así dispuesto” (1978c, p. 250). Bajo esta óptica y análisis se puede concluir que existe un gran desperdicio de tiempo y, sobre todo, de talentos, desde el talento individual hasta las capacidades de solidaridad entre los compañeros (la ayuda que entre los alumnos se brindan tal y como promueven varios métodos pedagógicos pertenecientes al constructivismo).

Aplicando la premisa de que cada alumno posee capacidades específicas e intereses determinados, Freinet aplica dichos principios a la dinámica del trabajo en equipo o en cooperativa; de esa manera considera que no todos los miembros del equipo hagan lo mismo. De lo que se trata es que los alumnos puedan expresar y “conservar su personalidad al máximo, pero al servicio de una comunidad” (1978c, p. 250). Por ello las conclusiones que un alumno o un equipo realizan ante el grupo en pleno son mejor atendidas –de acuerdo a Freinet- que la lección del maestro.

Célestine Freinet deduce un principio que se vincula con la evolución sociocultural: “en cualquier época, una empresa mínimamente ordenada tuvo siempre una especie de plan de trabajo no formulado, no materializado en gráficos y *plannings*, pero inscrito sin embargo en la vida misma de los individuos (1983, p. 7). Freinet atiende a la estructura social de cualquier pedagogía puesto que sabe que las técnicas concretas de trabajo conllevan una correspondencia con las demás esferas de la vida, de manera que la transformación de unas técnicas por otras, propician el establecimiento de nuevas relaciones “entre alumnos, entre alumnos y educadores, entre escuela y medio ambiente” (1983, p. 30). Para no privilegiar algún

área sobre otra, es importante precisar la correspondencia entre los diversos elementos de la realidad: los cambios en las técnicas favorecen el cambio en las relaciones sociales escolares en tanto que las nuevas técnicas surgen dentro de un contexto cultural específico y propiciada por individuos que han llegado a diseñar dichas técnicas nutriéndose de elementos personales y sociales. Esta correspondencia entre las esferas da lugar a una visión más equilibrada del fenómeno educativo.

Las capacidades logradas por la pedagogía Freinet están constituidas por aquellos elementos que constituyen la potencia y grandeza de la persona; dichas capacidades se expresarán a través de “acciones decisivas...en un contexto social favorable” (1983, p. 13). Es en ese contexto social en donde el escolar, en un futuro, se insertará y por ello es necesaria la *educación del trabajo* en la escuela mediante los planes de trabajo. Dicha educación del trabajo tiene, entre otros frutos, orden y disciplina que no son impuestos desde el exterior (prácticas tradicionales) sino son resultante de la libre adhesión del escolar a las tareas que son producto de una construcción colaborativa: de él mismo, del grupo de sus compañeros y del docente. Representa, en su aspecto más personal, una construcción de tareas que desarrollan y potencializan el desarrollo (moral, cognitivo, etc.).

Freinet considera que existen diversos estadios de la escuela y que de entre ellos el tradicional “lleva un retraso considerable respecto el medio social que, mediante las elecciones, la prensa, la acción sindical y las más diversas manifestaciones, influye realmente en el poder, aunque no llegue a dominarlo” (1983, p. 16). En ese sentido, el aula debe ser un espacio en donde se manifiesten dichos elementos sociales.

Un estadio escolar más avanzado que el tradicional es el propuesto por Celestine Freinet (a juicio de él mismo). En este nuevo estadio de la Escuela Nueva que intenta la construcción de un nuevo orden educativo, hay que evitar basarse “en la autoridad, sino en la toma de conciencia progresiva, experimental, de las necesidades de la comunidad, de la que el propio maestro es miembro” (1983, p. 17). Freinet apunta a un cambio de los actores educativos reales (alumnos y docentes) dentro de un contexto real (comunidad viva). La opinión de Freinet sobre

los cambios educativos gestados desde la burocracia institucional (funcionarios, programadores, inspectores, etcétera) es poco esperanzadora: aún con los intentos de crear un ambiente de conciencia creciente y utilizando técnicas como la consulta a los usuarios y actores educativos mediante encuestas o por trabajo cooperativo, el resultado será nulo dado que ello “no modifica más que el marco, sin alcanzar a los elementos mismos de la vida”¹⁰ (1983, p. 17).

Cuando los métodos tradicionales buscan “adquisiciones verbales...librescas” y mecánicas (1983, p. 43) el docente hace repetir a los alumnos las mismas investigaciones sobre los mismos temas para entregar como producto los mismos –o parecidos- informes finales. Por tanto, Freinet propone el trabajo colaborativo de acuerdo a la autoorganización de los equipos de trabajo libremente constituidos. Aún así, el trabajo en grupo no debiera poseer un carácter absoluto para todos los alumnos. El tipo de trabajo a investigar, las capacidades individuales y el interés personal son variables a considerar en la elección de las técnicas didácticas a emplear.

Freinet, conocedor de las instituciones oficiales de educación, no propone cortar el nexo con el aparato institucional. Si bien cree que los verdaderos cambios educativos no provienen de la máquina burocrática (por más novedosos, interesantes y plenos de buena voluntad que pudieran presentarse los proyectos), logra una síntesis creadora que no desdeña los planes oficiales, no cercena la libertad, curiosidad y las potencialidades del escolar: en los planes de trabajo anual diseñados en la escuela Freinet se incluyen los temas exigidos oficialmente, de manera que los alumnos van a abordar tanto lo solicitado oficialmente como extensas áreas que amplían su conocimiento. Célestine Freinet, profesor del sistema educativo oficial francés es plenamente responsable al sugerir: “si es necesario, a fin de año, para frente [sic] a las inspecciones y exámenes, cubriremos con los métodos escolásticos los huecos que hayan quedado” (1983, p. 44).¹¹

¹⁰ “Teorizan, pero no siembran ni trabajan la tierra ellos mismos” (Freinet, 1978a, p. 8).

¹¹ Técnica de todos conocidos que se ejemplifica cuando los alumnos de instituciones educativas particulares del nivel básico completan los libros de texto “oficiales” para evitar sanciones

Temas de elección.

Dado que Freinet propone que las actividades a realizar por los alumnos sean de interés para ellos, el docente presentará una serie de temas para que elijan los alumnos las temáticas y formas de ejecución. Dichos temas están contenidos en los planes y programas de estudio, es decir, no son temas ajenos al conocimiento humano y a la realidad específica del entorno educativo.

La elección de temas se presenta a los alumnos y éstos temas se reparten entre ellos, no a manera de sorteo, sino por la libre elección. En el caso de que existiera una temática no elegida por nadie y habiendo alumnos sin tema, se ofrece un tema diferente. Una propuesta del pedagogo francés es que si es un tema que necesariamente debe cubrirse desde la reglamentación institucional, el mismo docente puede ofrecer una síntesis y exposición amena que contenga todas las claves necesarias para su comprensión y ejecución; consideramos que siendo el docente un experto y una persona gustosa por su profesión de enseñante, no tendría ninguna dificultad en ello.

Recordemos que para Freinet la imposición de actividades académicas a los alumnos constituye una “manipulación desde el exterior... que nunca será un auténtico trabajo, ni tendrá las cualidades de éste, si no se integra en todo el devenir del ser” (1983, p. 25). Por ende, el resorte esencial para el aprendizaje lo constituye el interés que proviene del interior de la persona.

El plan de trabajo.

El plan de trabajo es valioso aún cuando se instaura en la clase tradicional dado que su sola existencia proporciona un ámbito de libertad a los alumnos. Es muy importante desterrar del plan de trabajo toda la escolástica posible, mientras que las temáticas propuestas hay que orientarlas hacia actividades vivas. Una vez que los alumnos han elegido sus temas y la modalidad en que los van a presentar

administrativas, aún cuando hayan trabajado y cubierto con creces los objetivos con otros materiales, actividades y textos “no oficiales”.

(fichas, conferencias, etc.), se procede a realizar el plan de trabajo, el cual incluye datos personales, período que abarca cada plan, áreas abordadas (cálculo, gramática, etc.), fechas de cumplimiento, textos redactados, conferencias, trabajo manual, gráfico personal semanal, etc.

El plan de trabajo puede ser perfecto técnicamente hablando (definición, distribución, evaluación de actividades) mas si carece de la doble condición *Freinet* (fundamento en la vida y elección personal), no es un plan de trabajo verdadero. Puede manifestar el pseudo plan una “distribución del tiempo aparentemente beneficiosa, podrá haber reglamentación, racionalización. Pero nunca habrá un plan de trabajo” (1983, p. 12). Desde la óptica de la tecnología educativa (paradigma cognitivo-conductual) podrá establecer hasta el más mínimo detalle “lo que tiene que hacer el alumno, lo que tiene que observar, lo que debe pensar, lo que tiene que responder cuando le pregunten ...[sin embargo el tipo de aprendizaje logrado a través de esta] servidumbre mecánica a unas órdenes exteriores” (1983, p. 13) es la instrucción, cuyas características son la realización de gestos y actos. Es decir, unas actividades comportamentales y cognitivas de simulación.

La puesta en práctica de los planes de trabajo incluye la experimentación; mas dicha experimentación no es la práctica copiada de manuales técnicos y científicos. La experimentación es también un objeto de construcción entre alumnos y docente: se idea su puesta en marcha de modo cooperativo, se crean condiciones para ello, se puede llegar a fabricar material nuevo y se dan soluciones ingeniosas para la técnica de empleo de dichos materiales.

Centros de interés.

Los centros de interés propuestos por C. Freinet son los que emergen de un entorno vital: “nacen ... en la escuela y fuera de ella” (1983, p. 9), orientados desde una afectividad que no ha sido sometida a las normas rígidas; es decir que los centros de interés realmente importantes son, para Freinet, aquellos que están signados por una espontaneidad y por una afectividad realmente sincera. La atmósfera afectivo-emocional se torna entonces en un soporte básico para trabajar en el aula.

Los planes de trabajo y centros de interés necesitan basarse en la vida y requieren de la participación y elección realmente libre y voluntaria de los alumnos.

Tablero de los planes.

A fin de llevar un autocontrol, los alumnos grafican personalmente el avance en su plan de trabajo; es así que cada uno de los alumnos “sombrea con lápiz de color la casilla correspondiente a aquel trabajo, al igual que se hace en *plannings* industriales, de forma que con una simple ojeada el maestro o los alumnos pueden darse cuenta del estado de las tareas” (1983, p. 73).

Gráfico Personal.

La función del gráfico compendia para Freinet algo distinto a un control de parte de la autoridad educativa pues “expresa el conjunto de los esfuerzos de los niños, y desde este punto de vista es un índice de su personalidad” (1983, p. 80).

Fichas

Las fichas constituyen una guía para la sistematización de las temáticas que se van a investigar. Las fichas requieren de una gran capacidad para su elaboración. En ellas “sólo se indican la observaciones e investigaciones que hay que realizar, las fuentes donde buscar información, las encuestas que conviene efectuar, los documentos que el alumno puede consultar” (1983, p. 43) y por ello las subdenomina *guías especiales, guía o SBT*. Las fichas abarcan una extensa lista de temas y actividades a realizar de manera que constituye una guía inicial y en el camino el alumno encontrará sus conclusiones y ello ocurre hasta que el trabajo se encuentra terminado.

Los productos académicos realizados desde la posición del método Freinet no implican que, una vez realizados, no puedan modificarse. Esta óptica contrasta con la usual práctica –desde el nivel básico hasta la educación superior en donde una vez entregado un producto, ya no existe posibilidad de mejora y/o corrección y el

agente educativo encargado (docente), por ende, ejerce su dictamen. La alternativa propuesta por Freinet consiste en las fichas autocorrectivas en donde el alumno “puede reelaborar los contenidos de las fichas que hayan tenido fallos” (1983, p. 35). Por otro lado, si bien las fichas se presentan a los alumnos con un orden propuesto, éste sólo es de referencia para el docente, pues las fichas podrán realizarse de manera no numéricamente progresiva.

Textos libres.

Los textos libres consisten en la expresión escrita por parte de los alumnos de los temas que a ellos les interesen y es adecuado que cada escolar escriba un mínimo de ellos y que los comparta en las sesiones grupales. Si esta actividad es continuada, aquellos alumnos que no tienen interés por escribir, podrían verse motivados a participar. Freinet considera que dos textos libres a la semana constituye una cantidad promedio, sin embargo no se deberá convertir esta cantidad en una obligación pues perdería su carácter de libertad.

El texto libre se convierte, además de proporcionar la escritura, la composición y la mejora de la ortografía, en una actividad cultural dado que los textos libres se comparten, es decir, “se viven intensamente en clase, [a la vez que] hay una correspondencia que estimula la necesidad de expresarse en las sesiones grupales” (1983, pp. 66-67).

Conferencias.

Freinet propone que el docente invite a los alumnos a impartir conferencias orales pero sin ningún carácter obligatorio. Cabe atender a lo que en nuestro contexto educativo se presenta consuetudinariamente: el docente o los compañeros pueden proponer a alguien para exponer en público o para realizar determinada actividad; se presenta una sutil –y poderosa presión social- y esta aceptación es falsa y el docente puede creer que se encuentra ejerciendo una pedagogía abierta, constructivista, humanista o alguna de este género, cuando en realidad todos, lo de esa aula, se encuentran reproduciendo esquemas paternalistas y autoritarios disfrazados de pétalos progresistas. Hay que tener presente el análisis, avalado por

la experiencia, de Freinet: “la práctica excesiva de conferencias orales ...tiene el peligro de favorecer excesivamente la facilidad de palabra de algunos alumnos, dejando marginados a los que, en cambio, son capaces de realizar un magnífico trabajo de información, de cultura e incluso de presentación, cosas muy favorables al progreso escolar” (1983, p. 59).

Las conferencias podrán ser elegidas libremente por los alumnos y pueden realizarse de manera individual o por equipos. Freinet sugiere solicitar previamente una preparación escrita. Los textos transcritos o elaborados deberán ser ilustrados “para darle una presentación artística agradable”¹² (1983, p. 60).

Agenda/Cuaderno de interrogantes.

El cuaderno de los interrogantes es sencillamente un espacio en donde los alumnos escriben, en un sencillo cuaderno, sus dudas, los temas que les gustaría revisar, etc. Aún teniendo este cuaderno de los interrogantes, el docente se encuentra perceptivo y si “en el transcurso de los textos libres o de cualquier otra tarea, cada vez que descubrimos una posible pista, la anotamos en la agenda” (1983, p. 65).

Las actividades libres.

Las actividades libres son actividades que los docentes deberían fomentar entre los alumnos y en las que no medie ninguna calificación ni recompensa alguna.

Trabajo manual.

El trabajo manual propuesto por Freinet incluye desde actividades de tipo académico (recortes de revistas y periódicos para conformar fichas de trabajo o conferencias) hasta las vinculadas con la naturaleza (cultivo del jardín) o fabricación

¹² “En un siglo en el que reina la imagen, abridles las puertas encantadas de un mundo que nos estuvo prohibido y que ellos ven con sus nuevos ojos de poetas, de artistas, de constructores que se encaminan hacia su destino de hombres” (Freinet, 1978d, p. 140).

de objetos domésticos (fabricación de escobas). Es preciso que el docente esté presto a “motivar todos los trabajos manuales” (1983, p. 67)¹³.

Evaluación.

Freinet es contundente cuando enuncia la invariante pedagógica No. 19: “Las notas y las clasificaciones son siempre un error”¹⁴ (1978c, p. 248). Considera que la apreciación del docente sería válida en la medida en que fuera objetiva y justa, aunque esa medida es parcial y sólo podría ser aplicada cuando se trata de conocimientos sencillos (como las operaciones aritméticas). Sin embargo, “toda medida sistemática es descorazonadora [cuando se trata de mecanismos y operaciones más complejos], en donde entran en valoración la inteligencia, la comprensión, las propias nociones de comportamiento, ... la creación, la invención, el sentido artístico, científico, histórico, ...” (1978c, pp. 248, 249).

En lugar de las calificaciones la pedagogía de Freinet propone: graficación personal en los planes de trabajo; es decir que cada alumno o equipo de ellos, señala el avance que ha(n) tenido en las diversas actividades planeadas tanto a nivel individual como socialmente. Asimismo propone desarmar la rigidez y suavizar las técnicas de inspección a fin de que representen, ante todo, “una colaboración [...] y que no lleguen a frenar ni desanimar el espíritu de iniciativa” (1978b, p. 7).

No son las correcciones las que se deben abandonar, sino transformar la actitud del docente, pues el control y el castigo, inhiben el desarrollo del estudiante y, “sobre todo, cuando se ejercen en público” (1978c, p. 247) pues son sentidos por los alumnos como una ofensa a su dignidad. Freinet considera que el docente debe ponerse en el lugar de los alumnos cuando de correcciones se trata: “antes de

¹³ En tal sentido, el docente no presenta las fichas, las temáticas, las actividades sugeridas simplemente, sino que se interesa vivamente –sin control autoritario o disfrazado– por la ejecución de varias actividades y presta su solícita ayuda y colaboración en la construcción del conocimiento. En el método Freinet no existe un desdén e indiferencia de parte del docente pues: “es preciso que motivemos el trabajo” (1978c, p. 238).

¹⁴ “Sin lugar a dudas, ésta es la más falsa de las matemáticas, la más inhumana de las estadísticas” (1978c, p. 248).

juzgar a un niño o de castigarlo, planteaos solamente la pregunta: Si yo estuviera en su lugar. ¿Cómo podría reaccionar? y, ¿cómo actuábamos cuando éramos como él?” (1978c, p. 228).

Tiempo de trabajo.

Cuando un alumno/a se encuentra ocupado en una actividad viva, que él mismo ha elegido, que se vincula con sus verdaderas necesidades y dentro de su línea de vida, la fatiga retrasa su llegada pudiendo el estudiante proseguir su labor más allá de dos o tres horas. Freinet señala que los métodos tradicionales y escolásticos se encuentran “tan acostumbrados a sus errores que [...] admiten oficialmente que el niño no puede trabajar más de cuarenta minutos seguidos, y que necesita en seguida diez minutos de recreo en todas las clases” (1978c, p. 246).

El cuerpo.

Considera Freinet que el cuerpo constituye una base fundamental de los aprendizajes y comportamientos escolares de manera que dichos aprendizajes y comportamientos se encuentran en relación directa con el estado fisiológico, orgánico y constitucional del organismo. Por ello concluye que al existir una deficiente alimentación “nos costará mucho conseguir un orden funcional” (1978c, p. 251).

La disciplina.

La disciplina en el aula es algo que puede lograrse desde varias alternativas; una de ellas la constituye el trabajo escolar, es decir que “si conseguimos que cada alumno tenga en todo momento un trabajo que hacer conforme a la toma de consciencia de sus responsabilidades, tendremos resuelto el problema de la disciplina. La organización de la disciplina se habrá transformado en organización del trabajo” (1983, p. 73). Elegido el trabajo, disponiendo de los recursos, rodeado de un ambiente de trabajo y contando con la colaboración del docente, los conflictos de disciplina se ven rezagados. Freinet presenta una visión amplia pues también considera que el asunto no es meramente producto de aspectos objetivos y

materiales, dado que sabe que las normas requieren ser sentidas, es decir, vividas en un sentido personal y experiencial, por ello afirma que “es preciso desterrar todas las alineaciones cuya necesidad no sea sentida por el niño, pudiendo realizarse por medio de la organización cooperativa: orden en la entrada a clase, silencio durante el trabajo, etc.” (1978c, p. 235).

Si en otro párrafo se aludió al necesario cambio de la actitud del docente, aquí podemos considerar que el cambio docente no consiste en la simple imitación simiesca de las más avanzadas metodologías y técnicas de enseñanza. Los docentes necesitan *sentir, experimentar y vivir* intensamente los métodos de enseñanza aplicados; por su parte, la *intelligentzia* burocrática también requiere conectarse profunda y verdaderamente con los aspectos subjetivos para no caer en las tentaciones del egoísmo: “la naturaleza humana es tal que se instala egoístamente en su situación actual y se defiende, llegando hasta la injusticia y la violencia, contra cualquiera que pretenda, en nombre del progreso, perturbar la tranquilidad de quienes la detentan” (1978, p. 256).

Recursos materiales.

La relación de Freinet con el sistema educativo institucional de Francia, no fue suave y delicada debido a sus planteamientos y propuestas innovadoras; de ello se colige que algunas personas pueden tener más iniciativa para un mejor desarrollo que la burocracia educativa. Muestra de ello es cuando Freinet conmina a los docentes para que soliciten a las autoridades oficiales tanto el material como los recursos para que ellos mismos diseñen, equipen y doten su propia “aula a lo largo de todo el año, para que sea totalmente vuestra, como aquella casa que construisteis piedra a piedra y cuyos rincones tienen cada uno su historia” (1978d, pp. 149-150).

La gestión escolar supone una cooperación escolar tanto de los usuarios como del docente y dicha responsabilidad no es exclusivamente económica o técnica. Los fondos económicos son sólo una parte del entramado escolar y, de hecho, Freinet considera a la gestión como un elemento “menor de una cooperación

que debe extenderse a toda la vida de la clase, sobre todo al aspecto social y moral de la organización” (1978c, pp. 252-253).

Masificación de la enseñanza.

La masificación y expansión de la educación regular ha conducido a aulas sobrecargadas respecto al número de alumnos mientras que, desde el otro polo, el docente sigue en solitario ante una masa creciente. Este hecho conduce “al anonimato de maestros y alumnos; por este mismo hecho es siempre una equivocación y un obstáculo ... [pues no se organiza en función de] las peculiaridades personales” (1978c, p. 254).

Freinet considera que si de sólo instrucción se tratara, pudiera aceptar el exceso de población estudiantil en las aulas; a fin de cuentas existen, para ello, estrategias técnicas que posibilitan “las adquisiciones mecánicas a una masa de cincuenta alumnos, casi tan bien como a un equipo de diez” (1978c, p. 253). Por ello, Freinet propuso en su época la distribución de los grandes grupos de enseñanza en cinco o seis grados los cuales garantizarían la modernización y éxito de la escuela.

Funciones del docente.

El docente del método Freinet es uno que transita por la simplicidad y por la vida, pudiendo conjugar y sintetizar lo mejor de varios mundos posibles, decanta y pule las mejores piezas para conformar un método y una relación humana más completos. Las antagonías teóricas y metodológicas son aparentes “pues no hay nunca contradicción entre ciencia y técnica por un lado, sentido común y simplicidad por otro” (1978d, p. 123).

El docente que no sigue buscando e innovando es uno que se ha quedado en los rezagos de la educación integral. El mismo Freinet declara que él es capaz de “sentir y comprender como un niño a los niños que educo. Los problemas que ellos se plantean, y que constituyen un enigma grave para los adultos, me los planteo todavía yo mismo con los claros recuerdos de mis 8 años, y como un adulto-niño

detecto, a través de los sistemas y de los métodos con los que tanto he sufrido, los errores de una ciencia que ha olvidado y desconocido sus orígenes” (1978d, p. 137).

He aquí algunas de las sugerencias de Freinet respecto a las funciones del docente:

- La *lección a posteriori*. Consiste en la lectura de las diversas investigaciones para realizar una síntesis que completará el estudio del alumno “llenando las lagunas” [y] al hablar de las demás asignaturas se verá que ese principio de las lecciones *a posteriori* lo generalizamos a todos los terrenos” (1983, p. 51).
- La síntesis (Freinet, 1983, p. 67).
- Cada conferencia, texto libre, producción realizada habrá que relacionarlas con otros trabajos; no en sentido de comparación entre capacidades de los alumnos, sino con un sentido metacognitivo dado que el enlace se realiza con el conjunto de la asignatura trabajada. Y, en un enlace con una visión integral, Freinet agrega que –además de lo anterior- “damos un sentido a los trabajos previstos para que nunca se conviertan en trabajos formales, sino que constituyan actividades motivadas y ligadas a la vida” (1983, p. 67).
- Innovación en la carencia escolástica o material: “procurad orientaros hacia actividades vivas que superen la práctica individual en la clase tradicional, a la que os podéis ver reducidos en algunos aspectos por las condiciones desfavorables del trabajo: falta de espacio, de material, clases sobrecargadas, etc.” (1983, p. 68).
- El docente es un agente activo afectivamente, cognitivamente y socialmente : “va de un alumno a otro, ayuda a perfilar un texto o un poema, a vertebrar los materiales para una conferencia, a realizar investigaciones en el fichero, corrige las faltas antes de pasar en limpio un texto, vigila que el trabajo en los ficheros autocorrectivos se efectúe bien, con la aplicación y autocorrección regular, cosa absolutamente indispensable para que esos ficheros rindan” (1983, pp.71-72).
- Propone Freinet trabajar los superegos docentes: “hay que dejar de ser el *magíster* para convertirse en el colaborador atento y entregado” (1983, p. 74). Es así que la actitud del docente no es la de los modelos tradicionales; si la

metodología de la pedagogía Freinet se aplica desde la misma óptica tradicional, autoritaria, no se logrará casi nada. El cambio de rol del docente pasa por sustraerse a la idea del experto, del todopoderoso educativo, del *ponenotas*, del sarcástico o del dogmático *para convertirse en el colaborador atento y entregado*.

- Las sanciones quedan fuera del sistema Freinet pues el docente necesita ofrecer la ayuda técnica a un ser en construcción del conocimiento: “no subrayéis las faltas, indicádselas al niño para que él mismo las corrija de la forma más discreta, o bien corregid los fallos con vuestra pluma. Si es preciso, escribid vosotros mismos una parte de los títulos o del texto, ayudad a hacer un problema, pulid un poema, pasádo a máquina si podéis” (1983, p. 74).
- Analiza el avance personal de cada alumno y de cada equipo observando sus producciones y el tablero de los planes de trabajo.
- El diseño de los planes de trabajo es muy sencillo, divertido y los alumnos pueden proponerse una larga lista de actividades sin considerar adecuadamente los tiempos y formas. Si ello sucede, el docente podrá sugerir, desde su experiencia algunas particularidades. Además, en el momento de la realización de los trabajos el docente debe estar cercano a los alumnos para proporcionarles asesoría. Es consciente de la posibilidad del rezago: “si no animamos a los rezagados recordándoles las promesas que hicieron y ayudándoles si es preciso, llegará el último día y el plan de trabajo no se habrá terminado” (1983, p. 33).
- Si el docente comprende la obra y ha estado acompañando al alumno, podrá valorar, sin mediar calificación alguna, las producciones o el trabajo de los alumnos: “elogiad la obra más humilde de vuestros alumnos. Elogiad el texto sin forma dándole la perennidad que tienen lo majestuoso impreso; ensalzad, con los colores y la presentación, unos dibujos que serán dignos de una colección o de una exposición, esmaltad y coced al horno unas vasijas que, en su forma definitiva, podrá desafiar a los siglos” (1978d, p. 146).

Resumen del Método Freinet.

Un cambio en la técnica de trabajo conlleva a un cambio en las relaciones entre alumnos-alumnos y alumnos-docentes, entre la escuela y el medio social. Freinet expresa lo que en diversos ámbitos sucede: el cambio de condiciones técnicas implica transformaciones en otras áreas. Sin embargo no hay que considerar a la técnica (aspecto meramente empírico) como el gran reservorio de sapiencia ya que dichas técnicas sólo surgen dentro de un contexto cultural específico y posibilitado por personas que responde a determinado nivel de conciencia cognitiva, moral y social. El uso de la técnica es, para Freinet, una base estructural, pero no la cúspide del edificio educativo; la técnica necesita impregnarse de otros elementos: *“la vida, la afectividad, las tendencias y necesidades de los individuos”* (1983, p. 23).

La pedagogía de las águilas (de acuerdo a la imagen de Víctor Hugo) es, para Freinet la que es utilizada por aquellas personas que no necesitan transcurrir paso a paso por la escalera de acuerdo a lo dispuesto por un diseño curricular que no se ajusta a sus potenciales, necesidades e intereses. Las vías alternas a un currículo constreñido pueden ser *“más rápidas y más saludables, que procedan por saltos y por zancadas [y son pertinentes] cuando conducen a las alturas”* (1978d, p. 129).

Encontramos así que el método de Freinet es una propuesta pedagógica que intenta integrar los diversos elementos de la educación para realizar una educación basado en los principios del desarrollo humano e incorporando elementos novedosos de las áreas socioculturales y pedagógicas a fin de ofrecer un método integral. La propuesta de Freinet es incorporar los aspectos subjetivos de la naturaleza humana sabiendo que la tendencia, hasta nuestros días, es asirse en gran medida a los aspectos empíricos, mensurables y evidentes a los sentidos. Una visión exclusivamente utilitarista puede conducir a educar, corregir, manipular, etc. a los estudiantes *“desde el exterior, imponiéndoles un trabajo que en vano trata de hacer interesante, que nunca será un auténtico trabajo, ni tendrá las cualidades de éste, si no se integra en todo el devenir del ser”* (1983, p. 24).

El armado que realiza Freinet pasa por un análisis de la práctica pedagógica tal y como se da en el momento histórico y geográfico que él vivió. Por ello, los aspectos objetivos de la educación ya existentes en su medio, no los incorpora como una simple calca sino que realiza un análisis de las ventajas y desventajas de los métodos escolásticos. Freinet aboga por una pedagogía viva que se conforma con lo mejor de la modernidad, las costumbres sencillas de los pueblos, de su sabiduría ancestral¹⁵, en suma, trata de conformar –no en función de amontonamientos- un método que posibilite la apertura del corazón y del entendimiento de los implicados en la educación: alumnos, docentes y administradores escolares.

Esa pedagogía viva requiere práctica y experiencia personal y no simulaciones o énfasis en prácticas de un solo aspecto de la realidad. Freinet lo enuncia, sencillamente, de la siguiente manera: “Nadie puede comer por nosotros; nadie puede experimentar por nosotros el andar a pie o en bicicleta. Desdichada la educación que pretendiera, por medio de la explicación teórica, hacer creer a los individuos que pueden acceder al conocimiento por el conocimiento y no por la experiencia. No produciría más que enfermos del cuerpo y del alma, falsos intelectuales inadaptados, hombres incompletos e impotentes por no haber lanzado, siendo niños, piedras en los estanques” (1978d, pp. 153-154).

Es así que el Método de Freinet es una propuesta de pedagogía integral en el sentido que reúne aspectos objetivos y subjetivos, considerando que éstos últimos se caracterizan por un método de profundidad que investigue “las causas auténticas y profundas de los acontecimientos” (1983, p. 36).

En el método Freinet se consideran como elementos esenciales “*la vida, la afectividad, las tendencias y necesidades de los individuos*” (1983, p. 23). Asimismo

¹⁵ La veta de la actividad humana tiene, en la sabiduría común y ancestral, una fuente inagotable: “Hay que alejarse lo más posible de la escolástica, sabiendo encontrar el filón de las normas de la vida; con ello, todos los procesos pedagógicos quedarán simplificados y revalorizados” (Freinet, 1983, p. 64).

se espera que la escuela fomente la idea de que existe toda una vida rica en contenidos personales vinculadas al aprendizaje¹⁶.

El diseño pedagógico de Freinet propone incluir en la enseñanza “el profundo sentido del trabajo, la espontaneidad y el arte, la tenacidad [...] el coraje, [y] la audacia, a veces temeraria” (1978d, p. 128). Todos ellos elementos sensibles que la educación tradicional habría querido desterrar. Por lo tanto, para Freinet, el obstáculo principal de la educación “sigue siendo no, como querrían hacernos creer hoy, el *contenido* de la enseñanza, sino la preocupación esencial que debemos sentir, esto es, provocar la sed en el niño” (1978d, p. 130). En las Tablas 7 a 10 se resumen los principales elementos de la Pedagogía de Freinet.

¹⁶ “¿Os habéis dado cuenta de la importancia que tienen los colores, los sonidos y los sueños en el lenguaje y en los primeros escritos de los niños?” (Freinet, 1978d, p.136).

Tabla 7. Características del Método Freinet desde algunas de las líneas del desarrollo.

Líneas de desarrollo	Freinet
Cognitiva	A) Tipo de Cognición/Inteligencia y sus Actividades. - Las capacidades de aprendizaje de tipo superior son: el pensamiento autónomo, la expresión personal de dichos actos cognitivos, la experimentación, la creación y la acción decisiva. - Inteligencia abstracta, Inteligencia especulativa (utilizada por los investigadores de la ciencia y por los “grandes maestros del comercio y de la industria” (Freinet, 1978c, p. 245). - Las inteligencias como una síntesis de factores profundamente relacionados. B) Tipo/Actividad de Constructivismo: - Aprendizaje significativo y experiencial. - Elección personal de: temas a investigar, plan de trabajo, las conferencias, actividades libres, fichas, actividades manuales, etc. - Elección personal respecto a la secuenciación de las actividades y de los contenidos. - Trabajo individual libremente elegido. - La memoria integrada al <i>tanteo experimental</i> y al <i>servicio de la vida</i> (rol de de ayuda técnica). - Tiempo de trabajo escolar en función de las verdaderas necesidades de cada alumno. - Respeto a la velocidad de trabajo personal. - Tendencias, necesidades e intereses del alumno
Emocional o afectiva	- Afectividad sincera. - La vida, la afectividad. - Inteligencia sensible - La tenacidad [...] el coraje, [y] la audacia, a veces temeraria
Interpersonal	Otorgamiento al máximo de la palabra al estudiante.
Las necesidades	- Tiempo de trabajo escolar en función de las verdaderas necesidades de cada alumno. - Considerar las tendencias, necesidades e intereses de los alumnos.
Identidad del yo	Preservación de la personalidad individual.
Estética	- Ilustración artística de los textos de las conferencias. - El arte. - Inteligencia artística.
Valores	- Trabajo individual libremente elegido. - Elección personal de: temas a investigar, plan de trabajo, las conferencias, actividades libres, fichas, actividades manuales, etc. - Elección personal respecto a la secuenciación de las actividades y de los contenidos. - Trabajo individual libremente elegido. - Tiempo de trabajo escolar en función de las verdaderas necesidades de cada alumno.
Creatividad	Creatividad.
Sombra	Sombra: sabotaje consciente e inconsciente de las actividades del conocimiento de las relaciones interpersonales o contra el medio cultural y social.
Evaluación	- Valoración subjetiva de “la inteligencia, la comprensión, las propias nociones de comportamiento, ... la creación, la invención, el sentido artístico, científico, histórico, ...” (Freinet, 1978c, pp. 248, 249). - La revisión y calificación de actividades se suavizan para convertirse en colaboración y animar el espíritu de iniciativa” (Freinet, 1978b, p. 7).

Tabla 8. Características del Método Freinet desde los aspectos Intersubjetivos (culturales)

A.Comunicación: • Diálogo común y participativo. • Expresión en las sesiones grupales. A1) Comunicación cognitiva (respecto a contenidos, investigaciones, actividades): • Lección a posteriori en lugar de la lección magistral • Compartir grupalmente varios productos e investigaciones: textos libres, conferencias, etc. B) Decisiones y acción grupal: • Decisiones comunitarias. • Trabajo en equipo dentro de una comunidad cooperativa. • Autoorganización del trabajo comunitario. • La cooperativa y la gestión escolar para adquirir recursos, realizar convenios, etc. • Actividades colectivas. • Nuevas relaciones “entre alumnos, entre alumnos y educadores, entre escuela y medio ambiente” (Freinet, 1983, p. 30). • “Acciones decisivas... en un contexto social favorable” (Freinet, 1983, p. 13). C) Disciplina: • Comprensión, aceptación, práctica y organización comunitaria respecto a la disciplina. D) Actitud interpersonal • Comprensión intersubjetiva que conduce a colocarse en el lugar del otro antes de juzgar: “si yo estuviera en su lugar. ¿Cómo podría reaccionar? y, ¿cómo actuábamos cuando éramos como él?” (Freinet,1978c, p. 228). • Aportación de la personalidad individual al servicio comunitario. • Convivencia entre personas con un nombre, voz y rostro conocido para evitar el anonimato de docentes y estudiantes. • Solidaridad grupal para apoyarse en las áreas de conocimiento y personales. • Respeto a la velocidad de trabajo personal. • Respeto a la dignidad del estudiante. • Otorgar a los alumnos elementos de motivación: “si conseguís cambiar el clima de vuestra aula; si dejáis que se desarrolle la libre actividad, si sabéis dar un poco de calor a los corazones con un rayo de luz que suscite la confianza y la esperanza, superaréis la tarea de soldado y vuestro trabajo rendirá al cien por cien” (Freinet, 1978d, p. 134). E) Conocimiento del medio cultural. F) Ambiente grupal: • Ambiente de libertad.
• Sombra: sabotaje consciente e inconsciente de las actividades del conocimiento, de las relaciones interpersonales o contra el medio cultural y social.

Tabla 9. Características del Método Freinet desde el aspecto físico del alumno y del entorno.

A) Área Física:

- Salud: Atención a la salud del individuo dado que el comportamiento del alumno está en relación con el estado fisiológico, orgánico y constitucional del cuerpo.
- Alimentación y hospedaje: “si los niños están mal alimentados, mal alojados, si no están habituados al trabajo, nos costará mucho conseguir un orden funcional” (Freinet, 1978c, p. 251).
- Inteligencia manual.
- Estructural: deportes diversos.

B) Instrumentos, técnicas y contenidos de y para el Aprendizaje:

- Temas de elección y contenidos de la curricula.
- Plan de trabajo.
- El diario escolar.
- La correspondencia interescolar.
- Fichas-guías especiales, el fichero documental, ficheros autocorrectivos.
- Cuadernos autocorrectivos.
- Trabajo manual.
- Centros de interés
- Biblioteca de Trabajo y sus Suplementos
- Agenda/Cuaderno de interrogantes.
- El texto libre.
- Tablero de los planes.
- Gráfico personal.
- Conferencias.
- Las actividades libres.

C) Evaluación

- Notas numéricas aplicadas a conocimientos sencillos y mecánicos.

Tabla 10. Características del Método Freinet desde los aspectos sociales.

A) Naturaleza y educación ambiental:

- Cultivo del jardín.

B) Trabajo:

- Fabricación de objetos domésticos que servirán para la escuela u hogar.
- Planes de trabajo grupales.
- Educación del trabajo.
- “El trabajo es como el corazón social del hombre” (Freinet, 1978d, p. 147).
- Autoorganización del trabajo comunitario.
- La cooperativa y la gestión escolar para adquirir recursos, realizar convenios, etc.
- Actividades colectivas.
- Nuevas relaciones “entre alumnos, entre alumnos y educadores, entre escuela y medio ambiente” (Freinet, 1983, p. 30).
- “Acciones decisivas...en un contexto social favorable” (Freinet, 1983, p. 13).

C) Recursos

- Obtención de recursos materiales para el trabajo de los alumnos así como para diseñar y equipar el aula.

D) Vínculos con sistemas:

- Nuevas relaciones “entre alumnos, entre alumnos y educadores, entre escuela y medio ambiente” (Freinet, 1983, p. 30).
- “Acciones decisivas...en un contexto social favorable” (Freinet, 1983, p. 13).
- Abordaje de temas como “las elecciones, la prensa, la acción sindical y las más diversas manifestaciones” (Freinet, 1983, p. 16) del medio social.
- Orden educativo basado en la asunción de conciencia creciente acerca de las carencias y necesidades de la comunidad social.
- Orden grupal a la entrada a clases, silencio durante el trabajo, etc.
- División de los grandes grupos en 5 ó 6 grados.

D) Institucional:

- Método escolástico/ tradicional si fuera necesario completar los temas curriculares oficiales.
- Metas pedagógicas previamente conocidas por los alumnos.

E) Sombra:

- Sombra: sabotaje consciente e inconsciente de las actividades del conocimiento, de las relaciones interpersonales o contra el medio cultural y social.
- Inteligencia política y social

Capítulo 3. Investigaciones en torno a la emoción, cognición y procesos de aprendizaje.

Ya en 1920, Edward Thorndike enunció una definición de inteligencia social, lo cual a juicio de la mayoría de los investigadores en el campo, lo convierte en el precursor de la Inteligencia Emocional; Thorndike definió a la inteligencia social como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y a las mujeres ..., y para actuar sabiamente en las relaciones humanas” (en Fernández y Palomero, 2005, p. 20). Varios años después, Payne (1986) presentó una investigación en cuyo título aparece el término inteligencia emocional. En 1994 se estableció el *Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning* con el fin de fomentar la educación emocional y social¹⁷ (en Bisquerra, 2003).

Existe una diversidad en las maneras de abordar a los aspectos de la denominada inteligencia emocional (Leurner, 1966; Greenspan, P., 1988; Payne, 1986; Salovey y Mayer, 1990; Gardner, 1995 y Goleman, 1995 por citar algunos); además de que existen diversas terminologías en las cuales no existe una uniformidad; por ejemplo, Varela (2000) indica 4 clases de conceptos:

1. Sentimientos: son el primer nivel de afecto y consisten en percibir que hay un movimiento o un acontecimiento corporal interno.
2. Emociones: son el estar consciente de una tonalidad emocional que es constitutiva del presente vivo en el instante y que corresponde a la mente externa.
3. Afectos: es una disposición propia de una secuencia coherente de acciones encarnadas más largas.
4. Estados de Ánimo: es el nivel de conciencia más interno que se expresa en la narración descriptiva que se ubica a lo largo de una extensión de tiempo más extensa.

(En Peña, 2010, p. 3).

¹⁷ Cf. <http://www.casel.org/about/overview.php>

Por su lado, Maturana desde una perspectiva biológica conceptualiza a las emociones como las “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (2001, p. 8). Por ello, al cambiar una persona de tipo de emoción, se encuentra en un dominio de acción distinto y por ende, el razonamiento sufre cambios por encontrarse en otro sistema o dominio. “Por eso, la conciencia, el pensamiento, la mente, sólo son posibles sobre la base de una disposición emocional que filtre la realidad” (En Sotomayor, 2007, p. 6).

Punset, en esa misma línea asevera que “si sólo contáramos con la razón, no decidiríamos nunca nada, dada la complejidad casi infinita que supone evaluar correctamente la selva de datos disponibles” (Punset, 2005, p. 62). La importancia de la inteligencia emocional se encuentra tan aceptada y extendida que los expertos en informática se hallan ocupados en diseñar una nueva generación de computadoras; como ejemplo se encuentra Picard (1997) quien ha creado el campo denominado *informática afectiva* la cual tiene como bases a la neurología, la psicología y la ingeniería cibernética.

La claridad de Varela no se extiende a otros investigadores en donde se aprecia que afectos, emociones, sentimientos y estados de ánimo son términos equiparables entre sí. Además, cada autor propone sus propias clasificaciones de los aspectos que cubre la inteligencia emocional tal y como se podrá apreciar en el siguiente apartado.

3.1. Las conceptualizaciones de la emoción y estado del conocimiento de la educación emocional.

De acuerdo a Zaccagnini (2004) las emociones son consideradas como una trama compleja que incluye al cuerpo, a la percepción y la motivación; de dicha combinatoria se produce un estado psicológico tal que posee una valencia emocional positiva o negativa; además se caracteriza por una intensidad determinada y, finalmente, comporta una expresión gestual.

Para Darder y Bach (2006) las emociones constituyen un grupo de pautas y respuestas de tipo corporal cognitivo y conductuales que una persona adquiere;

dichas pautas y respuestas la operativiza una persona ante los que se vive y ante las creencias e “imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido” (p. 66).

Por su parte, Casassus (2006) considera que las emociones son reacciones fisiológicas ante eventos del exterior. Existen varios tipos de emociones para este autor:

1. Las Básicas o primarias como la rabia, el miedo, la tristeza, la alegría.
2. Las Secundarias o sucedáneas: rabia (agresión), tristeza (pesimismo), miedo (temor), alegría (felicidad), amor (ternura).
3. Las Mixtas que se caracterizan por ser estados emocionales más complejos y en donde se encuentran emociones de manera sincrónica o combinadas; de esa manera los celos pudieran incluir inseguridad, rabia, tristeza, interés, vergüenza, codicia, culpabilidad, nostalgia, indagación, asco.

Para Salovey y Mayer (1990) la Inteligencia Emocional es “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (en Fernández y Palomero, 2005, p. 20). El modelo de dichos autores enlaza a la inteligencia emocional con la inteligencia social otorgándole a las emociones un papel preponderante de modo que ellas y los pensamientos estructuran una malla de elementos interrelacionados que sirven para la toma de decisiones y para la resolución de problemas. Es así que la percepción, el uso, la comprensión y la gestión de emociones son los pilares activos del modelo, el cual contempla los siguientes niveles:

1. Percepción de las emociones propias y ajenas lo cual comprende el conocimiento de las emociones percibidas y la expresión de ellas.
2. Uso de las emociones de manera que la persona
 - a) permita que las emociones interaccionen e influyan en el pensamiento y b) pueda concordar las emociones con las actividades a realizar.
3. Comprensión de las emociones lo cual abarca el descubrimiento del significado de las emociones; conocimiento acerca de las causas que

provocan dichas emociones; conocer las emociones generadas e implicadas en las actividades y reconocer el dinamismo de las emociones.

4. La gestión de emociones comprende dos fases:

- a) la regulación de las emociones propias y su influencia en el comportamiento personal y en los otros y
- b) la estrategia para realizar una integración entre emociones y cognición.

(Salovey y Grewal, 2005; Salovey y Mayer, 1990).

Por su parte, Goleman (2001), plantea la existencia de ocho emociones básicas, con sus respectivas manifestaciones. Éstas son: Frustración-Enojo, Miedo-Ansiedad, Tristeza-Depresión, Vergüenza-Evitación, Satisfacción-Culpa, Alegría, Repulsión, Sorpresa y Amor. Para el mismo autor, los fundamentales elementos de la inteligencia emocional son:

- a) Autoconocimiento emocional
- b) Autocontrol emocional (autorregulación).
- c) Automotivación.
- d) Reconocimiento de emociones ajenas (empatía).
- e) Relaciones interpersonales (habilidades sociales).

Por otro lado Bisquerra (2003) considera que la emoción conlleva tres elementos que ayudan a su comprensión:

* Aspecto Neurofisiológico: expresado en términos tales como elevación del ritmo cardíaco, sudoración, hipertensión, tono muscular, constricción de los vasos sanguíneos, rubor en la cara, sequedad en la boca, alteraciones en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración y otros.

* Aspecto comportamental: observado en las señales corporales visibles a los sentidos tales como los movimientos del cuerpo, las expresiones del rostro (es decir aspectos del lenguaje no verbal) y las características de la voz (tono, ritmo, volumen, etc.).

* Aspecto cognitivo: se presenta cuando una persona puede identificar y nombrar un estado emocional percibido. Bisquerra considera que el aspecto cognitivo implica la

vivencia subjetiva [y] es lo que a veces se denomina *sentimiento* [...] Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término *emoción*, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término *sentimiento* para aludir a la sensación consciente (cognitiva). (2003, p. 7).

De acuerdo a Matthews (1997), Dalgleish y Power (1999) y Bisquerra (2003) existe una relación complementaria entre la cognición y la emoción. Éste último autor considera que el comportamiento y la motivación responden en mayor medida a elementos emocionales que a la cognición, además de que el rendimiento académico no garantiza el éxito personal y profesional. Tal autor muestra una estructuración de la Inteligencia Emocional de manera que el modelo contempla los siguientes elementos:

1. La Conciencia emocional la cual comprende: la toma de conciencia de las propias emociones; el nombrar a las propias emociones y la comprensión de las emociones de los demás.

2. La Regulación emocional implica tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; la expresión emocional; la capacidad para la regulación emocional; las habilidades de afrontamiento; la competencia para auto-generar emociones positivas.

3. La Autonomía personal (autogestión) abarca la autoestima; la automotivación; la actitud positiva; la responsabilidad; el análisis crítico de normas sociales; la búsqueda de ayuda y recursos y la auto-eficacia emocional.

4. La Inteligencia interpersonal contempla el dominio de las habilidades sociales básicas; el respeto por los demás; la comunicación receptiva; la comunicación expresiva; el compartir emociones; el comportamiento pro-social y cooperación así como la asertividad.

5. Las Habilidades de vida y bienestar vislumbran la identificación de problemas; el establecimiento de objetivos adaptativos; la solución de conflictos; la negociación; el bienestar subjetivo y el fluir.

Bisquerra considera que la educación emocional debe contemplar una metodología concreta y práctica de manera que se realicen dinámicas vivenciales, actividades de autorreflexión, planteamiento de dilemas, juegos, etc. a efecto de desarrollar la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2008a).

En ese sentido se colige que para dicho autor la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2008a, p. 2). Por lo tanto, la Educación Emocional se vincula con las metas y objetos de estudio de las ciencias humanas en el sentido que aspiran a potenciar el desarrollo humano en todas sus facetas, es decir, optan y se encaminan por la mejora del ser humano en sus variadas facetas, líneas de desarrollo o inteligencias: cognitivo, moral, emocional, biológico, social, etc. (2008b).

En México, los componentes neurofisiológicos de las emociones han sido investigados por Domínguez et alli (2001) a través de la elaboración de perfiles psicofisiológicos y de los ejercicios de revelación emocional expuestos por Pennebaker (1994).

Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001; en Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) proponen que se realice una distinción conceptual entre dos tipos de inteligencia emocional: como rasgo y como habilidad. Como rasgo (o autoeficacia emocional) la inteligencia emocional se refiere a una constelación de disposiciones conductuales y, por otra parte, la inteligencia emocional como habilidad (o habilidad cognitivo-conductual) comprende la habilidad de autopercepción para reconocer, procesar y utilizar la información emocional. Agregan los autores que el rasgo de la inteligencia emocional, es valorado a través de cuestionarios del tipo de autoreportes

y pertenece esta faceta al campo de la personalidad. Por su lado, la habilidad de la IE requiere del máximo número de tests de ejecución que contemplen respuestas correctas e incorrectas; como habilidad, corresponde al campo de las habilidades cognitivas.

3.2. Investigaciones sobre las emociones.

En el plano metodológico, Lasa (2002) indica que existe un elevado número de estrategias para suscitar emociones y, en ese mismo sentido, Vicens y Andrés (1997) indican que las estrategias inductoras de emoción carecen de un cuerpo teórico específico y que han sido elaboradas de manera heurística y, por ello, varios investigadores indican que la fiabilidad y efectividad de las técnicas que provocan la expresión emocional en laboratorios resultan ambiguas (Martín, 1990; Westermann, Spies, Stahl y Hesse, 1996). Asimismo se ha considerado que existe una ausencia de objetividad porque el experimentador posee ínfimo control sobre los estímulos que desencadenan las emociones y la única manera utilizada para rescatar la vivencia emocional de los participantes son los autoinformes. Por ello, desde un paradigma eminentemente empírico Lasa considera que en la mayoría de las investigaciones sobre emoción no se utilizan mediciones psicofisiológicas ni de tipo conductual dado que se centran en las medidas de naturaleza subjetiva.

Respecto a la especificidad y medida de la manifestación emocional, Lasa indica que dentro las tradicionales técnicas de inducción de emociones en el laboratorio es difícil conocer si se suscitan “reacciones específicas o inespecíficas, reacciones a una emoción discreta, como la alegría o la tristeza o reacciones emocionales más propias de estados de ánimo, como parece ocurrir con el método de Velten” (2002, p. 16). En dicho método se le pide a los participantes que lean unas listas de 60 frases relacionadas al mismo participante y cuyo contenido puede ser de tristeza, alegría o neutralidad (Velten, 1968).

En la literatura sobre los estudios de la emoción los investigadores utilizan una diversidad de procedimientos para provocar las expresiones o estados emocionales de los participantes. Además de la estrategia ya referida de Velten, nos encontramos con que la narrativa que realizan los participantes respecto a los eventos personales de su vida (recuerdo autobiográfico) es utilizada, por ejemplo,

por los investigadores Brewer, Doughtie y Lubin (1980). Por su parte Bower, en 1981 utilizó sugerencias hipnóticas para producir estados emocionales, mientras que Wrigth y Mischel (1982) emplearon la imaginación.

El uso del cuerpo también ha servido como una situación evocadora de las emociones, como lo es el caso de Laird, Wagener, Halal y Szegda (1982) quienes han recurrido a la manipulación de las expresiones del rostro. En cuanto al sentido del oído, Vaitl, Vehrs y Sternagel (1993) han puesto a reproducir canciones para que con la escucha los participantess puedan suscitar emociones. En ese mismo sentido, se han empleado los sonidos en las investigaciones de Bradley, Zack y Lang (1994) y de Bradley y Lang (2000).

La visión se encuentra representada también en las investigaciones efectuadas con escenas de películas; esta técnica ha sido empleada por Philippot (1993b); Gross y Levenson (1995) y por Westermann et.al. (1996). Por último, dentro de una categoría holista se encontró que Westermann et.al. (1996), así como Gerrards-Hesse, Spies y Hesse (1994) han recurrido a las historias, imaginación e interacciones sociales.

Otra faceta en el abordaje de las emociones y el cuerpo lo constituye la Bioenergética (Lapasade, 1978) de manera que considera que el cuerpo se encuentra ligado a las emociones y el objetivo de los ejercicios bioenergéticos es liberar al cuerpo de las corazas y permitir la expresión fluida de la persona. Lowen (1985) indica que los medios fundamentales de la autoexpresión son el movimiento, la voz y los ojos. Dado que la voz posee una íntima relación con el sentimiento, su liberación implica movilizar las emociones reprimidas a través de sonidos; y los mejores sonidos son los fluyen espontáneamente, por ello el grito es una vía para aligerar la tensión debida al miedo, a la irritación o a una frusutración.

Existe otra perspectiva en la que se considera, básicamente, que existen tres tipos de dimensiones en las emociones: la intensidad, la valencia y el control (Lang, 1985). Lasa señala que las emociones fundamentalmente aceptadas por los investigadores son seis: alegría, ira, tristeza, miedo, sorpresa y asco. Otros investigadores, como Reich (2005) se circunscriben a pocas emociones, como el

miedo, tristeza y cólera. Por otra parte, las investigaciones de la ancestral Medicina Tradicional China considera cinco emociones vinculadas a un sistema corporal que incluye órganos y vísceras, secreciones, sabores. El discípulo y continuador de la obra de Reich, Lowen (1988) considera que existen siete sentimientos reflejados en los ojos: Atracción, Deseo, Atención, Desconfianza, Erotismo, Odio y Confusión.

Westermann et al. (1996) y Lang (1985) recomiendan que se requiere ampliar la clase y cantidad de medidas realizadas a fin de que se evidencie mejor el espectro de los distintos correlatos de las emociones, es decir, de los aspectos cognitivos, psicofisiológicos y conductuales, los cuales son las más admitidos por los investigadores actuales.

A juicio de Palmero, de entre la variedad de las investigaciones sobre la Emoción, dos de ellas le parecen más promisorias: las orientaciones de sustento neurobiológico y las posiciones que aluden a la importancia de la cognición en la “interpretación, evaluación y valoración del estímulo o acontecimiento” (Palmero 2003, p. 2) que le sucede a una persona, es decir que lo fundamental resulta ser la valoración de la inteligencia cognitiva respecto a los sucesos de la inteligencia emocional. Palmero indica que dentro de esta postura, es de importancia resaltar las investigaciones efectuadas en donde la subjetividad personal es explorada (apreciaciones, opiniones, creencias, etc.).

Una de las investigaciones con orientación neurobiológica es la que es sustentada por la Teoría de la Conexión Motora-cognitiva (Bull, 1951). Esta teoría señala que la emoción se encuentra mediada por una actitud involuntaria motora y mental que prepara a la persona para responder. Otros autores que simpatizan con este modelo son Sheets-Johnstone (2000), Gainotti (2000) y Leventhal (1974),

Por otra parte, la Teoría de la Información con exponentes como Leeper (1948) y Simonov (1970) optan por una orientación informática. Éste último autor propone el siguiente proceso: “la emoción (E) es igual a la necesidad (-N) por la diferencia entre la información necesaria (In) y la información disponible (Id)” (en Palmero, 2003, p. 9). Una variante de la Teoría de la Información son las propuestas de Lang (1979) a través de su Teoría bio-informacional en donde se

encuentran íntimamente enlazadas las reacciones psicofisiológicas (visceral y motoras), la conducta y los pensamientos. Para Lang las emociones se encuentran contenidas en la memoria como estructuras o patrones de información que contemplan un esquema de respuestas de naturaleza fisiológica vinculado a las emociones. Por ende, cuando se realizan ejercicios para activar las emociones, las respuestas fisiológicas son muy análogas a las que se producen cuando ocurre un episodio real de naturaleza emotiva.

Palmero (2003) indica asimismo dos aspectos importantes en los estudios sobre la emoción: la evaluación y la valoración. Respecto a la evaluación se hace referencia a la medida de un estímulo o situación que incide sobre una persona. Por su parte, la valoración se vincula con la opinión o estimación que realiza una persona respecto a un acontecimiento de naturaleza emocional. En esta fase (de la valoración) se incluye la idea de bienestar y equilibrio de una persona. Palmero concluye que ambos elementos (evaluación y valoración) son indispensables para referirse a la emoción dado que “una emoción ocurre en la medida en la que previamente se ha llegado a la conclusión de que el estímulo que es evaluado y valorado posee la suficiente capacidad como para producir esa desestabilización o desequilibrio en un individuo. La valoración significativa es la clave en la ocurrencia de una emoción” (pp. 12-13).

En los años setenta del siglo pasado, la orientación cognitivista realiza un desquite dejando atrás al modelo conductista y, en lo que respecta a las investigaciones de la emoción, se considera que para poder conocer las emociones es necesario saber cómo las personas construyen cognitivamente sus valoraciones y juicios respecto al entorno próximo que los circunscribe (Campos y Barrett, 1990).

En esa época, Arnold (1960a, 1960b) opina que existen tres parámetros que sirven de instrumento valorativo a la persona que estima una experiencia emocional: a) beneficioso-perjudicial, b) presencia-ausencia de algún objeto-evento concreto que está siendo valorado, y que es el que potencialmente desencadenará la emoción y, c) dificultad para aproximarse o evitar ese objeto.

Lazarus (1966, 1982, 1984), el discípulo más cercano a Arnold, opina que aisladamente, los cambios corporales son precarios para explicar la experiencia emocional; por ende, el primer paso de un proceso emocional es que la persona realice una valoración cognitiva (Lazarus, Kanner y Folkman, 1980). Para Lazarus (1977) existen tres aspectos para validar la existencia de una emoción: la subjetividad, los referentes fisiológicos y las tendencias a la acción, los cuales no permanecen en sincronía permanente.

Los tipos de emoción que indica Lazarus son de dos tipos: las emociones agudas y las emociones duraderas; las primeras (tales como la alegría, el miedo y la ira) son el producto de un vínculo específico con la realidad actual y se caracterizan por ser breves e intensas. Por su lado, las emociones más duraderas son denominadas por Lazarus como humores o estados afectivos y están fundamentados en las valoraciones que realiza una persona respecto al ambiente.

Lazarus indica que se puede modificar el sentimiento respecto a una situación o es posible ensayar transformar la situación. En este sentido, se ha estado investigando la línea que lleva a las personas a una resolución ante una problemática entre los aspectos cognitivos y afectivos; Lazarus (1999) es partidario de la idea de una permanente interrelación entre ambos aspectos. Dicho vínculo implica una valoración cognitiva del estado emocional el cual puede conllevar a una serie de estrategias de control por parte de la persona a fin de que pueda manejar los posibles efectos de desequilibrio de las emociones. La valoración cognitiva entonces ha llevado a diversos autores a señalar que las emociones se presentan debido a que la valoración cognitiva de la persona señala que la experiencia emocional concreta es importante para un bienestar o equilibrio del organismo (Rivera, 1977; Weiner, 1986; Ellsworth, 1991; Roseman, 1991, 1996; Roseman, Antoniou y Jose, 1996).

Asimismo Mandler (1975) señala que la investigación sobre la emoción remite necesariamente a la relación mente-cuerpo, clásicamente abordada por Descartes. En ese sentido, Damasio (2001, 2000), Wozniak (1992), Chalmers (1995), Vesey (1965) y Ryle (1949) consideran los puntos débiles de la formulación cartesiana.

Concretamente, Damasio (2001), ha realizado investigaciones a nivel cerebral y concluye que el sistema límbico y la corteza cerebral median entre sí, dado que existen varias conexiones que envían señales desde el sistema límbico hacia la corteza y viceversa; lo cual manifiesta de qué manera la vida emocional incide sobre los procesos que maneja la cognición: la memoria, la percepción, la toma de decisiones, el aprendizaje, la reflexión, la creatividad, etc.

En esa misma sintonía, LeDoux (1999) opina que es factible investigar a la emoción de la misma manera en que se ha abordado la razón; es decir, analizando de qué manera el cerebro procesa a los estímulos emocionales para provocar una reacción de corte emocional. Por lo tanto, este autor concluye que la esfera emotiva tiene preponderancia sobre los procesos cognitivos dado que posee mayor fortaleza que los razonamientos; ello se denota en que la emocionalidad puede dirigir a la reflexión pero es muy remoto que la racionalidad domine a la emoción.

Para Mandler, lo fundamental es abordar la línea emocional desde la perspectiva de los procesos; en las últimas investigaciones realizadas, Mandler (1984) indica que la intensidad emocional limita el foco atencional de la persona y ello puede interferir con los procesos cognitivos realizados.

Por su parte, Zajonc (1980, 1984) es partidario de la idea de que la emoción es independiente de la cognición, pudiendo suceder su emergencia antes de cualquier cognición. Zajonc se encuentra interesado en conocer el vínculo entre la cognición y la emoción y concluye que aunque ambos aspectos se encuentren vinculados, la emoción puede presentarse sin cognición alguna (Zajonc y Markus, 1990) aunque – para ser más preciso- él mismo acepta que debe existir un mínimo de información en la persona para poder procesar un suceso emotivo y, de ahí se comprende que Zajonc defina a cognición como “conocimiento por la descripción” (en Palmero, 2003, p. 38)

Varios investigadores coinciden en la preponderancia de la emoción sobre la cognición dado que existe un factor temporal en el desarrollo evolutivo humano: la emoción antecede a cualquier forma de cognición (Tomkins, 1981; Plutchik, 1991 e

Izard, 1991). Además, dichos autores concluyen que las emociones son reacciones fundamentales, innatas y adaptativas.

Un análisis de las investigaciones sobre la emoción indica que son tres métodos los más empleadas para el abordaje de dicho concepto: la medición de la inteligencia emocional a través de diversas escalas, tests, cuestionarios estandarizados, etc. Otra metodología empleada es la denominada 360 grados en la cual se solicita que los terceros opinan sobre los aspectos emocionales de una persona determinada a fin de conocer cuál es la perspectiva de los integrantes (sean compañeros o el docente) del entorno grupal. Un último instrumento usado es el autoinforme que las propias personas redactan sobre sí mismas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Peña y Repetto (2008) consideran que las escalas y pruebas estandarizadas que miden la inteligencia emocional son instrumentos que tienen una limitante en cuanto a que no nos señalan si dichas habilidades emocionales son puestas en uso en la vida escolar y social. Ellos argüyen que los autoinformes pueden indicar el nivel de autoeficacia emocional de una persona.

Picard (1997) y Norman consideran que el foco tradicional de las investigaciones sobre la emoción ha sido puesto sobre las tareas producidas y ello ha resultado en una visión reductiva dado que se considera a las personas en términos exclusivamente computacionales y de manera negligente se excluyen otros aspectos muy importantes de la experiencia. La cognición no se encuentra escindida y desconectada de otros campos de la experiencia humana de manera que han surgido un significativo grupo de investigaciones que señalan el rol que las emociones juegan en la toma de decisiones y en otras áreas de la actividad cognitiva (Dourish, 2007).

Precisamente una de las líneas de investigación que exploran otros factores distintos a los términos computacionales en los estudios sobre la emoción, es la etnografía. Dourish (2007) considera que este tipo de investigaciones pueden proveer reportes alternativos que pueden ser utilizados de dos maneras; en primer lugar, se gira la atención hacia las diferentes formas de vínculos entre la información tecnológica y los afectos, ofreciendo una variedad de modelos explicativos. En

segundo lugar, se enfatiza las especificidades culturales que enmarcan al binomio emoción-cognición.

De acuerdo a Zembylas (2005) la emoción es el aspecto menos investigado de la investigación sobre la enseñanza, sin embargo, es probablemente el aspecto que más a menudo se menciona y que merece más atención. La literatura sobre la enseñanza está llena de observaciones que hacen hincapié en la importancia de cómo enseñar a sentir y el impacto de estos sentimientos en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, Beck y Kosnic, 1995; Nias, 1996; Goldstein, 1997; Stough y Emmer, 1998 ; Acker, 1999; Hargreaves, 2000).

Agrega Zembylas que recientemente, ha habido un interés en el papel de las emociones en la enseñanza (por ejemplo, Jeffrey y Woods, 1996; Kelchtermans, 1996, Little, 1996, 2000; Nias, 1996; Hargreaves, 1998a, 1998b, 2000; Lasky, 2000; Schmidt, 2000; Day y Leitch, 2001; Zembylas, 2002a, 2002b) como resultado de prestar atención a la manera en qué los docentes perciben, interpretan y evalúan su relación con el medio en que sucede la enseñanza, es decir: personas, los eventos y objetos. Los estudios sobre las emociones del profesorado hacen hincapié en cómo la emoción está íntimamente ligada a la vida de los docentes.

3.3. Investigaciones sobre la emoción y cognición en los procesos de aprendizaje.

En esta sección se aluden a los trabajos de investigación sobre la inteligencia emocional y los procesos de aprendizaje considerando que existen diversas Metodologías de investigación (cuantitativas y cualitativas) y, en ese sentido, también se incluirán reportes de estrategias pedagógicas implementadas en el aula de clases, reportes etnográficos, reportes basados en el modelo de investigación-acción, etc.

En el 2000, Pekrun señalaba que a pesar de este auge en la investigación básica de las emociones, los campos aplicados en las áreas educativa, organizacional y en la psicología del trabajo habían descuidado la esfera emocional (en Pekrun y Frese 1992). Consecuentemente, a su juicio, todavía carecemos de

conocimiento sobre la relación de las emociones con los logros o actividades, su impacto sobre el aprendizaje y el desempeño así como sobre su desarrollo y antecedentes.

La teoría asociativa (Bower 1981; Isen, Shalke, Clark y Karp, 1978; Clark e Isen, 1982) propone que el estado emocional desempeña un factor esencial en la clase y profundidad del proceso cognitivo que efectúa una persona. Concretamente proponen que la puesta en marcha de un núcleo emocional posibilita el mayor acceso al recuerdo del material que está vinculado con el núcleo emocional.

El modelo de infusión del afecto (Petty, Gleicher y Baker, 1991; Fiedler, 1991; Forgas, 1995, 1999), sugiere que la información emocional incide y es incorporada en la construcción cognitiva que realiza una persona, de manera que influye en los procesos de memoria, de aprendizaje, atencionales, etc. a la vez que interviene en la deliberación y toma de decisiones. En este modelo se incorpora un principio de parsimonia por medio del cual la persona despliega un *quantum* específico de esfuerzo cognitivo a fin de cumplir con las actividades solicitadas. Dicho *quantum* se diversifica en 4 tipos: acceso directo, procesamiento motivado, procesamiento heurístico (conocimiento de las fuentes) y procesamiento sustantivo.

El acceso directo y el procesamiento motivado son las estrategia más sencillas de efectuar una tarea cognitiva y se orientan a la recuperación de información ya conocida y elaborada previamente por la persona de modo que las tareas son de tipo rutinario, existen pocas o ninguna implicación cognitiva, afectiva o motivacional (Forgas, 1999). Por su parte, el procesamiento heurístico se efectúa cuando las respuestas finales no están elaboradas y el objetivo no está muy claro; de modo que el procesamiento heurístico se presenta cuando la actividad tiene una mediana significatividad personal y no hay objetivos motivacionales precisos (Clore, Schwarz y Conway, 1994).

Por último, el procesamiento sustantivo exige un elevado nivel de implicación personal, un alto índice de procesamiento cognitivo y la tarea, por ende, es altamente compleja además de que se requiere que la persona porte la capacidad cognitiva necesaria para efectuar la actividad sin que exista una meta motivacional

que oriente la actividad. Esta estrategia es en donde los aspectos emocionales efectúan con mayor claridad su influencia sobre los aspectos cognitivos.

Los modelos multinivel (Teasdale,1999), son modelos básicamente de tipo cognitivo que, abogando por la existencia de una estructuración jerárquicamente organizada, intentan incorporar los procesos afectivos en su organización teórica. Un ejemplo de ello sería la investigación de los subsistemas cognitivos interactivos (Teasdale, 1993, 1997, 1999), en donde se intenta explicar –partiendo de una visión clínica- de qué manera los procesos afectivos son viables de ser incluidos dentro de un modelo global de procesamiento de la información. Concretamente, las investigaciones de Teasdale y Barnard (1993) y de Bower (1981) indican que los procesos emocionales inciden en los sistemas mnémicos con especial énfasis en las personas depresivas.

Cabe señalar que dentro del campo de las teorías de la emoción, existe una tendencia considerar que las teorías basadas en los aspectos de valoración de la experiencia emocional sean clasificadas con el rubro de *cognitivistas* y que se equipare a la cognición con los conceptos de consciente, deliberado o cortical (Palmero, 2003). Por ejemplo, Öhman (1999) considera que existen procesamientos de información conscientes y no conscientes, en tanto que Murphy (2001) se refiere a la evaluación afectiva y al procesamiento no consciente de la emoción; ambos autores igualan los términos cognición y consciente.

Lo anterior nos lleva directo a las teorías tanto de fundamento psicoanalítico (Freud, 2000, Jung 1999; Klein 1987; Dolto 1984) como a las propuestas de la psicogenética (Piaget, 1981; Pain, 1985, 1994; Lajonquière, 1996); teorías que en su conjunto indican que existen procesos emocionales y cognitivos de naturaleza inconsciente que pudieran llegar a ser conscientes e incidir en el comportamiento de la persona.

Para Clore y Ortony (2000), la emoción se halla constituida por 4 elementos esenciales: cognitivo, motivacional, somático y subjetivo-experiencial. El nivel cognitivo se refiere a la representación –consciente o inconsciente- personal o significatividad emocional que posee una persona de una situación vivida. Por su

parte el factor subjetivo-experiencial, se enfoca hacia el sentimiento subjetivo de una emoción, y comprende la experiencia consciente de las sensaciones, creencias, deseos y todos los cambios que están sucediendo.

Clore y Ortony (2000) indican la factibilidad de que algunas emociones emerjan de manera independiente de la valoración cognitiva. Es así que algunos desequilibrios en los neurotransmisores o alteraciones en el metabolismo pudieran suscitar experiencias de tristeza, miedos y ansiedad.

En la investigación desarrollada con alumnos de una Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México, Blancas, Martínez y Moreno (2007) implementaron en el aula actividades pedagógicas a fin de que los discentes realizaran trabajos de cooperación grupal y en donde asimismo expresaran su autopercepción y heteropercepción respecto a sus sentimientos. Los resultados obtenidos indican que:

- El reconocimiento de los sentimientos de otros favoreció la tolerancia intragrupal al grado que en algunos casos los alumnos “se sintieron identificados o bien, cambiaron opiniones equivocadas que tenían sobre sus compañeros” (p. 4).
- En los análisis de casos vistos en clase, los alumnos expresaban sus puntos de desacuerdo, manifestaban sus estados de ánimo, deliberaban ordenadamente, planteaban soluciones, arribaban a acuerdos y realizaban toma de decisiones.
- Las mejoras en la inteligencia emocional surgen como producto de la puesta en práctica de dinámicas vivenciales, del reconocimiento de las emociones propias y de los demás.

Siguiendo en el ámbito de la población mexicana, se encuentran dos tesis de la UNAM (Flores, 2010; Castro, 2009), en las cuales se investiga acerca de la construcción del cuerpo en nuestra sociedad mexicana y la manera en que se vinculan dichos procesos de construcción social e histórica con la educación; de manera que proponen la implementación de una pedagogía corporal dichas investigaciones tienen como fundamento epistemológico las ideas de López, S.,

autor de quien se referirá líneas más adelante. Flores señala que es imprescindible “la prescripción de una didáctica que recupere la experiencia cuerpo-sujeto y su relación con el aprendizaje, que redimensione el trabajo corporal en el aula” (p. 86) considerando la multiplicidad psicosocial de los alumnos y docentes. Por su parte, Castro realizó entrevistas a 24 madres de familia acerca de los modelos de crianza empleados con sus hijos y concluye que la Pedagogía Corporal posibilita la mejora en el desarrollo cognitivo y emocional.

Mangurian (2007) sostiene que la eficacia de la metodología del aprendizaje colaborativo depende probablemente de la interacción social entre los individuos involucrados en el aprendizaje. Estos grupos de aprendizaje social, probablemente proporcionan contextos emocionales que se centran en los procesos cognitivos y fortalecen –como consecuencia- la memoria a largo plazo. Ya se ha comprobado que las oportunidades de aprendizaje pueden ser optimizadas para conseguir estudiantes profundamente involucrados en el aprendizaje (Silverman y Casazza, 2000; Svinicki 1994). En un entorno de colaboración, idealmente los estudiantes deberían estar dispuestos a pensar, articular pensamientos y permanecer abiertos al cambio constructivo y al debate.

Miñano y Castejón (2008) efectuaron una investigación en estudiantes de secundaria en España cuyo objetivo era conocer el nivel predictivo de un grupo de variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas. Las variables investigadas fueron la inteligencia general/aptitudes, las atribuciones causales, el autoconcepto académico, las metas y estrategias de aprendizaje. Se aplicaron los siguientes instrumentos: Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales de Yuste, Martínez y Galve (2005), la escala EAT (Estilos Atributivos) de Alonso y Sánchez (1992b), la Escala de Evaluación del Autoconcepto para Adolescentes), en su versión abreviada del SDQ-II de Marsh, la Escala MAPE de Alonso y Sánchez (1992a) y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006). Los resultados obtenidos indican que:

- La Inteligencia general/aptitudes y el autoconcepto son las variables que obtuvieron un alto índice predictivo sobre el rendimiento académico.

- Considerando el rendimiento global, se observó que las estrategias de aprendizaje presentan una mayor predictibilidad que el autoconcepto.
- El nivel predictivo de las capacidades sobre el rendimiento académico varía en relación con las áreas temáticas/ disciplinas investigadas.
- Es necesario aplicar estrategias didácticas a fin de mejorar los “constructos motivacionales intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 8).

Por su parte, Meyer y Turner (2002) investigaron la importancia de las emociones de estudiantes y docentes durante las interacciones instruccionales en clase. Las autoras combinaron los conceptos teóricos del riesgo académico y el referente a las metas de desempeño a fin de encontrar respuestas a sus preguntas de investigación. Se trabajó con alumnos que cursaban matemáticas y a nivel general se concluye que la emoción es una parte esencial en las interacciones de aula que promueve la motivación hacia el estudio. En específico los resultados obtenidos indican que:

- Las acciones de los docentes pueden servir como un indicador en el aula respecto a los valores, creencias y prácticas que ayudan a regular la emoción, la motivación y los procesos cognitivos.
- Al igual que la presencia de un afecto positivo o negativo por parte del docente puede estar asociado con el nivel de motivación del estudiante para aprender, la ausencia de afecto puede producir importantes consecuencias negativas en el desempeño escolar.
- El apoyo de tipo cognitivo dado a los alumnos es necesario pero no suficiente para involucrar a los estudiantes en las experiencias de aprendizaje.
- Los resultados obtenidos concuerdan con otras investigaciones (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin y Midgley, 2001; Skinner y Belmont, 1993; Wentzel, 1997) en el sentido de que las respuestas afectivas de los maestros así como la expresión de sus emociones positivas (como el entusiasmo, el buen humor y amor al aprendizaje) en el aula se correlacionan con los reportes de los estudiantes que indican que tuvieron afectos positivos y motivación para el aprendizaje.

Investigando la salud emocional de docentes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Guadalajara, México, Rodríguez (2006), diseñó un estudio en donde se realizó una autoaplicación del *Mashlash Burnout Inventory*, el Cuestionario de Salud General de Goldberg y el Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo del Pando (2006) a fin de rastrear algún trastorno psicológico que pudiera implicar un cuadro depresivo mayor y/o ansioso. Asimismo, se realizaron 11 entrevistas individuales a docentes a efecto de indagar sus opiniones y vivencia en torno a algunos de los factores de riesgo de la salud emocional. La investigadora concluye que:

1) La inestabilidad de la dupla esfuerzo-recompensa (y en específico la variable del esfuerzo) mostró resultados más perniciosos en las escuelas privadas que en las públicas.

2) En las escuelas públicas la cantidad de síntomas y la presencia de trastornos mantuvieron una alta correlación con la cifra de eventos de violencia psicológica (acoso laboral).

3) A diferencia de las escuelas públicas, en la muestra de escuelas privadas cada uno de los tres factores del modelo se vincularon significativamente con el stress emocional y con la cantidad de síntomas de trastorno psicológico.

4. De modo general y sin considerar las diferencias previamente aludidas, tanto la muestra de escuelas públicas como privadas presentaron un 25% de docentes con un elevado agotamiento emocional (síndrome de Burnout).

Como resultado de las entrevistas, la autora concluye que en algunas escuelas privadas, en contraste con las públicas, existen requerimientos de una mayor carga laboral extraordinaria hacia los docentes, lo cual impacta en un desgaste emocional. En ese sentido Rodríguez acota que la segunda escuela con más bajo nivel de salud emocional, se distingue también por implementar elevadas exigencias hacia sus docentes, “pero curiosamente es también una de las tres escuelas con mejores sueldos” (2006, p. 30).

Grieder, Tiaden, Elke y Steiner (2009) realizaron una investigación con 500 estudiantes suizos de nivel vocacional a los cuales se les solicitó que completaran el instrumento denominado *Wie lernen Sie?* (¿Cómo estudias?) el cual vincula las

estrategias de aprendizaje, las actitudes hacia el aprendizaje y las emociones. Dicho instrumento fue aplicado en una situación pre test y post test, mientras en el interín los docentes enseñaron a los alumnos estrategias de aprendizaje autoregulado durante sus clases regulares. Los resultados de la primera fase indican que existen relaciones significativas entre las estrategias de aprendizaje y las emociones. Además se encontró que es de gran ayuda distinguir entre la activación y desactivación de las emociones en el aula (*academic emotions*)¹⁸ dado que influyen sobre el aprendizaje autoregulado en diferentes maneras.

Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) investigaron si la inteligencia emocional, evaluada a través del *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) , pudiera predecir la conducta social desadaptativa en una muestra de estudiantes de nivel medio superior de España; además se realizaron correlaciones con el rendimiento académico. Asimismo se aplicaron los siguientes instrumentos: cinco grandes factores de personalidad (BFQ; Caprara, Barbanelli y Borgogni, 1993), un test de inteligencia general (IGF-r 5; Yuste, 2002) y un autoinforme de competencias sociales (AECS; Moraleda, González y García-Gallo, 1998). Los resultados indican correlaciones significativamente moderadas entre el constructo de inteligencia emocional y las competencias sociales y el desempeño académico expresado en las calificaciones finales.

En ese mismo tenor, Gil-Olarte, Guil, Mestre y Nuñez (2005) concluyen que existen correlaciones significativas positivas entre el rendimiento académico escolar en secundaria y la Inteligencia emocional. A nivel universitario, los resultados obtenidos por Pérez y Castejón (2006, 2007) indican correlaciones significativas moderadas entre los aspectos emocionales y el rendimiento académico. La metodología empleada por dichos autores implicó el uso de autoinformes y sus

¹⁸ *Academic emotion* se entiende como diferentes experiencias emocionales vinculadas con las actividades académicas de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las experiencias emocionales suscitadas en el aprendizaje en el aula, en las tareas hechas en casa y durante los exámenes. La *academic emotion* tiene nexos cercanos con los motivos del desempeño y con los atributos y sentidos de la autoeficacia.

hallazgos se confirmaron con mayor fuerza al denotarse que -aún cuando hubo un control sobre el efecto de la inteligencia medida con un test psicométrico tradicional-, las correlaciones positivas permanecían.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003b) aplicaron el instrumento de inteligencia emocional denominado TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*) a estudiantes de secundaria y efectuaron correlaciones con el rendimiento académico; sus hallazgos señalan que:

- Los alumnos con una inteligencia emocional más elevada presentaron menores características depresivas o ansiosas y menores incidencias de pensamientos intrusivos .
- Los alumnos con un elevado nivel depresivo obtuvieron un inferior rendimiento escolar.

Otras investigaciones indican que los escolares con altos estándares de inteligencia emocional presentan niveles mínimos de agotamiento, cinismo y estrés; a la vez manifiestan mayores actitudes positivas hacia sus actividades estudios (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007).

Petrides, Frederickson y Furnham (2004) efectuaron una investigación en donde se examina el rol de la inteligencia emocional como rasgo en relación con el desempeño académico y la conducta desviada en la escuela; la muestra estuvo compuesta de 650 alumnos de educación secundaria en Inglaterra. El rasgo de la inteligencia emocional fue valorado a través de un cuestionario de 144 preguntas el cual fue diseñado a partir de los siguientes instrumentos: *Affective Communication Test* (Friedman, Prince, Riggio, y DiPaolo, 1980), la escala *Emotional Empathy* (Mehrabian y Epstein, 1972), *Toronto Alexythimia Scale* (Bagby, Parker, y Taylor, 1994), *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), el cuestionario de Schutte et al. (1998) denominado *emotional intelligence questionnaire* y el instrumento *EQ-i* (Bar-On, 1997).

Los resultados señalan que el rasgo de la inteligencia emocional es relevante para explicar el desempeño académico y la conducta desviada en la escuela, especialmente en adolescentes con desventajas y vulnerables. Los alumnos con un alto puntaje en el rasgo de la inteligencia emocional fueron menos propensos a las ausencias y menos propensos a ser excluidos de la escuela por actitudes que alteraran el orden escolar. Los autores señalan que el uso del rasgo de la inteligencia emocional debe ser juzgado en función de un modelo explicativo y no fundamentarse en un modelo predictivo.

3.4. Modelo de las emociones y procesos corporales.

Previamente señalamos que Vicens y Andrés (1997) indican que las estrategias inductoras de emoción carecen de un cuerpo teórico específico y que han sido elaboradas de manera heurística, asimismo se puede considerar que los modelos y teorías de la emoción adolecen de la falta de la integración entre cognición, emoción y cuerpo; en la totalidad de las propuestas más orientadas a los aspectos psicológicos, no existe un referente a la corporeidad. Por su parte, las teorías orientadas a lo fisiológico se centran exclusivamente en las reacciones o procesos cerebrales. Las escasas investigaciones que han utilizado el cuerpo sólo lo han utilizado como un simple intermediario, es decir, se presentan materiales auditivos (Bradley, Zack y Lang (1994) y de Bradley y Lang (2000). Gerrards-Hesse, Spies y Hesse (1994) y visuales Philippot (1993b); Gross y Levenson (1995) y por Westermann et al. (1996) para producir determinadas emociones pero no hay un vínculo entre sus resultados y los aspectos cognitivos.

Edelman, premio nobel de Medicina en 1972, traza las directrices de la denominada antropología neurológica moderna de manera que autores clásicos sobre el tema (Changeux, Gazzaniga, Mountcastle, Tononi, Ramachandran, Damasio) han abrevado en sus investigaciones. Para Edelman, los mapeados o pautas neurales se extienden a diversas funciones psíquicas como “la audición, la somatosensación, la lectura cognitiva del mundo sensitivo en lóbulos temporales, todas las categorizaciones, el conocimiento y el pensamiento, resguardado y reactualizado, las emociones, motivaciones y planes de acción, la misma motricidad” (Edelman y Tononi, 2002; en Montserrat, 2006, p. 454). Para Edelman entonces las pautas o

redes neurales, de la emoción por ejemplo, constituyen el correlato neurológico de las funciones de la mente. A su vez, los estados de conciencia se presentan en su calidad de “perceptos sensoriales, de imágenes, de pensamientos, de discurso interior, de emociones y de sentimientos de voluntad, mismidad, familiaridad...” (p. 463). Lo interesante en este mapeado es que los estados de conciencia pueden producirse en variadas combinatorias y subdivisiones que tienen una correspondencia con el cuerpo: vista, oído, tacto, olor, gusto, propiocepción (la percepción de nuestro propio cuerpo), quinesia (la sensación de la posición del cuerpo), placer y dolor” (Edelman y Tononi, 2002, pp. 32-33).

Para Damasio, la ciencia positivista del siglo XX dejó de lado el cuerpo y transportó el núcleo de las emociones hacia el cerebro, pero considerando únicamente a un pequeño elemento corporal: los referentes neuronales (en Romero, C. 2006). Tal autor señala que reducir la inteligencia emocional a los procesos neuronales es tan parcial como sobredimensionar los aspectos meramente vivenciales de la emoción.

Uno de los investigadores que ha ampliado la explicación de la construcción del cuerpo es López, S. para quien lo corporal no se reduce a los aspectos cerebrales o neuronales, sino que se necesita reconocer que el cuerpo es una entidad que se ha construido –y se construye- históricamente en sentido filogenético y ontogenético (López, S. 2000a, 2000b, 2000c, 2003). En el plano biológico López, S. utiliza entre otros modelos, uno que señala que el cuerpo es un referente para comprender las emociones y se considera que existe una relación entre las emociones, los sabores ingeridos y los órganos corporales; es así que la alegría se vincula con el sabor amargo, la tristeza se relaciona con el sabor picante, el enojo se conecta con lo picante, el miedo con lo salado y la ansiedad con el sabor dulce (López, S. 2002a; Reid, 1998; Kaptchuk, 2000). Recordemos que las emociones manifiestan una realidad ineludible y que su expresividad da lugar a repercusiones fisiológicas medibles y visibles (Reid, 1998).

En la manifestación de las emociones sucede con frecuencia que en las personas suele haber un desequilibrio en las emociones y si una de ellas predomina, se instala en órganos específicos y se desequilibra el sistema psicosomático. Las

emociones vistas desde este modelo guardan una relación dinámica entre sí de manera que existe una interdependencia; cuando una emoción predomina, se produce un desequilibrio energético. López, S. nos indica que cuando se presenta la ruptura del equilibrio, ello se encuentra vinculado con “las condiciones de vida y las formas en que se expresan los sentimientos, cómo se vive, con o sin estrés, los cuidados del cuerpo, tipo de trabajo y alimentación, las formas en que se guardan los rencores, abandonos afectivos, sobreprotección, resentimientos, etc., en la relación familiar” (2002a, p. 34).

Es así que la persona se ve impelida a elegir desde las mediaciones sociales y emocionales imperantes en un entorno que le marca, de manera que la representación simbólica se “materializa en formas de ser, de amar, de vivir, de comer, de enfermarse y de morir. En esa lógica, el ser humano es una concreción simbólica de una cultura específica” (López, S. et al.1998, p. 20). Por ende, la expresividad emocional no puede ser analizada sólo desde la óptica de la causalidad empírica; es imprescindible apelar a la “lógica de la construcción de un cuerpo como un microcosmos” (López, S. 2002a, p. 25).

La forma de realizar un análisis de las emociones y de lo cognitivo en los mexicanos tiene que considerar el aporte de la historia, la antropología, la política, la alimentación, el proceso cultural y la muerte (López, 2002b). Ese aporte de distintas disciplinas y procesos podrá ayudar a que las personas puedan explayar y manifestar “nuevas expresiones y formas de sentir” (2002b, p. 41) de manera que se conjuguen las condiciones emocional, corporal, mental de valores, etc. (López, S, 2000c, 2002b)

Capítulo 4. El plan curricular de la Licenciatura en Psicología de la U.A.E.H.

En este capítulo se abordarán los elementos que constituyen el Modelo Curricular de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, así como el plan curricular de la Licenciatura en Psicología que se imparte en dicha institución.

4.1. Elementos del plan curricular de la Licenciatura en Psicología-UAEH.

La Fundamentación del programa de la Licenciatura en Psicología de la UAEH considera tres aspectos relevantes: el social que incluye el contexto socioeconómico, cultural y político en el que se imparte el programa; el institucional, referido a las necesidades de desarrollo educativo tanto en docencia como en investigación y extensión de la UAEH, y el disciplinar que incluye las características científicas y tecnológicas del desarrollo de la Psicología.

4.1.1. Social.

En el contexto nacional e internacional que se vive en la actualidad la psicología se ha colocado como una de las disciplinas fundamentales para enfrentar las problemáticas del siglo XXI. A través de sus distintas vertientes de aplicación, la psicología es una herramienta científica de investigación, prevención, previsión y transformación de las personas y de los escenarios sociales a fin de incrementar el bienestar personal y social.

Específicamente en México, las situaciones económicas se han tornado cada vez más difíciles y como muestra de ello son los problemas del medio ambiente, la devastación y erosión de grandes extensiones de tierra, la marginación y extrema pobreza crecientes, la inseguridad y violencia en crecimiento; éstos son sólo algunos de los elementos de la complejidad de la sociedad mexicana actual.

En por ello que las necesidades sociales atendidas por psicólogos proceden de diferentes fuentes: salud, educación, desarrollo social, medio ambiente, vida

cultural e investigación¹⁹. En este contexto plasmado el quehacer del psicólogo encuentra varias vías de investigación e intervención como las siguientes:

a) Educación:

- Analfabetismo tradicional y funcional.
- Altos índices de abandono, rezago y reprobación escolares.
- Falta de profesionalización de la docencia debido a bajos salarios, cargas laborales excesivas e insuficiencia de los programas de actualización y perfeccionamiento docentes
- Planes y programas de estudio caducos en sus propuestas, en sus técnicas y métodos de enseñanza.
- Evidente desarticulación al interior y entre los diferentes niveles de enseñanza: media, media superior y superior.
- Carencia de sistemas de evaluación de la calidad de las instituciones educativas en la enseñanza terminal.

b) Salud:

- Servicios de salud públicos propensos a la atención que a la prevención, con altos costos en el trabajo hospitalario, con una atención deficiente y carente de mecanismos de seguimiento efectivos.
- Mínima cobertura y la existente distribuida de manera inequitativa.
- Constante insatisfacción en los usuarios.
- Ausente, mínima o poco efectiva promoción de la educación para salud en los medios de comunicación.
- Condiciones ambientales, sanitarias, higiénicas y de alimentación caracterizadas por la insuficiencia y deterioro constante
- Presencia constante de problemáticas emergentes en salud, tales como: cólera, diarrea, sida, enfermedades respiratorias, adicciones.
- Insuficiencia en la infraestructura general de los servicios de salud nacionales.

¹⁹ Diagnóstico del Currículum Actual de la Facultad de Psicología; en *Plan Curricular de Psicología de la UAEH* (1999, p. 6).

c) Vivienda:

- Alto crecimiento y escasa planeación en asentamientos irregulares en la periferia de las ciudades.
- Escasa oferta en la vivienda.
- Situaciones de extrema pobreza en el país y en algunos municipios de la entidad, por ende, presencia de viviendas insalubres o no respetuosas de los patrones culturales de cada región.
- Escasez de servicios e infraestructura.
- Constante deterioro de las condiciones del entorno de la vivienda.
- Presencia significativa de comunidades dispersas con carencia de servicios.
- Hacinamiento.

d) Alimentación:

- Altos niveles de desnutrición
- Ausencia de los recursos mínimos para una dieta básica.
- Deficiente distribución y comercialización de alimentos.
- Elevado intermediarismo.
- Presencia de grandes emporios comerciales que “tendrán el efecto en el estado de agravar el intermediarismo, exacerbar el acaparamiento, control de precios de garantía a niveles inferiores a los que demanda una vida digna” (Plan Curricular, 1999, p. 5).
- Deterioro paulatino del poder adquisitivo que conduce a consumir menos alimentos, de menor calidad, y adicionalmente un proceso de reemplazo alimentario donde se intercambian productos de primera calidad y necesidad por otros de menor costo, mayor accesibilidad pero también con poco o nulo valor nutritivo.
- Hábitos alimentarios en transformación debido al impacto de los medios masivos y de la mercadotecnia desligada del bienestar humano, lo cual conduce a un alto consumo de alimentos “chatarra”, dietas “light” y complementos alimenticios de dudosa calidad pero eficiente publicidad.
- Escasa producción agropecuaria para satisfacer las necesidades alimenticias del estado.

- Una educación alimentaria signada por una sabiduría ancestral “sobreviviente en la historia y maltrecha ante el impacto de la modernidad, la cual tampoco acaba de dar un modelo alimentario real y digno, resultando así un híbrido de sobrevivencia y publicidad” (Plan Curricular, 1999, p. 5).

El anterior panorama abre una serie de campos de trabajo para el psicólogo, a saber:

- a) Los cambios en las políticas económicas del mundo y de la nueva ideología globalizadora han propiciado transformaciones en la identidad regional y nacional, lo cual se evidencia en una alta volatilidad social de diversos grupos comunitarios, principalmente en mujeres, ancianos, niños, adolescentes y desempleados.
- b) La paulatina difuminación de los anclajes humanos necesarios para la supervivencia y convivencia lo que se expresa en el deterioro constante de las relaciones intrasubjetivas y con el medio ambiente
- c) El desdibujamiento e incluso el extravío de un sentido humano en los centros de trabajo, dado que existe una carrera frenética hacia la competencia inhumana. De esa manera los nuevos modelos de organización social, política y económica quedan condenados al fracaso al no incorporar a sus agentes principales: los seres humanos.
- d) Los efectos negativos de todas las previas condiciones se muestran en la subjetividad y en capacidad intelectual de grandes sectores poblacionales, con la derivada marginación que minimiza los niveles adecuados de bienestar y de respeto a los derechos humanos, sociales y civiles.
- e) Abordaje a través de la investigación acerca de las características de la cultura social imperante con el objetivo de construir el conocimiento de las identidades regionales, específicamente en el Estado de Hidalgo, donde las identidades de algunas regiones parecieran confrontar el impacto de la modernidad.

- f) El trascendente cambio de comportamientos y subjetividades colectivas donde la violencia, la delincuencia y la agresión sin sentido amenazan la seguridad pública en el país entero²⁰.

Ante tales situaciones La psicología se ha constituido como una pieza clave de apoyo a programas de intervención social donde es necesario contar con el apoyo de la población a efecto de lograr un alto rendimiento en el bienestar. De otra manera dicho “el egresado de la carrera de psicología atiende la necesidad social de elevar la calidad de vida en los diferentes segmentos de la población, particularmente en lo que respecta a las actitudes, motivaciones, confianza, comunicación, hábitos, interpretaciones de la realidad, subjetividad, entre otros componentes del hacer psicológico” (Plan Curricular 1999, p. 10).

4.1.2 Institucional

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es una Institución de Educación Superior Pública que ofrece educación universitaria a fin de atender los procesos sociales que ocurren dentro del Estado y su entorno, incluso a escala nacional e internacional.

Al ser una Institución pública y autónoma, la Ley Orgánica de la U.A.E.H. señala que tiene su propia capacidad de organización, administración, investigación y docencia, así como la de ampliar los beneficios de la cultura hacia la sociedad, no sólo de manera general sino también por medio de los conocimientos específicos y de la cultura. Es justamente dicha normatividad lo que le facilita de modo autónomo, responsable y comprometido, diseñar, planear, rediseñar, organizar y administrar los diferentes planes y programas académicos que considera pertinentes para la realización y el cumplimiento de sus funciones educativas.

Asimismo se señala que la U.A.E.H. se encuentra preparándose para enfrentar los retos del siglo XXI a fin de “generar una nueva cultura más humana y respetuosa de la naturaleza, para generar nuevos conocimientos recurriendo a los

²⁰ Cambio de Currícula. Facultad de Psicología. En *Plan Curricular* (1999, p. 6).

paradigmas más acabados y avanzados de la ciencia” (Plan Curricular, 1999, p. 14). Por ello y a efecto de encontrar y aplicar alternativas de resolución a los actuales y los nuevos retos sociales, políticos y económicos que el mundo y la sociedad hidalguense enfrenta, y que tienen efectos directos en la subjetividad, comportamiento y conciencia de los individuos y grupos de cualquier sociedad; y para generar nuevas áreas de conocimiento con las cuales dar solución a dichas problemáticas, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo consideró pertinente crear

4.1.3. De la disciplina.

Se propone en el Plan Curricular de Psicología de la U.A.E.H., que se muestre a los alumnos el estado actual del arte en materia de psicología, sin orientarlos deliberadamente hacia uno u otro paradigma de los múltiples que existen, a fin de que ninguna postura domine la libertad de elección de manera que exista una coherencia con los principios de la universalidad y la autonomía que tienen lugar en instituciones como las universidades.

Si bien, la psicología es vista desde el exterior como una unidad disciplinar, se puede describir a la Psicología como “las psicologías”, pues existe una variedad tanto en las teorías como en las propuestas metodológicas. Aún con tal diversidad, el Plan Curricular propone tres conceptos fundamentales desde los cuales trabajar: el comportamiento, la subjetividad y la conciencia.

Es así que, por una parte, se puede definir a la “Psicología como el estudio de la conducta, siempre y cuando por conducta se entienda no sólo la respuesta motriz observable, sino también todas aquellas determinantes de esa respuesta y los muchos niveles en que una respuesta puede ser dada: motriz, verbal, mental, afectiva, fisiológica, fantaseada, omitida, etc., y todas ellas en relación con el medio ambiente físico, exterior, pero también social y simbólico” (Plan Curricular, 1999, p. 21).

De ahí se desprende que tal concepto pueda ser integrado al de subjetividad y conciencia. El primero de ellos puede ser considerado como aquel que “*se refiere*

a aquellos procesos que producen y son producidos por el mundo simbólico humano. Es lo que define la condición de ser humanos; aquella dimensión que nos separa del orden de la naturaleza (...) debe ser comprendida como multiplicidad, como procesos producidos históricamente y tramada desde las redes institucionales que trascienden y anteceden al individuo” (Baz, 1998, p. 23; en Plan Curricular, 1999, p. 21). De esa manera el concepto de subjetividad incluye tanto lo intrasubjetivo como lo intersubjetivo. Todo ello lleva a considerar la necesidad de integrar este concepto a los objetos de estudio de la psicología dado que permite estudiar al sujeto y a sus procesos personales y sociales a través de las estructuras del lenguaje, de la historia y de lo social, considerando que éste último no se encuentra en un límite más allá del sujeto: *“lo social histórico no es un afuera, sino aquello con lo que está tramado el mismo inconsciente”* (Baz, 1998, p. 23; en Plan Curricular, 1999, p. 22).

Por último, respecto a la conciencia, el Plan Curricular la considera que incluye tanto a los aspectos y fenómenos abordados por una psicología del yo, como a los avances recientes de los estudios de la conciencia que se vienen realizando en diversas investigaciones a nivel internacional.

En síntesis, el Plan Curricular de Psicología UAEH propone que “la psicología es el estudio de la psique humana, con todas sus determinantes y sus posibles explicaciones, con sus causales histórico-sociales y las determinantes del *aquí y ahora* en que esa psique se manifiesta; la psicología es el estudio del comportamiento, la subjetividad y la conciencia, así como de las interacciones entre estos procesos” (Plan Curricular, 1999, p. 22).

El Plan Curricular de Psicología, con dichas definiciones intenta englobar a los diferentes paradigmas psicológicos en la búsqueda de nuevos sentidos a través de la construcción del conocimiento. De esa manera, la Psicología se está moviendo desde una posición de control y poder hacia posición del conocimiento y la pregunta: *“El psicólogo no es un experto que dice a otros qué hacer; en cambio, interviene para producir las condiciones que permitan que los sujetos aprendan a reconocer los procesos y las vicisitudes intersubjetivas, grupales e institucionales que los afectan,*

trascendiendo lo obvio o aparente” (Baz, 1998, p. 25; en Plan Curricular, 1999, p. 24).

4.2. Visión, Misión y Objetivos

4.2.1 Visión.

La visión propuesta para el Programa de Psicología considera que dicho programa será líder en la formación de recursos humanos y generación de conocimientos en el área de la psicología, de manera que los egresados tendrán una fuerte formación en las áreas tradicionalmente referidas a la disciplina psicológica que los lleven a construir nuevos campos del quehacer psicológico y elevar, con tales herramientas, la calidad de vida de la población: asimismo, el egresado participará en proyectos de rehumanización del mundo social y natural y podrá trabajar en equipos de trabajo multidisciplinarios.

4.2.2 Misión.

La misión propuesta de este Plan Curricular es formar profesionales de la psicología con un amplio sentido de solidaridad con los otros y con una alta responsabilidad social, con una excelente formación científica y técnica, preparados para el trabajo en conjunto con otros profesionales, con habilidades de iniciativa y creatividad para afrontar los problemas psicológicos del colectivo humano, con una adecuada actitud reflexiva y crítica frente a su propio quehacer y con “una visión integral de las diferentes corrientes filosóficas, epistemológicas, teóricas y prácticas que en la actualidad estudian el comportamiento, la subjetividad y la conciencia” (Plan Curricular, 1999, p. 25).

4.2.3 Objetivos Curriculares.

- Formar profesionales de la Psicología capaces de analizar críticamente el saber y la práctica psicológica.
- Formar profesionales de la Psicología capaces de aplicar creativamente los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos adquiridos, así como las

habilidades desarrolladas para resolver los problemas de su entorno regional y nacional en los diversos campos en que interviene la psicología.

- Formar profesionales de la psicología capaces de generar nuevos conocimientos y campos de aplicación de su disciplina a través de la investigación.
- Formar profesionales capaces de integrarse, incluso desde su propia formación, en equipos multidisciplinarios de trabajo en las diversas áreas de énfasis de la licenciatura.

4.3 Ejes de Formación.

Para el estudio del comportamiento, la subjetividad y la conciencia, a través de la teoría, la práctica y la metodología de la investigación se ha estructurado el Plan Curricular de Psicología-UAEH desde los siguientes ejes de formación:

4.3.1. Eje Administrativo/de Servicios.

4.3.1.1 Visión proactiva:

- Mostrar una psicología determinada por los problemas de la realidad a efecto de fomentar en los estudiantes la capacidades de análisis y crítica, con una apertura hacia la generación de nuevos conocimientos para la solución creativa de los problemas y con una actitud de respeto hacia su entorno y su profesión.
- Estructurar el currículo de modo que el estudio y la investigación de las problemáticas regionales, estatales, nacionales e internacionales, así como la práctica tengan una posición preponderante en la formación académica y en el área de atención profesional.
- Abordar en el salón de clases un profundo análisis de los textos bibliográficos a efecto de desarrollar en la capacidad de lectura prospectiva que les facilite la generación de ideas e imágenes sobre los factibles futuros derroteros científicos, metodológicos y técnicos de la Psicología.
- Relacionar a la psicología con la realidad en lugar de mantenerse obliterada en sus rígidos principios disciplinares. Por ende, la licenciatura está construida para realizar soluciones creativas e innovadoras ante problemáticas actuales y futuras por medio de la práctica en escenarios naturales.

- Por lo tanto, los contenidos curriculares abarcan y dan prioridad a el abordaje de problemas tales como: “efectos psicológicos de la pobreza, marginación, desigualdad social, identidad cultural, violencia, contaminación y ecología, analfabetismo y carencias educativas, participación social en la solución de los problemas, efectos de la modernización y la tecnologización, y efectos de la migración” (Plan Curricular, 1999, p. 26). Aún con ello, no se deja al margen las áreas tradicionalmente vinculadas al quehacer psicológico como, por ejemplo, la orientación terapéutica.

4. 3.1.2 Metodología de trabajo.

- Aún cuando se consideran los principios metodológicos del método científico positivista para el diseño de las investigaciones, se mantiene una pluralidad en la discusión y una apertura a las consecuencias prácticas, de las diferentes posiciones filosóficas, epistemológicas y psicológicas con respecto al método.
- Es factible que las intervenciones, prácticas e investigaciones a realizar se diseñen y ejecuten bajo diferentes paradigmas.
- Un elemento importante en la formación es el “análisis permanente de la relación con el objeto de estudios, la implicación del alumno, el recorte de la problemática, el relevamiento de ciertos aspectos o la omisión de otros, etc.,” (Plan Curricular, 1999, p. 27). En el trasfondo se intenta no considerar el método como un “recetario” a seguir mecánicamente, sino como una manera de construcción del conocimiento que puede oscilar y modificarse de acuerdo a la ubicación del objeto de conocimiento, del sujeto cognoscente y la relación entre ambos y su entorno.
- El verdadero sentido de la metodología propuesta es “problematizar el objeto de conocimiento, el sujeto cognoscente y la relación de conocimiento generada entre ambos, sobre todo cuando, como en el caso de la psicología, el objeto de conocimiento es también un sujeto, un *alter*, un semejante” (Plan Curricular, 1999, p. 27).
- Problematizar significa trascender las barreras epistémicas que nos orillan a considera las cosas como “obvias y dadas”, para ir a un más allá de su presencia fenoménica inicial, su revestimiento aparente, su explicación ofrecida por el

sentido común, a fin de encontrar los causales y determinantes más profundas y verdaderos (Baz, 1998, p. 32). Es así que, en el Plan Curricular de Psicología UAEH, el conocimiento no es un descubrimiento sino una creación construida personal y colectivamente.

- En relación a los aspectos didáctico-pedagógicos, el método participativo que se deriva del paradigma contemporáneo de aprender a aprender es la guía que orienta el proceso de construcción del conocimiento en las aulas.
- Las investigaciones, como formadoras del profesional, serán efectuadas en equipos de trabajo, incluso interdisciplinarios, a efecto de desarrollar en los alumnos las capacidades que necesitan los actuales retos sociales, laborales y culturales.

4. 3.1.3 Comunicación.

- Los alumnos egresados adquirirán una clara conciencia de las capacidades y herramientas para abarcar los procesos y la tecnología de la comunicación en su ejercicio profesional, debido a la contemporánea importancia de todo lo relacionado en la comunicación en esta época de relaciones y realidades globales, a efecto de integrar armoniosamente en su formación la “difusión de sus investigaciones y propuestas teóricas, así como el intercambio con otros profesionales de la psicología y ciencias afines e instituciones relacionadas con el ejercicio de la profesión” (Plan Curricular, 1999, p. 27).

4.3.2. Eje de Investigación/Instrumental.

4.3.2.1 Generación de nuevos conocimientos.

- Los estudiantes conocerán los variados objetos de la psicología actual con sus respectivos niveles teóricos, metodológicos, y técnicos alcanzados y en coherencia y pertinencia con los problemas regionales, estatales y nacionales presentes y futuros.
- La manera de construir cognitivamente dichos modelos y objetos de la psicología no será por medio de “mera exposición o lectura de dichos campos, sino a

través de su análisis crítico y su puesta en práctica, para que puedan ubicar con precisión las diferentes influencias filosóficas, históricas, sociales, económicas y epistemológicas que los determinan” (Plan Curricular, 1999, p. 28).

- De tal manera que los alumnos tendrán las capacidades necesarias para adaptarse con eficacia y rapidez a los vertiginosos cambios de la realidad mundial y, en consecuencia, de la psicología.

4.3.2.2. Reestructuración y actualización de conocimientos y estudios

- Los alumnos conocerán la historia de la psicología, el estado actual del arte y tendrán la capacidad de generar nuevos conocimientos; asimismo adquirirán las habilidades que les posibilite la adaptación permanente a las volátiles condiciones del entorno y laborales, a efecto de generar nuevos campos de aplicación de la disciplina y mantener a la psicología vigente y al servicio de la sociedad.
- El Plan curricular de Psicología de la UAEH se encuentra estructurado de una manera articulada, con flexibilidad, “sin jerarquías o seriaciones rígidas, donde el alumno tiene la posibilidad de elegir el orden de las asignaturas y entre diversas materias optativas que le permiten ajustar el diseño curricular a sus propios intereses y tendencias” (Plan Curricular, 1999, p. 28), así como la posibilidad de optar entre una diversa gama de escenarios naturales en donde podrá realizar sus prácticas de campo y profesionales y cambiar de línea de investigación en caso de ser necesario.
- Es imprescindible que se diseñe un programa permanente de actualización y formación docente, por medio del cual todos los docentes se mantengan permanentemente liderando cognitivamente en los conocimientos de la psicología y asimismo en las nuevas tecnologías para llevar a cabo la función de enseñar..

4.3.2.3. Enfoque Técnico.

- Aunque de manera tradicional se ha preponderado un modelo individualista y terapéutico, es imprescindible transitar hacia otros derroteros como el abordaje

comunitario, ecológico, constructivista, humanista y hacia los modelos centrados en los usuarios de los servicios psicológicos; de la misma manera, hay que dar el salto hacia la vinculación intra e interdisciplinaria que fomente el intercambio entre los profesionales de la psicología.

- En vista del anterior objetivo, es preciso abrir el abanico que muestre a los alumnos de la diversidad paradigmática en que se mueve la psicología y otras ciencias de manera que los alumnos puedan ir ensanchando sus conocimientos y se les posibilite la asunción plenamente consciente de su modelo preferido basado en certezas epistémicas, teóricas y metodológicas.
- Asimismo es imprescindible que la aplicación de los proyectos de investigación se concrete a través de comunidades de trabajo a fin de decrementar los individualismo y sectarismos.

4.3.2.4 Métodos de Investigación.

- El proceso de investigación debe ser concebido y abordado desde una mirada integral que no divorcie la teoría de la praxis, de modo que se sugiere que en dicho proceso se requieran incluir la prevención, la planeación, la toma de decisiones, el diseño de proyectos y modelos de intervención psicológica, así como el seguimiento y la evaluación de las intervenciones,
- Dentro de una aglomeración teórica en todos los niveles de la existencia, se requiere que los estudiantes aprendan a valorar que la investigación sólo es verdaderamente productiva y fértil cuando es factible que solucione problemáticas, cuando incremente el bienestar social, cuando genere nuevos conocimientos. Es decir que “se investiga para conocer y poder transformar” (Plan Curricular, 1999, p. 29).
- Por ende, sin negar la importancia del método positivista, es importante integrar otras metodologías y paradigmas que generen nuevas líneas de investigación que incidan en lo social, en la investigación aplicada, en el área comunitaria, ecológica, política, etc.
- Es así que se podrán formar psicólogos que posean las capacidades de transformación innovadora en diversos escenarios como instituciones públicas,

privadas, organizaciones comunitarias, medios masivos de comunicación y los nuevos campos que estén por aparecer.

- Esta clase de psicólogos que pretende formar este Plan Curricular se caracterizan por “una formación que les permite leer, reflexionar, interpretar, diseñar y actuar sobre su realidad social, desde el ámbito regional al internacional” (Plan Curricular, 1999, p. 29).
- Existe pues, un énfasis puesto por este Plan Curricular sobre las identidades, las comunidades y su historia considerando el entorno hidalguense. Por ende, una meta clave de los psicólogos egresados será “el rescate, preservación y difusión del patrimonio cultural e histórico del Estado de Hidalgo desde la perspectiva psicológica” (Plan Curricular, 1999, p. 29).

4.3.3. Eje Humanista/Docente.

4.3.3.1 Responsabilidad frente al conocimiento y la investigación.

- Otro de los objetivos es lograr que el alumno se posea y sea el cerebro y corazón de las herramientas cognitivas que ya tiene y las que va adquirir, es decir, que pueda aprender por sí mismo de modo que rastree, busque, indague toda la información necesaria para construir su conocimiento.
- Dado que la capacidad de comunicación es una de las herramientas más necesarias en estas épocas de cambios vertiginosos, es necesario que el alumno de Psicología de la UAEH pueda expresarse verbalmente y por escrito en su lengua materna, y que pueda comunicarse adecuadamente en otros idiomas.
- Se pretende un crescendo en la formación de habilidades cognitivas y metacognitivas, es así que en los primeros semestres se considera que los alumnos alcancen las herramientas del nivel cognitivo, para los semestres intermedios y últimos, se espera que alcancen las capacidades de reflexión, análisis, crítica y otras herramientas que los posicione en la esfera metacognitiva.

4.3.3.2. Ética.

- Los principios éticos como “el respeto al individuo, al docente y al alumno, a las identidades, a las opciones sexuales, religiosas e ideológicas, a los géneros, a las comunidades, en síntesis, todos los componentes del respeto a los derechos humanos” (Plan Curricular, 1999, p. 30) serán ejes rectores que se aborden en todas las asignaturas dada la relación entre el quehacer del psicólogo y la humanidad.
- Definitivamente el Plan Curricular expresa su adhesión absoluta a un carácter humanista y humanitario que se exprese en “la honestidad, el respeto, la búsqueda de la verdad, la tolerancia a lo diverso, el espíritu de servicio y el compromiso social con los más necesitados, son valores sin los cuales la psicología se transforma en instrumento de control y dominio” (Plan Curricular, 1999, p. 30). Estos valores se incluirán en toda intervención con los grupos y personas, inclusive en las mismas relaciones alumno-docente.

4.3.3.3. Práctica educativa.

- La enseñanza en la universidad o en cualquier otro nivel educativo no estriba en el mero enseñar teorías y métodos, sino que se debe orientar el proceso de manera constructiva considerando que el docente y el alumno son las principales herramientas de intervención y por tanto es de suma importancia atender a la forma en que se enseña y se aprende
- Derivado de lo anterior, los principios introspectivos que implican reflexión y análisis –por parte del docente, de “sus propios procesos, actitudes, valores, habilidades personales, académicas y profesionales” (Plan Curricular, 1999, p. 31) son fundamentales para lograr que la labor docente en verdad forme psicólogos que realicen verdadera psicología.
- Por su parte, el discente necesita considerar seriamente la idea de que a lo largo de su estancia en la Universidad tendrá que *“construir el instrumento de trabajo más importante con el que contará en el futuro: a sí mismo, como sujeto pensante, crítico y creativo”* (Baz, 1998:28; en Plan Curricular 1999:31).
- Es por lo anterior que en este Plan Curricular se integran varios campos como la identidad personal, la ética de la profesión, la comprensión del contexto nacional en que se ejerce la profesión, el desempeño innovador en comunidades sociales

y el trabajo en equipo y con otros profesionales de las diversas disciplinas del conocimiento.

- Desde la óptica de la enseñanza, se integran los escenarios aúlicos, virtuales y reales a efecto de tener una variedad de procesos y formas de accesos al conocimiento, desde las más básicas hasta las más complejas.
- Consuetudinariamente se realizarán seminarios dentro de los organismos colegiados de Psicología a fin de compartir los logros y problemáticas de las diversas líneas de investigación y de los variados escenarios naturales donde los alumnos realizan sus prácticas.
- Se realizarán visitas por parte de los docentes a los alumnos en sus diversos escenarios de prácticas a fin de asegurarse del cumplimiento de los objetivos académicos.

4.3.3.4. Compromiso con su historia y su tiempo.

- Una de las actitudes a lograr en los alumnos es la existencia de un liderazgo respetuoso de las diversidades sociales y culturales y que posee iniciativas de trabajo y actitudes asertivas para colaborar en equipos de trabajo en el análisis y cambio de los procesos sociales, económicos, políticos e históricos de su entorno.
- Para el logro de un compromiso histórico y temporal es fundamental que considerar que este Plan Curricular posee “un sesgo marcadamente comunitario y vivencial [respecto] al método de enseñanza” (Plan Curricular, 1999, p. 31).

4.4. Perfil de Ingreso.

De acuerdo al Plan Curricular de la Lic. en Psicología de la U.A.E.H., los alumnos de nivel medio superior que ingresan al este plan de estudios requieren contar con los siguientes conocimientos, habilidades, actitudes, disponibilidad y características psicológicas:

Conocimientos:

- Los conocimientos generales y específicos respecto a los hechos de la región, del estado, del país y del mundo.
- Los obtenidos en el nivel medio superior, como ciencias naturales, sociales y humanidades.
- El dominio del propio idioma.
- Poseer el conocimiento básico de otro idioma preferentemente.
- Contar con los conceptos principales de computación de preferencia.
- Escaso número de materias reprobadas y/o recursadas y/o aprobadas mediante exámenes extraordinarios durante el nivel medio superior (menor a 3).

Habilidades:

- La capacidad para localizar, ordenar y utilizar la información de manera oportuna y adecuada para identificar problemas.
- Discernir los componentes reales y conceptuales de una situación determinada.
- Proponer alternativas de solución.
- Tomar decisiones.
- Saber leer con una distancia crítica no sólo los textos sino los indicadores de la realidad.
- Tener capacidad de expresarse con precisión oralmente y por escrito.
- Saber pensar creativamente y analizar.
- Tener desarrollados los procesos de abstracción y representación mental de conceptos y marcos explicativos.
- Desarrollar procedimientos para resolver problemas.
- Poseer métodos de estudio autónomos

Actitudes:

- Responsabilidad.
- Honestidad.
- Colaboración.
- Tolerancia.
- Apertura.

- Disponibilidad al cambio.
- Respeto.
- Capacidad crítica.
- Disponibilidad a la colaboración y al diálogo.
- Interés vocacional en el servicio.

Disponibilidad:

De tiempo completo y recursos para sostener sus estudios.

Perfil Psicológico:

- Motivación de logro.
- Locus de control interno y externo.
- Autopercepción.
- Comprensión de lectura.
- Equilibrada capacidad autocrítica.
- No se definen criterios de inclusión dependientes de una estructura de personalidad determinada; excepto los casos limítrofes (patologías cuyo alto nivel de desarrollo les impidan cursar la licenciatura y/o establecer adecuadas relaciones con sus compañeros y docentes).

El Diseño curricular de la licenciatura señala que los anteriores aspectos serán explorados en una entrevista grupal que se efectuará como requisito de ingreso a este programa de licenciatura.

4.5. Perfil de Egreso.

Se indica en el Plan Curricular que una característica general que deberá poseer el egresado/a de esta licenciatura es la capacidad de comprender y actuar sobre los tres componentes básicos de la psique que se han planteado previamente, es decir el comportamiento, la subjetividad y la conciencia. Todo ello con el efecto de coadyuvar al bienestar de la población, desde el nivel individual al colectivo, por

medio de una intervención racional, ética y pertinente de la metodología, las técnicas y los procedimientos que se desprenden de los desarrollos actuales científicos y tecnológicos de la Psicología y, en segundo término, de las disciplinas afines con las que se comparten fronteras.

A nivel general se proponen también las siguientes características que deberá poseer el egresado/a:

- Asumir como compromiso fundamental el respeto de los derechos humanos y de la calidad de vida.
- Aplicar sus conocimientos científicos, sociales, humanísticos, ecológicos, económicos y tecnológicos para resolver los problemas psicológicos de la sociedad a la cual sirve.
- Acotar como objetos de estudio los procesos de la sociedad mexicana.
- Apreciar las ventajas y limitaciones de las diferentes formas de crear el conocimiento psicológico.
- Fundamentar sus prácticas profesionales en la ciencia.
- Evaluar, sistematizar y difundir constantemente sus intervenciones y los efectos que éstas tengan.
- Desarrollar su profesión bajo principios éticos.
- Valorar y acrecentar la riqueza cultural de su región, de su estado y del país.
- Tener las habilidades y destrezas para adaptarse constantemente a los cambios necesarios en sus servicios de acuerdo con la demanda existente.
- Ser capaz de trabajar profesionalmente en equipos multidisciplinarios.

En el renglón de los conocimientos, los egresados serán capaces de:

- Analizar, reflexionar y tener una visión crítica e integrar el conocimiento sobre procesos psicológicos básicos que le permitan comprender las diversas manifestaciones del comportamiento, la subjetividad y la conciencia.
- Comprender el desarrollo histórico y las diferentes confluencias y determinaciones filosóficas y epistemológicas que determinan el actual estado de la psicología y sus posibles desarrollos.

- Conocer, diferenciar y ponderar entre las diferentes concepciones teóricas, metodológicas y técnicas en los diferentes campos de aplicación del conocimiento psicológico.
- Comprender los antecedentes, la ubicación, la perspectiva y la fundamentación, propósitos y requisitos de las diversas técnicas para la recolección, análisis e interpretación de los datos relativos a los fenómenos psicológicos.
- Sustentar con argumentos sólidos la elección personal por determinada(s) corriente(s) de la psicología.
- Conocer y aplicar los conocimientos básicos para la recolección de información de datos cuantitativos y cualitativos, así como transformarlos para la generación de nuevas formas de recolección de información. Todo ello a través de la formación en el aula y en las estancias realizadas en los escenarios naturales.
- Integrar los conocimientos metodológicos en su aplicación práctica, de manera que pueda plantearse problemas de investigación y resolverlos consistentemente con el marco teórico que elija, aplicando las técnicas pertinentes de recolección y análisis de datos e interpretación de los mismos, así como su aplicación en la realidad regional.

Por otra parte, en lo que respecta a las habilidades, los egresados deberán contar con las siguientes:

- Acotar con precisión los alcances de la disciplina.
- Analizar a profundidad su implicación en el hacer psicología.
- Ubicar su relación con otros científicos de disciplinas afines.
- Identificar desde la perspectiva psicológica los elementos que le permitan ampliar el conocimiento sobre el comportamiento, la subjetividad y la conciencia, por medio de la ubicación de problemas, necesidades y potencialidades de desarrollo en diferentes escenarios (individual, comunitario, institucional o regional).
- Elaborar diagnósticos con base en lo anterior, que faciliten la toma de decisiones.

- Desarrollar intervenciones creativas que faciliten la rectificación, la prevención o la promoción de estrategias individuales y comunitarias con base en los métodos y fundamentos psicológicos.
- Llevar a cabo planes de evaluación y seguimiento como parte integral del quehacer psicológico, cuando sea pertinente.
- Evaluarse permanentemente como estrategia de adueñamiento de su propia calidad y formación profesionales, al tiempo que mantenga en alto el nivel de la disciplina y la imagen de la universidad.
- Participar activa, propositiva y creativamente en investigaciones que permitan encontrar soluciones a los problemas sociales de la región, al tiempo que contribuya a generar nuevos conocimientos y formas de construcción del mismo.

En las actitudes, se espera que el egresado cuente con las siguientes:

- Actuar profesionalmente con responsabilidad y un profundo respeto por los principios éticos universales y de la psicología.
- Conocer por sí mismo el contexto en que ejerza la profesión, tanto en el ámbito social, político, económico e histórico como cultural; asimismo en las esferas regional, estatal, nacional e internacional.
- Actualizarse por sí mismo en su disciplina al haber desarrollado durante su formación una profunda pasión por el conocimiento.
- Estar abierto hacia los avances y aportes de otras disciplinas hacia la psicología, así como dispuesto a incursionar en todas las expresiones humanísticas, científicas y artísticas que puedan enriquecerlo como persona y como principal herramienta de trabajo con que cuenta.
- Mantener una actitud abierta y tolerante frente opciones teóricas diferentes a la(s) que haya optado, pues será consciente, de manera muy clara, la importancia de la coexistencia de diversos paradigmas, de los alcances y limitaciones de cada uno y la relatividad de toda teoría.
- Discernir las articulaciones múltiples y el enriquecimiento que se genera cuando las corrientes teóricas y las disciplinas establecen un diálogo.
- Mantener un compromiso con la disciplina y con quienes la ejercen a fin de fortalecer los lazos y el intercambio de conocimientos y experiencias al interior

del gremio, de manera que la disciplina pueda avanzar y los egresados se mantengan al día.

- Incorporarse a equipos de trabajo incluso multidisciplinarios y compartir la generación de conocimientos y nuevas formas de generarlo.
- Adaptarse y autocriticarse con rapidez, precisión y en función de retomar las experiencias como incremento de su aprendizaje.

4.6. Escenarios Educativos.

Los escenarios educativos se conciben como los espacios pedagógico-didácticos en donde se acciona y reflexiona sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Un escenario educativo se construye considerando tres principios y cuatro líneas pedagógicas. “Los principios se refieren a la comunicación dialógica como estrategia educativa, la búsqueda de sentido, y la reflexión en acción” (Plan Curricular, 1999, p. 35); por su lado, las líneas pedagógicas son a) el aprendizaje significativo, b) el aprendizaje y el cambio conceptual, c) el aprendizaje y la zona de desarrollo próximo y, d) el aprendizaje y la metacognición. Asimismo se cuenta con otros tres tipos de escenarios que es en donde física o virtualmente se aplican los principios y líneas previamente planteados; ellos son el aula, el espacio virtual y los escenarios naturales.

I. El aula, dado que es un lugar de encuentro con otros –probablemente desconocidos- y en donde se compartirá el conocimiento, requiere de una metodología de trabajo participativa, donde poco a poco el grupo vaya comprendiendo que el conocimiento es una creación grupal, donde el grupo pueda ir discutiendo, reflexionando, problematizando los distintos temas de las asignaturas.

Uno de los objetivos de contar con este tipo de escenario es que los grupos se conformen como una verdadera comunidad de aprendizaje, aprendiendo los principios éticos de la disciplina psicológica a través de tolerar y respetar a sus compañeros, disponerse a compartir el conocimiento y vencer las resistencias al cambio y la apertura.

Asimismo el aula implica la transformación de un docente de mero transmisor a un docente asesor/orientador con las siguientes funciones:

Problematizar/contextualizar el conocimiento.

Promover la reestructuración/análisis del pensamiento.

Crear las condiciones para la profundización, consolidación y generalización del aprendizaje.

Estimular la autoevaluación y metacognición.

Ofrecer un seguimiento permanente de las actividades de los alumnos.

II. En el escenario virtual se intenta diseñar condiciones de aprendizaje lo más parecidas o análogas a las condiciones del ejercicio profesional, para esto, será necesario considerar que los docentes y/o equipos de trabajo sean capaces de:

- Crear proyectos de investigación de aplicación virtual teórica-práctica para las diferentes áreas de aplicación de la licenciatura.
- Crear seminarios internos a la licenciatura para discutir con expertos profesionales sobre diferentes casos o líneas de trabajo de la práctica profesional.
- Generar a través de videoconferencias en el ámbito local, nacional e internacional.
- Diseñar encuentros con egresados para conocer los horizontes y las limitaciones de la práctica profesional.
- Diseñar materiales o sesiones grupales donde se pueda ver las diferentes características de los ámbitos laborales y como influyen las variables de tamaño, estructura, procedimientos, políticas y estilos directivos en la práctica profesional, ya que una residencia de tres o seis meses (en escenarios naturales) sólo abarca un tipo de empresa.
- Diseñar actividades didácticas donde se establezca un intercambio entre los estudiantes de las experiencias virtuales y las de experiencia de residencia profesional (escenarios naturales).
- Diseñar laboratorios, como escalones de la práctica profesional donde el estudiante reoriente y resignifique la metodología de trabajo aprendida.

El rol del docente se transforma desde un transmisor de conocimientos a un diseñador de actividades que permitan la aplicación y generalización de los conocimientos, vincular siempre la teoría con la práctica, estar con una actitud de apertura para el aprendizaje de nuevas soluciones o alternativas innovadoras propuestas por los estudiantes y le permitan reorientar y flexibilizar su asignatura, así como relacionarla con otras asignaturas.

III. El escenario natural se conforma por el conjunto de empresas, organizaciones e instituciones que existen en el estado de Hidalgo o región, y en donde el estudiante realizará un proyecto de trabajo, para fortalecer su formación como profesional universitario en el tránsito de convertirse en un profesional de calidad. Para elegir y diseñar la participación de los estudiantes en estos escenarios es necesario considerar lo siguiente:

- El análisis, los resultados y las conclusiones del estudio de mercado laboral.
- Identificar las empresas, organizaciones e instituciones donde existen posibilidades de realizar estancias profesionales o prácticas curriculares.
- De las áreas curriculares, establecer las habilidades, los conocimientos y las actitudes que pueden ser aprendidas, desarrolladas o consolidadas en la residencia profesional o práctica curricular.
- Especificar el propósito de la residencia profesional o práctica curricular.
- Delimitar el nivel de intervención posible.
- Identificar los conocimientos y habilidades que son antecedentes o que debe poseer el estudiante para llevar a cabo la residencia o práctica con éxito.
- Señalar los conocimientos y los procedimientos que el estudiante va a aprender o a consolidar.
- Presentar la metodología de trabajo desde el planteamiento del problema, las hipótesis de trabajo y las etapas o pasos que deberá seguir para realizar el estudio.
- Cubrir las etapas de detección/diagnóstico, diseño/programación, intervención, evaluación y seguimiento.
- Establecer los tipos de análisis de resultados e informes que debe presentar el estudiante.

Dentro de los escenarios naturales o reales, el papel del docente gira hacia el de tutor, ya que fortalecerá y orientará el trabajo del estudiante, guiándolo para ordenar el aprendizaje práctico de acuerdo con lo aprendido en el aula y el escenario virtual, a fin de optimizar la experiencia. Además, se considera que el escenario natural es prioritario pues en él los alumnos estarán más tiempo en el trabajo de campo que en el aula o en los escenarios virtuales.

4.7. Plan de Estudio.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología se ha conformado de manera que:

A. Los egresados adquieran los esquemas conceptuales tradicionalmente adjudicados al psicólogo, tales como: bases biológicas, filosóficas, cognoscitivo afectivas, sociales, diferencias individuales y medición. Asimismo incluye el desarrollo de competencias profesionales genéricas que permitan ir abriendo la profesión hacia otros campos, tales como: valoración, intervención, investigación, consultoría, administración y organización de servicios psicológicos y de enseñanza.

B. Contempla la enseñanza de los principios psicológicos en un contexto de ejemplos y problemas reales en escenarios naturales. Lo cual abre la posibilidad de salir del aula hacia nuevos y más ricos escenarios (virtuales y naturales), como los centros hospitalarios y educativos, los medios de comunicación, los espacios urbanos y rurales como objeto de análisis psicológico, entre otros.

C. Plantea que desde el 4º semestre los alumnos se inserten en los escenarios naturales mediante estancias, ya que de esta manera se podrá llevar a cabo el trabajo profesional del psicólogo como un proceso de reflexión “en acción”, paulatinamente incrementando la investigación en la cual se obtendrán elementos para regresar a la realidad y empleando concepciones teóricas, resultados de investigación, experiencia profesional individual y colectiva, solucionar problemas específicos mediante la selección, combinación y ajuste de métodos, técnicas y procedimientos, todo ello en un marco multidisciplinario.

D. Incluye oportunidades para que el estudiante pueda tomar cursos optativos en disciplinas afines y adquiera competencias compartidas con otras profesiones, así como la posibilidad de rotar entre los diferentes escenarios naturales y cambiar de línea de investigación una vez que el alumno considere que la actual línea le ha dado suficiente material y/o quiera explorar otra línea.

E. Proporciona de manera imprescindible una formación ética que aborda desde códigos de comportamiento, hasta formas de afrontamiento con los problemas que pueden surgir en su práctica profesional.

F. Contempla competencias generales necesarias para el éxito profesional, como son: el desarrollo de la expresión escrita y oral, el desarrollo de estrategias de autorregulación educativa que permitan concluir con éxito el plan de estudios y promuevan la subsecuente educación continua; el manejo y uso de los equipos y sistemas de cómputo; la comprensión de un segundo idioma; y las habilidades de autorregulación personal que promuevan la madurez e integridad emocional y del profesional en psicología.

El plan de estudios de Licenciatura de Psicología consta de 108 asignaturas con cuatro áreas de énfasis (8º y 9º semestres), cada estudiante deberá cursar 68 asignaturas, de las cuales 55 son obligatorias (402 créditos), seis de Inglés (30 créditos) y 5 optativas: una en el área de formación general (4 créditos) y tres del área de énfasis(12 créditos), para lo cual se cuenta con 19 opciones; no obstante el estudiante podrá cursar estas asignaturas en otros planes y/o instituciones afines al programa. El valor total del currículum es de 452 créditos distribuidos en nueve semestres, con 112 horas teóricas y 228 horas prácticas (Veáse Anexo 1).

4.7.2. Áreas curriculares que conforman el plan de estudios.

Las áreas curriculares propuestas, que incluyen a todas asignaturas del programa de la licenciatura son Básicas, Formativas y de Especialidad. Por medio de dichas áreas se ha estructurado la aproximación del alumnado a los problemas que plantea el estudio del comportamiento, la subjetividad y la conciencia. Asimismo

se ha intercalado una subdivisión de 10 subáreas para facilitar el tránsito del alumno por la currícula, las cuales son: Bases filosóficas, Historia, Teorías, Técnicas, Intervenciones, Especialidades, Disciplinas afines, Apoyo, Aplicación y Práctica.

Área Básica.

En esta área se contemplan las asignaturas indispensables de la carrera, en el cual todos los alumnos reciben la información y formación con respecto a las diversas posturas filosóficas y epistemológicas que históricamente dan origen a las diferentes corrientes de la psicología. Se revisa la historia de la disciplina de una manera crítica y analítica a fin de facilitar que el alumno tenga una comprensión profunda sobre su disciplina, sus vertientes e incluso de los antecedentes de las más modernas propuestas. En esta formación general se exploran también los principios metodológicos de la investigación, así como el desarrollo de las habilidades académicas para el aprendizaje y el desarrollo personal; esto es, se inicia el proceso de problematización del alumno en tanto que auto-instrumento para hacer psicología.

Área Formativa.

Dentro del área formativa se encuentran asignaturas en donde el alumno transita por los principios teóricos de las corrientes más importantes de la psicología, por los métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos, además de continuar su formación en la línea de investigación en la que colabore. En este sentido, existen dos elecciones importantes que debe realizar el alumno durante este periodo: el área de énfasis que va a trabajar y el objeto de estudios sobre el que se interesa.

Especialidad.

Una vez que el alumno conoce los fundamentos de su disciplina está preparado para elegir en qué área de las cuatro propuestas (de la salud, social, educativa y organizacional) es pertinente que continúe su formación. Las asignaturas de esta área están básicamente organizadas en torno a las diversas

formas de intervención del psicólogo. La idea es que las asignaturas “prácticas” se concentren en esta área, bajo la supervisión, asesoría y tutoría de los docentes.

Si bien las asignaturas ya están remitidas a un área en específico de la psicología, existe la posibilidad de que el alumno complete la currícula con materias optativas de otras áreas, otras licenciaturas dentro de la UAEH o incluso fuera de esta casa de estudios. Todo ello con la doble finalidad de lograr una currícula flexible y también que el alumno sea codiseñador de su plan de estudios.

Asignaturas Optativas.

La flexibilidad también está dada por la elección de las asignaturas optativas que el alumno puede hacer desde el 5º semestre. Al finalizar su formación deberá haber cursado 5 asignaturas optativas.

El alumno puede elegir las siguientes posibilidades para cursar las asignaturas optativas:

- 1) Las que forman parte de las asignaturas optativas de esta licenciatura
- 2) Las que forman parte de las asignaturas de otra área de énfasis diferente a la que cursa el alumno y que forma parte de esta licenciatura
- 3) Las que forman parte de la currícula de otras licenciaturas en cualquiera de los institutos de la UAEH
- 4) Las que forman parte de la currícula de otras universidades del país
- 5) Las que forman parte de la currícula de otras universidades del mundo

En cada caso, el alumno deberá contar con la orientación de los profesores de la licenciatura (de uno a tres) para conformar su currícula personalizada. En el caso de ocurrir a otras instituciones educativas para cursar las asignaturas optativas, se deberá contar además con el apoyo de un docente de dicha institución que trabaje en coordinación con el personal de la UAEH que esté orientando al alumno.

Durante los cursos intersemestrales se podrán cursar las asignaturas optativas, los cursos de inglés y aquellas asignaturas que autorice el Consejo

Técnico de la Licenciatura. Cabe señalar que algunas de dichas asignaturas no se imparten en la actualidad, como las correspondientes al idioma *Francés I, II, III* y *Psicodanza* y *Sociodrama*. Otra particularidad es que en 7 semestre, el cuerpo colegiado de profesores consideró la necesidad de reforzar el área de metodología e investigación de manera que los alumnos cursan, como *Optativa I*, un Taller de investigación que apoya a la elaboración de sus trabajos de investigación (monografías, tesinas y tesis), por su parte, la optativa II, se cursa –de manera general- el *Taller de problemas y técnicas de la Evaluación* (aplicada a las 4 áreas de énfasis). He aquí la lista de las asignaturas de naturaleza optativa:

- Psicología y literatura.
- Psicodanza.
- Musiterapia.
- Diseño de programas de rehabilitación conductual.
- Psicología y tradiciones mexicanas.
- Psicología y Religión.
- Psicología criminalística.
- Taller de problemas y técnicas de la evaluación.
- Taller de sociodrama: introducción al sociodrama (Pichón).
- Taller de psicodrama: introducción al psicodrama (Moreno).
- Taller de psicología y medios masivos: análisis de los mensajes en los medios masivos con énfasis en T.V.
- Taller sobre la mujer, el feminismo y el género.
- Taller sobre el varón, la masculinidad y el género.
- Francés I.
- Francés II.
- Francés III.

4. 7.5. Flexibilidad.

Los aspectos que le dan flexibilidad al plan de estudio de la Licenciatura en Psicología son los siguientes: inter y transdisciplinariedad, escenarios educativos,

movilidad de los estudiantes, actualización del plan de estudios y la posibilidad de que el estudiante construya su propio plan de estudios con la asesoría de un tutor.

En el programa de esta licenciatura se establecen dos estrategias para instrumentar la movilidad, la primera opera mediante los convenios de vinculación entre diversas instituciones de educación superior nacionales y extranjeras y la UAEH, realizando actividades académicas, tales como la asistencia a cursos, elaboración de investigaciones, entre otras. La segunda estrategia propone que para las asignaturas que conforman el Plan de Estudios, sean impartidas por un mínimo de profesores, además de contar con invitados especialistas para ello.

La flexibilidad está dada, entonces, por los siguientes aspectos:

- El alumno puede cursar asignaturas en otros planes de estudio de instituciones de educación superior nacionales e internacionales.
- El alumno construye su propio plan de estudios, pasando a ser codiseñador de su currícula, con la asesoría de un tutor.
- La licenciatura se puede cursar en diferentes tiempos, de entre 8 a 11 semestres.
- El plan de estudios se actualiza de acuerdo con la normatividad, mediante las academias.
- El alumno puede cursar asignaturas en el intersemestre, con base en lo acordado en el Consejo Técnico.

4.7.7. Programas de estudio

El Plan curricular de Psicología señala que “desde una perspectiva pedagógica, el programa, es un proyecto que como tal puede ser una herramienta de transformación del trabajo docente, donde se especifica tanto los ideales pedagógicos de compromiso con un modelo educativo, como las propuestas de acción en el aula; [de esa manera] el programa de estudios es una de las herramientas fundamentales para instrumentar de forma específica el currículum, es decir, es el currículum en acción” (Plan Curricular, 1999, p. 58). En el Plan de

Estudios se incluye la versión sintética de todas las asignaturas y corresponde a cada docente o grupo de ellos, el desarrollo de dichos programas en los formatos específicos para ello. En la versión sintética se incluyen: los contenidos, el propósito general de la asignatura y la bibliografía básica sugerida. Para la evaluación de los aprendizajes a continuación se presenta un planteamiento general.

4.8. Evaluación del Aprendizaje.

El Plan de estudios señala que la evaluación de cada asignatura será efectuada en sesión grupal en donde tanto los alumnos como el docente analizan al final del curso el aprendizaje realizado y se sugieren 4 cuestiones para guiar esta sesión evaluatoria:

- ¿Dónde iniciamos?
- ¿Cuál fue el derrotero que seguimos?
- ¿En qué nos transformamos?
- ¿Dónde estamos ahora?

(Plan Curricular 1999, p. 59).

El logro a conseguir es que ella misma –la evaluación- constituya un elemento “integral del proceso de aprendizaje, que se constituya en un momento de reflexión y se evite considerarla como el fin de un aprendizaje; lejos de ello se propone que la evaluación siempre motive al alumno a continuar por su propia cuenta su formación” (Plan Curricular 1999, p. 59).

Asimismo se propone que tanto el alumno como el grupo arriben a una calificación numérica, es decir, tanto individual como colectiva y, el docente, debe incluirse como parte de dicho colectivo de modo que la calificación también reflejará su acción a lo largo del proceso. La Tabla 11 muestra las modalidades de evaluación que se realizarán en cada tipo de asignatura:

Tabla 11. Modalidades de evaluación en la Lic. en Psicología-UAEH.

Tipo	Exámenes escritos parciales	Examen escrito final	Exámenes parciales orales o prácticos	Reporte Final (descriptivo o de preferencia analítico)	Examen final teórico por escrito y práctico mediante la resolución de casos-problema	Reportes de avance de tesis	Ejercicios Prácticos
Cursos	X						
Laboratorio		X	X	X			
Asignatura Práctica (1 hr. teoría y 3 hrs. práctica)		X	X				
Prácticas de Campo				X (Dos reportes)			
Seminario (1 a 3 sem)		X			X		
Seminario (4 a 7 sem)				X (Dos reportes)			
Seminario (8 y 9 sem)						X (Dos reportes)	
Taller							X (Dos ejercicios)

La calificación mínima aprobatoria es de siete (7.0) y se plantea la posibilidad de que el alumno exente los exámenes finales cuando obtenga un promedio semestral mínimo de 9.

4.9. Academias.

El área académica de Psicología se encuentra organizada a través de academias, las cuales funcionarán y se apegarán al reglamento de Academias de la U.A.E.H. Las academias de acuerdo con dicho reglamento tienen las siguientes funciones:

- Incorporar de manera organizada y participativa, a través del análisis y reflexión constante de su práctica docente, al personal académico en el proceso de desarrollo institucional.
- Promover el mejoramiento académico a través de la elaboración, análisis, propuestas, revisiones y evaluaciones de los elementos curriculares.
- Identificar las necesidades de apoyos didácticos para reforzar la práctica docente.
- Promover la actualización de los académicos en sus respectivas materias, así como en la difusión de los resultados generados al interior de la misma. Igualmente, participar en el proceso relativo a exámenes profesionales.
- Resolver las inconformidades de evaluación, tanto de los exámenes de conocimientos, como de los exámenes profesionales.
- Coadyuvar en la realización de actividades de investigación científica, tecnológica y educativa en las áreas de su competencia.
- Informar ante la dirección de la escuela o instituto las actividades que lleven a cabo las academias.
- Revisar constantemente de los programas de estudio.
- Participar en el proceso relativo a los exámenes de titulación.

Las academias llevarán a cabo reuniones periódicas, las que considere cada academia, para realizar las funciones anteriores, en donde se llevará registro de éstas a través de un libro de actas.

Para el área académica de Psicología de la UAEH se proponen las siguientes academias y respectivas asignaturas:

- Filosofía: Corrientes Filosóficas y Epistemología.
- Historia: Historia del Pensamiento Psicológico, Corrientes Positivistas, Corrientes Humanistas, Corrientes Sociales, Corrientes Psicoanalíticas y Corrientes Alternativas.
- Teorías: Bases fisiológicas de la Conducta, Teorías de la Personalidad, Subjetividad y Teoría de Género y Sexualidad.

- Técnicas: Historia Psico-Social, Psicometría, Tests Psicológicos, Pensamiento y Lenguaje, Técnicas de Entrevista y Consejería e Intervención en Crisis.
- Intervenciones: Diagnóstico Psicológico, Dinámica de Grupos, Psicopatología, Tanatología y Desarrollo Comunitario.
- Disciplinas afines: Redacción, Administración, Sociología, Comunicación, Antropología y Lingüística y Semiótica.
- Desarrollo: Desarrollo I: Infancia-adolescencia, y Desarrollo II: adultez-3ª. edad.
- Metodología: Metodología I: métodos cuantitativos, Metodología II: métodos cuantitativos y Metodología III: métodos cualitativos.
- Inglés: Inglés I hasta Inglés VI.
- Computación: Computación I a III.
- Práctica de Campo: Prácticas de Campo desde I hasta VI.
- Psicología de la Salud: incluye todas las asignaturas de esta área de énfasis.
- Psicología Social: incluye todas las asignaturas de esta área de énfasis.
- Psicología Educativa: incluye todas las asignaturas de esta área de énfasis.
- Psicología organizacional: incluye todas las asignaturas de esta área de énfasis.

4.10. Programas colaterales al Plan de Estudio.

El Plan Curricular, en aras de asegurar la calidad, eficiencia, pertinencia y flexibilidad del programa, considera necesario diseñar, implantar, dar seguimiento y evaluar de manera permanente los siguientes programas colaterales: Programa de Elaboración y Producción de Materiales Educativos, Programa de Asesorías y Tutorías, Programa de Superación Académica del Profesorado, Programa de Vinculación con el Sector Productivo y/o Social, Programa de Vinculación con Investigación, Programa de Vinculación con Extensión y el Programa de Orientación Educativa.

4.11. Requisitos de ingreso, permanencia y egreso

4.11.1. Requisitos de ingreso.

- ✓ Haber concluido los estudios de Bachillerato.

- ✓ Aprobar el examen de admisión correspondiente.
- ✓ Participar en la entrevista colectiva diseñada por el programa.
- ✓ Los requisitos que establece la legislación universitaria.

4.11.2. Requisitos de permanencia.

Los requisitos de permanencia para los estudiantes se encuentran en la legislación universitaria de la UAEH, en el reglamento de control escolar, título tercero: de la permanencia

4.11.3. Requisitos de egreso y titulación.

- ✓ Haber cursado y aprobado el 100% de créditos del plan de estudios.
- ✓ Cumplir con un total de 96 horas de prácticas profesionales.
- ✓ Cumplir con los requisitos establecidos por el Reglamento de Control Escolar y la legislación universitaria.
- ✓ Para titularse el alumno presentará la tesis elaborada durante las asignaturas de Seminario de Tesis I y II, y presentará una réplica oral de la misma.
- ✓ Otras formas de titulación serán:
Examen general de conocimientos teórico práctico.
Diseño y aplicación de un programa de intervención

4.12. Servicio social.

El estudiante deberá realizar el Servicio Social de acuerdo a la Normatividad establecida en el Reglamento de Servicio Social de la U.A.E.H.

- ✓ El servicio social tendrá una duración no menor de 6 meses ni mayor de 2 años, cumpliendo en cualquiera de los casos con un total de 480 horas.
- ✓ Los estudiantes regulares podrán realizar su servicio social a partir del 7º semestre o al haber cubierto el 70% de los créditos del programa.
- ✓ Los propósitos a los que responde el servicio social en el programa son:

- Consolidar en el alumno su capacidad de elaborar diagnósticos y resolver problemas que competen al área psicológica.
- Fortalecer en el alumno los principios, actitudes y conductas éticas y humanísticas indispensables para el ejercicio profesional.
- Estimular en el alumno su interés por mantener actualizado, a través del aprendizaje autodirigido.
- Propiciar el desarrollo de la competencia profesional del alumno que le permita optar por otros grados académicos

4.13. Perfil docente.

Los docentes que imparten asignaturas se consideran como “maestros por hora” y como requisitos de ingreso deben:

- Poseer título y cédula profesional
- Tener licenciatura relacionada con la(s) materia(s) que impartiría en la carrera.
- Contar preferentemente con especialidad, maestría y/o doctorado en el área de Psicología o áreas afines.

Las funciones a ellos encomendadas son las siguientes:

- Distinguirse por la relevancia de su práctica profesional por haber participado en eventos científicos nacionales en la elaboración de paquetes didácticos, monografías o antologías.
- Tener una formación académica apropiada a su disciplina y a sus tareas docentes.
- Haber participado en grupos de trabajo para la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y los conocimientos o la extensión.
- Poseer experiencia en el uso de tecnologías educativas.
- Asesorar a los estudiantes en sus estancias y residencias profesionales.
- Fomentar en sus estudiantes el interés por la realización de investigaciones aplicadas a la solución de problemas que se le presenten en su práctica docente.

- Promover seminarios y encuentros científicos entre especialistas para consolidar el aprendizaje de sus estudiantes.

Otra categoría de docentes es la de “Profesores de Tiempo Completo” y las funciones a desempeñar son las siguientes:

- Dedicarse de tiempo completo y efectivo a sus funciones de docencia, investigación, extensión difusión de conocimientos, asesoría y tutoría.
- Tener la formación académica apropiada para el buen desempeño de sus funciones docentes.
- Haber participado en proyectos de investigación y en eventos internacionales.
- Haber publicado libros, artículos, monografías, antologías o paquetes didácticos.
- Poseer experiencia en la coordinación de academias, departamentos, cátedras o comisiones de trabajo para la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y los conocimientos o la extensión.
- Mantenerse permanentemente actualizado y en interacción personal con los medios nacionales e internacionales de generación o aplicación de conocimiento.
- Tener una actitud de apertura para propiciar un diálogo adecuado con sus estudiantes.
- Fomentar la práctica de actitudes científicas y valores de respeto y tolerancia entre los estudiantes.
- Apoyar al estudiante en la toma de consciencia de sus propias actitudes.
- Generar un contexto favorable para la discusión.
- Fomentar en los estudiantes la reflexión sobre sus propias experiencias.
- Promover la flexibilidad de su formación docente considerando el fortalecimiento de actitudes y las habilidades para pensar en forma crítica y creativa.
- Fomentar en sus estudiantes el interés por la realización de investigaciones aplicadas a la solución de problemas que se le presenten en su práctica docente o investigativa.
- Promover seminarios y encuentros entre especialistas para consolidar el aprendizaje de sus estudiantes.
- Brindar tutoría a los alumnos.

4.14. Evaluación y seguimiento curricular.

En Plan curricular de Psicología de la U.A.E.H. se entiende a la evaluación curricular como la construcción en un proceso activo en el que la planificación, la acción y la reflexión-evaluación están fuertemente vinculadas e integradas en el proceso evaluatorio.

Adhiriéndose este Plan Curricular a los lineamientos de evaluación curricular que la U.A.E.H. implementa, se considera que se necesita realizar un proceso “de evaluación y seguimiento curricular permanente, de acuerdo con la metodología establecida institucionalmente y particularmente para el programa de licenciatura, que permita la retroalimentación constante para la toma de decisiones en oportunidad para el logro de los objetivos curriculares del mismo, además de su pertinencia, calidad, eficiencia y flexibilidad” (Plan Curricular 1999, p. 66).

Es por ello el Plan Curricular de Psicología considera que, desde las propuestas de Sacristán, G. (1997, en Plan Curricular 1999) habrá que vislumbrar la evaluación como un proceso amplio en el que se incluyen seis estratos procesuales imprescindibles: Curriculum Prescrito, Curriculum Presentado a los profesores, Curriculum Moldeado por los profesores, Curriculum en acción, Curriculum Realizado, Curriculum Oculto, Curriculum Evaluado.

El área Académica de Psicología de la UAEH, evaluará al menos cada dos años, los contenidos, el funcionamiento de la flexibilidad curricular, el sistema de asesoría y tutoría, así como, las acciones de la movilidad del alumnado y la adecuación de bibliografía en los programas de las asignaturas. Todo ello con miras a “identificar las contradicciones, los aciertos, los errores, que en una situación determinada permitirán que el diseño curricular se reestructure, redefina y se estructure en un proceso educativo pertinente para la formación, actualización y apropiación de conocimientos que le faciliten al estudiante enriquecer constantemente sus aprendizajes en su etapa profesional y formar en ellos el perfil de egreso para el ejercicio profesional. En este sentido, para llevar a cabo la evaluación curricular será a partir del contexto, insumos, procesos y productos” (Plan Curricular 1999, p. 67).

Resumen.

De la información revisada respecto al Modelo Educativo de la U.A.E.H y del Plan Curricular de la licenciatura en Psicología se pueden encontrar características diversas que conforman un contexto específico que enmarca el escenario en donde se realizó la presente investigación. A continuación se reseñan los puntos esenciales del Plan Curricular de la licenciatura en psicología de la UAEH

Problemáticas a trabajar.

Todos los fenómenos concomitantes como el cambio de patrones conductuales, actitudinales y de pensamiento y en la subjetividad y los niveles de conciencia de la población debido a diversas situaciones sociales, tecnológicas, políticas, etc. como: crecimiento urbano acelerado, el hacinamiento, la urbanización, nuevas tecnologías, análisis electorales, tendencias de la opinión, los procesos de la transculturación, como la migración, la aculturación, el surgimiento de las culturas del desarraigo y la nostalgia, los medios masivos, las transformaciones de vida del campo a la vida urbana.

Asimismo, se pretende que el egresado realice un abordaje de problemas tales como: efectos psicológicos de la pobreza, marginación, desigualdad social, identidad cultural, violencia, contaminación y ecología, analfabetismo y carencias educativas, efectos de la modernización. Sin embargo, no descuidan los campos tradicionalmente adjudicados al psicólogo como, por ejemplo, la terapéutica.

Los Campos de trabajo.

Realización de investigaciones e intervenciones en distintos escenarios como: partidos y organizaciones, la psicología del deporte, el uso del tiempo libre y sus implicaciones; el diseño de eventos masivos de impacto profundo; el uso de los espacios públicos por diversos tipos de población, el diseño de espacios laborales que propicien por distribución, colores, luz, sonido, mejores y más humanos ambientes de trabajo; la planeación y el diseño de los hábitats cotidianos como el hogar, la calle, los puntos de encuentro. Asimismo, se espera del psicólogo/a de la

UAEH sea capaz de atender a comunidades marginadas, sujetas a condiciones de extrema pobreza, desarrollando líneas de investigación e intervención.

Estrategias que se espera en los alumnos.

- Innovar su propio campo de trabajo, abrir nuevas áreas, expandir los horizontes de la disciplina, investigar y realizar nuevas formas de hacer psicología.
- Encontrar fuentes de financiamiento para estas nuevas áreas; encontrar las formas de aplicación profesional autogestivas, autosustentables, de manera que no se dependa de la voluntad de un empleador para abrir nuevas áreas del conocimiento psicológico.
- Optimizar el uso de recursos y elevar la calidad de vida en cuanto a satisfactores y logro.
- Integración de equipos multidisciplinarios de trabajo, así como la integración de nuevas tecnologías de manera que no rompan con la continuidad histórico-social de las comunidades,
- Desarrollo de programas educativos de intervención que respondan a las necesidades del nuevo siglo a la vez que sean respetuosos de las tradiciones.
- Participación social en la solución de los problemas. /////
- Elaborar diagnósticos con base en lo anterior, que faciliten la toma de decisiones

Estrategias Didáctico-Pedagógicas.

El Plan Curricular de Psicología-UAEH considera las siguientes características y condiciones didáctico-pedagógicas como partes fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje:

- Únicamente a través de la práctica y la investigación se puede formar profesionales con una visión integral del conocimiento, de sí mismos y de su hacer frente a la sociedad.
- La práctica y su necesario devenir en investigación, serán generadores de conocimientos, anclaje de los aprendizajes y espacio de discusión grupal.

- Se trabajará bajo el método participativo que se desprende del paradigma contemporáneo de *Aprender a Aprender*.
- El conocimiento es una creación, no un descubrimiento.
- La forma de conocer los diferentes campos de la psicología contemporánea no es por medio de la mera exposición o lectura de dichos campos, sino a través de su análisis crítico y su puesta en práctica.
- Se opta por un sesgo marcadamente comunitario y vivencial en el método de enseñanza de esta licenciatura.
- Un escenario educativo se construye considerando tres principios y cuatro líneas pedagógicas. “Los principios se refieren a la comunicación dialógica como estrategia educativa, la búsqueda de sentido, y la reflexión en acción.
- Las líneas pedagógicas son a) el aprendizaje significativo, b) el aprendizaje y el cambio conceptual, c) el aprendizaje y la zona de desarrollo próximo y, d) el aprendizaje y la metacognición.
- El aula, dado que es un lugar de encuentro con otros –probablemente desconocidos- y en donde se compartirá el conocimiento, requiere de una metodología de trabajo participativa, donde poco a poco el grupo vaya comprendiendo que el conocimiento es una creación grupal, donde el grupo pueda ir discutiendo, reflexionando, problematizando los distintos temas de las asignaturas.
- Los grupos se conformen como una verdadera comunidad de aprendizaje, aprendiendo los principios éticos de la disciplina psicológica a través de tolerar y respetar a sus compañeros, disponerse a compartir el conocimiento y vencer las resistencias al cambio y la apertura.
- El programa de estudios es una de las herramientas fundamentales para instrumentar de forma específica el currículum, es decir, es el currículum en acción.

Evaluación.

El logro a conseguir es que ella misma –la evaluación- constituya un elemento “integral del proceso de aprendizaje, que se constituya en un momento de reflexión y se evite considerarla como el fin de un aprendizaje; lejos de ello se propone que la evaluación siempre motive al alumno a continuar por su propia cuenta su formación”

(Plan Curricular 1999, p. 59). Por lo tanto se propone las siguientes modalidades de evaluación:

- Autoevaluación.
- Heteroevaluación.
- Evaluación por parte del docente.

Objetivos Curriculares.

- Generar profesionales altamente formados y capacitados, de modo que puedan ser poco sustituibles.
- Proporcionar herramientas “abiertas” de manera que puedan adaptarse a los vertiginosos cambios del presente siglo.
- Analizar críticamente el saber y la práctica psicológica.
- Generar nuevos conocimientos a través de novedosas propuestas teóricas y campos de aplicación metodológica de la Psicología a través de la investigación.
- Integrar a los alumnos, incluso desde su propia formación, en equipos multidisciplinarios de trabajo.
- Conocer la historia de la ciencia psicológica y el estado actual del arte.

Metas cognitivas que se espera obtener en los alumnos.

- Dotarlos de la herramienta básica *aprender a aprender*, entendiendo por ello el ejercicio la capacidad analítica y crítica, la pasión por el conocimiento y el compromiso con su realidad de manera que permanentemente observen, investiguen, analicen, sinteticen, creen, propongan y mantengan una distancia crítica que les facilite el crecimiento permanente tanto como profesionistas, hidalguenses, mexicanos y humanos.
- Capacidad de iniciativa para enfrentar los problemas psicológicos de la comunidad, con una buena actitud reflexiva y crítica frente a su propio quehacer.

- Fomentar la capacidad de análisis y crítica, con una apertura hacia la producción de nuevos conocimientos para la solución de los problemas y con una actitud de respeto hacia su entorno y su profesión.
- Trabajar en el aula un profundo análisis de los textos bibliográficos a fin de desarrollar en los alumnos la capacidad de lectura prospectiva que les permita generar ideas e imágenes sobre los posibles futuros derroteros científicos y tecnológicos de la Psicología.
- Capacidad de realizar un análisis permanente de la relación con el objeto de estudios, la implicación personal con dichos objetos, la factibilidad del recorte de la problemática, el relevamiento de ciertos aspectos o la omisión de otros, etc.
- Visto a profundidad se intenta de no tomar el método como un “recetario” a seguir mecánicamente, sino como una manera de construcción del conocimiento que puede variar según la ubicación del objeto de conocimiento, del sujeto cognoscente y de la relación entre ambos y su entorno.
- Aprender por sí mismo, buscando, analizando y aplicando la información ya existente y la que está apareciendo en todo tipo de medios.
- Habilidades reflexivas, críticas y analíticas a fin de fomentar la capacidad de generar nuevos conocimientos y campos de aplicación de la psicología.
- Lectura permanente y crítica de los procesos su entorno social, económico, político e histórico.
- Evaluar, sistematizar y difundir constantemente sus intervenciones y los efectos que éstas tengan.
- Evaluarse permanentemente como estrategia de adueñamiento de su propia calidad y formación profesionales, al tiempo que mantenga en alto el nivel de la disciplina y la imagen de la universidad.
- Actualizarse por sí mismo en su disciplina al haber desarrollado durante su formación una profunda pasión por el conocimiento.
- Adaptarse y autocriticarse con rapidez, precisión y en función de retomar las experiencias como incremento de su aprendizaje.
- el desarrollo de la expresión escrita y oral, el desarrollo de estrategias de autorregulación educativa.

- el manejo y uso de los equipos y sistemas de cómputo; la comprensión de un segundo idioma; y las habilidades de autorregulación personal que promuevan la madurez e integridad emocional y del profesional en psicología.

Metas culturales.

- Preservar y recrear la propia cultura, aún manteniéndose abiertos a la convivencia con otros grupos sociales.
- Posibilidad de que se realicen prácticas de trabajo e investigación que vinculen a la psicología con los procesos culturales, históricos y de identidad, sobre todo en la realidad multicultural del Estado de Hidalgo.
- Contar con un profundo sentido de solidaridad humana y responsabilidad social, con una buena formación científica y técnica y estar dispuestos para el trabajo en equipo,
- Contribuir al rescate, preservación y difusión del patrimonio cultural e histórico del Estado de Hidalgo desde la perspectiva psicológica.
- Realizar una interpretación psicológica de la historia de los pueblos.
- Valorar y acrecentar la riqueza cultural de su región, de su estado y del país.
- Comprender el desarrollo histórico y las diferentes confluencias y determinaciones filosóficas y epistemológicas que determinan el actual estado de la psicología y sus posibles desarrollos.
- Conocer por sí mismo el contexto en que ejerza la profesión, tanto en el ámbito social, político, económico e histórico como cultural; asimismo en las esferas regional, estatal, nacional e internacional.

Metas sociales.

- Formar profesionales capaces de enfrentar los retos de la modernidad.
- Formar líderes en la formación de recursos humanos y en la generación de conocimientos en el área de la psicología.
- Incrementar la calidad de vida en la población.
- Capacidad de participar tanto en proyectos de rehumanización del entorno social y natural
- Facilidad para insertarse y colaborar en equipos de trabajo multidisciplinarios.

- Mantener la disciplina vigente y al servicio de la sociedad.
- Capacidad de leer, reflexionar, interpretar, diseñar y actuar sobre su realidad social, desde el ámbito regional al internacional.
- Aplicar sus conocimientos científicos, sociales, humanísticos, ecológicos, económicos y tecnológicos para resolver los problemas psicológicos de la sociedad a la cual sirve.
- Participar activa, propositiva y creativamente en investigaciones que permitan encontrar soluciones a los problemas sociales de la región, al tiempo que contribuya a generar nuevos conocimientos y formas de construcción del mismo

Atmósfera de libertad.

El Plan Curricular de Psicología aboga por una atmósfera en donde el alumno tenga la posibilidad de elegir las propias opciones, en el fomento y respeto por la inquietud y la pasión por el conocimiento y en el respeto al otro. Asimismo se intenta que puedan los alumnos integrar sus personales intereses a la currícula propuesta, de manera que se logre no sólo una flexibilidad, sino también un enriquecimiento. Dicha elección es posible a través de tres vías: a) la conformación final del plan de estudios con la participación del alumno; b) la elección de materias optativas; c) la elección de los escenarios naturales. Por último se opta por la elección de su propia filiación paradigmática.

Visión integral.

- Frente a un momento históricos y social en donde las disciplinas del conocimiento se han transformado en disciplinas colindantes, donde se aborda cada vez más el conocimiento desde un paradigma holístico, integrador, donde la historia de la ciencia ha demostrado la importancia de los principios filosóficos, éticos, epistemológicos, etc., de las ramas de su hacer, la psicología propuesta en este Plan Curricular se ubica como una disciplina con identidad propia a la vez que enlazada con el resto de disciplinas científicas
- El alumno será capaz de articular e integrar a la psicología como el estudio de los comportamientos, las subjetividades y la conciencia.

- Fomentar una visión integral de las diferentes corrientes filosóficas, epistemológicas, teóricas y prácticas que en la actualidad estudian el comportamiento, la subjetividad y la conciencia.
- Las intervenciones, prácticas e investigaciones a realizar se realizan desde diferentes paradigmas.
- Realizar abordajes integrales en el desempeño profesional como el comunitario, ecológico, constructivista, humanista, así como en el uso de los modelos centrados en los usuarios de los servicios psicológicos.
- Considerar la relación intra e interdisciplinaria que fomente el intercambio entre los profesionales.
- Diversificar los paradigmas bajo los que se enseña la psicología, mostrando el abanico de posibilidades y permitiendo que el alumno haga su propia elección. Analizar, reflexionar y tener una visión crítica e integrar el conocimiento sobre procesos psicológicos básicos que le permitan comprender las diversas manifestaciones del comportamiento, la subjetividad y la conciencia.
- Estar abierto hacia los avances y aportes de otras disciplinas hacia la psicología, así como dispuesto a incursionar en todas las expresiones humanísticas, científicas y artísticas que puedan enriquecerlo como persona y como principal herramienta de trabajo con que cuenta.
- Mantener una actitud abierta y tolerante frente opciones teóricas diferentes a la(s) que haya optado, pues será consciente, de manera muy clara, la importancia de la coexistencia de diversos paradigmas, de los alcances y limitaciones de cada uno y la relatividad de toda teoría.
- Discernir las articulaciones múltiples y el enriquecimiento que se genera cuando las corrientes teóricas y las disciplinas establecen un diálogo.

Comprensión de la Psicología en el Plan Curricular.

En el Plan Curricular se entiende a la Psicología como el estudio del comportamiento, la subjetividad y la conciencia y las interacciones entre dichos procesos. En donde el comportamiento incluye un abanico de posibilidades que pueden ser representadas o actuadas desde lo “motriz, verbal, mental, afectivo, fisiológico, fantasía, omitida, etc., y todas ellas en relación con el medio ambiente físico, exterior, pero también social y simbólico” (Plan Curricular, 1999, p. 21).

Por su parte, la subjetividad comprende una reconstrucción social del entorno y que se determina recíprocamente con el individuo. El Plan Curricular de Psicología-UAEH se adhiere a la definición que señala que ella –la subjetividad-, “*se refiere a aquellos procesos que producen y son producidos por el mundo simbólico humano. Es lo que define la condición de ser humanos; aquella dimensión que nos separa del orden de la naturaleza (...) debe ser comprendida como multiplicidad, como procesos producidos históricamente y tramada desde las redes institucionales que trascienden y anteceden al individuo*”. (Baz, 1998, p. 23; en Plan Curricular,1999, p. 21). Asimismo se incorporan todos aquellos procesos que parten desde lo individual hasta lo colectivo y, obviamente, transitando por la intersubjetividad.

Aspectos de la Metodología.

- El Plan Curricular estudia al sujeto y los procesos que lo sujetan por medio de las determinantes del lenguaje, la historia y lo social. Además relativiza la dicotomía entre la exterioridad social y la interioridad individual de manera que “lo social histórico no es un afuera, sino aquello con lo que está tramado el mismo inconsciente”(Baz, 1998, p. 23; en Plan curricular 1999, p. 22).
- Uso de nuevos paradigmas.
- El sentido profundo de la metodología propuesta es problematizar el objeto de conocimiento (que en muchos sentidos es un alter ego) el sujeto cognoscente y la relación de conocimiento generada entre ambos.
- Las investigaciones, como formadoras del profesional, sean realizadas en equipos de trabajo, incluso interdisciplinarios.
- La investigación sólo es útil cuando se la puede aplicar en la solución de problemas, en la elevación de las condiciones de vida de la población, en la solución de conflictos, en la generación de nuevos conocimientos, y no como una investigación aislada de la realidad y sin utilidad práctica.
- Se investiga para conocer y poder transformar.
- Comprender los antecedentes, la ubicación, la perspectiva y la fundamentación, propósitos y requisitos de las diversas técnicas para la recolección, análisis e interpretación de los datos relativos a los fenómenos psicológicos.

- Conocer y aplicar los conocimientos básicos para la recolección de información de datos cuantitativos y cualitativos, así como transformarlos para la generación de nuevas formas de recolección de información

Creatividad y adaptación.

El Plan Curricular considera las siguientes características respecto a la creatividad y a la adaptación:

- Diseño de soluciones innovadoras ante problemas actuales y futuros a través de la práctica en escenarios naturales
- Que el estudiante de psicología asuma que a lo largo de su formación tiene que “construir el instrumento de trabajo más importante con el que contará en el futuro: a sí mismo, como sujeto pensante, crítico y creativo” (Baz,1998, p. 28; en Plan curricular, 1999, p. 31).
- Aplicar creativamente los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos adquiridos, así como las habilidades desarrolladas para resolver los problemas de su entorno regional y nacional.
- Capacidad de adaptarse con eficacia y rapidez a los vertiginosos cambios de la realidad mundial y, en consecuencia, de la disciplina.
- Asimismo, facilidad de adaptación permanente ante a las cambiantes condiciones del entorno y laborales.
- Desarrollar intervenciones creativas que faciliten la rectificación, la prevención o la promoción de estrategias individuales y comunitarias con base en los métodos y fundamentos psicológicos

Comunicación

Los egresados tendrán una conciencia clara y las habilidades para integrar los procesos y la tecnología de la comunicación en su desempeño profesional. Asimismo tendrán un liderazgo claro y respetuoso, iniciativas realistas, procesos asertivos y franca disposición a cooperar en equipos de trabajo. Se espera, por último que sean capaces de expresarse verbalmente y por escrito en su lengua materna, además de comunicarse adecuadamente en otras lenguas

Ética.

Se aboga por la presencia, formación y congruencia con:

- El respeto al individuo, al docente y al alumno, a las identidades, a las opciones sexuales, religiosas e ideológicas, a los géneros, a las comunidades, en síntesis, respeto a los derechos humanos.
- La honestidad, el respeto, la búsqueda de la verdad, la tolerancia a lo diverso, el espíritu de servicio y el compromiso social con los más necesitados.
- Un tono absolutamente humanista y humanitario, los cuales son valores imprescindibles que marcan el compás de trabajo, de manera constante, incluso desde la misma relación docente-alumno.
- Asumir como compromiso fundamental el respeto de los derechos humanos y de la calidad de vida.
- Actuar profesionalmente con responsabilidad y un profundo respeto por los principios éticos universales y de la psicología.
- una formación ética que aborda desde códigos de comportamiento, hasta formas de afrontamiento con los problemas que pueden surgir en su práctica profesional.

Docentes.

- Es imprescindible que los docentes consideren profundamente que el conocimiento, la revisión crítica, la reflexión de sus propios procesos, actitudes, valores, habilidades personales, académicas y profesionales son elementos imprescindibles para lograr que la docencia de la psicología forme realmente psicólogos que sepan hacer psicología.
- Asimismo, es de suma trascendencia que se integren las áreas vinculadas con la exploración de la identidad personal, la ética de la profesión, la comprensión del contexto nacional en que se ejerce la profesión docente, el desempeño innovador en escenarios sociales actuales y por aparecer, y el trabajo en equipo con otros psicólogos y profesionales de otras ramas del saber.

- Asimismo el aula implica la transformación de un docente de mero transmisor a un docente asesor/orientador con las siguientes funciones:
- Problematizar/contextualizar el conocimiento.
- Promover la reestructuración/análisis del pensamiento.
- Crear las condiciones para la profundización, consolidación y generalización del aprendizaje.
- Estimular la autoevaluación y metacognición.
- Ofrecer un seguimiento permanente de las actividades de los alumnos.
- El rol del docente se transforma desde un transmisor de conocimientos a un diseñador de actividades que permitan la aplicación y generalización de los conocimientos, vincular siempre la teoría con la práctica, estar con una actitud de apertura para el aprendizaje de nuevas soluciones o alternativas innovadoras propuestas por los estudiantes y le permitan reorientar y flexibilizar su asignatura, así como relacionarla con otras asignaturas.
- Dentro de los escenarios naturales o reales, el papel del docente gira hacia el de tutor, ya que fortalecerá y orientará el trabajo del estudiante, guiándolo para ordenar el aprendizaje práctico de acuerdo con lo aprendido en el aula y el escenario virtual, a fin de optimizar la experiencia.

De los docentes por horas se espera que tengan las siguientes características:

- Distinguirse por la relevancia de su práctica profesional por haber participado en eventos científicos nacionales en la elaboración de paquetes didácticos, monografías o antologías.
- Tener una formación académica apropiada a su disciplina y a sus tareas docentes.
- Haber participado en grupos de trabajo para la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y los conocimientos o la extensión.
- Poseer experiencia en el uso de tecnologías educativas.
- Asesorar a los estudiantes en sus estancias y residencias profesionales.
- Fomentar en sus estudiantes el interés por la realización de investigaciones aplicadas a la solución de problemas que se le presenten en su práctica docente.

- Promover seminarios y encuentros científicos entre especialistas para consolidar el aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto a los Profesores de Tiempo Completo, es deseable que posean y mantengan las siguientes peculiaridades:

- Dedicarse de tiempo completo y efectivo a sus funciones de docencia, investigación, extensión difusión de conocimientos, asesoría y tutoría.
- Tener la formación académica apropiada para el buen desempeño de sus funciones docentes.
- Haber participado en proyectos de investigación y en eventos internacionales.
- Haber publicado libros, artículos, monografías, antologías o paquetes didácticos.
- Poseer experiencia en la coordinación de academias, departamentos, cátedras o comisiones de trabajo para la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y los conocimientos o la extensión.
- Mantenerse permanentemente actualizado y en interacción personal con los medios nacionales e internacionales de generación o aplicación de conocimiento.
- Tener una actitud de apertura para propiciar un diálogo adecuado con sus estudiantes.
- Fomentar la práctica de actitudes científicas y valores de respeto y tolerancia entre los estudiantes.
- Apoyar al estudiante en la toma de consciencia de sus propias actitudes.
- Generar un contexto favorable para la discusión.
- Fomentar en los estudiantes la reflexión sobre sus propias experiencias.
- Promover la flexibilidad de su formación docente considerando el fortalecimiento de actitudes y las habilidades para pensar en forma crítica y creativa.
- Fomentar en sus estudiantes el interés por la realización de investigaciones aplicadas a la solución de problemas que se le presenten en su práctica docente o investigativa.
- Promover seminarios y encuentros entre especialistas para consolidar el aprendizaje de sus estudiantes.
- Brindar tutoría a los alumnos.

Como puede observarse de la lectura previa, el Modelo Curricular de la UAEH y el Diseño Curricular de la licenciatura en Psicología de la UAEH proponen un entorno de aprendizaje vivencial, de orientación constructivista, abierto a nuevos paradigmas que se compromete con el entorno social a fin de subsanar las problemáticas de la realidad social. Para dichos fines se proponen diversas actitudes, conocimientos y habilidades que se caractericen por el énfasis en el aprendizaje significativo, en la aplicación metodológica cualitativa y cuantitativa de los conocimientos adquiridos y en el diseño de planes de intervención individual y/o social. Los docentes que imparten clase en esta licenciatura deben poseer capacidades cognitivas y metacognitivas de orden superior y que ejerciten métodos pedagógicos que promuevan el aprendizaje de tipo superior a fin de formar alumnos que sean capaces de realizar lecturas de la realidad social de modo analítico, crítico y propositivo con la acción.

Capítulo 5. Abordaje metodológico.

5.1. Objetivo general.

Comprender y categorizar pedagógicamente las experiencias cognitivas y emocionales vividas por un grupo de alumnos de educación superior durante el curso regular de una asignatura estructurada de acuerdo a un plan pedagógico basado en los planteamientos pedagógicos de la Escuela Nueva

5.2. Objetivos específicos.

- Exponer los planteamientos pedagógicos de la Escuela Nueva a partir de las ideas de los principales representantes.
- Diseñar y ejecutar algunas estrategias pedagógicas de intervención pedagógica en el aula basado en los planteamientos de María Montessori, de Célestin Freinet y de la inteligencia emocional que contemple los aspectos cognitivos y emocionales a fin de ser operativizadas en el curso de una asignatura de educación superior.
- Aplicar una serie de entrevistas y cuestionarios a los alumnos investigados a fin de conocer sus impresiones personales respecto a los propios procesos cognitivos y a las experiencias emocionales vividas.
- Realizar un análisis desde el método hermenéutico hacia las opiniones que expresan los alumnos acerca de sus propios procesos en torno a las actividades de carácter cognitivo y emocional vividas en el curso semestral en el que se desarrolló la presente investigación.

5.3. Planteamiento del Problema.

La duda de conocimiento que orienta esta tesis recae sobre las experiencias cognitivas y emocionales vividas por alumnos de educación superior durante un curso regular a los cuales se les aplicó una serie de actividades cognitivas y emocionales desde el marco de los planteamientos pedagógicos de María Montessori y de Célestin Freinet, así como de algunas propuestas de la inteligencia emocional. En ese sentido, la problemática recae en la comprensión de dichas

experiencias personales a fin de estructurar pedagógicamente las actividades cognitivas y las experiencias emocionales.

Por lo tanto, el problema de conocimiento que esta investigación pretende abordar puede expresarse de la siguiente manera: ¿Cuáles son los procesos y estructuras pedagógicas que se denotan en las autopercepciones acerca de las actividades cognitivas y experiencias emocionales vividas por un grupo de alumnos de educación superior durante el desarrollo de un curso regular de educación superior?

5.4. Definición de términos.

Cognición. La cognición comprende a todas las capacidades de aprendizaje de carácter superior como el pensamiento autónomo (la persona es capaz de realizar operaciones lógicas desde su particular punto de vista), la inteligencia abstracta o cognición mental racional (aquella que es capaz de operar con objetos mentales). El medio idóneo para lograr la cognición superior será la autoconstrucción cognitiva la cual posibilitará el aprendizaje significativo y experiencial así como la realización de síntesis conceptuales y procedimentales.

Emoción. La emoción es saber “aprender a percibir, expresar, evaluar y regular las emociones y estados de ánimo en uno mismo y en los demás” (Valles, 2007, p. 27)

Educación. La educación es un hecho social de índole universal que se apoya fundamentalmente en los impulsos creadores de las personas los cuales se encuentran direccionados desde las leyes del desarrollo. Por ello, es deseable que se promueva la individualidad de un ser en formación, para luego orientarla hacia los procesos sociales, creando con ello una armoniosa educación en la cual se conjugan las necesidades esenciales de la persona con las necesidades sociales que le circundan.

El camino de la educación consiste en abordar diversas áreas o inteligencias como la sensorial, la psicomotriz o manual, la intelectual o abstracta, la especulativa,

la práctica, la social, la política, física, la artística y moral (Montessori, 2003), de manera que se cultive las capacidades de aprendizaje de tipo superior: el pensamiento autónomo, la expresión personal de dichos actos cognitivos, la experimentación, la creación y “la acción decisiva” (Freinet, 1983, p. 13) sobre el contexto social.

La educación requiere poseer suficiente amplitud de manera que en la escuela se puedan abordar diversas facetas que promuevan el desarrollo integral, siendo así de tal manera que la vida afectiva, las tendencias y las necesidades de los individuos constituyen el resorte para impulsar al ser humano a una mejora creciente.

La finalidad de la educación es entonces generar el interés del alumno de modo que se establezca en él la espontaneidad y la curiosidad que le impulsen a valorar su progreso espontáneo y a tomar en sus manos su cultura a través del autoaprendizaje y, de esa manera, realizar el perfeccionamiento humano.

Pedagogía. La Pedagogía de la Escuela Nueva propone, apoyándose en la manifestaciones de los alumnos, permitir la libre expresión natural de manera que la didáctica pedagógica inicia, no desde el factor racional, sino favoreciendo una realización concreta que les permita construir un aprendizaje desde sus sensaciones, sus creencias, etc. Reconociendo y dándoles voz a sus puntos de vista se provoca una atmosfera que le posibilita explayar todas sus capacidades bajo la guía del docente.

Por lo tanto es importante que el docente diseñe situaciones y materiales que contribuyan al desarrollo de los sentidos, del cuerpo, del arte, de la moral, de la voluntad, del civismo con el objeto de que los alumnos investiguen “las causas auténticas y profundas de los acontecimientos” (Freinet, 1983, p. 36).

El método pedagógico de la Escuela Nueva procede de manera gradual adaptándose al progreso específico de cada alumno sin menoscabo de los planes y programas oficiales puesto que la puesta en práctica de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, permitirá un avance mayor que los logrados por la educación

tradicional. De esta manera el alumno logra su realización individual a la vez que participa en un aprendizaje comunitario caracterizado por la cooperación y solidaridad.

Las estrategias pedagógicas de la Escuela Nueva requieren del ejercicio de varias funciones docentes, la cuales posibilitarán un aprendizaje significativo; dichas estrategias pedagógicas han sido comentadas en el capítulo 2.

5.5. Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las estructuras pedagógicas que subyacen en el discurso autoreflexivo, de un grupo de alumnos de educación superior, sobre sus procesos y experiencias cognitivas y emocionales que han vivido durante el curso de una asignatura, desde una intervención pedagógica en el aula basado en los planteamientos de María Montessori y Célestin Freinet y de la inteligencia emocional?

5.6. Hipótesis.

De acuerdo a Martínez (2009) una investigación cualitativa no requiere de formular una hipótesis a verificar puesto que la naturaleza de la investigación permite permanecer permeable a todas las factibles hipótesis debido a que el análisis de la información y datos recabados, posibilitará la emergencia de la(s) mejor(es) hipótesis. Aún así es posible precisar hipótesis provisionales que se pueden ir transformando a lo largo del proceso de investigación. En ese sentido, a continuación se enlistan algunos de los hipotéticos resultados que se pudieran encontrar en la presente investigación:

1. La elaboración por parte del alumno de un plan de trabajo personal, en un ambiente de libertad de trabajo, con la ayuda colaborativa del docente y con la disponibilidad de los materiales necesarios para su cumplimiento permite la realización de:
 - Experimentos mentales, materiales y técnicos.
 - Experiencias corporales y con personas.
 - Acciones creativas.

- Síntesis conceptuales y procedimentales.
- Construcciones personales

2. En las actividades de expresión emocional:

- Se presentan experiencias significativas para los alumnos.
- Existe una vinculación con el proceso de aprendizaje.
- Permiten que los alumnos adquieran habilidades como la transformación. de emociones y la comprensión de las emociones de los otros.

Estas sencillas hipótesis nos posibilitarán imaginar posibles redes de relaciones, sin embargo, detrás de cada una de ellas existe toda una visión y procesos que nos van a permitir encontrar una estructura y, sobre todo, un sentido que como investigadores, aún desconocemos porque son los alumnos investigados quienes nos mostrarán su particular visión de las actividades realizadas por ellos. Por ello, una de las bondades del método cualitativo es encontrar la multiplicidad de significados otorgados por los participantes y conformar una estructura en los procesos vividos.

Existen otros aspectos en esta investigación en que no es posible formular hipótesis dada su naturaleza abierta; por ejemplo, se pedirá la opinión de los alumnos respecto a las ventajas y desventajas de la libertad en la elección temática, cuáles son las razones de la facilidad y dificultad para expresar sus emociones; y así –como éstas cuestiones-, habrá otras de similar naturaleza que no permiten por el momento una formulación de hipótesis.

5.7. Metodología.

El abordaje etnometodológico es capaz de denotar una conformación, “una estructura, un código, un sistema de reglas, cadenas de significantes, una gramática, una sintaxis, una gramatología y una semiótica” (Wilber, 2007, p. 265). Algunas de las clases de Etnografía que se dirigen a develar los signos, los códigos, las cadenas lingüísticas que se expresan en las relaciones intersubjetivas enmarcadas en cuerpos, en épocas, en culturas son: la etnografía (interpretativa,

analítica, crítica, posmoderna, etc.), el campo de la biografía colectiva, la microetnografía o etnografía de la comunicación, la fenomenografía, la semiótica cultural de Clifford Geertz, la fenomenografía, etnociencia o antropología cognitiva de Spradley, la etnografía de la comunicación de Erickson, el análisis conversacional, etcétera. Todas ellas interesadas en encontrar las estructuras colectivas de los significados compartidos dentro de un grupo o comunidad cultural.

Desde la etnometodología se atienden las pautas usuales que sigue determinado grupo de personas del contexto o que, compartan características comunes; “es el momento de que una segunda persona escuche, trate de comprender mis significados y elabore posibles pautas (las cuales pueden ser desconocidas para mí). Es así que etnometodología sigue básicamente un diseño que consiste en i) realizar una serie de cuestiones a un gran número de personas; ii) analizar las respuestas tratando de saber si pueden agruparse en varias categorías; si es así, entonces iii) habrá que realizar un estudio longitudinal para conocer “si los **estadios** emergen en un determinado orden secuencial y, en caso positivo, debemos tratar de establecer la **estructura** o configuración de esos estadios” (Wilber, 2007, p. 99).

De esa manera, considerando que la unidad fundamental son las estructuras individuales de conciencia, la etnometodología se dedica a investigar las pautas que interconectan los contenidos o fenómenos mentales de la subjetividad individual.

5.8. El método.

De acuerdo a los planteamientos realizados en secciones anteriores, esta investigación utilizó la etnografía como método de abordaje hacia las cuestiones que interesan a la presente investigación. Con un gran margen de acierto es factible afirmar que el antropólogo Franz Boas (1990) fue el pionero tanto en las estancias dentro de comunidades naturales como en la publicación de textos que vinculan a la antropología con la educación. Boas se adhiere al relativismo cultural al defender la tesis de que cada grupo debe investigarse desde las perspectivas de sus integrantes (en Sandín, 2003).

Por su parte Vanderwalker (1898), Hewett (1904) (ambos en Sandín, 2003) y María Montessori (2003) otorgaron relevancia al “contexto cultural de los procesos educativos y defendieron que la antropología debía tener un papel central en el desarrollo de la teoría y la investigación educativa, así como en la formación del profesorado” (en Sandín, 2003, p. 77).

Crotty (1998) señala que cuando alguien intenta comprender el rol de los demás se produce una interacción que puede denominarse simbólica; no es una interacción que se quede en las superficies (como lo pueden constituir las instrucciones técnicas de un docente a sus alumnos) dado que no hay una inmersión profunda en el punto de vista del otro . Es una interacción simbólica porque sólo es factible a través de los símbolos significativos: “esto es el lenguaje y otras herramientas simbólicas, que los seres humanos compartimos y a través de los cuales nos comunicamos. Sólo a través del diálogo podemos ser conscientes de las percepciones, sentimientos y actitudes de los demás e interpretar sus significados. De ahí el término interaccionismo simbólico” (en Sandín, 2003, p. 64).

En ese sentido el interaccionismo simbólico puede interpretarse como una actitud que implica desear e intentar comprender a profundidad el punto de vista de otra persona. Es, de hecho, una capacidad humana que constantemente utilizamos; la crianza, la aculturación, la educación son procesos que implícitamente presentan interacción dialógica a fin de comprender (decodificar) los símbolos dados en la interacción personal.

En la investigación el interaccionismo simbólico ha sido puesto en práctica desde el pragmatismo americano, a través de investigadores como William James y John Dewey (en Hammersley y Atkinson,1994). El funcionalismo estructural y las investigaciones sociológicas de las décadas de los 40 y 50 del siglo pasado, al realizar un énfasis en la autonomía de la sociedad independiente de la intervención de los individuos logra que el interaccionismo simbólico cobre fuerza.

Entendiendo a la Etnografía como el método empleado por una serie de investigadores en los estudios de la intersubjetividad para develar y conocer las estructuras profundas del discurso del yo, esta investigación realizó un análisis

hermenéutico de las respuestas dadas por los alumnos a los cuestionarios previamente mostrados. Recordemos que la metodología evolutivo-estructural, aplicada a los fenómenos mentales individuales, se orienta al descubrimiento de las regularidades que expresan los contenidos, experiencias y fenómenos directos que manifiestan de múltiples maneras las personas (Freud, 2000; Piaget 1981; Erickson, 1972; Loevinger, 1976). La presente investigación intenta encontrar la regularidad de los relatos fenomenológicos de los alumnos, en las áreas cognitiva y emocional. En resumen, se trata de encontrar las pautas de la cognición y de la emoción que se pudieran encontrar en los relatos fenomenológicos de la muestra investigada. Este método estructuralista-etnográfico se utilizó en los datos fenomenológicos reportados por los alumnos a través de los instrumentos 1 y 2 (en Anexos 3).

Considerando que los diversos andamiajes metodológicos etnográficos se encuentran “menos interesados por lo que un individuo es capaz de hacer en una etapa determinada de su desarrollo que por los comportamientos que los grupos consideran adecuados para cada una de ellas” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 226) la presente investigación recurrió al método etnográfico. Recordemos que el método etnográfico tiene como objetivo el estudio desde el exterior del *nosotros* que facilita comprender la estructura del grupo colectivo investigado a fin de encontrar los sistemas de categorías pedagógicas compartidos intersubjetivamente y conocer la estructura que gobierna a dicho grupo. De esa manera, en esta investigación, los datos obtenidos se analizaron para encontrar una posible pauta o estructura en el grupo investigado.

5.9. Los instrumentos para la recolección de la información.

La presente investigación considera fundamental que la mirada cualitativa a los sucesos pedagógicos ocurridos en el aula proporciona una invaluable fuente de información; es así que la voz de los actores, sea escrita o hablada, constituye el material representacional para develar los significados personales y colectivos. En ese sentido se comparte la idea de que “las transcripciones palabra por palabra de las conversaciones de los participantes, las descripciones tomadas de las notas de campo u otros registros observacionales y formuladas lo más concreta y precisamente posible, así como otros datos brutos como las citas directas de fuentes

documentales, constituyen la evidencia principal para estimar la validez de un informe etnográfico” (Goetz y Le Compte, 1998, pp. 221-222).

En esta investigación se precisan los siguientes instrumentos de acopio de información:

Instrumento 1: cuestionario de los procesos cognitivos (en Anexos 3) en donde se preguntó a los alumnos cuestiones relativas a experimentos y experiencias, las emociones y sabores preferidos por los alumnos, acciones creativas, síntesis conceptuales y procedimentales, libertad en la elección temática, construcción personal, plan de trabajo y aprendizaje significativo.

Instrumento 2: cuestionario sobre las vivencias emocionales (en Anexos 3) en el cual se formularon preguntas relativas a la expresión emocional, grado de facilidad/dificultad para expresar, causas de la facilidad/dificultad para expresar, relación expresión emocional-aprendizaje, habilidades adquiridas, transformación de emociones y comprensión de los otros.

5.10. La muestra.

De acuerdo a Goetz y LeCompte (1988, p. 98) “las estrategias de selección exhaustiva son las ideales en la etnografía. Con ellas, el investigador examina cada caso o elemento de una población relevante”. En ese sentido, en esta investigación se seleccionó la muestra total conformada por los alumnos del grupo en donde se imparte la asignatura de “Técnicas de intervención psicoeducativa” considerando que la población se encuentra representada por los estudiantes de la licenciatura en Psicología,

Es así que la población de donde se tomó la muestra presenta las siguientes características:

- Los alumnos de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Esta licenciatura está ubicada dentro del Instituto de

Ciencias de la Salud el cual cuenta con otras licenciaturas (Enfermería, Medicina, Nutrición, Farmacia y Odontología).

- La licenciatura en Psicología presenta una población que oscila por encima de 900 alumnos; consta de 9 semestres: 7 de áreas comunes y 2 semestres de especialidad (educativa, organizacional, salud y social).
- Los alumnos –participantes de esta investigación-, pertenecen al grupo del noveno semestre del área educativa y que cursan la asignatura denominada “Técnicas de intervención psicoeducativa”. En el Mapa curricular (Anexo 1) se pueden observar las características curriculares de tal asignatura.

Entonces, la muestra estudiada estuvo conformada por la totalidad de alumnos inscritos a la asignatura “Técnicas de intervención psicoeducativa”, en el periodo enero-junio del 2010, ubicada en el Plan Curricular de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. El total de alumnos con que se trabajó pedagógicamente fueron 20 alumnos; sin embargo, sólo 14 personas contestaron los cuestionarios que se les proporcionaron y en función de ese número se realizó el análisis de la información. Los cuestionarios se separaron al final del ciclo semestral y se utilizó el sistema de cuota para quien respondiera y entregara el autoinforme.

El escenario.

La investigación se desarrolló en la licenciatura en Psicología que se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; es el Instituto de Ciencias de la Salud en donde se encuentra ubicada dicha licenciatura. La zona escolar investigada se ubica en el Municipio de San Agustín Tlaxiaca, el cual es un municipio próximo a la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Características del aula: El aula en donde se impartieron las clases a los alumnos es el aula 1 del área de Laboratorios de Psicología que se encuentra en el Instituto de Ciencias de la Salud, la cual tiene forma rectangular, con una altura de 2.5 mts., un largo de 6 metros y ancho de 4 metros.

En el aula existen aproximadamente 12 mesas de 2 por 1 por 0.75 mts. y 35 sillas. En el frente existen un pintarrón, un pizarrón electrónico, y una ventanas de 3 por 2 mts.

5.11. Las Categorías y las variables.

Desde la Etnografía una de las manera de estructurar los fenómenos es a través de las categorías a fin de descubrir las relaciones existentes, por ello –desde la perspectiva de Goetz y LeCompte: “Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos” (Goetz, y LeCompte, 1988, p. 33).

Siendo así, desde el polo cualitativo las categorías, de acuerdo a Martínez, M. (2009) y Goetz y LeCompte, surgirán de las informaciones obtenidas y, por ello, una estrategia consiste en no preestablecer “constructos o relaciones *a priori*” (Goetz y LeCompte 1988, p. 33). Sin embargo, la investigación puede considerar algunas categorías a título de provisionales, sea que provengan de “*otras* investigaciones, de *otras* muestras, realizadas por *otros* investigadores en *otros* lugares” (Martínez, 2009). En ese sentido también señala que las las verdaderas variables del fenómeno estudiado surgirán una vez que se halla realizado el proceso de categorización.

5.12. Procedimiento.

Al inicio del ciclo escolar se les presentó a los alumnos un Plan de Trabajo (en Anexos 2) en el que ellos tenían que elegir algunas de las actividades propuestas, así como señalar algunos de los porcentajes con que desearían ser evaluados al final del semestre. Dicho Plan de Trabajo contemplaba las siguientes actividades:

- A. Plan de intervención psicoeducativa y Construcción de materiales psicoeducativos.
- B. Intervención psicoeducativa.
- C. Participar en las dinámicas de inteligencia emocional.

- D. Ofrecer el punto de vista en cuestionario y/o entrevista.
- F. Participar en el diálogo grupal.
- G. Exposición (de A y/o B: plan de intervención y materiales, intervención psicoeducativa).
- H. Participación activa en el análisis colectivo de las lecturas del curso.
- I. Ejercitamiento físico.
- J. Alimentación sana.
- L. Logística del aula.

Asimismo, el docente explicó en qué consistía cada una de las actividades propuestas y se les proporcionó a los alumnos una guía (Anexos 2) que explica a detalle en qué consistía cada una de las actividades propuestas. Dado que la presente investigación únicamente se interesa por abordar el área cognitiva y emocional, en las siguientes líneas se explica en qué consistieron dichas actividades:

Actividad A: Plan de intervención psicoeducativa y Construcción de materiales.
--

Descripción: Planeación de actividades y Construcción de materiales para el tratamiento o acción psicoeducativa.

Procedimiento de enseñanza-aprendizaje:

a) Alumno: el(la) alumn@ revisará y analizará los resultados psicodiagnósticos de un caso psicoeducativo, así como los diversos paradigmas, teorías y técnicas de intervención psicoeducativa, a efecto de diseñar un Plan de intervención psicoeducativa que incluirá: 1) redacción del Plan con objetivos específicos de cada actividad, duración, materiales, instrucciones, forma de registro y parámetros de análisis, y 2) Diseño de materiales psicoterapéuticos (láminas, rompecabezas, títeres, ilustraciones, cuentos, etc.).

b) Docente: El docente asesorará al alumno en la pertinencia psicoterapéutica de los materiales contruidos.

c) Otros: Otros compañeros le podrán apoyar en el proceso del diseño de un plan y construcción de materiales.

Actividad B: Intervención psicoeducativa

Descripción: Diseño y Aplicación de actividades durante el tratamiento o acción psicoeducativa

Procedimiento de enseñanza-aprendizaje:

- a) El/a alumno(a) aplicará, en un caso psicoeducativo concreto, las técnicas de intervención psicoeducativa planeadas, elaborará informes de las sesiones y realizará un reporte final que indique las diversas áreas trabajadas, las técnicas aplicadas, el proceso vivido en las sesiones y una autoevaluación de todo el proceso.
- b) El docente proporcionará asesoría respecto al caso psicoeducativo en donde se está interviniendo.

Actividad C: Dinámicas de inteligencia emocional

Descripción: Las actividades de inteligencia emocional consisten en participar activamente en las dinámicas que se realizarán en clase. Las dinámicas utilizadas fueron: *Cantando*, *Representando las emociones*, la *Silla Vacía* y *Abrazando el Árbol*

Actividad D: Participar activamente en el análisis colectivo de las lecturas del curso.

Descripción: Lectura integral previa del material documental a revisar, es decir que habrá que efectuar los parámetros de la *alerta integral*: Lectura corporal, Lectura activa, Presencia, Diálogo reflexivo, Trabajo de sombras, Cuestionamientos, Toma de perspectivas y Atestiguamiento.

Al finalizar el ciclo escolar y una vez que los alumnos obtuvieron su calificación final, se les envió por correo electrónico una invitación a responder los cuestionarios de las áreas cognitivas y emocional. Se utilizó el procedimiento por cuota para aquellos que respondieran y enviaran sus respuestas. Posteriormente, se realizaron análisis de las respuestas de aquellos que respondieron el cuestionario.

5.13. Herramientas de análisis.

La herramienta utilizada para analizar el discurso ofrecido por los alumnos participantes en esta investigación es la hermenéutica la cual implica una aproximación profunda sea con un texto o con las personas buscando un horizonte compartido. Esta hermenéutica es la propuesta por Hans-Georg Gadamer quien argumenta que un encuentro profundo con los otros implica un fundamento ontológico trascendente dado que lo se encuentra en juego es “nuestra ‘forma primordial de ser en el mundo’ (Gadamer 1975, en Sandín 2003, p. 61).

Por lo anterior el investigador intenta llegar a una comprensión compartida del “significado e intenciones que se encuentran veladas en las formas expresivas (verbales, plásticas o escritas) de cada persona” (Sandin, 2003, p. 61). Se creará una atmósfera dialógica en el salón de clases para poder tener la vivencia de esta hermenéutica. Recordemos que la percepción que posee una persona de sí, encuentra un símil en el grupo; los colectivos –desde una mirada interior- se autoperciben de determinada manera. Este *nosotros* “es un significado sentido, un conglomerado de significados. No se trata, por tanto, de una sintaxis, de una estructura, de una gramática, sino de un anhelo, de un espacio de sentimientos, de visiones, de deseos y de conflictos compartidos; un vórtice de amores y desencuentros, de obligaciones y de promesas incumplidas, de comprensiones mutuas y de traiciones devastadoras, los altibajos de casi todo lo que nos importa en la vida, las redes de relaciones sentidas” (Wilber, 2007, p. 265)

Y de la misma manera que existen herramientas para que el yo se autoperciba por medio de la fenomenología, el *nosotros* puede emplear algún método hermenéutico como por ejemplo los propuestos por Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger o Hans-Georg Gadamer. De esa manera la hermenéutica intenta

reconstruir e ingresar en el ámbito cultural compartido intersubjetivamente entre las personas para poder visualizar una comprensión de los valores colectivos.

El concepto clave de la hermenéutica es la comprensión la cual implica un proceso comparativo de corte cualitativo de modo que "comprendemos el significado de una palabra sola relacionándola con el resto de la frase, y recíprocamente el significado de toda la frase depende del significado de cada una las palabras que la forman" (Palmer, 2002, p. 114). La comprensión es pues, como indican Guba y Lincoln (1994) el establecimiento de proceso circular que da coherencia y sentido al discurso de los participantes.

Creswell (1998, p. 54) resume las actividades básicas del proceso de la investigación fenomenológica. Como veremos más adelante, aquí comparten un espacio la narración de primera persona y de la tercera persona (el investigador):

- El investigador propone cuestiones de investigación que exploran el significado de la experiencia para las personas y les solicita que lo describan desde sus *experiencias de vida* cotidianas [3ª persona].
- El/las persona(s) describe(n) su(s) ideas, sentimientos, creencias, juicios, etcétera [1ª persona].
- El investigador recoge datos de la/s persona/s que ha(n) experimentado el *fenómeno* que se está investigando [3ª persona].
- Los pasos del *análisis de datos fenomenológicos* incluyen la *identificación de dimensiones*; estas unidades son transformadas en *clusters de significados*, expresados en conceptos psicológicos y fenomenológicos. Finalmente, estas transformaciones llevan a una descripción general de la experiencia, la *textural descriptio* de lo que fue experimentado y la *structural description* de cómo fue experimentado.
- El informe fenomenológico finaliza con una comprensión en profundidad de la *esencial, estructura invariante o esencia* de la experiencia, reconociendo que existe un significado unificador de la experiencia [3ª persona].

(En Sandín, 2003, p. 152).

Por lo anterior, los instrumentos diseñados para la presente investigación comprenden una serie de cuestiones que inquieren tanto a los fenómenos y experiencias vividas como a los procesos inherentes (causas, mecanismos, etc.) a ellas. De manera que la herméutica es una herramienta que fue utilizada en la presente investigación a efecto de extraer las unidades de significados que puedan develar las estructuras contenidas en las ideas, sentimientos, creencias y juicios de los alumnos que participaron.

Capítulo 6. Resultados y discusión.

6.1. Resultados del instrumento 1: área de la cognición.

6.1.1. Lo realizado en clase.

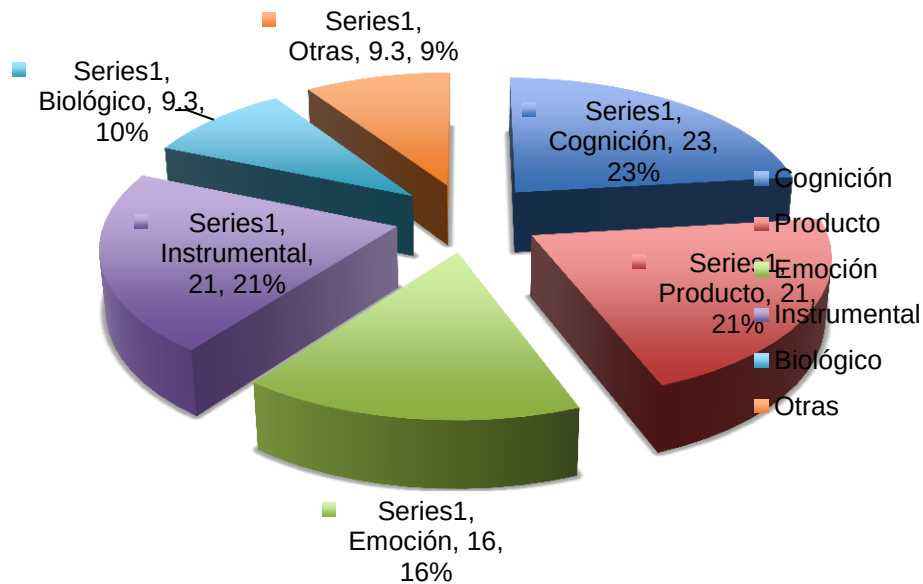
1 (c)²¹. ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”

En la Figura 1 se denota que la categoría *Cognitiva* (como las lecturas comentadas, el intercambio de ideas, reflexiones, etc.) es considerada por los alumnos como la acción más efectuada en el curso (23%), seguida tanto de la elaboración de cartas descriptivas (categoría llamada *Producto*) como de la intervención educativa denominada *Instrumental*; ambas categorías alcanzan un 21%. En tercer lugar, se encuentra las actividades referidas a la *Emoción* con un 16% y posteriormente se encuentra el ejercicio físico (categoría denominada *Biológico*) y *Otras* acciones con un 10% cada una de ellas.

Es posible considerar que la actividad de *dinámicas*, no sea suficientemente explícita dado que puede considerarse que se refiere a las acciones de expresión emocional o representaciones. De hecho se puede englobar a tales actividades (*dinámicas, expresión emocional o representaciones*) en una categoría dado que todas ellas se refieren a acciones vinculadas a la fluidez de los sentimientos, las emociones y la sensibilidad. De esa manera, la categoría *Emoción* se sitúa en la segunda actividad más ejercida a juicio de los alumnos.

²¹ Para mayor claridad se agregará después de cada número de pregunta la letra “c” o “e” para diferenciar entre el área cognitiva y el área emocional.

Figura 1. Actividades realizadas en el curso



6.1.2. Experimentos mentales, corporales y emocionales.

a) Experimentos mentales.

2 (c). ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

El 100% de los alumnos que estuvieron participando en la presente investigación consideran que pudieron realizar determinadas actividades cognitivas que, en este trabajo, hemos designado como experimentos mentales; es decir, que pudieron efectuar elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc. Estos dos breves ejemplos signados por escrito en la pregunta fueron sólo reactivos para que existiera una comprensión de lo que se quería indagar. En la siguiente pregunta (EE 3), se les pide a los participantess que mencionen, desde su personal perspectiva, ejemplos de experimentos mentales.

La cuestión a discutir a partir de ese resultado es ¿por qué el 100% de los alumnos participantess mencionan haber realizado experimentos mentales? La perspectiva del autor de la presente investigación es que ello no puede adjudicarse fundamentalmente al modelo pedagógico-didáctico empleado en la presente investigación. Las razones de ello se denotarán en las respuestas que expusieron los participantes en la siguiente pregunta.

3 (c). Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos.

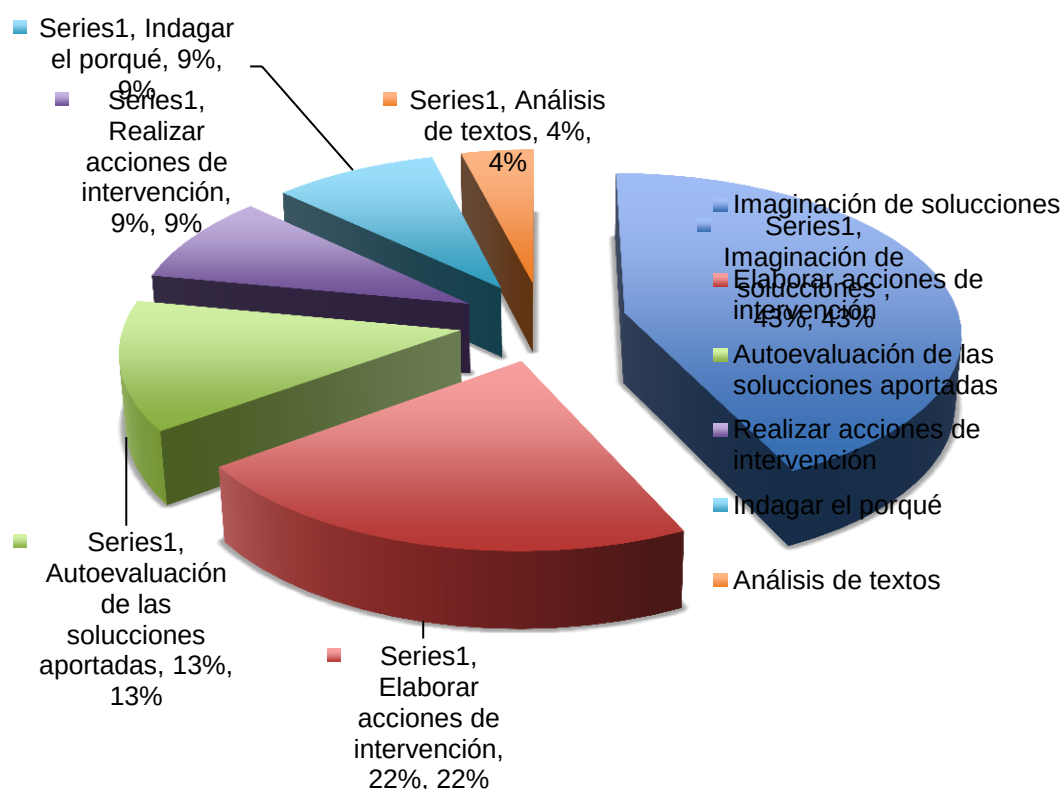
De acuerdo a los resultados (véase la Figura 2) los alumnos consideran que los experimentos mentales que efectuaron se evidencian en la *Imaginación de soluciones* respecto a las problemáticas de los pacientes (43%). Analizando las respuestas con más detenimiento, la imaginación de soluciones implica actos cognitivos como **imaginar** soluciones, **elaborar** sugerencias de tratamiento y seguimiento, **autoevaluar** las soluciones imaginadas, **cuestionándose** la causa de determinados eventos o acciones, **analizando** propuestas, **encontrando la explicación**, **pensar** en posibles generalizaciones y **preguntándose** acerca de otros derroteros para la intervención.

Otra de las categorías encontradas de experimento mental lo constituye la *Elaboración de acciones de intervención* (22%). Posteriormente se encontraron las acciones de *Autoevaluación* (con un 13%) respecto a las hipotéticas soluciones dadas a las problemáticas, es decir, a lo que anteriormente se ha enunciado como dificultades de aprendizaje de los pacientes, necesidades educativas especiales, etc.

En menor cantidad se encuentran la realización tanto de acciones de intervención como la *Indagación del porqué* (ambas categorías con un 9%). Como ejemplos de la búsqueda del porqué tenemos las siguientes respuestas de los alumnos: *Imaginando posibles problemáticas del paciente, pensar si se puede generalizar una técnica específica, explicación del porqué, analizar la propuesta del autor, preguntándome que haría el autor si el niño no respondía a la actividad como él esperaba).*

Por su parte, otro 9% de los participantess consideran que el experimento mental se denota a través de una *Acción de intervención con el paciente*, es decir que la actividad mental se encuentra plasmada en un acto concreto. Por último, se encontró como ejemplo de experimento mental el *Análisis de textos* (4%).

Figura 2. Ejemplos de experimentos mentales.



4 (c). ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

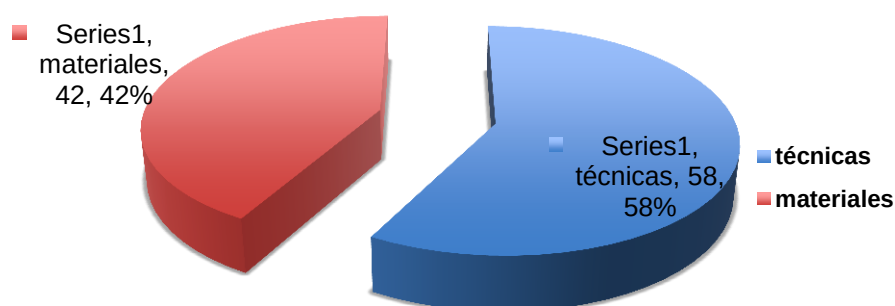
Al cuestionamiento acerca de si los alumnos pudieron realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso, la totalidad de los participantess considera que sí experimentaron con dichos elementos. Es con la siguiente cuestión (EE5) con la que sabremos en qué consistieron dichos experimentos.

5 (c). Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos.

De las respuestas vertidas, 58% de los experimentos (Figura 3) realizados por los alumnos estuvieron dotados de la implementación de *Técnicas* (técnica de la silla vacía, papelito en la frente, técnicas de relajación y sensibilización, técnica de

constelaciones, economía de fichas, de relajación, de respiración, de coordinación gruesa y fina, etc.). Por su parte, el otro 42% de los experimentos realizados contemplan el diseño de *Materiales* diversos para la intervención psicoeducativa (como letras de lija, letras en papel, cuadro de colores, memoramas de imagen con palabra, cronogramas, juegos de mesa, y manualidades, “tablero de hacer, decir y sentir”, títeres, etc.)

Figura 3. Uso de experimentos con materiales o con técnicas en este curso



b) Experimentos con las emociones.

6 (c). ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

La totalidad de los participantes (100%) consideran que sí pudieron realizar experimentos con sus emociones; en las siguientes respuestas encontraremos en qué consistieron dichos experimentos.

7 (c). Menciona algunos ejemplos de ello:

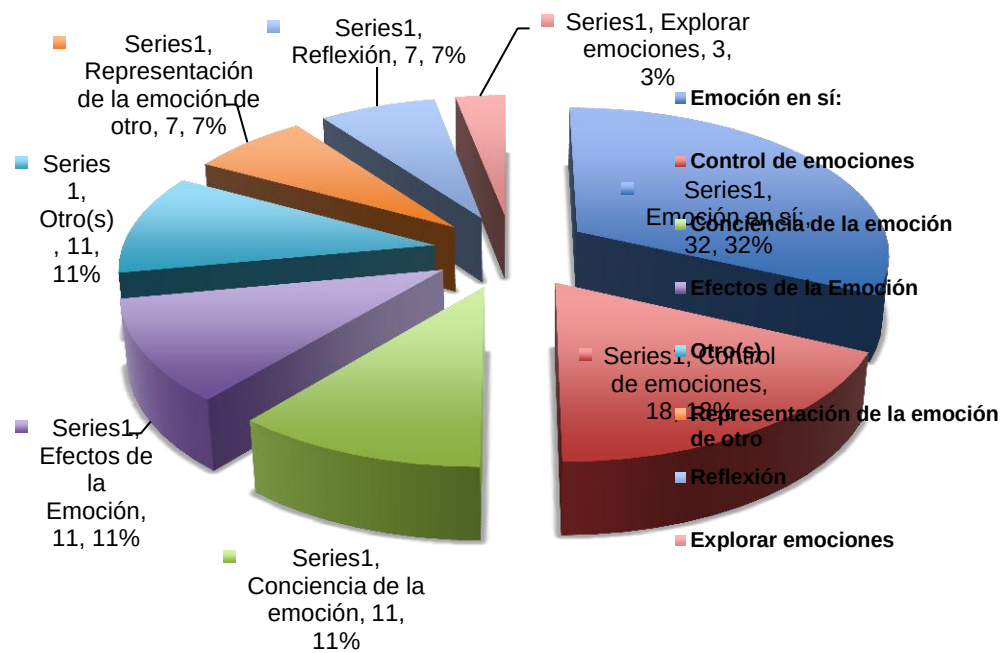
De las respuestas vertidas por los participantes se encuentra que la expresión de *Emociones en sí*, es decir emociones concretas (como la tristeza, la frustración, la alegría, etc.) representa un experimento emocional; ésta categoría alcanza un 32% (Figura 4), mientras que el haber logrado un *Control de las emociones* (con un 18%) también representa para los participantes un ejemplo de experimento.

Otro grupo de respuestas se enfoca a la adquisición de una *Conciencia de la emoción* y a los *Efectos de la Emoción* (ambas con un 11%). Por los *Efectos de la Emoción* se ha comprendido un conjunto de respuestas como “ponerte en el lugar de otro cambiaba el estado de ánimo y de percibir las cosas”, “identificar aquellos aspectos de la vida en los que estás fallando” y “me causó incertidumbre y me hizo reflexionar mucho”.

Además se puede observar que la *Representación de una emoción realizada por otro* compañero/a también constituye un ejemplo de experimento con las emociones (7%), así como la *Reflexión* (7%). Como ejemplos de dicha actividad reflexiva tenemos las siguientes respuestas de los entrevistados: “me hizo reflexionar mucho, acerca de que nosotros mismos a veces nos etiquetamos o permitimos que los demás nos etiqueten” (Anexos 6, participante 8) “pensar si realmente éramos así o algunas vez lo habíamos vivido” (Anexos 6, participante 14).

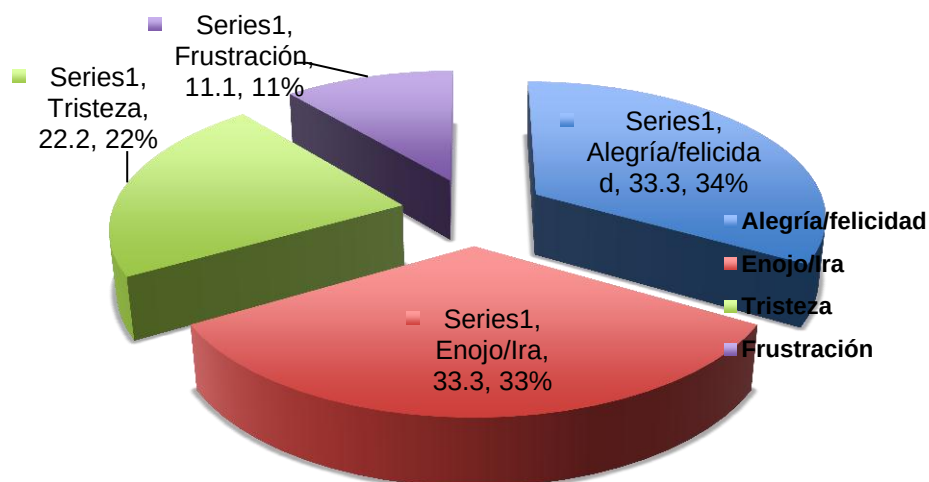
Asimismo se encontró un grupo de respuestas que se clasificaron como la *Exploración de emociones* (3%), en donde se manifestó que, como ejemplo de experimento emocional, se “exploraban emociones que si [sic] evidenciaban en ese momento”. Por último se encontraron respuestas que se clasificaron como *Otras* (con un 11%) y se encuentran las siguientes respuestas: “reconocer tus fallas ante otros” (Anexos 6, participante 6) e “incertidumbre” (Anexos 6, participantes 7 y 8).

Figura 4. Ejemplos de emociones con otros.



Dentro de las respuestas proporcionadas a la pregunta 7c, se proporcionaron ejemplos de emociones expresadas y, por ello, en la Figura 5 se muestran los tipos de emociones reportadas. El *Enojo y la ira*, así como la *Alegría y la felicidad* fueron reportadas como las emociones más expresadas (ambas con un 33%). Por otro lado, la *Tristeza* alcanzó un rango del 22% mientras que la *Frustración* obtuvo un 11%.

Figura 5. Ejemplos de emociones en sí experimentadas.



c) Experimentos corporales.

8 (c). ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Tal y como se muestra en la Figura 6, el 79% de los participantes consideran que sí realizaron experimentos con su cuerpo, en tanto que un 14% asevera que “más o menos” pudieron realizar experimentos corporales. Sólo un 7% cree que no pudo realizar dichos experimentos.

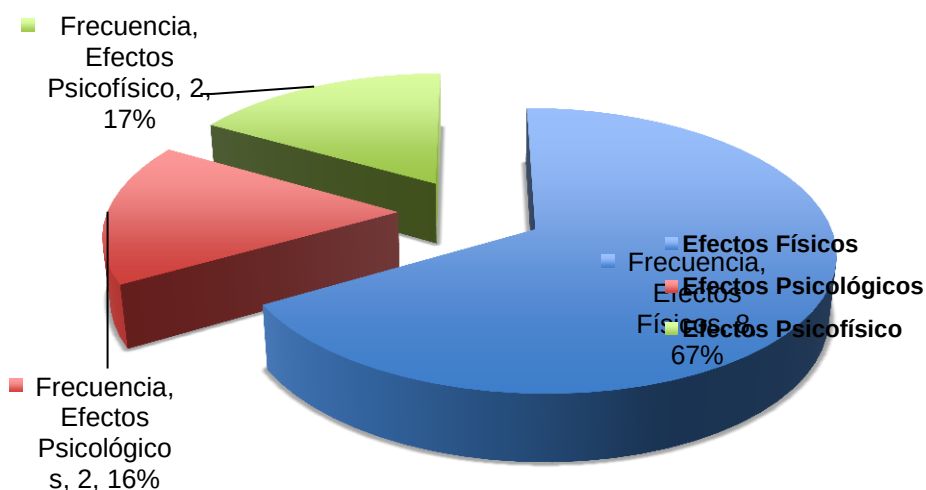


9 (c). Escribe algunos ejemplos:

Es de interés para esta investigación los comentarios adicionales que los participantes expresaron ante esta pregunta; es decir, no se limitaron a mencionar el tipo de ejercitamiento corporal realizado, sino que adicionalmente fueron señalando efectos de dichos ejercicios. Los efectos encontrados se corresponden con tres áreas: física, psicológica y lo que en esta investigación se ha denominado *Psicofísico* (Figura 7) dado que alude a una integración de aspectos corporales con los psicológicos. Es así que los *Efectos físicos* aparecen reportados en un 67% de

las respuestas (“ligereza corporal”, “relajamiento”, “elasticidad”), mientras que los *Efectos psicofísicos* emergen con un 17% (“encontrar un equilibrio con mis sentimientos y mi cuerpo”), seguido inmediatamente de los los *Efectos psicológicos* con un 16% (“cooperativos”, “tranquilidad” y “control de emociones”).

Figura 7. Efectos de los experimentos corporales.



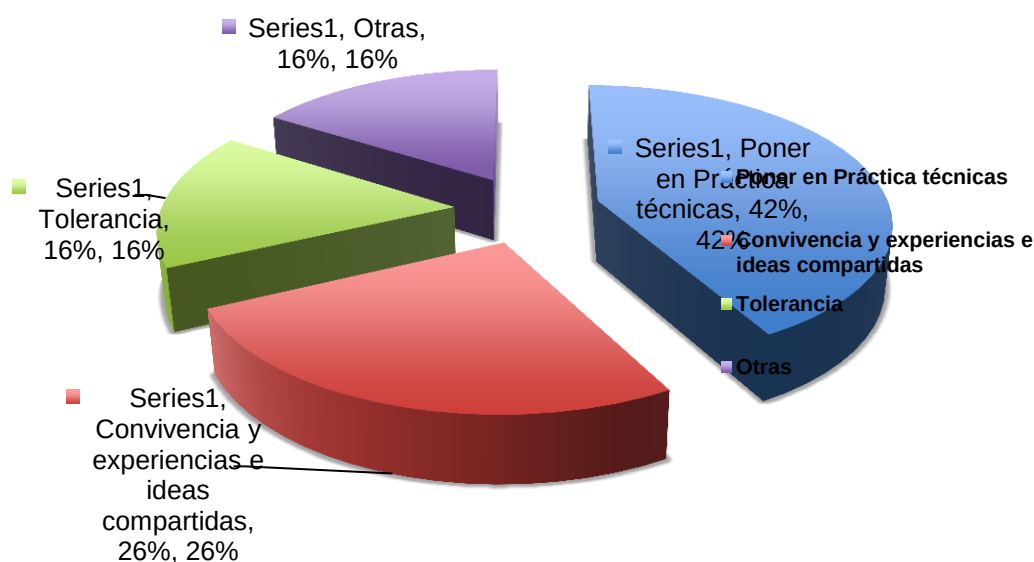
6.1.3. Experiencias intersubjetivas.

10 (c). Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

En la Figura 8 se denota que ante la solicitud de describir las experiencias nuevas que existieron con personas se reportó la *Puesta en Práctica de técnicas*

ante otras personas (como los pacientes y la exposición ante los propios condiscípulos) con un 42%, mientras que la *Convivencia y experiencias e ideas compartidas* con otros compañeros del curso obtuvo un 26%. Por su parte, la adquisición de la *Tolerancia* alcanzó un 16% al igual que la Categoría de *Otras* (“Conocer a mi grupo de trabajo”, “Encontrar inconsistencias en los demás” y la “Competencia sana”).

Figura 8. Experiencias nuevas con personas.

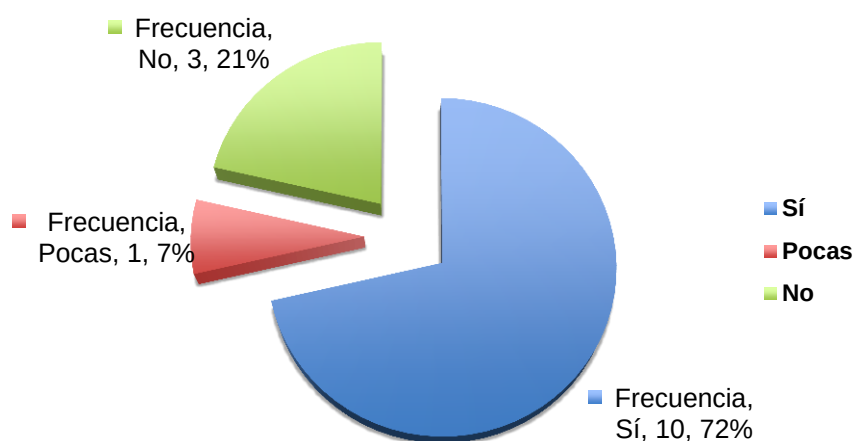


6.1.4. Acciones creativas.

11 (c) ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

El 72% de los participantes consideran que sí realizaron acciones creativas en el aula (Figura 9), mientras que un 21% opinan que fueron pocas las oportunidades de realizar acciones creativas; por último un 7% creen que no realizaron ninguna acción creativa.

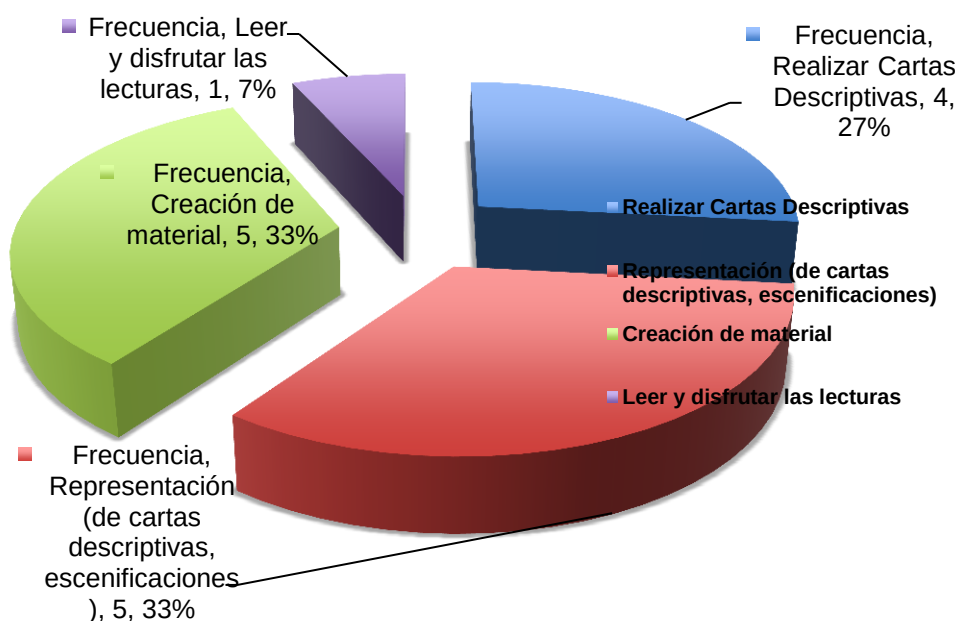
Figura 9. Realización de Acciones Creativas.



12(c). Describe cuáles acciones creativas desarrollaste en esta asignatura.

Al serles solicitada una descripción de las acciones creativas que realizaron, las respuestas de los participantes señalan que la ejercieron en las *Representaciones* (tanto de las cartas descriptivas como de las escenificaciones) con un 33% tal y como se aprecia en la Figura 10. Un porcentaje similar de acciones creativas fueron realizadas en la *Creación de materiales*. Por su parte, la hechura de las *Cartas descriptivas* fue considerada como un espacio técnico en donde pudieron expresar su creatividad con un 27%. Por último se reportó que la *Lectura y su disfrute* (7%) también representa un lugar para ejercitar la creatividad.

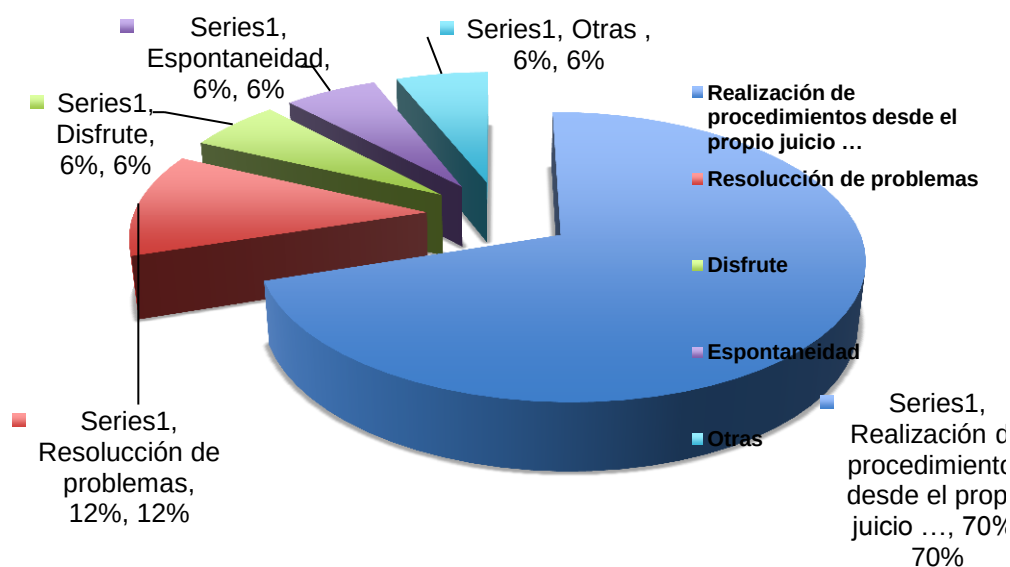
Figura 10. Tipos de acciones creativas desarrolladas en esta asignatura.



13 (c). ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Ante la pregunta referente a las razones por las que consideran que sus acciones fueron creativas los participantes opinan, como se observa en la Figura 11, que el haber hecho una *Realización de procedimientos y actividades desde el propio juicio, caracterizadas por ser dinámicas, atractivas y en forma de juego para trabajar con el paciente y entendibles a otros* es la fundamental causa (70%) por la que fueron acciones creativas. En un rango menor se encuentran la categoría de *Resolución de un problema* (12%) y con un 6% varias categorías como el *Disfrute*, la *Espontaneidad* y *Otras* (por ejemplo: “que las asimile el paciente”).

Figura 11. Razones acerca de la naturaleza creativa de las acciones.

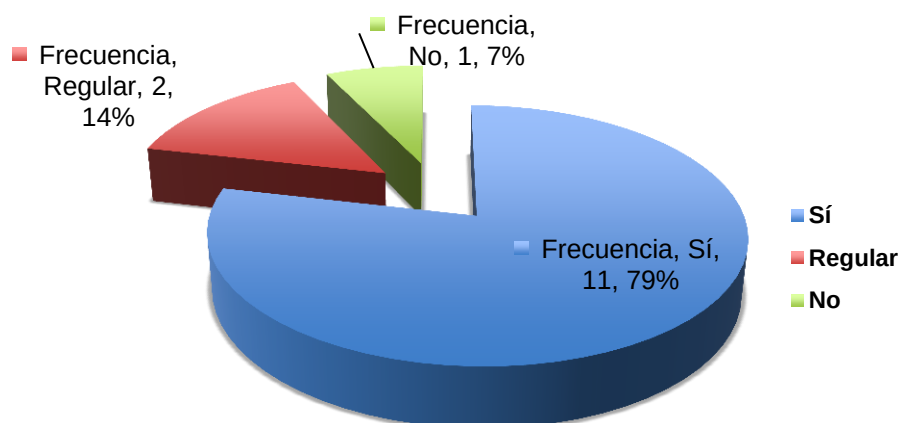


6.1.5. Síntesis conceptuales y procedimentales

14 (c). Si la la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

El 79% de los participantes consideran que pudieron realizar síntesis conceptuales y procedimentales, en tanto que el 14% opina que la síntesis se dio de manera incompleta; por último un 7% opina que no pudo efectuar dicha síntesis (Figura 12).

Figura 12. Realización de Síntesis.

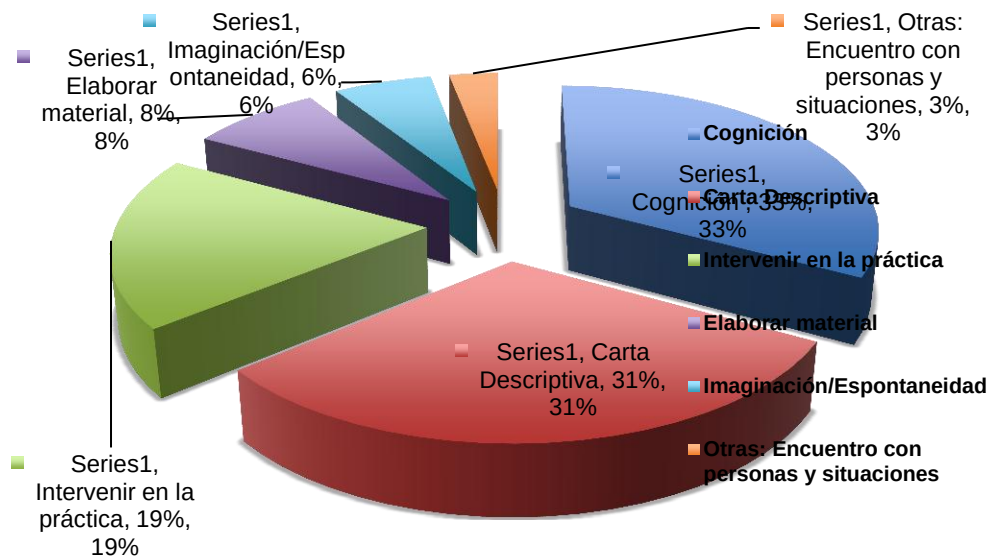


15 (c). Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Ante la petición de exponer ejemplos de síntesis conceptuales y procedimentales, las respuestas muestran (Figura 13) que la categoría *Cognición* obtuvo un 33%. Las respuestas que abarca esta categoría comprenden ideas como las siguientes: la lectura del "... material y en base a eso identifique lo más importante [y] lo integre"; "se realizaban las lecturas, se analizaban"; "...informarse sobre los criterios de diagnóstico, posteriormente la información que iba detallando la problemática"; comprensión de información, "Informarse" "Aportar conocimiento", "Línea de ideas")

Otros ejemplos de síntesis lo constituyen la elaboración de *Cartas descriptivas* (31%), la *intervención en la práctica* (19%). Con menor frecuencia se encuentra la *Elaboración de material* (8%), la *Imaginación y Espontaneidad* (6%) y *Otras* (3%).

Figura 13. Ejemplos de las síntesis logradas.

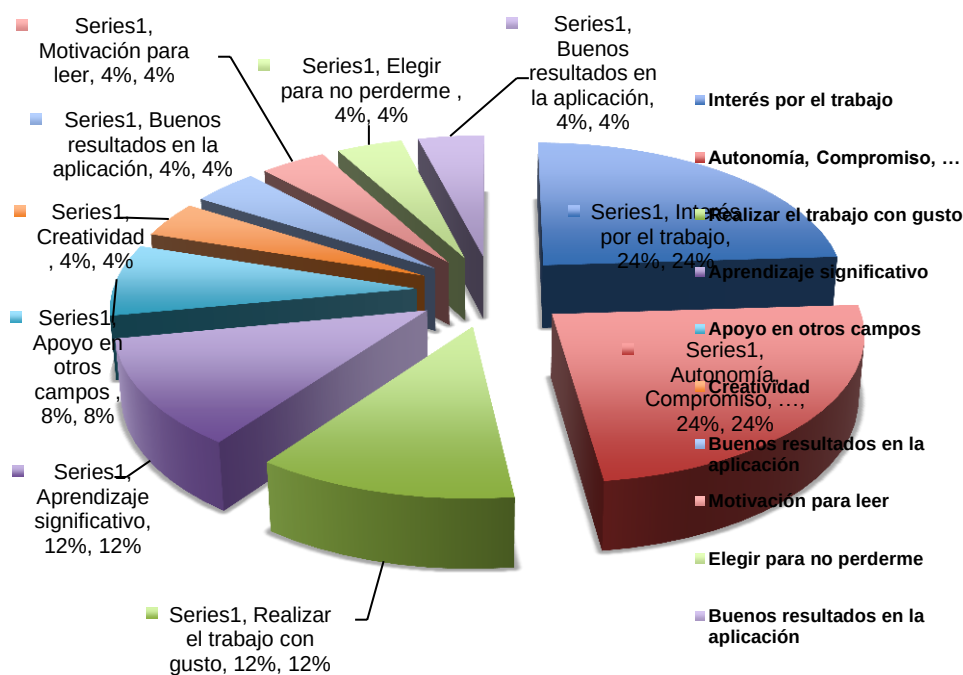


6.1.6. Libertad en la elección temática.

16 (c). ¿Qué ventajas obtuviste de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Respecto a las ventajas de la libertad de elección temática, los participantes aluden al *Interés por el trabajo* y a la *Autonomía, compromiso y responsabilidad* como las mejores ventajas (ambas con un 24%) tal y como se muestra en la Figura 14. Posteriormente, con un 12% se encuentran la *Realización del trabajo con gusto* y el *Aprendizaje significativo* (con un 12% cada una de dichas categorías). El hecho de que la libertad en la elección temática sirvió de *Apoyo en otros campos* (servicio social, investigación) obtuvo un 8%, mientras que las siguientes categorías alcanzan un 4%: *Creatividad*, *Buenos resultados en la aplicación*, *Motivación para leer* y *Elección orientadora*.

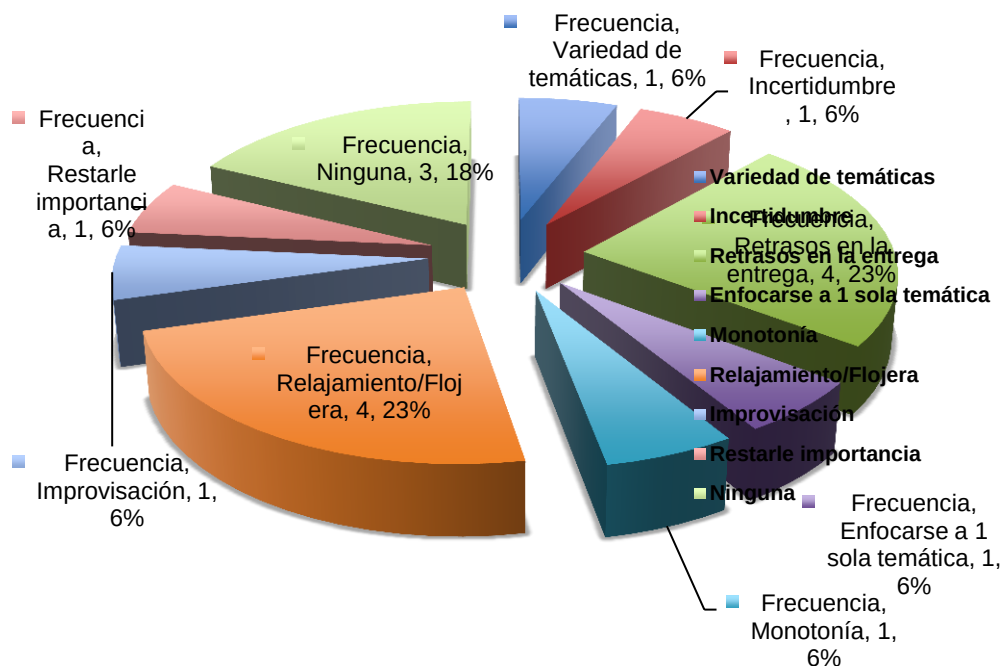
Figura 14. Ventajas de la libertad de elección temática.



17 (c). ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Por otra parte, se indagaron las desventajas que los participantes consideraban que existió en la libertad de elección temática y, tal y como se puede observar en la Figura 15, los *Retrasos en la entrega* y el *Relajamiento/Flojera* fueron las principales desventajas (ambas con un 23%). Hubo un 18% de los participantes que consideran que no existió *Ninguna* desventaja. Por último se encontraron una diversidad de desventajas que alcanzaron un 6%, ellas son las siguientes: *Variedad de temáticas*, *Incertidumbre*, *Enfocarse a una sola temática*, *Monotonía*, *Improvisación* y la categoría denominada *Restarle importancia*.

Figura 15. Desventajas de la libertad de elección.



6.1.7. Aprendizaje significativo.

18 (c). Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

El 93% de los participantes consideran que sí obtuvieron aprendizajes significativos y experienciales en el transcurso de la asignatura que se investigó. Sólo un 7% considera que fueron pocos los aprendizajes significativos y experienciales que se obtuvieron.

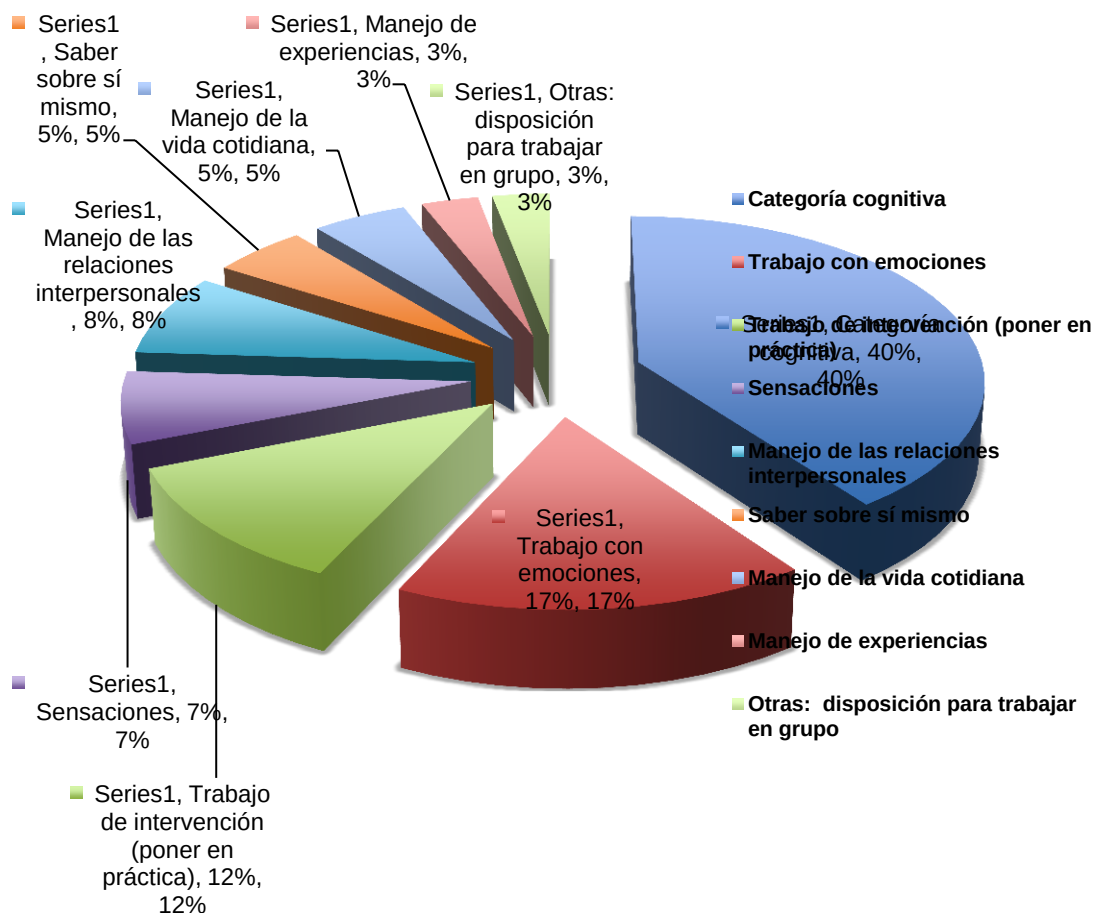
19 (c). En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

Ahora bien, respecto a los ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que adquirieron los participantes (Figura 16) nos encontramos que las acciones propios de la categoría *Cognitiva* representaron el 40%. Ejemplos de dicha categoría son: “El análisis de los textos ..de una manera dinámica [...] estás al pendiente para resolver problemas o para plantear situaciones” (Anexos 6, participante 10);

“relacionar mis conocimientos anteriores y reforzarlos” (Anexos 6, participante 6); “el hecho de equivocarte y saber donde fallaste” y “el recordar paso a paso cada una de las estrategias de trabajo” (Anexos 6, participante 1).

En la misma Figura 16 se denota que un 17% de actividades de aprendizaje significativo y experiencial lo constituyó el *Trabajo con emociones*. Con un 8% apareció la categoría *Manejo de las relaciones interpersonales*, seguida, con un 7% de la categoría *Sensaciones* (la cual contempla respuestas como “Cuando participé, tomando el rol de un feto y ocurre una hemorragia en la madre, pude darme cuenta la sensación y emociones que éste experimenta” y “En los días de ejercitamiento, pude experimentar sensaciones de relajación y disposición para trabajar en grupo”). Otras categorías con menor porcentaje fueron *Saber sobre sí mismo*, *Manejo de la vida cotidiana* (con un 5%), así como el *Manejo de experiencias* y *Otras* (ambas con un 3%).

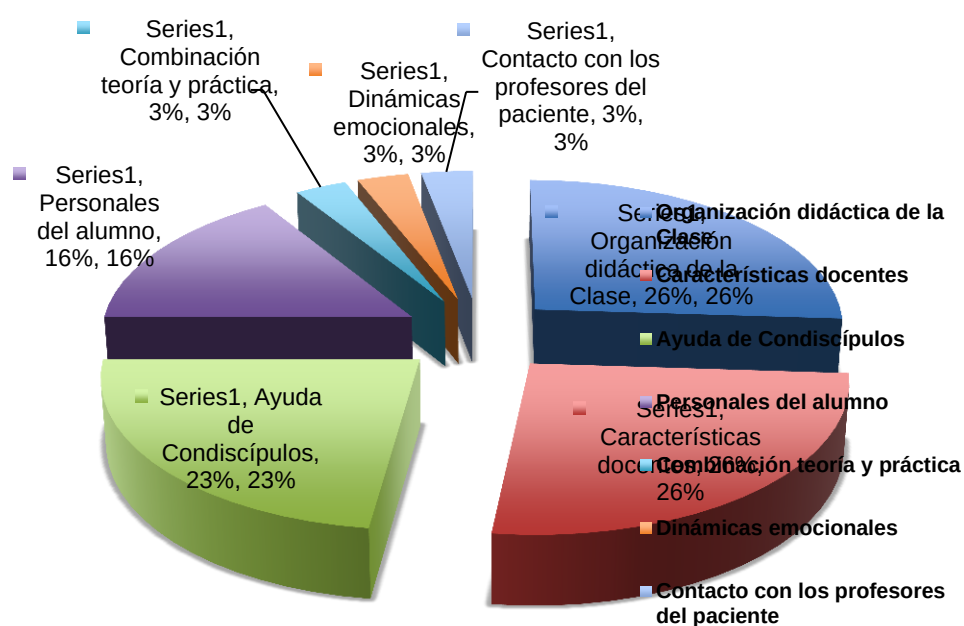
Figura 16. Ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial.



20 (c). Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

Ahora bien, los alumnos consideran que los dos principales factores que posibilitaron la adquisición de aprendizajes significativos y experienciales fueron la *Organización didáctica de la Clase* y las *Características docentes* (con un 26%) tal y como se observa en la Figura 17. Cercanamente a ese porcentaje se encuentra la *Ayuda de Condiscípulos* (con un 23%) y posteriormente los *Factores personales del alumno* (16%). En rangos menores encontramos varias categorías que alcanzaron un 4% cada una de ellas: *Combinación teoría y práctica*, *Dinámicas emocionales* y el *Contacto con los profesores del paciente*.

Figura 17. Factores que hicieron posible aprendizajes significativos y experienciales.



6.2. Resultados del instrumento 2: área de la emoción.

6.2.1. La expresión emocional.

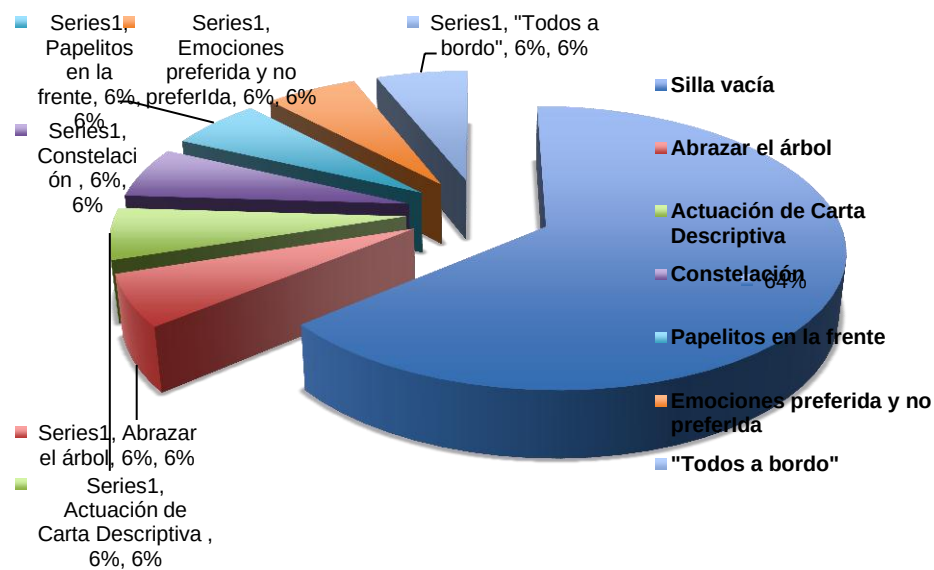
1(e). En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

El 93% de los participantes consideran que en las clases del curso investigado pudieron realizar la expresión emocional personal mientras que el 7% considera que fueron pocas ocasiones en que pudo hacerlo.

2 (e). Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

La mayoría de las respuestas de los alumnos, ante la solicitud de escribir alguna experiencia significativa en la que se permitieron expresar sus emociones, aludieron a técnicas específicas; por ello, nos encontramos con que el 64% considera que la Técnica de la *Silla vacía* fue la que más permitió la expresión emocional, mientras que cuatro técnicas alcanzaron, cada una de ellas, un 7% las cuales son: *Abrazar el árbol*, *Actuación de Carta Descriptiva*, *Constelación* y *Papelitos en la frente*. En último lugar, aparecieron las técnicas: *Emociones preferida y no preferida* y *Todos a bordo*, cada una de ellas con un 6%. Cabe mencionar que *Todos a bordo* no fue una técnica utilizada por el investigador en el curso de clases, sino que consistió en una representación teatral que un grupo de alumnos realizó en el marco de otra asignatura que el investigador impartió a ese mismo grupo de clases (Figura 18).

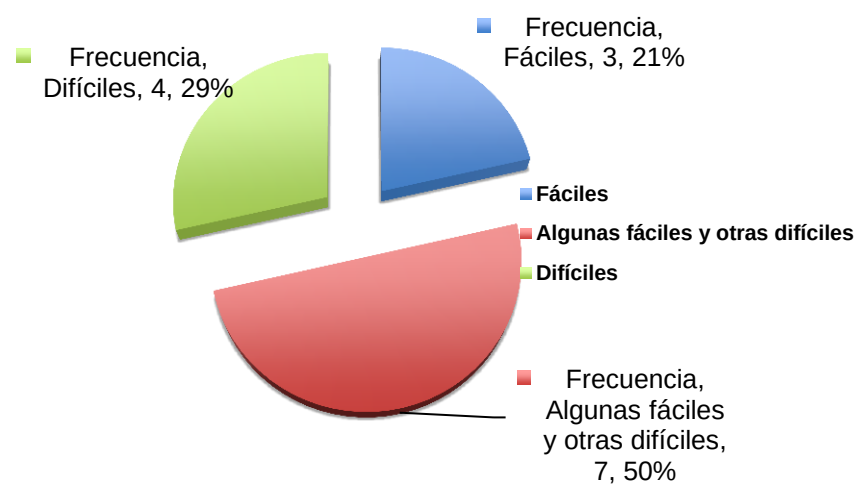
Figura 18. Dinámicas en la que hubo una Experiencia significativa emocional.



3 (e). La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

En la Figura 19 se observa que el 50% de los participantes consideran que las actividades de expresión emocional les resultaron *Fáciles y Difíciles*, es decir que algunas tenían un mayor nivel de dificultad y otras no. Mientras tanto, un 29% de los alumnos creen que les resultaron *Difíciles* y un 21% afirma que le fueron *Fáciles* de realizar las actividades.

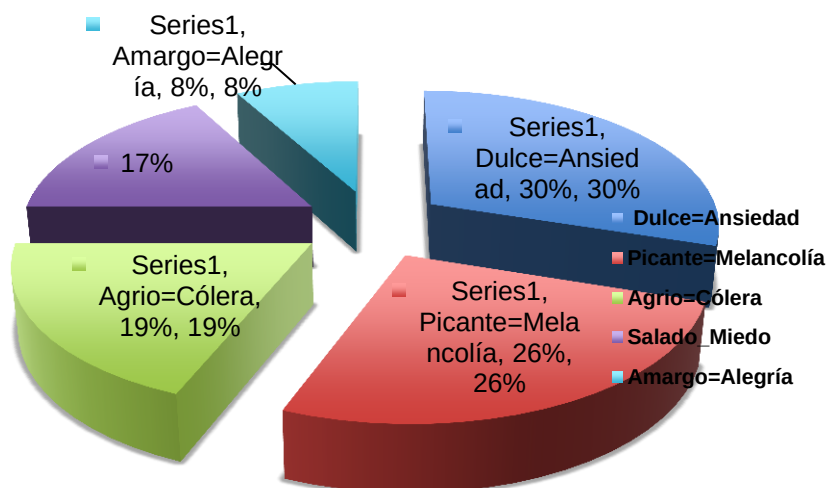
Figura 19. Facilidad o dificultad para realizar las actividades de expresión emocional.



4, 5, 6 (e) ¿Cuál es el sabor que prefieres? ¿Cuáles son las emociones que más te agradan? ¿Cuáles son las emociones que no te agradan?

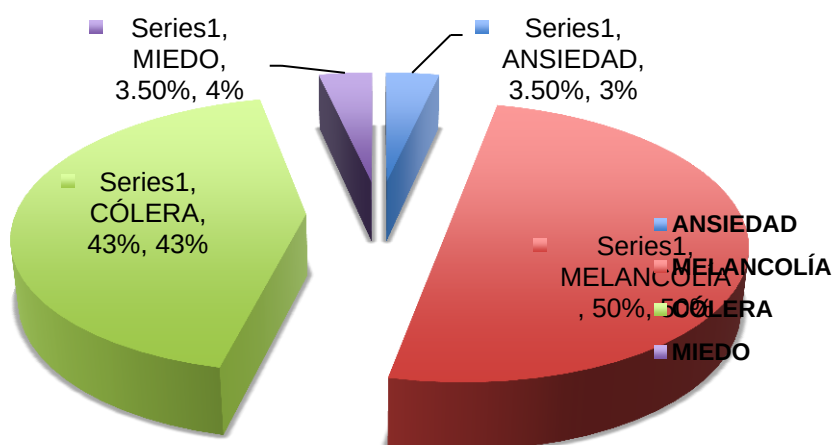
Los resultados indican que los alumnos prefieren, en orden descendente, el sabor dulce, picante, ácido, salado y amargo (Figura 20). En esa misma Figura se puede observar la relación existente entre el sabor preferido y las emociones asociadas a dicho sabor. Es así que se encuentra que la ansiedad (30%), la melancolía (26%), la cólera (19%), el miedo (17%) y la alegría (8%) son las emociones que conlleva el gusto por un sabor específico.

Figura 20. Sabores preferidos y las emociones asociadas a ellos.



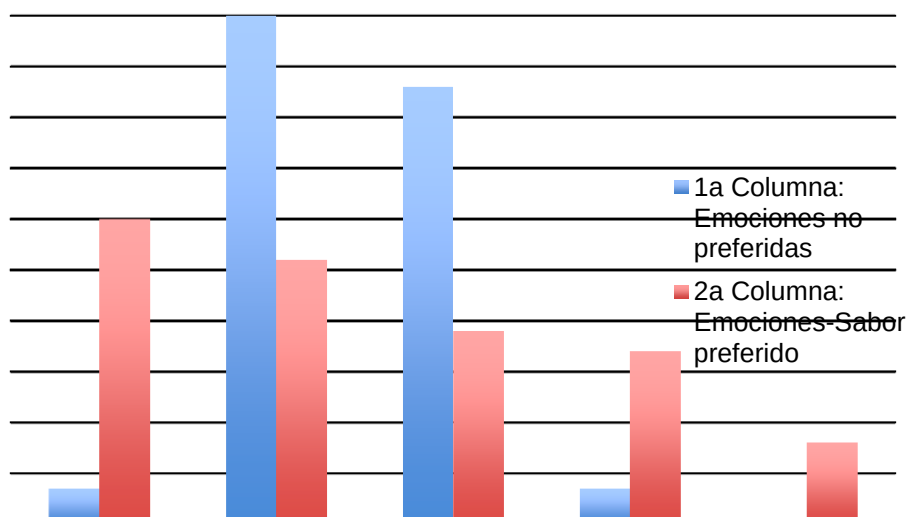
Por otra parte, la emoción preferida por los alumnos es la alegría (64%) y reportan con un 36% diferentes sentimientos y estados de ánimo. Por otro lado, los alumnos enlistan las emociones que no prefieren y nos encontramos con que la melancolía o tristeza es la emoción menos elegida (50%) seguida de la cólera (43%). Con rangos más bajos se encuentran la ansiedad y el miedo con un 3.5% cada una (Figura 21).

Figura 21. Emociones no preferidas.



Una comparación entre las emociones subyacentes al sabor preferido y las emociones que los alumnos no prefieren muestra una disparidad en la que se observa que las emociones no preferidas conscientemente se encuentran presentes a través de los sabores preferidos (Figura 22).

Figura 22. Emoción No preferida vs Emoción ligada al sabor preferido.

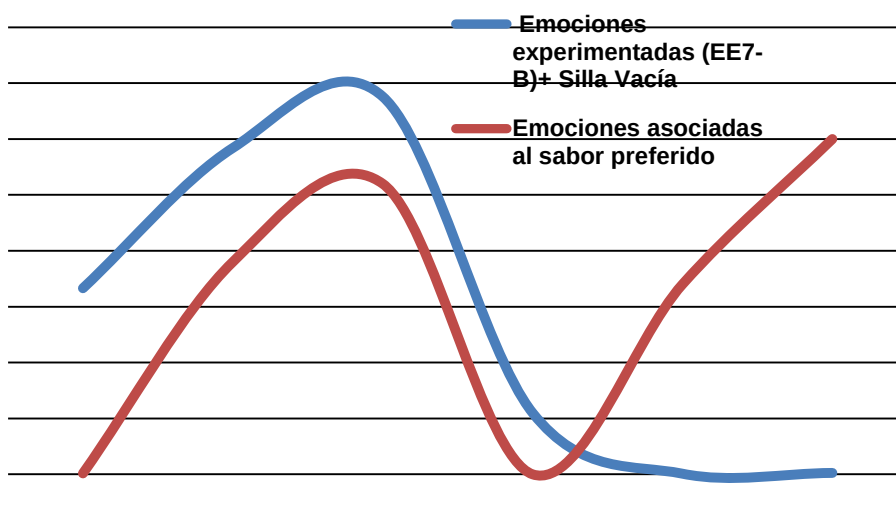


Por otro lado, una comparación (Figura 23) entre las emociones experimentadas por los alumnos (tanto las observadas en la Técnica de la “Silla

Vacía” en Anexos 4, como las respuestas a la pregunta 4e) con el sabor preferido nos muestra que:

- a) La ansiedad y el miedo son emociones que se esperaba que apareciesen con una alta frecuencia debido a la preferencia del sabor sin embargo no se expresaron con significatividad.
- b) La frustración apareció expresada en el aula con un bajo nivel aunque no es considerada por la teoría emoción-órganos como una emoción.
- c) La tristeza y el enojo se correlacionan positivamente en el sentido de que fueron emociones expresadas con un alto nivel en el aula a la vez que su preferencia a través del sabor fue alta.
- d) La alegría fue expresada con mediana frecuencia en el aula aunque su preferencia por el gusto indicaba que no era probable su expresión.

Figura 23. Emociones experimentadas en la Silla Vacía vs Emociones asociadas al sabor preferido

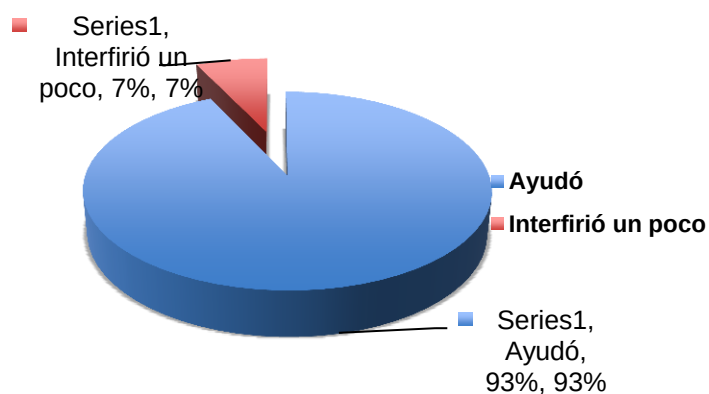


6.2.2. Expresión emocional, aprendizaje y habilidades adquiridas.

7 (e). ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

El 93% de los alumnos opina que las actividades de expresión emocional en el aula de clases ayudó al proceso de aprendizaje (Figura 24), mientras que un 7% considera que dichas actividades interfirieron con el proceso de aprendizaje.

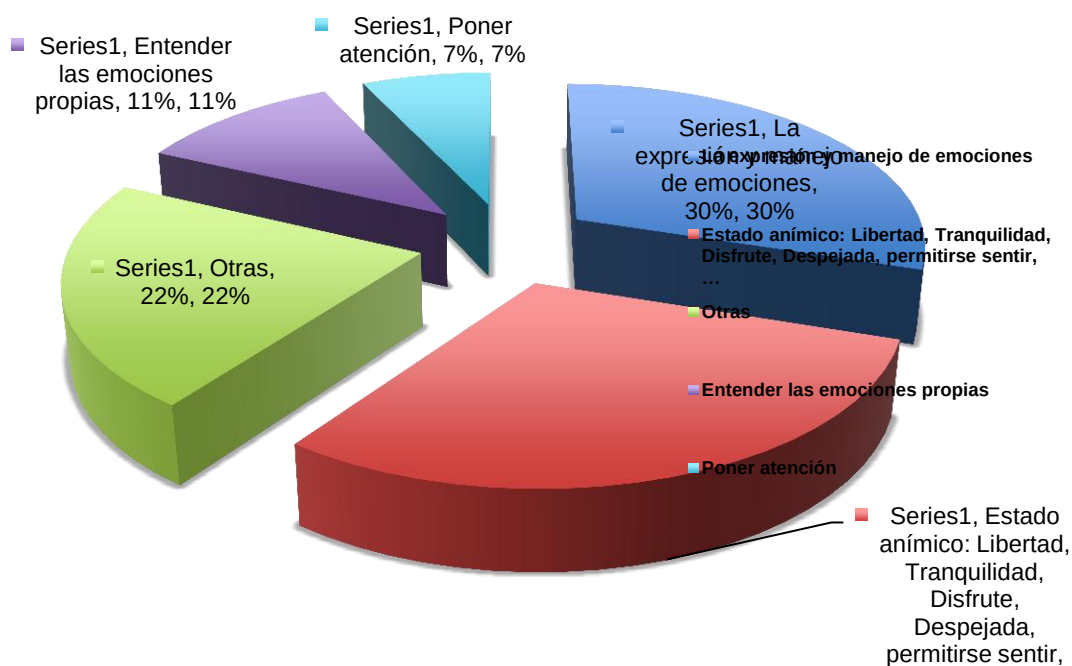
Figura 24. Ayuda o interferencia de la expresión emocional en el proceso de aprendizaje



8 (e). Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Observando la Figura 25 se pueden encontrar los ejemplos que los participantes escribieron para mostrar cómo la expresión emocional ayudó o interfirió con el proceso de aprendizaje. Es así que la *Expresión y manejo de emociones*, así como la categoría *Estado anímico* alcanzan, cada una de ellas, un 30%. *Entender las emociones propias* obtiene un 11% y el *Poner atención* alcanza un 7%. Por su parte, la categoría de *Otras* logra un 22%.

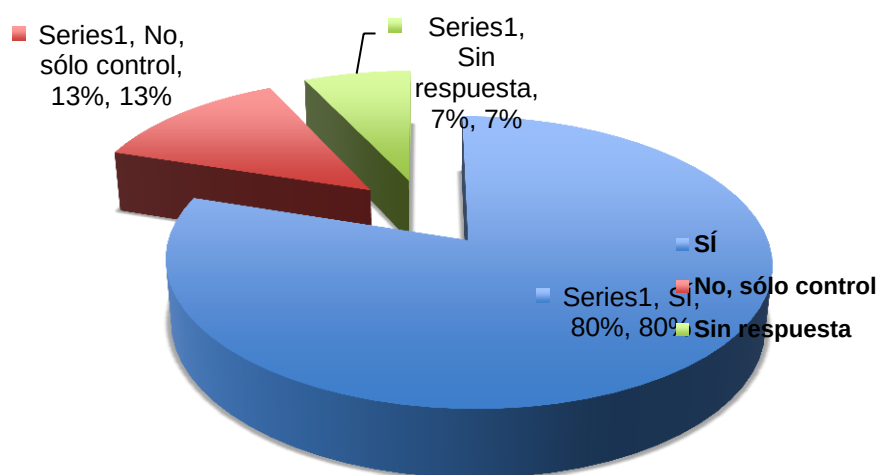
Figura 25. Ejemplos de cómo la expresión emocional ayudó o interfirió con el proceso de aprendizaje.



9 (e). ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

El 80% de los alumnos considera que sí adquirieron algunas habilidades debido a la expresión emocional en el aula, mientras que un 13% opinan que sólo adquirieron control sobre sus emociones (Figura 26).

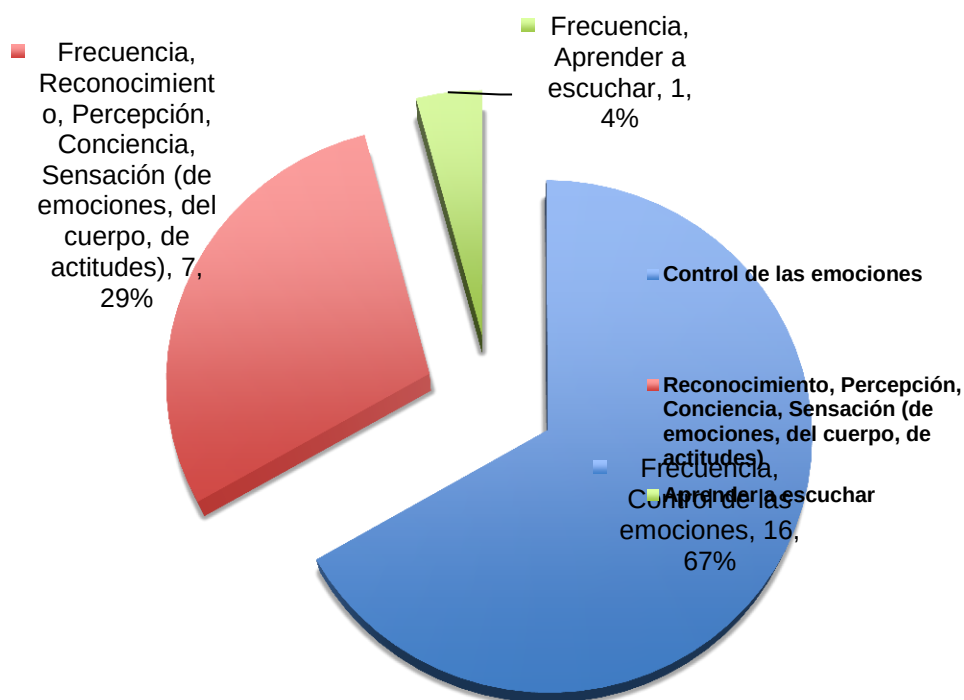
Figura 26. Adquisición de habilidades derivadas del hecho de expresar emociones



10 (e). Menciona algún ejemplo:

El *Control de las emociones* es la habilidad considerada por los alumnos como la más frecuente (67%) que obtuvieron debido al hecho de expresar sus emociones en el aula (Figura 27). Posteriormente se ubica la *Conciencia de emociones* dado que alcanza un 29% y es la que se refiere al reconocimiento, percepción y sensación de emociones, del cuerpo, de actitudes. Por último se adquirió la habilidad de *Aprender a escuchar* con un 4%.

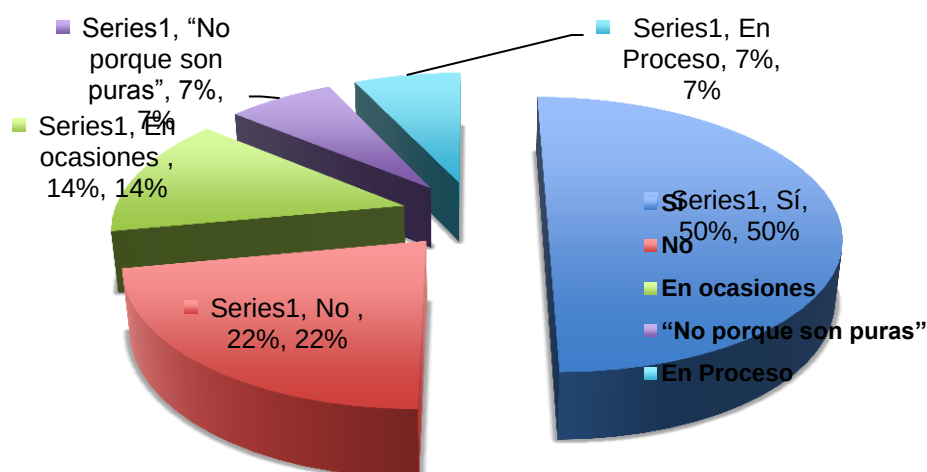
Figura 27. Tipo de habilidades derivadas del hecho de expresar las emociones en el aula



11 (e). ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?

La mitad de los alumnos considera que sí aprendieron a transformar sus emociones negativas en positivas (Figura 28), mientras que un 14% opina que realizó transformación de emociones en ocasiones. Un 22% considera que no trastocó emociones, en tanto un 7% menciona que se encuentra en *Proceso de cambio de emociones*. Por último, un 7% expresa que no realizó transformación de emociones dado que ellas son *puras* (sic) en sí mismas.

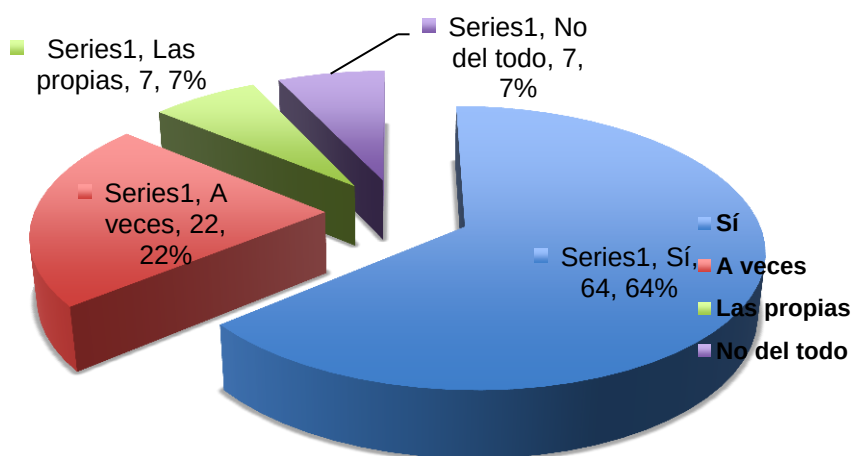
Figura 28. Transformación de emociones negativas en positivas.



12 (e). ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

Un 64% de alumnos expresa que las actividades de expresión emocional empleadas en el curso le han ayudado a comprender las emociones de otros (Figura 29), en tanto un 22% opina que ello ha sucedido en ocasiones. Por otro lado, un 7% juzga que pudo comprender sus propias emociones y otro porcentaje igual cree que “no del todo” pudo realizar una comprensión de emociones ajenas así.

Figura 29. Comprensión de las emociones de otros.



Capítulo 7. Conclusiones

7.1. Lo realizado en clases.

El hecho de que los alumnos consideren que en clase se abordaron aspectos cognitivos, productos (cartas descriptivas), acciones de intervención psicoeducativa, actividades vinculadas con la inteligencia emocional y ejercitamiento físico (Figura 1) nos remite a considerar los aspectos que en las aulas de clase se abordan. Desde una mirada inicial podría parecer baladí la situación porque se sabe que en esos espacios se aborda el conocimiento; por ello se consigna en la misión del Plan curricular de la Licenciatura en Psicología de la UAEH: “Formar profesionales de la psicología con un amplio **sentido de solidaridad** con los otros y con una alta responsabilidad social, con una excelente **formación científica y técnica**, preparados para el trabajo en conjunto con otros profesionales, con habilidades de iniciativa y creatividad para afrontar los problemas psicológicos del colectivo humano, con una adecuada actitud reflexiva y crítica frente a su propio quehacer y con “una **visión integral** de las diferentes corrientes filosóficas, epistemológicas, teóricas y prácticas que en la actualidad estudian el comportamiento, la subjetividad y la conciencia” (Plan Curricular, 1999, p. 25. Las negritas son nuestras). Nos parece que es importante observar que existe una congruencia entre algunos de los planteamientos de la misión con los principios pedagógicos utilizados para realizar la intervención que se realizó en el aula ello denota que la Misión, los Objetivos Curriculares y los perfiles de egreso requieren estar vinculados a fin de poder ofrecer un servicio educativo de calidad.

Asimismo, las actividades reportadas por los alumnos se vinculan con un Programa de Estudios contenido en el Plan Curricular. Dicho Plan (en Anexos 1) contempla abordar contenidos disciplinares sobre la intervención psicoeducativa utilizando diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje como exposición docente, enseñanza-recíproca, la enseñanza reflexiva y exposición de caso, aprendizaje cooperativo, aprendizaje cognitivo, participación periférica legítima, construcción colaborativa del conocimiento y comunidad de aprendizaje. Dichas estrategias fueron enriquecidas con otras como la dinámicas de inteligencia emocional que, sin

ser una herramienta didáctica en sí, constituyeron un factor fundamental para los fines de la presente investigación.

La didáctica escolar ha intentado sintetizar las manifestaciones vitales del género humano en las asignaturas o materias de estudio. Éstas representan síntesis legítimas de regulación pedagógica, *psicologizadas* en base a las potencialidades experienciales, y representando diferentes niveles del desarrollo de esa experiencia o “líneas activas de interés” (Dewey en Nassif, 1968, p. XXIII).

Por otra parte, las formas de evaluación de esta asignatura contemplan fichas de lectura, las cartas descriptivas, la participación en el análisis de lecturas y la aplicación de cartas descriptivas. Entonces cuando los alumnos reportan haber realizado determinados productos (cartas descriptivas) y ciertos procesos (dinámicas de inteligencia emocional), así como abordar aspectos cognitivos, todo ello está dentro de lo que se había planeado en el programa de estudios. Por su parte las actividades de inteligencia emocional y el ejercitamiento físico fueron aspectos que el diseño de la presente investigación incluyó en el plan de clase. La conclusión es sencilla: los alumnos reportan haber realizado acciones, actividades, productos y procesos que estaban contemplados tanto en el programa de estudios como en el diseño didáctico de la presente investigación. Como ejemplos de lo realizado en clase consideremos el siguiente relato:

Realicé búsqueda de fuentes informativas (revistas, manuales, libros, documentos de internet, páginas de internet etc.) lo que me permitió ver las características, sintomatología, así como la elaboración de cartas descriptivas que me ayudo a plantear e inventar técnicas para cada problemática que se presentaba (dislexia, autismo, TDA etc.) Así como plantear algunas sugerencias para el trabajo y manejo de éstas problemáticas.

También realicé lecturas que me ayudaron a ver el panorama de algunas terapias, como la silla vacía, el cuaderno de trabajo, el uso de los dibujos dentro de la terapia, la terapia a través del juego, y algunas representaciones (constelaciones) que me ayudaron a entender de mejor

manera las problemáticas, el imaginar cómo viven los niños, sus padres, y hasta profesores su problemática (en Anexos 6, participante1).

Y también tenemos esta experiencia que indica haber realizado:

ejercicios para la activación física en el área verde junto a la cuarta etapa, Representación de un “feto” en una constelación, Cartas descriptivas para un plan de intervención de NEE. Organización de material didáctico para la intervención con un paciente con NEE, Intercambio de puntos de vista sobre temas de la clase o en relación a la lectura en turno, Cambios de perspectivas de un paradigma hegemónico a uno actualizado o innovador. (En Anexos 6, participante 5).

7.2. Los experimentos realizados por los alumnos.

a) Experimentos mentales.

El aula fue un espacio en donde se realizaron experimentos mentales (Figura 2) los cuales implican *Imaginar soluciones* respecto a las problemáticas de los pacientes, *Elaborar de acciones de intervención*, *Autoevaluar las soluciones imaginadas*, *Indagar el por qué de los fenómenos*, *pensar si se puede generalizar una técnica específica*, “analizar la propuesta del autor, preguntándose que haría el autor si el niño no respondía a la actividad como él esperaba” y, por último *Analizar textos*.

Los alumnos reportan una diversidad de áreas en las que se realizaron experimentos mentales y se pueden considerar que ligeramente hubo más utilización de materiales que de técnicas (Figura 3).

El experimento mental puede tomar varios matices; por ejemplo, la anticipación es un recurso cognitivo que se evidencia en esta respuesta: “A través de las lecturas, antes de que el autor propusiera la técnica para intervenir, ir imaginando una solución o buscar una propuesta personal” (en Anexos 6, participante 5).

Existe todo un movimiento dinámico en la formulación de hipótesis mentales o, por decirlo de manera extensa, en toda verdadera actividad cognitiva existe un flujo constante de acciones mentales en donde el factor externo que desencadena parecería ser la lectura:

Intentando analizar la propuesta que da el autor para el tratamiento de terapia con niños, con un enfoque gestáltico, cuestionando el por qué se realizaba tal actividad, si esta cumplía con el objetivo propuesto por la actividad, o preguntándome que haría el autor si el niño no respondía a la actividad como él esperaba (en Anexos 6, participante 6).

Otro ejemplo de la lectura como impulso a las actividad cognitiva se muestra en la siguiente respuesta de un alumno que participó en esta investigación:

Con las lecturas dadas por el profesor yo planteaba algunas sugerencias de trabajo y posteriormente se discutían en grupo, en los libros que leí por mi iniciativa había muchos ejemplos de casos y planteaba el posible problema, tratamiento y un seguimiento; al término del caso podía observar que tan cercano o lejano eran mis propuestas (Anexos 6, participante 4).

Por lo tanto, los resultados encontrados en la presente investigación respecto a la realización de experimentos mentales concuerdan con las teorías pedagógicas de Comenius (1986) -quien es uno de los primeros constructivistas-, Dewey (en Nassif, 1968); Claparède (1961,1965), Cousinet (1962, 1980), Montessori (1986, 2003) y Freinet (1978a, 1978b, 1978c, 1983) dado que los alumnos realizaron búsquedas, analizaron, imaginaron posibles soluciones a las problemáticas, diseñaron materiales para dar respuesta a determinadas cuestiones, establecieron hipótesis, etc.

b) Los experimentos con emociones.

Los resultados obtenidos en la presente investigación dejan en claro las categorías vinculadas con la expresividad emocional surgida en el aula: expresión de *Emociones en sí*, (es decir emociones concretas como la tristeza, la frustración, la alegría, etc.), *el Control de las emociones*, la *Conciencia de la emoción*, los *Efectos de la emoción*, la *representación de la emoción realizada por otro* compañero/a y la *Reflexión* (Figura 4). Estos resultados obtenidos en la presente investigación concuerdan con la mayoría de las conclusiones de Salovey y Mayer (1990). Recordemos que en el modelo de dichos autores se proponen cuatro niveles que concuerdan con las categorías encontradas en este estudio. En la Tabla 12 se muestran las equivalencias en ambas investigaciones.

Tabla 12. Comparación entre el modelo de Salovey y Mayer (1990) y los resultados de la presente investigación.

Salovey y Mayer ^(a)	La presente investigación
1. Percepción de las emociones propias y ajenas y ...	<i>Conciencia de la emoción</i>
su expresión	<i>Emociones en sí/ Representación de la emoción de otro.</i>
2. Las emociones interaccionan con el pensamiento y ...	<i>Efectos de la Emoción</i>
hay concordancia entre emociones y actividades	“Ayudó ya que al enfrentarme a algunas situaciones trataba de caer en el mismo error, o enfrentar la situación”
3. Comprensión de las emociones	“Al entender lo que me pasaba con mis emociones y empezar a manejarlas y sacar lo que hacia tiempo debía de hacer”
4.La gestión de emociones que abarca (a) la habilidad para regular las emociones propias y la influencia sobre uno mismo y en los otros;	<i>Efectos de la Emoción:</i> “identificar aquellos aspectos de la vida en los que estas fallando”, “ponerte en el lugar de otro cambiaba el estado de ánimo y de percibir las cosas”.
b) la capacidad para integrar las emociones en el pensamiento.	<i>Reflexión y Efectos de la Emoción:</i> “me causó incertidumbre y me hizo reflexionar mucho”. “solo cuando tuve la emoción del enojo parecía que podía escaparse de mi control pero solo el hecho de fijarme un objeto o mensaje de mi pensamiento que me hiciera sentirme bien pude lograrlo. De pasar a lo malo a lo bueno.....”
	<i>Representación de la emoción realizada por otro</i>
Nota. ^(a) Adaptado de Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. <i>Imagination, Cognition, and Personality</i> , 9 (1990), pp.185-211. En Romero, C. (2006).	

También los resultados de esta investigación coinciden en varios puntos abordados por Goleman tal y como se denota en la Tabla 13.

Tabla 13. Comparación entre el modelo de Goleman (2001) y los resultados de la presente investigación.

Goleman (^a)	La presente investigación
Autoconocimiento emocional	<i>Conciencia de la emoción y Emociones en sí</i>
Autocontrol emocional (autorregulación).	<i>Emociones en sí y Efectos de la Emoción:</i> “identificar aquellos aspectos de la vida en los que estas fallando”
Automotivación.	<i>Efectos de la Emoción:</i> “intento ser más empática con la gente que me rodea y ser más expresiva con lo que siento”.
Reconocimiento de emociones ajenas (empatía).	<i>Efectos de la Emoción:</i> “ponerte en el lugar de otro cambiaba el estado de ánimo y de percibir las cosas”.
Relaciones interpersonales (habilidades sociales).	“Aprender a escuchar a los demás, no emitir juicios sobre las acciones de los demás, porque a veces estos no tienen un sustento sólido”
Nota: (^a) Adaptado de Goleman, D. (1995/2001). <i>Inteligencia Emocional</i> . Barcelona: Kairós.	

Por último, también encontramos correspondencias con el modelo propuesto por Bisquerra tal y como se denota en la Tabla 14.

Tabla 14. Comparación entre el modelo de Bisquerra (2003) y los resultados de la presente Investigación.

Bisquerra ^(a)	La presente investigación
1. <i>La Conciencia emocional</i> : la toma de conciencia de las propias emociones; el nombrar a las propias emociones y la comprensión de las emociones de los demás	<i>Conciencia de la emoción</i> <i>Representación de la emoción de otro</i> <i>Emociones en sí</i>
2. <i>La Regulación emocional</i> : tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; la expresión emocional; la capacidad para la regulación emocional; las habilidades de afrontamiento; la competencia para auto-generar emociones positivas	<i>Efectos de la Emoción</i> : “El ser consciente de mí misma, mis emociones, movimientos, habilidades de expresión, etc.” “Porque esa libertad me permitía tener mayor interacción en las clases”. “No ponerme tan nervioso al momento de pasar ante el grupo a exponer algún tema o dar un punto de vista”.
3. <i>La Autonomía personal (autogestión)</i> abarca la autoestima; la automotivación; la actitud positiva; la responsabilidad; el análisis crítico de normas sociales; la búsqueda de ayuda y recursos y la auto-eficacia emocional.	<i>Efectos de la Emoción</i> : “Fue posible primeramente por el compromiso que hice conmigo por participar de una manera activa y positiva ante estas dinámicas, otros factores que permitieron el desarrollo óptimo de estas, fue la seriedad con la que mis compañeros participaban, además de que el profesor siempre mantuvo la disposición de brindar un consejo oportuno ante la situación que presentábamos”.
4. La Inteligencia interpersonal contempla el dominio de las habilidades sociales básicas; el respeto por los demás; la comunicación receptiva; la comunicación expresiva; el compartir emociones; el comportamiento pro-social y cooperación y la asertividad	<i>Reflexión y Efectos de la Emoción</i> : “identificar aquellos aspectos de la vida en los que estas fallando” “ponerte en el lugar de otro cambiaba el estado de ánimo y de percibir las cosas”, “me causó incertidumbre y me hizo reflexionar mucho”.
6. Las Habilidades de vida y bienestar vislumbran la identificación de problemas; el establecimiento de objetivos adaptativos; la solución de conflictos; la negociación; el bienestar subjetivo y el fluir.	<i>Reflexión</i> “Por que muchas veces las dinámicas influían en mi estado de ánimo, algunas veces me ayudaron a relajarme y sacar el estrés, y esto me ayudaba para estar despejada en clase y poder poner atención”

Nota. ^(a) Adaptado de Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, pp. 7-43.

c) Los experimentos corporales.

Tal y como se indicó en la sección de Resultados de la presente investigación, los alumnos participantes no se limitaron a mencionar el tipo de ejercitamiento corporal realizado, sino que adicionalmente fueron señalando efectos de dichos ejercicios. Los efectos del ejercitamiento entonces se producen en tres

niveles o áreas: física, psicológica y lo que en esta investigación se ha denominado *Psicofísico* (Figura 7) dado que alude a una integración de aspectos corporales con los psicológicos. Es así que los *Efectos físicos* aparecen reportados en un 67% de las respuestas (“ligereza corporal”, “relajamiento”, “elasticidad”), mientras que los *Efectos psicofísicos* emergen con un 17% (“encontrar un equilibrio con mis sentimientos y mi cuerpo”), seguido inmediatamente de los *Efectos psicológicos* con un 16% (“cooperativos”, “tranquilidad” y “control de emociones”).

Los resultados obtenidos en esta investigación concuerdan con las conclusiones de López, S. en el sentido de que el ser humano constituye una unidad de manera que los procesos vividos en una esfera tienen repercusión en otras áreas. Por ello se puede entender que el ejercitamiento físico incide en el mismo plano corporal y psicológico. El modelo psicocorporal de dicho investigador apela a la integración y no a la división aislada y por ello se entiende a la emoción como un proceso de construcción inherente a una multiplicidad de condiciones: sociales, geográficas, personales, genealógicas, biológicas, etc. (1998, 2002a, 2002b, 2002c).

Por otro lado, Las respuestas proporcionadas por los alumnos remiten a las consideraciones y taxonomías de las emociones tal y como señalan Varela (2000), Casassus (2006), Lazarus (1977), Edelman (en Montserrat, 2006) y López, S. (2003). En ese sentido existe una amplia terminología en torno a las emociones, sentimientos, estados de ánimo, etcétera. En esta investigación se encontró concordancia con ello dado que los alumnos reportan preferir distintos procesos emocionales que, desde la teoría que vincula las emociones con los sabores y órganos, no corresponden a las emociones en sí. Es así que los alumnos reportan como emociones a los siguientes sentimientos y/o estados: amor, pasión, tranquilidad, serenidad, entusiasmo, fortaleza (en Anexos 5).

Desde la teoría de las 5 emociones, el equilibrio de una persona se encuentra cuando hay una expresión armónica entre cada una de ellas, siendo la alimentación un vehículo que puede optimizar la adecuada homeostasis emociones-alimentación. De acuerdo a los resultados respecto al sabor preferido, se esperaba que las emociones de los alumnos se expresaran con las siguiente frecuencia descendente:

ansiedad (30%), la melancolía (26%), la cólera (19%), el miedo (17%) y la alegría (8%). Los resultados nos indican que en las dinámicas de inteligencia emocional se expresaron las siguientes emociones (en orden descendente): la tristeza (33.8%), el enojo (29.2%), la alegría (16.6%), la frustración (5.5%), el miedo (6%) y la ansiedad (13%) (Figura 23). Por lo tanto, al existir un patrón de comportamiento muy similar en 4 de las 6 emociones referidas se concluye que existe una correspondencia entre los sabores preferidos por el cuerpo y las emociones expresadas en la dinámica de la “silla vacía”.

Ninguno de los participantes optó por lo que, tradicionalmente, se denominan emociones negativas; sin embargo, éstas sí se presentaron en las dinámicas de inteligencia emocional (Figura 23). En las respuestas obtenidas se reportó que no preferían la melancolía (50%), la ira o enojo (43%) y en menor porcentaje, la ansiedad y el miedo (3.5% cada una). Sin embargo, a pesar de no preferirse, dichas emociones surgieron lo cual nos lleva a concluir que las emociones “negativas” son necesarias para el desahogo de un sistema corporal que está en desequilibrio (López, S. 2002a, 2002b, 2006) tal y como señalan los alumnos:

Porque después de haberlas expresado ya no me sentía como si estuviera escondiendo algo o de alguien. Esto me permitió concentrarme en lo que estaba por realizar y finalmente lo disfrutaba (Anexos 6, participante 5).

Después de realizarlas sentía alivio, cuando hicimos la silla vacía al sacar parte de lo que sentía, eso me dio tranquilidad y con un peso menos en los hombros” (Anexos 6, participante 8)

Por que muchas veces las dinámicas influían en mi estado de ánimo, algunas veces me ayudaron a relajarme y sacar el estrés, y esto me ayudaba para estar despejada en clase y poder poner atención.
(Anexos 6, participante 13)

La emersión de las emociones “negativas” no hace más que corroborar, de acuerdo a los sabores preferidos, que su expresión en el aula era inminente. Además, desde diversas ópticas de la Psicología, la expresión de emociones “negativas” resulta necesaria para comprender los síntomas psicocorporales (López, S. 2006; Freud, 2000, Jung 1999; Klein 1987; Dolto 1984) y desde la Pedagogía su abordaje permite mejorar las condiciones para el aprendizaje (Montessori, 1986, 2003; Freinet, 1978, 1983; Claparède, 1961, 1965; Piaget, 1981; Pain, 1985, 1994; Lajonquière, 1996 y Penalva, 2009).

7.3. Experiencias nuevas con personas

El aula constituye un excelente espacio en donde la interacción social es permitida y favorecida y en esta investigación encontramos que los alumnos consideran que la experiencias con personas se presentó cuando pusieron en práctica algunas técnicas con compañeros o pacientes, cuando convivieron y realizaron intercambio de experiencia e ideas, cuando se adquirió tolerancia, cuando se conoce al propio grupo de trabajo, cuando se encuentran inconsistencias en los demás y cuando se da la competencia sana. Estos resultados hacen reflexionar sobre la importancia de utilizar las herramientas de la inteligencia emocional en la vida escolar y cotidiana tal y como señalan Peña y Repetto (2008); en tal sentido los resultados obtenidos aquí nos demuestran el uso de las habilidades emocionales en la vida escolar a fin de enriquecer las relaciones interpersonales.

Asimismo nuestros resultados coinciden con los modelos y conclusiones de Salovey y Mayer (1990) dado que existe una concordancia entre la emoción y las actividades, asimismo se presentó una comprensión de las emociones de otros, se dio el intercambio de ideas y experiencias y se presenta la gestión de emociones que posibilita adquirir tolerancia.

En este rubro también se concuerda con Goleman (2001) puesto que se pusieron en práctica determinadas habilidades sociales que nos hablan del establecimiento de relaciones interpersonales entre los miembros del grupo. Es seguro que dichas interrelaciones sociales se hubieran dado aún si no se realizara esta investigación debido a varias razones (el grupo ya viene cursando su currícula

desde hace tiempo, el contacto visual y físico en el aula lo permite, existen grupos de amigos, etc.); lo importante a resaltar es que tenemos un autoinforme de todos los miembros del grupo que nos confirman dicha interacción y, aún más, nos señalan cuál son para ellos las situaciones que implican una relación con personas nuevas.

Asimismo los resultados de la presente investigación coinciden con los de Bisquerra (2003) dado que en ambos modelos se presentan las habilidades básicas de la inteligencia interpersonal como son el respeto por los demás (tolerancia) y la comunicación receptiva y expresiva (convivencia e intercambio de experiencias e ideas).

7.4. Acciones creativas.

Considerando que casi todos los alumnos participantes en esta investigación afirman haber realizado acciones creativas (*Representaciones, Creación de materiales, Realizar cartas descriptivas, Lectura y su disfrute*) es importante considerar que las razones adjudicadas al carácter creativo son: a) Realización de procedimientos y actividades desde el propio juicio, que sean dinámicas, atractivas y en forma de juego para trabajar con el paciente y entendibles a otros; b) la resolución de problemas; c) el disfrute y la espontaneidad. En tal sentido, los actos creativos son señalados desde una triple naturaleza: debido al carácter específico y material de la actividad realizada, al fin al que se orienta el acto creativo y al aspecto subjetivo que produce. Estos resultados concuerdan con lo propuesto con Montessori (1986, 2003) y Freinet (1978, 1983) para quienes la creatividad debe estar presente en todos los momentos del aula y sólo basta darle al alumno los materiales que le permitan construir.

Montessori (1986) considera que algunas de las acciones educativas son el conocimiento de la individualidad psíquica de los infantes, conocimiento de su medio social y cultural, libertad en la elección de materiales bajo una guía consciente que promueva el desarrollo personal y social, materiales adecuados que se encuentren en consonancia con los principios de acceso al conocimiento, estrategias pedagógicas que permitan la espontaneidad y el conocimiento autodirigido. Dados

esos planteamientos pedagógicos es posible comprender entonces lo que un alumno de esta investigación expresa:

El **encuentro** con tan variadas situaciones y personalidades son elementos que dan experiencia pero aun así, no se deja ni se dejará de aprender acerca de la gente que nos rodea. Desde mi punto de vista me agrada ser **espontáneo** al momento de intervenir porque **de esa manera en mi surgen nuevas ideas**, algunos principios y leyes que tienen sus límites y hay que aprender hasta donde se puede llegar en ambos, siento que se amplía como un abanico. Los **conceptos teóricos combinados con la experiencia y la adecuación de materiales permite que se fortalezca la imaginación**.

(En Anexos 6, participante 5. Las negritas son nuestras).

7.5. Síntesis Conceptuales y Procedimentales

La síntesis es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esta investigación considera que la mejor definición es aquella que contempla a los procesos cognitivos, emocionales y corporales; por ejemplo, la siguiente descripción representa al concepto de la síntesis de una manera completa:

La síntesis también implica una integración del conocimiento que articula una totalidad orgánica –aunque no de modo secuencial (como ocurre en el caso del pensamiento transformador), sino simultáneo- la observación, la imaginación, la empatía y el resto de las herramientas hasta que todo –la memoria, el conocimiento, la imaginación y la sensación- es comprendido de un modo holístico y somático. Es gracias a ella que las ecuaciones que describen el momento angular se funden con la sensación que tenemos al abrir una puerta.

(Root-Bernstein, 2000, p. 46).

En la presente investigación los alumnos consideran que la síntesis opera desde la *praxis* activa de la lectura (identificar y analizar información), pasando por el diseño de intervenciones y la construcción de materiales hasta la puesta en práctica.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación coinciden con lo que Claparède denomina, a su manera, la síntesis conceptual y procedimental: los medios de operación que la inteligencia utiliza lo constituyen los “signos, símbolos, nociones generales como medio de economizar experimentos concretos y abreviar en proporciones considerables trabajos que sería necesario hacer sin este procedimiento de abreviación” (Claparède, 1965, p. 40). Por lo tanto, la inteligencia unifica la multiplicidad de las cosas, “uniéndolas en una *representación única*, [una] representación total que las comprenda a toda como las partes de un todo; el producto es pues una síntesis, constituyendo así en una unidad psicológica el objeto de su operación (Claparède, 1965, pp. 40-41).

La escena única es la que otorga un sentido y ese sentido es el que se funde armónicamente con todos la multiplicidad de los contenidos y, como se denota en los comentarios de los alumnos, ellos pudieron realizar los procesos de síntesis que coadyuvaron al establecimiento de una significación; tal significación se patentizará líneas más adelante cuando se aborde el tema del aprendizaje significativo.

7.6. Libertad en la elección temática.

Las ventajas que los alumnos participantes en esta investigación reportan respecto a la libertad en la elección temática y de las actividades para realizar tanto sus cartas descriptivas, los materiales y la forma de intervención coinciden con las aportaciones y resultados de Montessori (1986, 2003) y Freinet (1978, 1983) puesto que lo aquí encontrado (Figura 14) indica que se presentó *Interés por el trabajo, Autonomía, Compromiso y responsabilidad. Realización del trabajo con gusto, Aprendizaje significativo, Apoyo en otros campos, la Creatividad, Buenos resultados en la aplicación, Motivación para leer y Elección orientadora.*

La contraparte de los beneficios de la libertad temática nos indica que las desventajas encontradas por los alumnos se refieren principalmente a una pasividad en la realización de las actividades y retrasos en la entrega de las tareas (Figura 15) lo cual nos orienta a concluir que el alumnado necesita una dosis de presión docente; presión que, desde los planteamientos de la Escuela Nueva, adquieren matices muy específicos y diferentes a los de una didáctica pedagógica tradicional.

Por ejemplo, Freinet señala que el docente es un agente activo afectivamente, cognitivamente y socialmente:

va de un alumno a otro, ayuda a perfilar un texto o un poema, a vertebrar los materiales para una conferencia, a realizar investigaciones en el fichero, corrige las faltas antes de pasar en limpio un texto, vigila que el trabajo en los ficheros autocorrectivos se efectúe bien, con la aplicación y autocorrección regular, cosa absolutamente indispensable para que esos ficheros rindan. (1983, pp. 71-72).

En la presente investigación el docente-investigador pudo cumplir este papel pues se adquirieron aprendizajes debido a “la forma en la que se explicaba el tema y la manera en la que se nos hacía la retroalimentación después de cada ejercicio que se realizaba dentro del aula” (Anexos 6, participante 7) y a “que el profesor nos mostrara la manera de llevar una terapia” (Anexos 6, participante 13).

Por su parte, Cousinet menciona que:

El también trabaja, observa a los alumnos, toma notas, investiga, se instruye. Corrige, cuando hace falta, los trabajos que se le presentan, pero, sobre todo, contesta las preguntas que se le hacen. Informa a los que necesitan que se les den informes. (1962, p. 75).

En consonancia con lo anterior, un alumno expresa que aprendió debido a “las estrategias utilizadas en clase por el docente, la disposición de cada alumno para aprender y experimentar nuevas estrategias de aprendizaje” (Anexos 6, participante 8). Lo anterior nos lleva a concluir entonces que la función docente que implicó analizar el avance personal de cada alumno y de cada equipo observando sus producciones y las planeaciones de trabajo fue un elemento que faltó de ser enfatizada en esta investigación. Si bien el docente-investigador del presente trabajo fue recordando consuetudinariamente las fechas de entrega de los trabajos, hubiera sido de gran ayuda pedagógica si con cada alumno se acercara a establecer un diálogo. Será preciso en este punto aclarar una de las situaciones didácticas que se

realizaron en la presente investigación: una vez que los alumnos entregaron la 1a carta descriptiva, el docente analizó con cada alumno de manera personal el trabajo entregado de modo que se realizaron observaciones, explicaciones y acotamientos a fin de que mejoraran sus trabajos.

Se menciona lo anterior para enfatizar que un docente, desde el modelo pedagógico de la Escuela Nueva, debe estar pendiente, de manera constante, al avance de sus alumnos. Por último cabe señalar que un considerable porcentaje de alumnos considerará que no existían desventajas en la libre elección. Lo anterior lleva a configurar un cuadro polifónico en donde existen distintas voces, opiniones, creencias, etc. que perciben la realidad de distintas maneras y una de las maneras de comprender la realidad pedagógica es darle cabida a todos los textos y a todas las voces. Por lo anterior, se constata en esta investigación que las tendencias personales o sociales necesitan ser guiadas hacia “una colaboración inteligente y fecunda” (Cousinet, 1965, p. 27).

7.7. Aprendizaje Significativo

El hecho de que la totalidad de los alumnos (excepto uno de ellos, el cual solamente asistió al 50% de las actividades del ciclo escolar) haya considerado que sí obtuvieron aprendizajes significativos en esta asignatura, nos hace concluir que las técnicas pedagógicas empleadas fueron efectivas en cuanto a la significatividad del aprendizaje. Los datos proporcionados por los alumnos respecto a ejemplos concretos de Aprendizaje Significativo nos refieren a las categorías *Cognitiva, Emocional, Relaciones Interpersonales, Sensaciones, Saber sobre sí mismo, Manejo de la vida cotidiana y Manejo de experiencias*. Por lo tanto, las conclusiones de esta investigación respecto al Aprendizaje significativo son las siguientes:

- a) Las técnicas pedagógicas empleadas fueron efectivas en cuanto a la significatividad del aprendizaje.
- b) Los aprendizajes significativos en el aula se componen de una red de diversos elementos, es decir, que la naturaleza de dichos aprendizajes comportan diversas categorías (Figura 16). En este trabajo encontramos que

dichas categorías son *Cognitiva, Emocional, Relaciones Interpersonales, Sensaciones, Saber sobre sí mismo, Manejo de la vida cotidiana y Manejo de experiencias* y, en tal sentido, estos hallazgos coinciden con lo propuesto por:

- Fichte: conocimiento integrado (en Montes 2003, pp.197-198).
- Decroly: “las sensaciones, percepciones, juicios y razonamientos pueden tener una repercusión, y, a la inversa, la afectividad puede encaminar la atención y la reflexión sobre actividades sensoriales, perceptivas e intelectuales imperiosas” (1993, p. 37).
- Claparède: “diferentes memorias sensoriales” (1965, p. 39); sumergirse y dejarse guiar por la intuición, los ensayos, los actos imaginativos y espontáneos, el juego (1965).
- Montessori: transitar hacia la multiplicidad sensorial posibilita la integración (2003).
- Freinet: la técnica necesita impregnarse de otros elementos como “*la vida, la afectividad, las tendencias y necesidades de los individuos*” (1983, p. 23).

c) Las causas de los aprendizajes significativos de los alumnos participantes de esta investigación se refieren a la *Organización didáctica de la Clase*, las *Características docentes*, *Ayuda de los Condiscípulos*, *Factores personales del alumno*, *Combinación teoría y práctica*, *Dinámicas emocionales* y el *Contacto con los profesores del paciente* (Figura 17). Los resultados obtenidos en la presente investigación mantienen una correspondencia con lo expuesto por diversos pedagogos e investigadores:

- **Organización didáctica de la clase:**

Dewey (en Nassif, 1968); Claparède (1961,1965); Cousinet (1962, 1980).
Montessori (1986, 2003) y Freinet (1978a, 1978b, 1978c, 1983).

- **Características docentes:**

Claparède, (1961,1965); Cousinet (1962, 1980); Montessori (1986, 2003); Freinet (1978a, 1978b, 1978c, 1983) y Meyer y Turner (2002). Éstos últimos autores afirman que las acciones de los docentes pueden servir como un indicador en el aula respecto a los valores, creencias y prácticas que ayudan a regular la emoción, la motivación y los procesos cognitivos.

- **Ayuda de los condiscípulos:**

Pestalozzi (2003); Decroly (comunidad de trabajo y de juegos, 1993); Cousinet (Método de trabajo libre por grupos,1962 y 1980); Blancas, Martínez y Moreno (cooperación grupal, 2007); Mangurian (aprendizaje colaborativo, 2007) y Svinicki (entorno de colaboración, 1994).

- **Factores personales del alumno:**

Decroly (1993); Claparède (1961,1965); Cousinet (1962, 1980); Montessori (1986, 2003); Freinet (1978a, 1978b, 1978c, 1983)

- **Combinación teoría y práctica:**

Dewey (en Nassif, 1968); Claparède (1961,1965); Cousinet (1962, 1980); Montessori (1986, 2003); Freinet (1978a, 1978b, 1978c, 1983)

- **Dinámicas emocionales:**

Fichte, (en Montes 2003); Claparède (1961,1965); Decroly (1993); Cousinet (1962, 1980); Montessori (1986, 2003); Freinet (1978a, 1978b, 1978c, 1983); Además hay correspondencia con varios de los hallazgos encontrados por los siguientes investigadores: Beck y Kosnic, 1995; Nias, 1996; Goldstein, 1997; Stough y Emmer, 1998; Acker, 1999; Hargreaves, 2000.

Asimismo hay similitud entre lo encontrado en esta investigación con los resultados de la teoría asociativa (Bower 1981; Isen, Shalker, Clark y Karp, 1978; Clark e Isen, 1982); recordemos que en ella se propone que el estado emocional desempeña un factor esencial en la clase y en la profundidad del proceso cognitivo que efectúa una persona. También existe una correspondencia con el modelo de infusión del afecto (Petty, Gleicher y Baker, 1991; Fiedler, 1991; Forgas, 1995, 1999), dado que tal modelo sugiere que la información emocional incide y es incorporada en la construcción cognitiva que realiza una persona, de manera que influye en los procesos de memoria, de aprendizaje, atencionales, etc. considerando que tales procesos se encuentran implícitos en el aprendizaje significativo.

Con Blancas, Martínez y Moreno (2007) se comparten resultados dado que ellos concluyen que las mejoras en la inteligencia emocional surgen como producto de la puesta en práctica de dinámicas vivenciales, del reconocimiento de las emociones propias y de los demás

7.8. La expresión emocional.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir que cuando se realizan ejercicios de expresión emocional en el aula, los alumnos llegan a involucrarse de manera que pueden expresar sus emociones (Figura 18). De modo que el acto pedagógico no debe perder de vista que múltiples elementos que coadyuvan al aprendizaje se encuentran en las personas y que brindando un espacio sistemático, organizado y dirigido pueden expresarse toda una gama de expresiones personales, en ese sentido los resultados encontrados en esta investigación coinciden con los pedagogos que proponen darle a la esfera afectiva un lugar en el aula de clases (Pestalozzi (2003); Fichte, (en Montes 2003); Dewey (en Nassif, 1968); Claparède (1961,1965); Decroly (1993); Cousinet (1962, 1980); Montessori (1986, 2003) y Freinet (1978a, 1978b, 1978c, 1983).

Las dinámicas emocionales más abiertas, es decir, aquellas en las que se solicitó a los alumnos verbalizar libremente sus emociones (como la técnica de la *silla vacía* empleada en esta investigación) son las que permitieron un mayor afluencia de emociones en comparación con las técnicas más dirigidas (como los

ejercicios de *Abrazar el árbol*, *Actuación de Carta Descriptiva*, *Constelación*, *Papelitos en la frente* y *Emociones preferida y no preferida*).

Cuando el espacio de expresión es abierto y se pone en manos de los alumnos el curso de la expresividad emocional, las emociones que surgen se caracterizan por ser profundas y duraderas; por ello el 64% de las emociones que más se expresaron fueron en la dinámica de la Silla Vacía (Figura 18). Tal técnica se caracteriza precisamente por permitir el libre discurrir a cada participantes, a diferencia de otras técnicas demasiado dirigidas (por ejemplo expresar una emoción propia o del compañero). La técnica de la silla vacía (en Anexos 4) también comporta otro elemento fundamental: el diálogo consigo mismo dado que los mensajes son dados y recibidos por la propia persona que participa en una dinámica intrasubjetiva adoptando dos roles alternativamente. Por ende, una conclusión de la presente investigación es que los mejores efectos de las prácticas de inteligencia emocional en el aula se dan en un marco de respeto y utilizando técnicas abiertas en donde la persona en sí misma manifiesta su profundidad (Rogers y Brunner, 1996; Maslow, 1999).

Sin embargo, no habría que esperar que la sola técnica aplicada provoque la emersión de un material personal profundo; muestra de ello fueron los hallazgos en esta investigación en el sentido de que hubo dificultades iniciales para expresar las emociones y que dichos obstáculos tenían relación con la naturaleza de las técnicas, con el momento personal y con el contexto social (Figura 19). Por lo tanto, se concluye que es muy importante que el docente que aplique estrategias de la inteligencia emocional conozca a sus alumnos, sepa esperar, explore y permita el discurrir del proceso grupal, atender a las necesidades personales, experimentar él mismo las dinámicas previamente, además que sea un actor participativo en las dinámicas emocionales y no sólo un reproductor técnico.

7.9. Expresión emocional, aprendizaje y habilidades adquiridas.

La gran mayoría de los alumnos consideran que las actividades de expresión emocional en el aula de clases ayudaron al proceso de aprendizaje (93%), mientras que un 7% considera que dichas actividades interfirieron con el proceso de

aprendizaje. Dichos resultados concuerdan con Pestalozzi (2003); Fichte, (en Montes 2003); Dewey (en Nassif, 1968); Claparède (1961,1965); Decroly (1993); Cousinet (1962, 1980); Montessori (1986, 2003) y Freinet (1978a, 1978b, 1978c, 1983) en el sentido de que la emoción influye sobre los procesos cognitivos/ tareas de desempeño/rendimiento etc.

Asimismo, el hecho de que los alumnos consideren que la expresión emocional favorece el aprendizaje también es congruente con varios de los hallazgos encontrados por diversos investigadores tal y como se ha indicado líneas arriba y en donde se citan a diversos investigadores cuyos resultados coinciden con lo obtenidos en la presente investigación (Beck y Kosnic, 1995; Nias, 1996; Goldstein, 1997; Stough y Emmer, 1998; Acker, 1999; Hargreaves, 2000). Asimismo hay coincidencias con la teoría asociativa (Bower 1981; Isen, Shalker, Clark y Karp, 1978; Clark e Isen, 1982); además hay correspondencia con el modelo de infusión del afecto (Petty, Gleicher y Baker, 1991; Fiedler, 1991; Forgas, 1995, 1999) y con Blancas, Martínez y Moreno (2007). Otros investigadores con los que se encontraron correspondencias son Mangurian (2007), Pérez y Castejón (2006 , 2007), Grieder, Tladen, Elke y Steiner (2009), Gil-Olarte et al. (2006), Gil-Olarte et al. (2005), Petrides, Frederickson y Furnham (2004).

Los mediadores que permiten, a juicio de los alumnos, el aprendizaje son la *Expresión y manejo de emociones, el Estado anímico positivo* (“libertad, tranquilidad, disfrute, despejada, permitirse sentir”), la *Comprensión de las emociones propias* y el *Poner atención*. Éstos mediadores emocionales son los que –desde la perspectiva de los alumnos- posibilitan una ayuda al proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los alumnos adquirieron habilidades debido a la expresión de emociones en el aula. Tales habilidades son el *Control de emociones, Conciencia de emociones* (reconocimiento, percepción y sensación de emociones, del cuerpo, de actitudes) y *Aprender a escuchar*. Es fundamental señalar que estas tres categorías encontradas en las respuestas a la pregunta 8e (Figura 25) también fueron reportadas en las respuestas a la pregunta 7c (Figura 4). Dichas categorías son *Control de las emociones, la Conciencia de la emoción, los Efectos de la emoción* (ésta última equiparable a la categoría *Saber escuchar*). Estos resultados nos

permiten concluir que la metodología cualitativa utilizada en la presente investigación conlleva elementos de confiabilidad.

Asimismo, los alumnos reportan la adquisición de otras habilidades como son la transformación de las propias emociones -también denominada Regulación Emocional-, y la comprensión de las emociones de otros compañeros (Figuras 4, 27, 28 y 29). Este cuadro entonces nos lleva a concluir que se comparten resultados con los siguientes investigadores dentro de dichas categorías (comprensión y transformación de emociones): Salovey y Mayer (1990), Goleman 2001, Bisquerra (2003), Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001; en Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

En este aspecto es pertinente señalar que Lazarus (1999) indica que se puede modificar el sentimiento respecto a una situación o es posible ensayar transformar la situación. En este sentido, dicho investigador ha estado estudiando la línea que lleva a las personas a una resolución ante una problemática entre los aspectos cognitivos y afectivos; Lazarus (1999) es partidario de la idea de una permanente interrelación entre ambos aspectos y en la presente investigación hemos encontrado que los alumnos, al comprender la emociones de sus compañeros, han reconfigurado sus esquemas y han podido realizar una transformación de emociones, tal y como expresa la siguiente reflexión: “considero que podemos ponernos en los zapatos de los demás y así estar en mejor sintonía para la resolución del problema” (S 11). Otro alumno señala que adquirió la habilidades de “aprender a escuchar a los demás, no emitir juicios sobre las acciones de los demás...”(S. 5).

La adquisición de tales habilidades vienen a coincidir con varios aspectos de los modelos de inteligencia emocional propuestos por Salovey y Mayer (1990), Goleman (2001) y Bisquerra (2003) (véase las tablas 12, 13 y 14). En ese sentido se concluye que el abordaje etnográfico que empleó la presente investigación resultó pertinente puesto que se evidenció una serie de categorías (emanadas de las propias respuestas de los alumnos) de modo que hay una correspondencia entre ellas y varias categorías de los modelos de los autores referidos. Recordemos que los estudios de la intersubjetividad nos permite develar los sistemas y redes de

fenómenos, entre los cuales se encuentran los sistemas lingüísticos, los sustratos culturales y las estructuras de la conciencia” (Wilber, 2007, p. 460). El método etnográfico fue, por ende, útil en la medida en que los alumnos fueron capaces de expresar signos y códigos que nos remitieron a los diversos significados de las relaciones intra e intersubjetivas respecto a los procesos cognitivos y emocionales, siendo que tales relaciones se encuentran enmarcadas en el propio cuerpo (preferencia de sabores, expresión corporal de emociones) y en una cultura determinada (López, S. 2006).

Para Mandler (1984), lo fundamental es abordar la línea emocional desde la perspectiva de los procesos; en las últimas investigaciones realizadas por este investigador indica que la intensidad emocional limita el foco atencional de la persona y ello puede interferir con los procesos cognitivos realizados. En esa misma línea Tomkins (1981), Plutchik (1991) e Izard (1991) coinciden en la preponderancia de la emoción sobre la cognición. Las aportaciones de Mandler (1984), Tomkins (1981), Plutchik (1991) e Izard (1991) concuerdan con los hallazgos obtenidos en la presente investigación y el siguiente ejemplo muestra cómo la intensidad emocional incide sobre las actividades cognitivas y ello corrobora la preponderancia de la emoción sobre la cognición: “Porque después de haberlas expresado [las emociones] ya no me sentía como si estuviera escondiendo algo o de alguien. Esto me permitió concentrarme en lo que estaba por realizar y finalmente lo disfrutaba (Anexos 6, participante 5). Otro alumno refiere que la expresión emocional le ayudó a “no ponerme tan nervioso al momento de pasar ante el grupo a exponer algún tema o dar un punto de vista”.

Siguiendo en el rubro de las habilidades adquiridas, cabe recordar que la mitad de los alumnos aprendieron a transformar sus emociones negativas en positivas mientras que algunos alumnos consideran que en ocasiones pudieron efectuar dicha transformación o que están en ese proceso de cambio (Figura 28). Sólo un alumno señaló que no realizó transformación de emociones. Cabe referir que este alumno fue el que más inasistencias tuvo en el aula y no realizó la mayoría de las dinámicas, de las lecturas y entrega de trabajos escolares.

Si bien uno de los mediadores encontrados en la presente investigación para explicar el desempeño cognitivo es la comprensión de las propias emociones tal y como ya se indicó (Blancas, Martínez y Moreno, 2007; así como Bisquerra (2003), señalan que la comprensión de las emociones de otros son fundamentales en la construcción del concepto de inteligencia emocional. En la presente investigación se encontró que la mayoría de los alumnos cree que el haber tenido un espacio para expresar sus emociones, les permitió comprender las emociones de otros. De esa manera podemos concluir que las actividades de inteligencia emocional realizadas en forma grupal, al compartir un espacio intersubjetivo en donde se permitieron exponerse personalmente permitieron la comprensión de las emociones ajenas. Varios de los alumnos participantes en esta investigación patentizan el argumento anterior a través de las siguientes palabras:

Cuando pasábamos a representar las emociones [...] el tratar de sentirla para representarla en ese momento [...] así como ver las caras de mis compañeros me ayudó a comprender y entender [las] emociones de algunas personas (Participante 1).

Igualmente en la silla vacía hubo quienes mostraron una parte que no conocía de ellos y que me hizo comprender (en algunos casos) ciertos comportamientos (Participante11).

De pronto hay personas que jamás se conocieron o no mas haya [sic] de un compañerismo y el ver en una dinámica como es que vive sus emociones [...] te ayuda a miraras de otra forma (Participante 14).

En función de los argumentos fenomenológicos de los alumnos entrevistados, la presente investigación coincide con los hallazgos de Blancas, Martínez y Moreno (2007) quienes concluyen que:

- El reconocimiento de los sentimientos de otros favoreció la tolerancia intragrupal al grado que en algunos casos los alumnos “se sintieron identificados o bien, cambiaron opiniones equivocadas que tenían sobre sus compañeros” (p. 4).

- En los análisis de casos vistos en clase, los alumnos expresaban sus puntos de desacuerdo, **manifestaban sus estados de ánimo**, deliberaban ordenadamente, **planteaban soluciones**, arribaban a acuerdos y **realizaban toma de decisiones**. (Las negritas son nuestras).
- Las mejoras en la inteligencia emocional surgen como producto de la puesta en práctica de dinámicas vivenciales, del reconocimiento de las emociones propias y de los demás:

La apertura de mis compañeros durante el desarrollo de las actividades, la seriedad con la que se hacían y la confianza que inspiraba el maestro, al ser conocedor de las técnicas que empleaba en las actividades realizadas en clase (Anexos 6, participante 6).

Asimismo se comparten conclusiones con Mangurian (2007) quien sostiene que la eficacia de la metodología del aprendizaje colaborativo depende probablemente de la interacción social entre los individuos involucrados en el aprendizaje. Estos grupos de aprendizaje social, probablemente proporcionan contextos emocionales que se centran en los procesos cognitivos y fortalecen – como consecuencia- la memoria a largo plazo.

Con Grieder, Tiaden, Elke y Steiner (2009) se coincide en el sentido de relaciones significativas entre las estrategias de aprendizaje y las emociones. Asimismo se concuerdan con Gil-Olarte et al. (2006) dado que hay evidencias de nexos entre las emociones y las competencias sociales.

7.10. Comentarios y sugerencias.

Es importante señalar que hay un importante grupo de investigadores que abordan el tema de la línea evolutiva emocional y el rendimiento académico (Gil-Olarte, et al. 2005; Pérez y Castejón, 2006, 2007) quienes concluyen que existen correlaciones significativas positivas entre el rendimiento académico escolar en secundaria y en el nivel universitario con la inteligencia emocional. Aún cuando diho indicador no fue considerado en la presente investigación, se sugiere que futuras

investigaciones relaciones ambos constructos en una investigación que amplíe el estudio de las emociones en la población mexicana a través de un estudio longitudinal a fin de corroborar los estadios de la línea evolutiva de las emociones.

Asimismo, es necesario realizar un acuerdo en las terminologías sobre los estados emocionales, sentimientos, sensaciones, etcétera a fin de que las personas puedan diferenciar entre unos y otros estados. Una claridad en la terminología auxiliará a la persona a conocer mejor cognitiva, emocional y corporalmente el universo que comprende a la línea emocional y podrá, entonces, realizarse un puente con otras esferas del desarrollo (cognitiva, social, cultural, etc.) y ello podrá redundar en el diseño de estrategias pedagógicas más precisas a fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos fueron articulando, tuvieron una actitud de aprender y de escuchar. Hubo aprendizaje del control de emociones; ello hace que opinen, que participen, que realicen trabajo y ello implicó un proceso de construcción cognitiva, emocional y corporal que permitió que la cognición se profundizara, que existiera un mejor ambiente de clase y que se comprendieran las propias emociones.

Por otra parte, las formas de evaluación en clase se han concentrado en la obtención de datos duros por parte de los alumnos y centrados en la esfera cognitiva (los procesos de lectura, de abstracción). La memoria y el saber enciclopédico es importante pero representa un cuadro parcial dado que faltan incluir otros elementos necesarios para el desarrollo de las personas. Los modelos pedagógicos, por lo general, dejan de lado el cuerpo o lo abordan tangencialmente puesto que se realiza deporte por sí sólo y sin vincularlo a las emociones y al aprendizaje. En el mejor de los casos se sigue implícitamente el adagio de mente sana en cuerpo sano; lo que se necesita es abordar esos ejercicios corporales vinculándolos con la esfera emotiva y la cognitiva (López, S., 2002, 2006). Esta labor no es sencilla dado que el docente necesita estar, no sólo impregnado, sino sumergido completamente en las actividades de inteligencia emocional y corporal para saber guiar a los alumnos, de la misma manera que se espera que cognitivamente sea capaz de enseñar aquello que conoce. La reconstrucción de sus propios procesos (cognitivos, emocionales, sociales, culturales, etc.) puede ser la vía para que transmita y enseñe a otros.

Si se desea formar a los alumnos para que sean mejores personas en las diversas líneas de desarrollo, si las escuelas aspiran a una formación integral de los educandos, entonces necesariamente las estrategias pedagógicas requieren considerar los distintos niveles de realidades que conforman a la persona. Los relatos de los alumnos de la presente investigación nos muestra que, relativamente hablando, es sencillo mover las emociones a través de ejercicios y dinámicas y un uso bien orientado en el aula puede proporcionar mejores condiciones para el aprendizaje significativo, para el establecimiento de mejores relaciones interpersonales dentro del aula, para la posibilidad de comprender las propias emociones y las de otros, etc.

Cuando no hay equilibrio, el aprendizaje logrado se encuentra desarticulado de la realidad. En esta investigación, se logró una vinculación con las emociones de manera que hubo una conexión auténtica con la realidad dado que los productos cognitivos realizados por los alumnos, el cambio en sus registros de lectura, las opiniones vertidas en clase, la comprensión de las emociones de otros, la escenificación de una terapia, etc. son considerados como evidencias de aprendizajes significativos en una dimensión cognitiva, emotiva y corporal.

Referencias bibliográficas.

- Adorno, T. y Horkheimer M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London, Cassell. En Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 18, No. 4, July-August 2005, pp. 465–487.
- Aguirre, G. M. E. (1998). *Renovación de los saberes, una nueva fundación de la educación: el programa comeniano*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Alba, A. (1995). *Postmodernidad y educación*. México: Porrúa.
- Alexander, J. (1989). *Las teorías sociológicas desde la segunda Guerra mundial. Análisis multidimensional*. Barcelona: Gedisa.
- Allain (1950). *Conceptos sobre educación*. Argentina: Kapelusz.
- Alonso, J. y Sánchez, J. (1992a). El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 81-123). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso, J. y Sánchez, J. (1992b). Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT. En Alonso, J. *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. pp. 39-81. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Apodaca, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En De Miguel Díaz, M. (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arancibia, V. (2000). *Manual de interpretación de resultados de la evaluación diagnóstica de variables socio-afectivas relevantes para el desempeño escolar, en alumnos de 1o año de educación media de los Liceos del Proyecto Montegrande*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- Aristóteles (s. IV a.C /2004). *Ética a Nicómaco*. México: Cumbre. Recuperado de <http://www.analitica.com/bitblo/Aristoteles/nicomaco04.asp#l4c5>

- Arnold, M. B. (1960a). *Emotion and Personality: Vol 1. Psychological Aspects*. Nueva York: Columbia University Press. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1110792>
- Arnold, M. B. (1960b). *Emotion and Personality: Vol 2. Neurological and Physiological Aspects*. Nueva York: Columbia University Press. En Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista electrónica de Motivación y emoción*. Volumen: VI, número: 14-15.
- Asensio, J. M. (2002). Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional; en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 221, pp. 51-64.
- Asensio, J. Ma., García, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Eds.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Aznar, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad, en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 200, pp. 75-103.
- Baz, M. (1998). *La carrera de Psicología*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Beck, C. y Kosnik, C. M. (1995). Caring for the emotions: Toward a more balanced schooling. En A. Neiman (Ed.) *Philosophy of education* (Urbana, IL, Philosophy of Education Society), 161–169. Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 18, No. 4, July-August 2005, pp. 465–487.
- Beltrán, J. A., Pérez, J.A. y Ortega, M. I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bertalanffy, L. V. (1972). *Teoría General de los Sistemas (Fundamentos, desarrollo, aplicaciones)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. Edición original: *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press, 1999. En Fernández, M. (s/f). El cuaderno de bitácora y la inteligencia emocional. The log book and the emotional intelligence. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1287012979.pdf
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.

- Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2008a). Educación emocional y lengua. *XVII Encuentro práctico de profesores de ELE. International House*. Barcelona: Difusión.
- Bisquerra, R. (2008b). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 2007, n.10, p. 61-82.
- Blancas, F. Martínez, J. A, y Moreno, A. (2007). Una aplicación de procesos educativos innovadores: Aprendizaje cooperativo e inteligencia emocional, dos coadyuvantes en la revolución educativa. *Memorias del 2º Congreso internacional de Innovación Educativa*. Recuperado de http://www.ciie.cfie.ipn.mx/2domemorias/documents/m/m13a/m13a_26.pdf y en <http://www.ciie.cfie.ipn.mx/2domemorias/mesas1311071.html>
- Boas, F. (1990). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Bowen, J. y Hobson, P. (2000). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, pp.129-148.
- Bradley, M. M. y Lang, P.J. (2000). *Affective reactions to acoustic stimuli*. *Psychophysiology*, 37, pp. 204-215.
- Bradley, M. M., Zack, J. y Lang, P.J. (1994). Cries, screams, and shouts of joy: affective responses to environmental sounds. *Psychophysiology*, 31, S29.
- Braudel, F. (1991). *Escritos sobre la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brewer, D., Doughtie, E. B. y Lubin, B. (1980). Induction of mood and mood shift. *Journal of Clinical Psychology*, 36, pp. 212-226.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.
- Bull, N. (1951). The attitude theory of emotion. *Nervous Mental Disease Monographs*, 81.
- Cambio de Currícula de la Facultad de Psicología. Fundamentación UNAM. p. 6. En *Plan Curricular de la Licenciatura en Psicología de la UAEH*. Documento interno de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <http://www.psicol.unam.mx/Dir-Sgr/CambCur/CIEPI/InfCIEP2.htm>
- Campos, J.J. y Barret, K.C. (1990). Toward a new understanding of emotions and their development. En C.E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (eds.): *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 229-263). Nueva York: Cambridge University

- Press.
- Caprara, G. V., Barbanelli, C. y Borgogni, L. (1993). *Big Five Questionnaire* (BFQ). Madrid: TEA.
- Casassus, J. (2006). *La Educación del ser emocional*. México: Castillo.
- Castorina A. (2002). El impacto de la Filosofía de la Escisión en la Psicología del Desarrollo Cognoscitivo. *Psyche*, Revista de la Escuela de Psicología. Vol. 11 N° 2. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. ISSN: 0717-0297. pp. 3-14.
- Castro, S. M. (2009). *Construcción del niño: una pedagogía de lo corporal* (Tesis inédita de Maestría). FES-Aragón UNAM, México.
- Chalmers, D. (1995). Facing up to the problem of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 2, pp. 200-219.
- Claparède, È. (1965). *La escuela y la psicología*. Buenos Aires: Losada.
- Claparède, È. (1923/1961). *Cómo diagnosticar las aptitudes escolares*. Madrid: Aguilar.
- Clark, M. S. e Isen, A. M. (1982). Towards understanding the relationship between feeling states and social behavior. En A. H. Hastorf y A. M. Isen (eds.): *Cognitive Social Psychology* (pp. 73-108). Nueva York: Elsevier-North Holland.
- Clore, G. L. y Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, or never. En R. D. Lane y L. Nadel (eds.): *Cognitive Neuroscience of Emotion* (pp. 24-61). Nueva York: Oxford University Press.
- Clore, G. L., Schwarz, N. y Conway, M. (1994). Affective causes and consequences of social information processing. En R. S. Wyer y T. Srull (eds.). *The Handbook of Social Cognition*. 2a Edición. (pp. 323-417). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colom, A. y Mélich, J.-C. (2001). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. España: Paidós.
- Comenius, J. A. (1630/1986). *Didáctica Magna*. España: Akal.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, 2010). Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 29-07-2010. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Cousinet R. (1975). *La formación del educador*. España: Planeta.

- Cousinet, R. (1962). *Un Nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Losada.
- Cousinet, R. (1975). *La formación del educador*. España: Planeta Barcelona.
- Cousinet, R. (1980). *Pedagogía del aprendizaje*. España: Planeta.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspectiva in the research process*. Londres: Sage.
- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. En R. D. Lane y L. Nadel (eds.): *Cognitive Neuroscience of Emotion* (pp. 12-23). Nueva York: Oxford University Press.
- Damasio, A. R. (2001). *El Error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, pp. 55-84.
- Day, C. y Leitch, R. (2001) Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403–415. En Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 18, No. 4, July-August 2005, pp. 465–487.
- De la Torre, S. (2000): Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 217, pp. 543-572.
- De Rivera, J. (1977). A structural theory of the emotions. *Psychological Issues*, 10(4), Monograph 40.
- Decroly, O (1993). *El niño anormal. Estudios pedagógicos y psicológicos*. Madrid: CEPE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), pp. 9-32.
- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. y Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. En P. K. Smith y C. H. Hart (eds.): *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 307-328). London: Blackwell.

- Dewey, J. En Nassif, R.(1968). *Dewey Su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Diagnóstico del Currículum Actual de la Facultad de Psicología. Facultad de Psicología, UNAM. (1997). En *Plan Curricular de Psicología de la UAEH*. Documento interno de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1997/fp.php>
- Dilthey, W. (1940). *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dolto, F. (1984). *Seminario de psicoanálisis de niños*. Vols. I, II y III. México: Siglo XXI.
- Domínguez, B., Olvera, Y., Torreblanca, O., González, L. M., y Vázquez, H. R. E. (2001). Niveles de estrés emocional y procesos aditivos en una muestra de adolescentes urbanos de áreas marginadas. Un estudio de campo descriptivo. En Ayala, H. y Echeverría, L. (comp.). *Tratamiento de Conductas Adictivas*. México: UNAM.
- Dourish, P. (2007). *Responsibilities and Implications: Further Thoughts on Ethnography and Design*. Recuperado de <http://www.dourish.com/publications/2005/hcic2005-emotions.pdf>
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, pp. 158-164.
- Edelman, G.M. y Tononi, G. 2002. El universo de la conciencia: cómo la materia se convierte en imaginación. Barcelona: Crítica. En Montserrat, J. Gerald M. Edelman y su Antropología Neurológica. Presentación y discusión de su teoría de la mente. *Pensamiento. Revista de investigación e Información filosófica*. ISSN 0031-4749, Vol. 62, Nº 234, 2006, pp. 441-470. Recuperado de www.upcomillas.es/.../ctr/.../EDELMANpensamientoAgos06.pdf y de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2138718>
- Ellsworth, P. C. (1991). Some implications of cognitive appraisal theories of emotion. En K. Strongman (ed.). *International Review of Studies on Emotion* (pp. 143-161). Nueva York: Wiley.

- Erickson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, n.º 332, pp. 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653, pp. 1-11.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagementy estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, pp. 239-256.
- Fauré, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. España: Narcea.
- Fernández, M. En Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. España: Akal.
- Fiedler, K. (1991). On the task, the measures and the mood in research on affect and social cognition. En J. P. Forgas (ed.). *Emotion and Social Judgments* (pp. 83-104). Oxford: Pergamon.
- Flores, J. I. (2010). *Pedagogía corporal: una aproximación a sus fundamentos teóricos e implicaciones prácticas* (Tesis inédita de Licenciatura). FES Acatlán, UNAM, México.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: the Affect Infusion Model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117, pp. 1-28.
- Forgas, J. P. (1999). Network theories and beyond. En T. Dalgleish y M. Power (eds.). *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 591-611). Chichester: Wiley.
- Freinet, C. (1978a). *La escuela moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1978b). *Las enfermedades escolares*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1978c). *Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1978d). *Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1983). *Los planes de trabajo*. México: Fontamara.
- Freud, S. (1900/2000). La interpretación de los sueños. En Freud, S. (2000). *Obras completas*. España: Biblioteca Nueva
- Fullat, O. (2000). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Gainotti, G. (2000). Neuropsychological theories of emotion. En J. C. Borod (ed.):

- The Neuropsychology of Emotion* (pp. 214-236). Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Paidós: Barcelona.
- Gerrard-Hesse, A., Spies, K. y Hesse, F. H. (1994). Experimental inductions of emotional states and their effectiveness: A review. *British Journal of Psychology*, 85, pp. 55-78.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M., y Nuñez, I. (2005). La Inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay y R. García (Eds.). *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 351- 357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, Vol. 18, supl., pp. 118-123.
- Giroux, H. (1995). El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa. En Alba, A. (1995). *Postmodernidad y educación*. México: Porrúa. Pp. 227-264.
- Gobierno del D.F. (2010). *Ley de salud mental del Distrito Federal*. Recuperado de <http://www.consejeria.df.gob.mx/uploads/gacetas/4d647bcf05ae2.pdf>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Goldstein, L. (1997). *Teaching with love: A feminist approach to early childhood education*. New York: Peter Lang. En Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 18, No. 4, July-August 2005, pp. 465–487.
- Goleman, D. (1995/2001). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenspan, P. (1988). *Emotions and Reason. An Inquiry into Emotional Justification*. New York/London: Routledge.
- Grieder, S., Tieden, C., Elke, A. y Steiner, G. (2009). Emotional Facets of Self-Regulated Learning in a Longitudinal Study. Recuperado de http://www1.psych.unibas.ch/files/lernstrategien/Dok_Kongressbeitraege/PaperAERA05_Grieder.pdf y en http://www.psych.unibas.ch/files/lernstrategien/Dok_Kongress
- Gross, J. J. y Levenson, R.W. (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition and Emotion*, 9, pp. 87-108.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). El constructivismo. Cali: Universidad de Santiago de Cali. En Planella, J. Pedagogía y hermenéutica. más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 36/12. ISSN: 1681-5653. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus,
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854. En Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 18, No. 4, July-August 2005, pp. 465–487.
- Hargreaves, A. (1998b) The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1, pp. 315–336. En Zembylas, 2005.
- Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826. Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 18, No. 4, July-August 2005, pp. 465–487.
- Hernández, G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hubert, R. (1978). Tratado de Pedagogía General. En Juif, P. y Legrand, L. (1988). *Grandes orientaciones de la pedagogía Contemporánea*. España: Narcea, pp. 141-143.
- Isen, A.M., Shalke, T.E., Clark, M. y Karp, L. (1978). Affect, accessibility of material and memory, and behavior: a cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 1-12.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Jeffrey, B. y Woods, P. (1996) Feeling deprofessionalized: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26, pp. 325–343.

- Juif, P. y Legrand, L. (1988). *Grandes orientaciones de la pedagogía Contemporánea*. España: Narcea.
- Jung, C. (1999). *Obra completa de Carl Gustav Jung*. Madrid: Trotta.
- Jung, C. (2000). *Obras Completas*. España: Trotta.
- Kelchtermans, G. (1996) Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, pp. 307–324.
- Klein, M. (1987). *El Psicoanálisis de niños*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laird, J. D., Wagener, J. J., Halal, M. y Szegda, M. (1982). Remembering you feel: Effects of emotion on memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, pp. 646-657.
- Lajonquière, L. (1996). *De Piaget a Freud*. Argentina: Nueva Visión.
- Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, pp. 495-512.
- Lang, P. J. (1985). The cognitive psychophysiology of emotion: fear and anxiety. En A. H. Tuma y J. Mase (Eds.): *Anxiety and the Anxiety Disorders*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Lapassade G. (1978). *La Bioenergética*. Barcelona: Granica.
- Lara, A. (2006). Investigaciones Recientes Sobre Adolescencia e Inteligencia Emocional. *Enseñanza e investigación en Psicología*, Vol. 11, número 002, pp. 413-416.
- Lasa, A. (2002). Métodos tradicionales versus multidimensionales en la inducción de emoción. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)* ISSN 1138-493X, Vol. 5, Nº. 10, 2002. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/alasaa4011505102/texto.html>
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 843–860.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. Nueva York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. (1977). A cognitive analysis of biofeedback control. En G. E. Schwartz y J. Beatty (eds.): *Biofeedback: Theory and Research*. pp. 69-71. Nueva York: Academic Press.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition.

- American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, pp. 124-129.
- Lazarus, R. S. (1999). The cognition-emotion debate: a bit of history. En T. Dalgleish y M. Power (eds.). *Handbook of Cognition and Emotion*, pp. 3-19. Chichester: Wiley.
- Lazarus, R. S., Kanner, A. D. y Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive phenomenological analysis. En R. Plutchik y H. Kellerman (eds.): *Emotion: Theory, Research, and Experience (Vol. 1): Theories of Emotion*, pp. 189-218. Nueva York: Academic Press.
- Leeper, R. W. (1948). A motivational theory of emotion to replace "emotion as disorganized response". *Psychological Review*, 55, pp. 5-21.
- Legrand, L. (1971). Une methode active pour l'ecole d'aujourd'hui. En Juif, P. y Legrand, L. (1988). *Grandes orientaciones de la pedagogía Contemporánea*. España: Narcea.
- Leuner, B. (1966). Emotional Intelligence and Emancipation. *Praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*, 15 (6), pp. 196-203. En Sotomayor, G. E. (2008). Atrapados en la red del am@r. Un análisis del Lenguaje y las Emociones en la CMO. *Revista Q*. Vol. 2 No. 4 Enero-Junio de 2008. Medellín, Colombia. pp. 1-19.
- Leventhal, H. (1974). Emotions: A basic problem for social psychology. En C. Nemeth (ed.): *Social Psychology: Classic and Contemporary Integrations*. Chicago: Rand-McNally, pp. 1-51.
- Liff, B. S. (2003). Social intelligence: Applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26(3), 28. En Lara, A. (2006). Investigaciones Recientes Sobre Adolescencia e Inteligencia Emocional. *Enseñanza e investigación en Psicología*, Vol. 11, número 002, pp. 413-416.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26, pp. 345-359.
- Little, J. W. (2000, April). Emotionality and career commitment in the context of rational reforms, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. En Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative*

- Studies in Education*, Vol. 18, No. 4, July-August 2005, pp. 465–487.
- Loevinger, J. (1976): *Ego Development: Concepts and Theories*. San Francisco; Jossey-Bass. En Rodríguez M. T. *Valoración del profesorado a un plan de intervención psicoeducativa en la educación de adultos*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad La Laguna, España. Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs147.pdf>
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- López, J. A. (2005). *Educación para una cultura comunitaria. Por una identidad metamoderna*. Valencia: Guada impresiones.
- López, S. (2002). *Zen y Cuerpo Humano*. México: CEAPAC.
- López, S. (2006). *Órganos, emociones y vida cotidiana*. México: Los Reyes.
- López, S. (Coord.). (2002a). *Lo corporal y lo psicósomático. Reflexiones y aproximaciones I*. México: CEAPAC.
- López, S. (Coord.). (2002b). *Lo corporal y lo psicósomático. Reflexiones y aproximaciones II*. México: CEAPAC.
- López, S. (Coord.). (2003). *Lo corporal y lo psicósomático. Reflexiones y aproximaciones III*. México: CEAPAC.
- López, S., Aguilera, G., Alcaraz, J. R. , Ávila J. , Herrera I., López, O., Rivera, M. (1998). *Cuerpo, Identidad y Psicología*. México: Plaza y Valdés.
- Lowen, A. (1985). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Lowen, A. (1988). *La depresión y el cuerpo*. Madrid: Alianza Editorial. .
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. España: Paidós.
- Lyotard, J. F. (1987). *La Condición Postmoderna. Informe del Saber*. España: Cátedra.
- Mandler, G. (1975). The search of emotion. En L. Levi (ed.): *Emotions: Their Parameters and Measurement*. pp. 121-148. Nueva York: Raven Press.
- Mandler, G. (1984). *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*. Nueva York: Norton.
- Mangurian, L. (2007). Learning, Emotion, and their Application for Teaching ACRL. *Thirteenth National Conference*. March 29–April 1, 2007, Baltimore, Maryland,
- Martín, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. España: Síntesis.
- Martin, M. (1990). On induction of Mood. *Clinical Psychology Review*, 10, 669-697.

- Martínez, M. (2009). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1999). *La personalidad creadora*. México: Trillas
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emocional inteligente? En Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*. Vol. 18, supl., pp. 118-123.
- Meyer, D. K. y Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), pp. 107–114.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Volumen XI, Junio 2008, Número 28, pp. 1-13.
- Montes, S. (comp.) (2004). *Clásicos de la Pedagogía*. México: UNAM-ENEP Acatlán.
- Montessori, M. (1986). *Formación del Hombre*. Mexico: Diana.
- Montessori, M. (2003). *El Método de la Pedagogía Científica*. España: Biblioteca Nueva.
- Moraleda, M., González Galan, A., y Garcia-Gallo, J. (1998). *Cuestionario actitudes y estrategias cognitivosociales (AECS)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Morin, E. (1993). *Tierra Patria*. Barcelona: Kairós.
- Murphy, S. T. (2001). Feeling without thinking: Affective primacy and the nonconscious processing of emotion. En J. A. Bargh y D. K. Apsley (eds.): *Unraveling the Complexities of Social Life: A Festschrift in Honor of Robert B. Zajonc* (pp. 39-53). Washington: American Psychological Association.
- Nassif, R.(1968). *Dewey Su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Nias, J. (1996) Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, pp. 293–306.
- Norman, D. (2004). Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things. Basic Books. En Dourish, P. (s/f). *Responsibilities and Implications: Further Thoughts on Ethnography and Design*. Recuperado de <http://www.dourish.com/publications/2007/dux2007-ethnography.pdf>
- Núñez Cubero, L., Bisquerra, R., González Monteagudo, J. y Gutiérrez Ma. C.

- (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En J. Ma. Asensio, J. García, L. Núñez Cubero y Larrosa, J. (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. pp. 171-194. Barcelona: Ariel.
- Öhman, A. (1999). Distinguishing unconscious from conscious emotional processes: Methodological considerations and theoretical implications. En T. Dalgleish y M. Power (eds.): *Handbook of Cognition and Emotion*. pp. 321-352. Chichester: Wiley.
- Organización Mundial de la Salud (2004a). *Invertir en Salud Mental*. Ginebra: Departamento de Salud Mental y Abuso de sustancias-OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2004b). *Promoción de la Salud Mental. Conceptos, evidencia emergente, prácticas. Informe compendiado*. Ginebra: Dpto. de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la OMS en colaboración con la Fundación Victorial para la promoción de la Salud y la Universidad de Melbourne. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2006). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. *Documentos básicos*. Suplemento de la 45a edición, octubre de 2006. Recuperado de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Argentina: Nueva Visión.
- Paín, S. (1994). *Psicometría Genética*. Argentina: Nueva Visión.
- Palmer, R. (2002). ¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer. Madrid: Arco Libros. En Planella, J. (2002). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 36/12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista electrónica de Motivación y emoción*. Volumen: VI, número: 14-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1110792>
- Palomero J. E. y Fernández M.a R. (2005). El cuaderno de bitácora. Reflexiones al hilo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Comunicación presentada al*

- XI Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Segovia.
Recuperado de <http://www.aufop.org/xi-congreso/indice.htm>
- Pando, M. (2006). *Factores Psicosociales y Salud Mental en el Trabajo*.
Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Pascal, B. (1654, 2001). *Pensamientos*. España: El Aleph.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. y Midgley, C. (2001).
Teachers communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms.
Elementary School Journal, 102, pp. 35–58. En Meyer, D. K. y Turner, J. C.
(2002) Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107–114.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, pp. 203A. (University microfilms No. AAC 8605928). En Bisquerra, 2003.
- Pekrun, R. A. (2000). Social-Cognitive, Control-Value Theory of Achievement Emotions. En J. Heckhausen (Editor) 2000. *Motivational Psychology of Human Development*- Elsevier Science B.V. Pekrun, R. y Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. In C. L. Cooper y I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*. Vol. 7, pp. 153–200. Chichester: Wiley.
- Pekrun, R. y Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. In C. L. Cooper y I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*. Vol. 7, pp. 153–200. Chichester: Wiley.
- Pennebaker, J. W. (1994). *El arte de confiar en los demás*. México: Planeta.
- Peña, A. L. (2010). *El Aula: un hogar para la emoción y la razón*. Recuperado de http://67.227.139.13/~uniceba/documentos/1_1.pdf
- Peña, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. No 15, Vol 6 (2), pp. 400-420.
- Pereira, M. N. (1985). *Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Trillas. México
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes

- universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX, 22. Recuperado de <http://reme.uji.es/reme/numero16/index-sp.html>.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), pp.119-129.
- Pestalozzi, J. H. (1823/2003). *El canto del cisne*. México: Porrúa.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, pp. 449–461.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, pp. 313–320.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, pp. 425–448.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*. 36 (2004), pp. 277–293.
- Petty, R.E., Gleicher, F. y Baker, S. (1991). Multiple roles for affect in persuasion. En J. P. Forgas (ed.): *Emotion and Social Judgments*. Oxford: Pergamon, pp. 181-200.
- Philippot, P. (1993). Inducing and assessing differentiated emotion-feeling states in the laboratory. *Cognition and Emotion*, 7, pp. 171-193.
- Piaget, J. (1981). *Psicología de la inteligencia*. Argentina: Psique.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Picard, R. (1997). *Ordenadores Emocionales*. Barcelona: Ariel.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. En Miñano, P. y Castejón, J. (s/f). Capacidad Predictiva de las Variables Cognitivo-Motivacionales Sobre el Rendimiento Académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME*. Vol 11, no. 28.
- Plan Curricular de Psicología de la UAEH* (1999). Documento interno de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Planella, J. Pedagogía y hermenéutica. más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 36/12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>

- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Nueva York: University Press of America.
- Psychological Society*, 6 (14), pp. 281-285.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Quintiliano, M. F. Instituciones Oratorias. En Hernández, S. (comp.) (1969). *Antología pedagógica de Quintiliano*. México: Fernández editores.
- Reich, W. (2005). *Análisis del carácter*. España: Paidós.
- Reid, D. (1998). *El tao de la salud, el sexo y la larga vida*. Barcelona: Urano.
- Renzo, T. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Rodríguez, M. (2006). Salud emocional en profesores de secundaria y desequilibrio de esfuerzo-recompensa, una comparación entre escuelas de administración pública y privada. *Informe final del concurso: Transformaciones en el mundo del trabajo: efectos socio-económicos y culturales en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/trabjov/rodriguez.pdf>
- Rogers, C. y Brunner, J. (1996). *Libertad y creatividad en la Educación*. México: Paidós.
- Romero, C. (2006). ¿Educar las Emociones?: Paradigmas Científicos y Propuestas Pedagógicas. En *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 2006/2007, pp. 105-119.
- Romero, S. (2002). *Aprendizaje emocional, conciencia y desarrollo de competencia social en la educación. Sustratos teóricos de un enfoque para la formación integral de niños/as, jóvenes y adultos en el contexto escolar*. Documento No. 3. CIDE-2002. Recuperado de <http://cdiserver.mba-sil.edu.pe/mbapage/BoletinesElectronicos/Administracion/aprendizajecompetenciassociales.pdf>
- Root-Bernstein, R. y M. (2000). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Roseman, I. J. (1991). Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition and Emotion*, 5, pp. 161-200.
- Roseman, I. J. (1996). Why these appraisals? Anchoring appraisal models to research on emotional behaviour and related response systems. En N. H. Frijda (ed.): *Proceedings of the Ninth Conference of the International Society for Research on Emotions*, ISRE '96 . Toronto: ISRE, pp. 106-110.

- Roseman, I. J., Antoniou, A. A. y Jose, P. E. (1996). Appraisal determinants of emotions: constructing a more accurate and comprehensive theory. *Cognition and Emotion*, 10, pp.241-277.
- Rousseau, J.-J. (1762/1997). *Confesiones*. España: Alianza Editorial.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Nueva York: Barnes y Noble.
- Sacristán, G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The Science of emotional Intelligence. *American Psychological Society*, 6 (14), 281-285. Recuperado de <http://cdiserver.mba-sil.edu.pe/mbapage/BoletinesElectronicos/Administracion/aprendizajecompetenciassociales.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (1990), pp. 185-211. En Romero, C. (2006). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 2006/2007, pp. 105-119.
- Sandín, Ma. P. (2003) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGrawHill.
- Santos, M. A. (1990): Lectura e interpretación pedagógica. El soporte cognitivo-motivacional, *Revista de Educación*, n.º 293, pp. 435-450.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 827–842.
- Sheets-Johnstone, M. (2000). Emotion and movement: A beginning empirical-phenomenological analysis of their relationship. En R. Núñez y W. J. Freeman (eds.): *Reclaiming Cognition: The Primacy of Action, Intention and Emotion* (pp. 259-277). Thorverton, Inglaterra: Imprint Academic.
- Silverman, S. L. y Casazza. M. E. (2000). Learning and Development: Making Connections to Enhance Teaching. En Mangurian, L. (2007). Learning, Emotion, and their Application for Teaching ACRL. *Thirteenth National Conference*. March 29–April 1, 2007, Baltimore, Maryland.
- Siminov, P. V. (1970). The information theory of emotion. En M. D. Arnold (ed.): *Feelings and Emotions. The Loyola Symposium*. Nueva York: Academic Press, pp. 145-149
- Singh, K. (1996) Education for the global s o c i e t y. En *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, pp. 225-227. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf.

- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 571–581.
- Sotomayor, G. E. (2008). Atrapados en la red del am@r. Un análisis del lenguaje y las emociones en la CMO. *Revista Q*, Vol. 2 (4), 19, Enero-Junio. Recuperado de <http://revistaq.upb.edu.co>
- Stough, L. M. y Emmer, E. (1998) Teachers' emotions and test feedback, *Qualitative Studies in Education*, 11, pp. 341–361. En Zembylas, 2005.
- Svinicki, M. (1994). "What They Don't Know Can't Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Learning". *Teaching Excellence* 5/4: 1–2.
- Teasdale, J. D. (1993). Emotion and two kinds of meaning: cognitive therapy and applied cognitive science. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 339-354.
- Teasdale, J. D. (1997). The relationship between cognition and emotion: the mind-in-place in mood disorders. En D. M. Clark y C. G. Fairburn (eds.): *Science and Practice of Cognitive Behaviour Therapy*. Oxford: Oxford University Press, pp. 67-93
- Teasdale, J. D. (1999). Multi-level theories of cognition-emotion relations. En T., Dalgleish y M. Power (eds.): *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: Wiley, pp. 665-681
- Teasdale, J. D. y Barnard, P. J. (1993). *Affect, Cognition and Change: Remodelling Depressive Thought*. Hove: Erlbaum.
- The Global Alliance for Transforming Education (GATE). Education 2000: A Holistic Perspective*. Recuperado de <http://www.hent.org/gate.htm>
- Tomkins, S. S. (1981). The quest for primary motives: Biography and autobiography of an idea. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, pp. 306-329.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Vailt, D., Vehrs, W. y Sternagel, S. (1993). Prompts-Leitmotif-Emotion: Play it again, Richard Wagner! En N., Birbaumer y A., Öhman (Eds.): *The structure of emotion. Psychophysiological, cognitive and clinical aspects*. Seattle: Hogrefe y Huber Publishers.
- Valles, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Sevilla: Eos.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Velten, E. (1968). A laboratory task for induction of mood states. *Behavior Research*

- and Therapy*, 6, 473-482.
- Vesey, G. N. (1965). *The Embodied Mind*. Londres: George Allen and Unwin, Ltd.
- Vicens, P. y Andrés, A. (1997). Procedimientos de inducción del estado de ánimo y personalidad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50, pp. 145-157.
- Vigotsky, L. (2004). Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal.
- En Penalva, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 49.
- Weber, M. (1988). *El Político y El Científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 411-419.
- Westermann, R., Spies, K., Stahl, G. y Hesse, F.W. (1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 26, 557-580.
- Wilber, K. (1997). *Sexo, Ecología, Espiritualidad. El alma de la evolución*. Vol. 1 libro Dos. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1998). *Sexo, Ecología, Espiritualidad. El alma de la evolución*. Vol. 1 libro Uno. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2000). *Una teoría de todo. Una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2001). *Después del edén. Una visión transpersonal del desarrollo humano*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2003). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2007). *Espiritualidad integral*. Barcelona: Kairós.
- Wozniak, R. H. (Ed.). (1992). *Mind and Body: René Descartes to William James*. Washington, DC: APA.
- Wright, J. y Mischel, W. (1982). Influence of affect on cognitive social learning variables. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, pp. 901-914.
- Yuste, C. (2002). *Inteligencia general factorial revisada 5 (IGF-r 5)*. Madrid: EOS.
- Yuste, C, Martínez, R. y Galve, J. L. (2005). *Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales- Renovado (BADYG-R)*. Madrid: CEPE.

- Yuste, N., Rubio, R. y Aleixandre, M. (Coords.) (2004). *Introducción a la psicogerontología*. Madrid: Pirámide.
- Zabalza, M. A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 217, pp. 462.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, pp. 117-123.
- Zajonc, R. B. y Markus, H. (1990). Affect and cognition: The hard interface. En C.E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (eds.): *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 73-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, pp. 151-175.
- Zembylas, M. (2002a). Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching, *Journal of Research in Science Teaching*, 39, pp. 79–103.
- Zembylas, M. (2002b) 'Structures of feeling' in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules, *Educational Theory*, 52, pp. 187–208.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 18, No. 4, July-August 2005, pp. 465–487.

APÉNDICES.

APÉNDICE A: Programa de estudios y mapa curricular



FORMATO: DPyDE01

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

División de Docencia

Dirección de Planeación y Desarrollo Educativo

PROGRAMA ANALÍTICO DE ASIGNATURA

Instituto

Instituto Ciencias de la Salud

Licenciatura en:

Psicología

1.- Nombre de la asignatura:

TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

2.- Semestre:

9o. Semestre: Área de énfasis de educativa

3.- Carga horaria semanal:

3.1. Teoría	3.2. Práctica	3.3. Total	3.4. Créditos
1	3	4	5

4.- Seriación:

4.1. Asignatura antecedente	4.2. Asignatura consecuente
Ninguna	ninguna

5.- Objetivo general de la asignatura:

El alumno conocerá y aplicará las principales técnicas y modelos de intervención de la psicología educativa

6.- Unidades del programa

6.1 Número de Unidad	6.2 Temas, Subtemas y/o Tópicos que contiene el programa	6.3 Objetivos de la Unidad	6.4.	6.5 Número de Referencia Bibliográfica	6.6 Tiempo estimado en horas por subtema	
			Recursos didácticos necesarios		Horas	Acumulado
I. Los modelos de intervención psicoeducativa	1.1 Paradigma psicodinámico. El paradigma Psicodinámico en la terapia de juego Aplicación de carta descriptiva de intervención 1.2. El Modelo sistémico 1.3 Paradigma Cognitivo- Conductual	Analizar los principales modelos de intervención psicoeducativos aplicados a las dificultades de aprendizaje (necesidades educativas especiales) que obstaculizan el desempeño cognitivo, emocional, psicomotor, relacional, etcétera.	Pizarrón Rotafolio Proyector de acetatos Cañón Laptop Pintarrón Plumogis t.v. y video	<u>Tema 1</u>	4	4
				2. pp. 13-21.	4	8
				2. pp. 32-44.	4	12
				3. pp. 183-190	4	16
				7.pp. 303-333.	4	20
				8.	4	24
				<u>Tema 2.</u>	4	28
					4	32
				7. pp. 379-393.	4	36
				5. Pp. 129-151	8	44
					8	52
				<u>Tema 4</u>	4	56
				6. Pp. 111-117.	4	

	1.4 El paradigma humanista			9. Pp. 73-127 1. Pp.129-135. 1. Pp.137-164 1. pp. 165-177	4	60 64
--	----------------------------	--	--	--	---	--------------

7.- Estrategias de enseñanza-aprendizaje:

Estrategias de enseñanza:

Exposición docente

Dinámica Inteligencia emocional

Enseñanza-Reciproca

La Enseñanza Reflexiva

Exposición de caso

Estrategias de aprendizaje:

Aprendizaje Cooperativo

Aprendizaje Cognitivo

Participación Periférica Legítima

Construcción Colaborativa del Conocimiento

Comunidad de Aprendizaje

8.- Formas de evaluación:

Fichas de lectura 15%

Cartas descriptivas 30%

Participación en el análisis de lecturas 20%

Aplicación de cartas descriptivas 35%

9.- Bibliografía:

Básica:

1. Cornejo, L. (2000). *Manual de terapia infantil gestáltica*. España: Desclée De Brower.
2. Dolto, F. (2000). *Seminario de Psicoanálisis II*. México: Siglo XXI.
3. Dolto, F. (2006). *Seminario de Psicoanálisis I*. México: Siglo XXI.
4. Hellinger, B. y J. Prekop (2004). *Si supieran cuánto los amo*. México: Herder.
5. Joselevich, E. (2005). *Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad (A.D./H.D.) en niños, adolescentes y adultos*. Argentina: Paidós.
6. Resnick, S. Terapia de la Gestalt: el asiento caliente de la responsabilidad personal. En Psychology Today. T. George Harris (dir.), 1974, nov., vol. 8(6), 111-117.
7. Schaefer, C. y O'Connor, K. (1997) *Manual de terapia de juego. Volumen 2*. México: El Manual Moderno.
8. Escobar, J. (2006). La enuresis desde la perspectiva psicoanalítica de Francoise Dolto. En Escobar, J. *Revista electrónica de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Número 1 Págs. 32-42. Recuperado de http://dgsa.reduaeh.mx/revista/psicologia/rubrique.php3?id_rubrique=1
9. Penn, A. (Director). (1962). *The miracle worker* [Película]. U.S.A. United Artist.

Complementaria:

- Pain, S. (1994). *Psicometría Genética*. Argentina: Nueva Visión.
- Pain, S. (1994). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Argentina: Nueva Visión.
- Bin L., Diez A., Waisburg H. (2000). *Tratamiento Psicopedagógico*. Argentina: Paidós.

10.- Perfil profesiográfico:

Lic. en Psicología.

Experiencia terapéutica en la intervención psicoeducativa.

Tener formación académica apropiada en el área educativa, poseer experiencia en el uso de tecnologías educativas.

Capacidad de asesoramiento a los estudiantes en sus estancias y residencias profesionales, fomentar en los estudiantes el interés por la realización de investigaciones aplicadas a la solución de problemas que se le presenten en su practica profesional.

11.- Nombres de quienes elaboraron el programa

Mtro. Jorge Escobar Torres

12.- Fecha de última actualización

Junio de 2004

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UAEH

9° ÁREA DE LA SALUD	Técnicas de intervención de la salud	Psicoterapia II	Seminario de tesis II	Práctica de campo VI	Optativa III	Optativa IV	Optativa V	B 2 / E 5 P3 / S1 / T3
	E / P / t1 / p3 / c5	E / P / t1 / p3 / c5	B / S / t0 / p4 / c4	B / P / t0 / p16 / c16	E / T / t0 / p4 / c4	E / T / t0 / p4 / c4	E / T / t0 / p4 / c4	T2 / p38 / c42
9° ÁREA SOCIAL	Técnicas de intervención psicosocial	Norma y anomia social	Seminario de tesis II	Práctica de campo VI	Optativa III	Optativa IV	Optativa V	B 2 / E 5 P3 / S1 / T2
	E / P / t1 / p3 / c5	E / P / t1 / p3 / c5	B / S / t0 / p4 / c4	B / P / t0 / p16 / c16	E / T / t0 / p4 / c4	E / T / t0 / p4 / c4	E / T / t0 / p4 / c4	T2 / p38 / c42
9° ÁREA EDUCATIVA	Técnicas de intervención psicoeducativa	Teoría curricular	Seminario de tesis II	Práctica de Campo VI	Optativa III	Optativa IV	Optativa V	B 2 / E 5 P3 / S1 / T2
	E / P / t1 / p3 / c5	E / P / t1 / p3 / c5	B / S / t0 / p4 / c4	B / P / t0 / p16 / c16	E / T / t0 / p4 / c4	E / T / t0 / p4 / c4	E / T / t0 / p4 / c4	T2 / p38 / c42
9° ÁREA ORGANI- ZACIONAL	Técnicas de intervención psico-organizacionales	Administración de empresas y personal	Seminario de tesis II	Práctica de campo VI	Optativa III	Optativa IV	Optativa V	B 2 / E 5 P3 / S1 / T2
	E / P / t1 / p3 / c5	E / P / t1 / p3 / c5	B / S / t0 / p4 / c4	B / P / t0 / p16 / c16	E / T / t0 / p4 / c4	E / T / t0 / p4 / c4	E / T / t0 / p4 / c4	T2 / p38 / c42

8° DE LA SALUD	Evaluación psicológica	Psicoterapia I	Familia y pareja	Corrientes de la psicología de la salud contemporáneas	Seminario de tesis I	Práctica de campo V	Optativa II	B 2 / E 5
								C1 / P3 / S1 / T1
	P / t1 / p3 / c5	L / t1 / p3 / c5	L / t1 / p3 / c5	C / t4 / p0 / c8	S / t2 / p2 / c6	P / t0 / p16 / c16	F / t0 / p4 / c4	p31 / c49
8° SOCIAL	Análisis Institucional	Dinámica de grupos pequeños	Dinámicas grupales	Corrientes psicosociales contemporáneas	Seminario de tesis I	Práctica de campo V	Optativa II	E 5
								P3 / S1 / T1
	P / t1 / p3 / c5	P / t1 / p3 / c5	P / t1 / p3 / c5	C / t4 / p0 / c8	S / t2 / p2 / c6	P / t0 / p16 / c16	F / t0 / p4 / c4	p31 / c49
8° EDUCATIVA	Educación especial	Orientación vocacional	Psicología pedagógica	Corrientes psicopedagógicas contemporáneas	Seminario de tesis I	Práctica de campo V	Optativa II	E 5
								P3 / S1 / T1
	E / P / t1 / p3 / c5	E / P / t1 / p3 / c5	E / P / t1 / p3 / c5	E / C / t4 / p0 / c8	E / S / t2 / p2 / c6	E / P / t0 / p16 / c16	E / T / t0 / p4 / c4	p31 / c49
8° ORGANIZACIONAL	Sociología industrial	Selección y reclutamiento de personal	Desarrollo de Recursos Humanos	Corrientes contempo. de la psic. de las organizaciones	Seminario de tesis I	Práctica de campo V	Optativa II	E 5
								P4 / S1 / T1
	P / t1 / p3 / c5	P / t1 / p3 / c5	P / t1 / p3 / c5	C / t4 / p0 / c8	S / t2 / p2 / c6	P / t0 / p16 / c16	F / t0 / p4 / c4	p31 / c49

7°		Corrientes alternativas		Consejería e Intervención en crisis	Desarrollo comunitario		Lingüística y semiótica	Optativa I	Desarrollo II: Adultez, 3ª edad	Práctica de Campo IV	B1 / F5 / E1 C1 / L2 / P2 / S1 / T1
		F / C / t4 / p0 / c8		F / P / t1 / p3 / c5	F / P / t1 / p3 / c5		F / L / t2 / p2 / c6	E / T / t0 / p4 / c4	F / L / t2 / p2 / c6	B/S / t0 / p16 / c16	t 10 / p 30 / c 50
6°		Corrientes psicoanalíticas	Teoría de Género y Sexualidad	Técnicas de entrevista	Tanatología		Antropología	Inglés VI		Práctica de Campo III	B2 / F5 C3 / L2 / P1 / S1
		F / C / t4 / p0 / c8	F / L / t2 / p2 / c6	F / L / t2 / p2 / c6	F / P / t1 / p3 / c5		F / C / t4 / p0 / c8	B / C / t0 / p5 / c5		B/S / t0 / p16 / c16	t 13 / p 28 / c 54

5°		Corrientes sociales	Subjetividad		Psicopatología		Comunicación	Inglés V	Desarrollo I: Infancia–Adolescencia	Práctica de Campo II	B2 / F5 C2 / L3 / P1 / S1
		F / C / t4 / p0 / c8	F / L / t2 / p2 / c6		F / P / t1 / p3 / c5		F / L / t2 / p2 / c6	B / C / t0 / p5 / c5	F / L / t2 / p2 / c6	B/S / t0 / p16 / c16	t11 / p30 / c52
4°		Corrientes Humanistas	Teorías de personalidad	Pensamiento y Lenguaje	Dinámica de grupos	Psicología Organizacional		Inglés IV		Práctica de Campo I	B3 / F4 C4 / L1 / P1 / S1
		F / C / t4 / p0 / c8	F / L / t2 / p2 / c6	F / C / t4 / p0 / c8	F / P / t1 / p3 / c5	B / C / t2 / p0 / c4		B / C / t0 / p5 / c5		B/S/ t0 / p16/ c16	t13 / p26 / c52
3°		Corrientes positivistas		Tests Psicológicos	Diagnóstico psicológico	Psicología Educativa	Sociología	Inglés III	Computación III: Estadística II	Metodología III: Métodos Cualitativos	B4 / F4 C4 / L2 / P1 / S1
		F / C / t4 / p0 / c8		F / L / t2 / p2 / c6	F / P / t1 / p3 / c5	B / C / t2 / p0 / c4	F / C / t4 / p0 / c8	B / C / t0 / p5 / c5	B / L / t2 / p2 / c6	B / S / t2 / p4 / c8	t17 / p16 / c50
2°	Epistemología	Historia del pensamiento psicológico		Psicometría		Psicología Social	Administración	Inglés II	Computación II: Estadística I	Metodología II: Métodos Cuantitativos II	B7 / F1 C4 / L2 / P1 / S1
	B / C / t4 / p0 / c8	B / C / t4 / p0 / c8		B / P / t1 / p3/ c5		B / C / t2 / p0 / c4	F / L / t2 / p2 / c6	B / C / t0 / p5 / c5	B / L / t2 / p2 / c6	B / S / t2 / p4 / c8	T17 / p16 / c50
1°	Corrientes filosóficas		Bases fisiológicas de psicología	Historia psico–social		Psicología de la salud	Redacción	Inglés I	Computación I: Matemáticas	Metodología I: Métodos Cuantitativos I	B7 / F1 C5 / L2 / S1
	F / C / t4 / p0 / c8		B / C / t4 / p0 / c8	B / C / t4 / p0 / c8		B / C / t2 / p0 / c4	B / L / t2 / p2 / c6	B / C / t0 / p5 / c5	B / L / t2 / p2 / c6	B / S / t2 / p4 / c8	t20 / p13 / c53
Su bár ea	Bases filosófica	Historia	Teorías	Técnicas	Intervenciones	Especialidades	Disciplinas afines	Asign de apoyo	Aplicación	Práctica	Total

Códigos:

En el renglón que aparece debajo de cada asignatura se especifican las características de cada una de ellas en los espacios entre diagonales:

- 1) B = Básica; F = Formativa; E = Especialización
- 2) C = Curso; L = Laboratorio; P = Práctica; S = Seminario; T = Taller
- 3) t = horas teóricas
- 4) p = horas prácticas
- 5) c = créditos

APÉNDICE B: Plan de trabajo

PLAN DE TRABAJO
<i>Técnicas de Intervención</i>
<i>Psicoeducativa</i>
Enero-Mayo 2010

Paso 1.	Señala el/las actividades y productos que eliges realizar en este curso, anotando, en los cuadros de la derecha, el porcentaje de evaluación que tú eliges.
---------	---

Paso 2.	Traslada los subtotales a la tabla que se llama "SUMA DE SUBTOTALES". Checa que la suma de los porcentajes parciales sea de 100.
---------	---

ACTIVIDADES	Porcentaje Calificación
A. Plan de intervención psicoeducativa y Construcción de materiales.	
B. Intervención psicoeducativa	
C. Participar en las dinámicas de inteligencia emocional (Máximo 10%).	
D. Ofrecer el punto de vista en cuestionario y/o entrevista.	5%
E. Participar activamente en el análisis colectivo de las lecturas del curso. (Es necesaria la previa lectura). (Máximo: 25%).	
F. Ejercitamiento físico (Tai-chi, Respiración, Chi-Kung, Yoga). (Máximo 5%)	
TOTAL:	

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Actividad A: Plan de intervención psicoeducativa y Construcción de materiales Descripción: Planeación de actividades y Construcción de materiales para el tratamiento o acción psicoeducativa. Procedimiento de enseñanza-aprendizaje: a) Alumno: el(la) alumn@ revisará y analizará los resultados psicodiagnósticos de un caso psicoeducativo, así como los diversos paradigmas, teorías y técnicas de intervención psicoeducativa, a efecto de diseñar un Plan de intervención psicoeducativa que incluirá: 1) redacción del Plan con objetivos específicos de cada actividad, duración, materiales, instrucciones, forma de registro y parámetros de análisis, y 2) Diseño de materiales psicoterapéuticos (láminas, rompecabezas, títeres, ilustraciones, cuentos, etc.) b) Docente: El docente asesorará al alumno en la pertinencia psicoterapéutica de los materiales construidos c) Otros: Otros compañeros le podrán apoyar en el proceso del diseño de un plan y construcción de materiales, Sistemas objetivos de apoyo: Carpeta <i>Intervención Psicoeducativa</i>, Libros en el aula, archivos electrónicos. Producto: Plan de intervención y Construcción de Materiales.	Producto: Plan de intervención y Construcción de Materiales: FECHA DE ENTREGA:
Instrumento de evaluación: Rúbrica del Plan de Intervención y de Construcción de Materiales	
Parámetros de evaluación: Reporte escrito del plan de intervención diseñado y presentación de materiales construidos.	

Actividad B: Intervención psicoeducativa Descripción: Diseño y Aplicación de actividades durante el tratamiento o acción psicoeducativa Procedimiento de enseñanza-aprendizaje: a) El alumno@ : el(la) alumn@ aplicará, en un caso psicoeducativo concreto, las técnicas de intervención psicoeducativa planeadas, elaborará informes de las sesiones y realizará un reporte final que indique las diversas áreas trabajadas, las técnicas aplicadas, el proceso vivido en las sesiones y una autoevaluación de todo el proceso. b) El docente: Proporcionará asesoría respecto al caso psicoeducativo en donde se está interviniendo. Sistemas objetivos de apoyo: Carpeta <i>Intervención Psicoeducativa</i>, Libros en el aula, archivos electrónicos. Producto: Reporte de Intervención Psicoeducativa.	Producto: Reporte de Intervención Psicoeducativa: FECHA DE ENTREGA:
Instrumento de evaluación: Rúbrica de intervención psicoeducativa	
Parámetros de evaluación: Reporte escrito de las actividades de intervención, grabaciones de las sesiones, fotografías, diario de trabajo, etc.	

Actividad C: Dinámicas de inteligencia emocional Descripción: Las actividades de inteligencia emocional consisten en participar activamente en las dinámicas que se realizarán en clase. Producto: Expresión honesta y sincera de las propias emociones.	Producto: Reporte escrito de las actividades realizadas en las dinámicas. FECHA DE ENTREGA: Semanalmente
Instrumento de evaluación: Expresión escrita de lo vivido en las dinámicas	
Parámetros de evaluación: Honestidad y veracidad.	

Actividad D: Ofrecer el punto de vista en cuestionario y/o entrevista. Descripción: Responder de manera verbal y/o escrita las preguntas Producto: Expresión honesta y sincera de las propias ideas, percepciones y sentimientos	Producto: Reporte escrito de las actividades realizadas en las dinámicas. FECHA DE ENTREGA: Semanalmente
Instrumentos de evaluación: Rúbricas, listas de chequeo, cuestionarios y entrevista.	
Parámetros de evaluación: Sinceridad en las respuestas.	

Actividad E: Participar activamente en el análisis colectivo de las lecturas del curso. Descripción: Lectura integral previa del material documental a revisar, es decir que habrá que efectuar los parámetros de la alerta integral: Lectura corporal, Lectura activa, Presencia, Diálogo reflexivo, Trabajo de sombras, Cuestionamientos, Toma de perspectivas y Atestiguamiento. Producto: Participación activa en clase, en casa, en la <i>combi</i>, caminando, leyendo, etc., etc., etc.	Producto: FECHA DE ACCIÓN: A cada momento. FECHA DE entrega: Quincenal
Instrumento de evaluación: Rúbrica de la alerta integral	
Parámetros de evaluación: Sinceridad en las respuestas.	

Actividad F: Ejercitamiento físico. Descripción: Realización de ejercicios (Tai-chi, Respiración, Chi-Kung, Yoga) en las áreas verdes del Instituto. Producto: Ejercicios físicos.	Producto: FECHA DE REALIZACIÓN: Semanal
Instrumento de evaluación: Rúbrica de ejercitamiento físico.	
Parámetros de evaluación: Involucración en los ejercicios y puntualidad.	

NOMBRE	FIRMA

APÉNDICE C: Instrumentos 1 y 2.

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

Experimentos y experiencias:

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa”?
- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?
- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:
- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?
- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:
- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?
- Menciona algunos ejemplos de ello:
- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?
- Escribe algunos ejemplos:
- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Acción creativa.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?
- Describe cuáles.
- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Síntesis conceptuales y procedimentales

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?
- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Libertad en la elección temática.

- ¿Qué ventajas obtuviste de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?
- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Plan de Trabajo y aprendizaje significativo.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?
- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste
- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.
--

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?
- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
- ¿Cuál es el sabor que prefieres?
- ¿Cuáles son las Emociones que más te agradan?
- ¿Cuáles son las Emociones que no te agradan?
- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?
- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo
- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?
- Menciona algún ejemplo:
- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?
- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

APÉNDICE D: Transcripción de la dinámica de la *silla vacía*

Profesor: bien, bueno vamos a ver la lectura ya pueden dejar sus carpetas atrás si ya terminaron; ¿faltó alguien de contestar las 2 primeras? ¿No te faltó contestar las 2 primeras?

Si contestaron las 2 primeras de la alerta integral, si disculpen que insista pero he encontrado varias carpetas que les falta, carpetas donde si leyeron y estuvieron en clase y falta llenar esa parte de la alerta integral.

Recuérdense que al finalizar hay que llenar esa otra, sí vamos hacer una dinámica pero va hacer conforme avancemos en la lectura y a veces la dinámica se pone afuera pero ... vamos a cotorrear mientras terminan de sacar el porcentaje.

Bueno se acuerdan de terapia de juego gestalt, si ¿es una lectura de hace 2 semanas o la semana pasada?

Grupo: hace 2

Profesor: 2 semanas verdad la semana pasada, el lunes pasado hicimos [inaudible]

Otro participante 3: lo de las cartas descriptivas

Profesor: ahah sí, estuvimos haciendo lo de las cartas descriptivas, y fue una revisión de uno por uno; faltan algunos de asesorías ... esa asesoría la voy a brindar al finalizar la lectura y la dinámica.

Hoy también era la entrega de la 2 carta descriptiva.

Grupo: se la envié.

Profesor: si muy bien, los que la enviaron perfecto.

¿Alguien no ha enviado y recibió asesoría?...Ustedes recibieron asesoría y no han enviado, ustedes 2, 3; *Participante 8*, 4; con *Participante 10* ...

Participante 8: es que a mi no terminó de .. no terminó la asesoría

Profesor: Ahah quedó inconclusa entonces debiste de haberme mandado media segunda carta descriptiva

Grupo: jajajajaja.

Profesor: No es cierto, no quienes ... no he dado asesoría.... ¿Te di asesoría? Bueno cuando me la pueden enviar los que faltan

Grupo: ¿hoy en la noche?

Profesor: en la noche.. ¿con alguien hablé hoy y le dije que hoy o mañana? Ah sí, con *Participante 7*; los demás ¿cuándo pueden? ¿Al ratito puedes?

Participante 7: bueno yo al ratito en la noche o mañana temprano

Profesor: mañana temprano; ¿puedes tú?

Otro participante 4: Mañana temprano.

Profesor: acuérdense [que] esta carta descriptiva -dado que ya tienen retroalimentación- va con evaluación; ¿que evaluación? ahorita en unos minutos nos traen la rúbrica de autoevaluación... ajá de la carta descriptiva, tanto si le puse objetivo, contenido, le puse los síntomas, técnicas si fue lo mismo; les voy a dar impresa esa hojita para que la hagan así, si ya la enviaron por correo se la llevan esa hojita la contestan y la traen mañana.

Otro participante 2: Profe ¿es enviar la primera carta corregida y la segunda?

Profesor: Sí, eso fue lo que platicamos; aún con eso que platicamos, que fue una situación explicable, ¿hay alguien que no haya enviado la primera carta corregida? *Participante 6* nada más, si sé que bajo la superficie hay muchas cosas más eheh; bueno, corríjanla bajo los lineamientos que les di y le ponen guardar como “fulano de tal” o “fulano tal” o como “fulano” primera carta final” para el caso que diferenciamos los intentos, los ensayos; quien me la quiera entregar por escrito, también. Bien, vamos a ver la terapia de juego Gestalt con una dinámica incluida. ¿Qué vínculos podemos encontrar entre el texto anterior del de terapia de juego Gestalt, donde esta este osito y la lectura que hoy tenemos de Laura Conejo ¿qué relaciones encontraron?

Grupo: (murmullo) esa fue la pasada.

Profesor: es decir es una técnica que implica sacar emociones

Otro participante 5: Ajá, lo que puedes encontrar en la primera con la primera lectura que hicimos y ésta

Profesor: así es

Otro participante 5: Así es como la teoría ... como vas a llegar, ahah, ahí dice contacto con el niño y aquí es como qué vas a utilizar en la técnica

Profesor: Ajá si tú lo sentiste así...si *Participante 12*, ahorita regreso contigo

Participante 12: que la técnica son más específicos, cómo se va a trabajar

Profesor: Más concreto, más aterrizado; si quieres copiar una técnica, si es muy sencillo de aplicar, aplica esta técnica o revísalo nuevamente lo puedes adaptar en tus sesiones; es una ventaja y *Otro participante 5* considera que esta lectura nos habló del contacto, cómo podemos establecer ese contacto con el niño,

con la niña, a través de ... hicimos una representación recordando para hacer una sensibilizar a ese niño resistente.

Me gustaría algún día lograr técnicas gestálticas para favorecer que los alumnos puedan hacer la tarea.

Grupo: jajajaja

Profesor: o sea ustedes y quiero hacer la tarea, significa participar, leer, significa los ejercicios, significa meternos al conocimiento, porque estamos aquí, están aquí por el conocimiento, quieren conocer; a veces el docente no sabe todo; de hecho yo no soy gestáltico, tal vez un poquitito más, no mucho; pero la ventaja del grupo es que podemos aprender grupalmente sobre una lectura que está hecha ya, tienen de base de ocho semestres previos, bueno eso garantiza, da mucho. Cuando hablamos, *Otro participante 5* dijo una dinámica ... me parece bien pero también esa dinámica externa que nos motiva a reír. a expresar alguna emoción, a conflictuarnos, incluso porque hay veces que no hay dinámicas para agradarnos

Otro participante 5: Un complemento de la lectura

Profesor: un complemento de la lectura como para redondearlo; si hay otra dinámica, que es la dinámica interna; si internamente falta una dinámica, ni aunque yo fuera el santo papa haría proezas, nadie haría proezas es decir... jajaj

Otro participante 4: Está vivo

Profesor: sí, este ... nadie haría proezas si es que uno no quiera aprender; a lo mejor el docente es desmotivante, a lo mejor yo soy desmotivante y un análisis de la terapia sería: este niño no avanza en la terapia ¿por qué? Soy yo, es el niño, son los padres, somos todos.

Me gusta la gestal porque implica abarcar ese todo, de hecho hasta el psicoanálisis, una terapia conductual; tendríamos que pensar que no solamente en contextos aislados si no que el niño no respondió a la técnica no, pues es culpa de sus padres; como la escuela, la maestra dice: *es que no hay apoyo por parte de los padres, no han venido a las juntas no han respondido a mi citatorios ellos son los culpables* y la escuela -yo veo últimamente- que trata de decir: *ustedes padres tienen la culpa* y los padres que dicen *la escuela tiene la culpa*, la abuela no y así, más, etcétera. Como decía alguien ¿no? *la culpa se puede repartir*; cuanto nos toca; más que culpa, responsabilidad; bueno creo que ya me desvié pero tiene que ver con el proceso de enseñanza aprendizaje y la terapia, yo lo trato de asociar. Bien,

vamos a abordar entonces el capítulo 5 directamente ya; ¿qué encontraron de interesante?

Otro participante 4: a Segismundo

Profesor: ¿a Segi es qué?

Otro participante 4: a Segismundo

Profesor: hasta que Segismundo porque ya después de ahí y quince, no antes, no hubo una ¿no? ya veo .. bueno sí, una forma, ahah, didáctica de abordar los materiales; es primero abordar lo que no nos gusta

Otro participante 5: el libro mmh... el cuaderno

Profesor: el cuaderno de la terapia se les hizo farragoso

Grupo: no

Profesor: algunos no, a otros sí y ¿qué nos dice? Vamos a abordar primero, tengo que lavar primero los platos y ya, luego tengo que ver mi película ¿qué haces primero?

Grupo: ver la película

Profesor: pero sería mejor lavar los platos porque ya después no lo vas hacer; ahora vamos a lo farragoso, a lo que no nos gustó tanto, para algunos el cuaderno de terapia; pero para los que les gustó: qué tal si hablas de eso que les gustó. Para los que no les gustó: [ojalá] puedan ver tal vez otra perspectiva, otra mirada o recordarla, incluso para los que no llegaron a alcanzar, llegar [se refiere a leer] al cuaderno de trabajo en la lectura vamos a decirlo: no parte de la lección, es para repaso; si no leí pero aprendo de los demás; hay gente muy hábil, hay gente que llega al aula y con escuchar 5 10 minutos de lo que se está hablando, pas, se pone la pila. Yo he conocido gente así es, increíble y sorprendente y me doy cuenta que no, que no leyeron pero me doy cuenta que hacen análisis, es increíble; ojalá todos podamos llegar así pero todos tenemos nuestro proceso de adaptación. Bien ¿qué hay con el cuaderno de terapia? pudieran entre varios llegar a explicar esa parte de la lectura para los que no alcanzaron a llegar a esa parte de la lectura, que es el cuaderno de terapia ¿sí?

Participante 3: es un cuaderno que lleva frases y le dice el, se le pide al paciente al niño, igual ahí da varias opciones, que al niño, es muy pequeño de 5 años que igual y no sabe escribir, se le pide que le diga y el terapeuta escribe lo que las frases y lo que el niño le dice y pues ..

Profesor: Participante 14 ¿si Participante 3?...

Otro participante 5: su cara de enojada

Profesor: yo me confundí es que vean Las cuestiones del diálogo: saben ustedes que una de las preguntas de la historia vital es si el niño en la comunicación respeta turnos; quien coordina un grupo de trabajo o de terapia tiene que estar atento a quien pide la mano, yo casi siempre me acuerdo de quienes levantan la mano, aquí en el salón;[dirigiéndose a *Participante 3*] pero hiciste una pausa y levantó la mano *Participante 14* y entonces como hiciste esa pausa pensé que habías terminado, pero porque no quisiste continuar

Grupo: jajajajajajaja

Participante 3: ¿Por qué no quise continuar?? Pues porque dije: *a lo mejor ella como que ya quiere participar ..*

Profesor: ante su urgencia tú...

Grupo: jajajajaja

Profesor: ante su punto de vista, de la urgencia de *Participante 14*, hoy se han comentado; ahorita ante la pregunta que hice de porqué no quisiste seguir hablando ¿alguien lo escuchó?

Participante 3: lo estoy escuchando.

Profesor: ¿Alguien lo escuchó? Alguien dijo algo ¿sí? ¿qué escuchaste *Participante 10*?

Participante 10: yo escuché [a] alguien que dijo: *ya se enojó*

Profesor: Alguien dijo esa frase; no importa quien ehehe; vean y qué tal con esto con eso *Participante 3*.

Participante 3: no pues no.

Otro participante 4: *Participante 3* no se enoja.

Participante 3: no, yo no me enojo

Profesor: porque ella si se enoja, digo, es difícil encontrar a alguien que no se enoje ¿no? yo me enojo, ustedes me han visto algunas veces enojado ¿no?

Grupo: sí

Profesor: por ejemplo, el jueves, la clase pasada ¿no?

Participante 10: ¿AHAH sí?

Grupo : sí... no fue

Profesor: no ¿tú me sentiste enojado? Otros no me sienten enojado; no sé... por lo menos *Participante 9*, ¿sí? porque *Participante 9* me dijo [que] ya me enojé

Participante 13: es que como ustedes habían tomado clase con el profe. Como creo ya tenemos más tiempo de conocerlo, ya sabemos cuando está enojado

Profesor: ajá, ¿sí? ya veo, el tiempo ayuda a conocer a alguien; porque me sentí contrariado, por muchas cosas y luego así... la encuesta y no sé que.

Grupo: Ahahá, sí.

Profesor: y luego... habíamos afuera a bati salida, la que abre así; este ... querían entrar y yo les tenía que dar el informe a todos de la comunicación y *Participante 9* no les quería abrir la puerta; estaba bromeando con ellos y yo les dije *Participante 9 ya ábreles*; pero no dije *ya Participante 9, ábreles*. No, creo que no fue así pero como ya me conoce *Participante 9* y ustedes ya me conoce, creo que generalmente no hablo ...

Participante 13: se controla

Profesor si controlo mis emociones jajajaja

Profesor: si no hago así *gggrrr* como los perros, así, feo. Jajajajajaja

Este ... yo me puedo enojar más en realidad; cuando me he enojado en cuestiones personales aquí, este ... dicen que me pongo mal mal, como acá; no convulsiono, no, eso no.

Grupo: jajajajajaja.

Profesor: si no, hasta puedo decir groserías, jajaja; sin embargo ya quiero hablar, jajajajaja, entonces miren estoy tomando este asunto de ... parece que me fugo, pero el asunto de... el punto es éste: como en la terapia pueden surgir también emociones y hay que trabajarlas, analizarlas. Lo que se expresa en la familia, en la historia vital hay que tomarla en cuenta. Por ahí dijo el niño: *es que mi papá le pega a mi mamá*; ahah y hacemos como que no oímos. No! se dijo algo; no es un grupo terapéutico pero se enojó; puede ser que sí, puede ser que no, lo que atendemos en este caso -por ser gestalt- es... ella dice: *no*; dijo: *yo no me enojo* y luego hace una cara de cómo que ... si se enoja porque ¿a quien no? nos pasa o negamos el enojo pero no nos atrevemos a expresarlo a veces.

Participante 10: sí, se enojó; se puso roja.

Participante 3: siempre me pongo roja.

Profesor: y así las emociones se nos pueden ir, suspicaces, susceptibles tatatata..

Bien. Bueno porque toca este punto, porque las emociones es algo fundamental para trabajar en la terapia en todo grupo existe. Ustedes deben de

poder interpretar las señales y ella tal vez no escuchó, porque estaba hablando. Cuando dijo, este ... no tiene urgencia de hablar y no lo escuchó. Precisamente cuando estamos más metidos en una emoción, no escuchamos las otras emociones: cuando estamos más celosos, más enojados o más sensuales o más alegres, a veces no escuchamos las demás emociones. Estamos como pendientes de una sola; hay que ampliar nuestro foco de conciencia,[aunque] estemos es esa cúspide, no hay que perder de vista eso. Bueno ... este...¿ *Participante 14?*

Participante 3: ¿ya puedo terminar profe? hahaha jajajajajaja

No pues eso, decía en la lectura que se le pedía al niño que iban hacer un libro, que no lo tomaran como que a muchos niños sí les gusta y a muchos no y ella hacía como que les exigía; que al final pues le sirviera todo lo que iban a escribir en el libro, que poco a poco el niño se iba a ir motivando de acuerdo al número de páginas, que se iban a ir elaborando en las sesiones y lo miran lo más positivo que negativo para él [niño]. Ella decía y yo desde mi punto de vista que ... pues sí, es muy importante, que nos da mucha flojera así.

Profesor: llenar las rúbricas ¡no, otra vez no!

Grupo: jajajajaja

Participante 3: pero ... pues sí, es importante. Regresamos, leemos y como que vamos a recordar algo; sí, me parece una parte importante

Profesor: y ahora sí, bien ¿ *Participante 14?*.... Ahora no

Participante 14: bueno hablaba también de la portada que hay que ponerle hecho por ...bueno todo ese que le va dando como cosas importantes para el niño ... yo... niñas... que nada... para que se apropie de ese trabajo y después también decía que nos va dando frases para hacer los dibujos; ahí nos mencionaba algunas y que ...

Profesor: ¿puedes ir leyendo algunas para los que no alcanzaron a llegar? Nuevamente insisto porque les puede causar curiosidad ¿qué padre, no?

Otro participante 4: que lean.

Participante 14:

Voy a dibujarme cuando era pequeño.

Cuando yo era pequeño era...

Voy a dibujarme como quiera ser de mayor.

A mi gustaría ser mayor porque...

Esta es mi cara cuando estoy alegre.

Esta es mi cara cuando estoy triste.

Si yo fuera rey haría...

Si yo fuera la reina sería así.

Si mi padre fuese un animal sería así.

Si yo fuese un animal sería así.

Este es mi colegio.

Voy a dibujar a mis mejores amigos.

Ellos son mis mejores amigos por que...

Ésta soy yo en mis sesiones...

Nos va diciendo los puntos que pueden [ir] sucediendo cuando se aplica esa técnica; que puede ser que el niño no quiera participar contigo y dice que [a] los niños [los puedes] seducir un poco como para que participen contigo.

Profesor: tienes que seducir ¿cómo seducimos? porque así dice. ¿Cómo convencerlo o seducirlo? La palabra no es fácil ni sencilla ¿Cómo lo seducimos?

Otro participante 5: pues yo creo que también haciendo material que le llame la atención; ella decía ¿no? colores que le gusten, lapiceros, la forma de las hojas, que cada una sea diferente para que le llame la atención, hacerle caritas como decía *Otro participante 6*, utilizar recortes de periódico así... también había niños que le decían que si podía llevar cosas para pegarle a la libreta y eso dice mucho de las ganas... que el entusiasmo y de las ganas de estar en la terapia... si lo llevan a fuerzas todas esas cosas

Profesor: ¿y si no quiere aun así?

Otro participante 5: lo tiene que hacer

Profesor: porque ella dice lo obligo; pero...¿Cómo? ¿y si no quiere y no quiere?

Grupo: mmmm...

Otro participante 6: condicionamiento.

Profesor: Condicionamiento

Otro participante 4: o ella también podría ayudarlo las primeras sesiones.

Profesor: igual puede ser una ayudada. como que... ayudar ¿hasta qué punto?

Participante 10: por ejemplo ayudarlo a recortar la hoja ,o *yo hago esto y tú haces esto* o así

Profesor: algo a lo que no podría ayudarlo es a contestar las preguntas; por supuesto ni a dibujar. Tú decías condicionarlo

Otro participante 6: más bien como un contrato; hacer un contrato con el niño.

Profesor: ¿por ejemplo?

Otro participante 6: sí,muy bien... déjenme pensarlo.

Profesor: muy bien; si son contratos que se usan en el modelo... desde el [paradigma] conductivo conductual hasta el humanista ...los contratos. No significa algo... humanista, en una parte de la vida, como es el matrimonio hasta hay un contrato y supuestamente aparte de amor se concretiza.

Participante 14: como usted nos decía en la lectura pasada que ir integrando al niño en la dinámica, tal vez empezándolo hacer uno mismo y ya después él.

Profesor: es decir ¿yo contesto mis frases?

Participante 14: tal vez contestar sólo una; por ejemplo poner mi cara cuando estoy triste. Puede ser, claro... pero éste es en otra carpeta ... marcarlo.

Participante 8: yo pensé ¿que puede pasar? hacerlo nada más ahí ... que él lo imite... porque ya estarías ...estar interfiriendo en lo que él está escribiendo.

Profesor: porque a lo mejor él se identifica contigo y toma lo que tú estas poniendo; nada más copia y ya no se expresa él mismo y habrá niños que funcionen así.

Otro participante 6: Bueno yo pienso que el terapeuta haga un dibujo pero que no incluya las frases que el niño tenga qué hacer; no sé... hacer otra frase y decir *yo hago un dibujo y tú haces otro* en caso de que ya de plano no lo haga.

Participante 3: Mejor hacerlo en secreto:*mira yo hago un dibujo tú haz el otro y ya al final tú me lo enseñas y yo te enseño* la otra, para que no copien

Profesor: sí... primero *Otro Participante 3* y después *Participante 12*.

Otro participante 3: Bueno, pero también todos los enunciados no se pueden generalizar para todos los niños... si no que depende de la situación y la historia de vida de cada niño; por ejemplo: aquí habla de la adopción... son ciertos enunciados ¿ehh? diferentes a la de separación y divorcio.

Profesor: ¿Puedes leer 2 frases?

Otro participante 3: sí, de adopción: *voy a dibujar cómo imagino a mi otra madre.*

Voy a dibujar el momento en el que me dicen que soy adoptado

Profesor: Vean ustedes, a mí me parecen sencillas las frases... pero también se me hacen fuertes... sobre todo un niño que no ha trabajado esa parte de duelo de la madre original. Primero para contestar esa frase debe saber que es adoptado, si no sabe que es adoptado y los padres no quieren que sepa ¿podemos meter esa frase?

Grupo: No

Profesor: No, como psicólogos, a nivel ético, no podemos.

Otro participante 3: de separación: *voy a dibujar como me sentí cuando me dijeron que mis padres se separaban...* A veces cuando ella o él no llaman en cierto tiempo... lo que siento es...

Profesor: entonces lo que nos dice *Otro Participante 3* es muy interesante: cada frase debe de ser adoptada a cada caso. ¿Y si hacemos el ejercicio de...? Cada uno decimos una frase, pensamos un tema... elige un tema y lo decimos.

Participante 12: es que yo también quería comentar que no hay que generalizar... que era de acuerdo a la problemática y si no había, tenemos que inventar una.

Profesor: sí; ésa es la inventiva. Por ejemplo, mira ... un tema... juegos sexuales.

Participante 8: ¿me pueden brincar?

Participante 14: Divorcio

Participante 13: Aborto

Otro participante 6: Duelo

Participante 7: Amigo

Otro participante 8: Aborto

Participante 7: La llegada de un nuevo hermano

Participante 1: Duelo

Varios particioantes: Depresión ...Agresión ...Maltrato

Participante 8: Discapacidad...La falta de un padre o una madre.

Profesor: Ahora fíjense: cada uno de nosotros vamos a redactar una pregunta con el tema que está a nuestra derecha, es decir *Participante 8*... yo dije

juegos sexuales... *Participante 8* va a redactar una pregunta de juegos sexuales.
¿Tú que dijiste?

Participante 8: Discapacidad.

Profesor: *Participante 13* va a hacer una frase de discapacidad. El que está a mi derecha le voy a preguntar el tema; ése es el ejercicio.

¿Qué tema dijiste? Maltrato... una frase que no esté incluida... tenemos un minuto

Grupo: ¿Son frases o preguntas? ¿Como las de aquí?

Cuando mi papá me da de cinturonzos ...

Quisiera que mi papá en lugar de pegarme...

Frases o preguntas; a veces las frases ayudan más.

Otro participante 4: mi lapicero.

Profesor: Yo ya estoy listo... Vamos a esperar

Otro participante 4: ¿Debe ser para niños?

Profesor: Sí, la técnica está dirigida a niños, no adultos. Esta ... asunto de esperar... es interesante cuando Buda se iluminó lo que se dice la iconografía o no sé... en la iconografía cristiana es subir a los cielos o a otra dimensión: Él dijo: *no voy a entrar a ese otro mundo hasta que el último de los seres se haya iluminado*. Permanece en la puerta, en la antesala del paraíso hasta que todos los humanos se iluminen. Él podía ya irse, chisparse de aquí. Lo mismo sucede con la educación, hay que esperar hasta que el último de los compañeros termine... porque el asunto es colectivo.

Sin embargo podemos hacer algo más: a mí ya se me imaginaron algunas escenas más... es interesante. Hay que sentarnos a redactar más frases... es más, si nos conocemos la historia vital, el diagnóstico va a ser mucho más fácil. Están las de ella, Loreta, pero hay que crear la de nosotros; es más, si conocemos la historia vital podemos hacerlas... personalizarla ...sí... es más, si hay una mascota podemos utilizarla en la vida del niño.

Otro participante 3 dijo maltrato; voy a empezar a leer las mías... hice tres.

Cuando mi papá me cinturonea....

Si yo tuviera el cinturón de mi padre entre mis manos...

Cuando mis hijos se porten mal yo haré....

Bueno, las analizo... *cuando me cinturonea...* es decir, cómo me siento... pero ¿qué pasa cuando este niño tiene el cinturón del padre en sus manos? lo que va a hacer... lo va a imitar o quién sabe... es un misterio lo que va a decir quién... no

sabemos lo que va a ser, pero es la parte del pensamiento: paso de la sensación del pensamiento a la posibilidad... con el asunto que va implicando la transferencia y todo eso. La tercera...*cuando mis hijos se porten mal yo hare...* Que se plantea el ...como un futuro hipotético... no me quedo en el presente... pase a una situación hipotética... si yo tuviera el poder... hasta un futuro ¿Qué haría yo? esas son mis preguntas.

Participante 8: a mí me tocó juegos sexuales y puse dos frase incompletas
Pienso que tocar mis genitales es
Si alguien quiere tocar mis genitales yo...

Participante 13: a mí me tocó discapacidad y puse
Si mi hermanito llora a mí me...
Mi mamá dice que no puedo acercarme a mi hermano porque...

Profesor: discapacidad y ahí el discapacitado es el hermanito... él es el discapacitado y tiene prohibido acercarse al hermanito.

Participante 13: yo aquí como que el niño tuviera un hermanito con discapacidad

Profesor: a ya veo sí...

Participante 14: a mí me tocó aborto y yo puse
Cuando mi mamá perdió a mi hermanito yo sentí....

Otro participante 6: *Participante 14* puso divorcio pero ya estaba entonces yo puse 2 una es....

Cuando papá y mamá están separados yo.... Esta es para que escriba...conteste y la otra es para que dibuje... bueno en sí puede abarcar 2; dice *Cuando estoy alejado de mamá...* bueno también se puede aplicar para papá

Profesor: ¿y cómo sería? ¿sería muy sencillo?

Otro participante 5: pues sí, que dibuje cómo se siente cuando está alejado de mamá o de papá, puede dibujarse llorando o feliz

Profesor: *Así me veo cuando estoy triste por la separación de mis papás...* no así .. me veo...*mi cara es así cuando extraño a mi papá o ajá.* Gracias.

Otro participante 8: a mí me tocó duelo y puse *Así me sentí cuando mi mamá me dejó en la escuela...* porque de cierta manera es un duelo... en ese momento el niño tiene un duelo porque mamá se va y el tiene que quedarse sólo y otra que también puse fue *Cuando esté en la escuela mi mamá....*

Profesor: Sí, la vida está en constantes duelos ...de que *no he comido y anhele la comida* y tengo ganas de esto o tengo ganas de lo otro...*el traje que no quedó bien* y tatata... jaja...es lo que digo en la vida hay pérdidas.Es que les acaban de entregar su traje de toga y birrete ¿o no fue ese?

Grupo: no, ése no fue

Otro participante 4: fue un traje sastre falda saco y ...

Profesor: y fue un desastre porque algunas les quedó corto, algunas muy largo. A algunas les quedó colgado y no sé que... jajajajaja

Bien gracias

Participante 7: ellas... dijo maltrato *lo que siento cuando mi papá me golpea* es.....

Quisiera que mis padres fueran...

Profesor: La segunda la puedes justificar.

Participante 7: si si un niño es maltratado, mmm, *quisiera que mis padres...fueron...* es como el niño quisiera que sus padres se comportaran con él, qué cosas quisiera recibir por parte de sus padres.

Profesor: no dice la palabra maltrato o castigo pero sí tiene que ver, desde esa perspectiva,... a lo mejor tiene otra idea, pero es investigar sobre el campo de conciencia o el campo de sentimientos que tiene tiene cada uno... qué aborda...a lo mejor en otra sesión comenta otra cosa.... Gracias *Participante 7*.

A mí me tocó el tema de amigos y puse*Lo que más me gusta hacer con mis amigos* es...

Y quisiera que mis amigos...

Profesor: ahí fue donde *Participante 7* dijo un tema que no tiene nada que ver con un problema como discapacidades, aborto dolor etc. porque también está muy bien esas partes positivas,sí claro... hay que abordarlas... no solo enfocarnos a lo malo también enfocarnos a la parte positiva. Bien, gracias.

Otro participante 5: bueno a mi me tocó el tema de aborto y yo puse

Que sentí cuando mi mamá esperaba la llegada de mi hermanito ...

Como me siento ahora que lo perdió

Profesor: ¿que lo perdí?

Otro participante 5: no, que lo perdió.

Otro participante 3: a mí me tocó el tema de cáncer y puse *yo estoy enfermo o enferma* porque para ver qué tal se siente el niño, si es porque se siente mal, porque es grosero, porque no obedece, otra es... ehehe
Que sentí cuando me dijeron que yo tenía cáncer

Profesor: si eh ... si es que ya le han dicho.

Participante 12: el mío es sobre abuso sexual:

La parte de mi cuerpo que menos me gusta es....

Lo que sentí en ese momento fue..

Y para dibujar es *Voy a dibujar el momento más feo que he vivido.*

Profesor: ajá sí, hay que entrarle a lo feo de los problemas, el dibujo ofrece otra dimensión...es la segunda persona que propone un dibujo y es que las imágenes tienen un nivel profundo de significación, es decir, lo que a veces no se puede decir, lo que a veces no se puede decir, se puede dibujar

Participante 12: y bueno yo digo... para un niño es más difícil de tratar... porque de abuso no entiende muchas cosas y aunque te quieran decir no sabe de todo y al dibujarlo lo expresa tal cual y ahí podemos sacar otras que cosas que el niño va dibujando... que para el niño no es tan claro.

Profesor: y analizas los dibujos y simbolizas y hablas sobre eso... una escena o imagen de abuso sexual es difícil ...de por sí hay pocas palabras de sexualidad en nuestra crianza... aun así es una experiencia traumática porque hay códigos culturales que le han dado los padres... para comprobar eso, por lo tanto hay bloqueos en ese momento... está encapsulado... la situación... pero lo olvida o va a causar un prejuicio a futuro.

Participante 1: a mí me tocó la llegada de un nuevo hermano y para dibujar sería

Así imagino a mi nuevo hermano y para escribir cuando mi hermano nazca yo voy a

Profesor: sí.

Participante 6: a mí me tocó el tema de duelo *Cuando mi....Se murió yo sentí....* Porque puede ser el gato, el perro, mi tío mi hermano y *Me hubiera gustado.....*

Yo pensé que mi perro me hubiese gustado no sacarlo a pasear ese día o darle de comer otra cosa... no sé ...

Profesor: bien

Participante 4: a mí me toca el tema de agresión en la frase de completar *Yo golpeo cuando los demás.....*

Las cosas que me hacen enojar son.....

Otro participante 7: a mí me tocó la parte *Si mi padre viviera...* ésta lo tome en caso de que el padre haya muerto y la otra la formulé si la madre no estuviera por algún divorcio y puse *Cuando mi madre estaba a mi lado yo....*

Participante 3: a mí me tocó depresión *Cuando estoy solo siento*
Cuando me deprimó intento....

Otro participante 1: a mí me tocó agresión y la primera es *Cuando he lastimado a alguien me siento.....*

Cuando me lastiman y también había escrito ...

Si me enoja yo...

Participante 10: a mí me tocó autoestima yo escribí *Creo que los demás piensan que soy.....*

Cada que me siento triste es porque.....

Otro participante 4: a mí tocó relaciones interpersonales y puse *Cuando los demás no juegan conmigo yo.....*

Mi cara cuando me siento solo es.....

Profesor: recordemos porque las frases o los dibujos ...lo que se hacees que se platica el porqué de los dibujos. Lo voy a poner de una manera muy brusca: no es nada más:*muchacho contesta y ya..* mientras yo me pongo a leer mi periódico o mientras me pongo a chatear mientras tú trabajas ¡no!

Porque platicarlo... porque conversarlo... bueno, lo dice la autora, no me lo saco ...

Trabajar y conversar las frases o dibujos, es decir para qué o para qué, para que sirve... yo entendí tres cosas ahí

Participante 12: es con las palabras escritas, con los dibujos y con lo verbal que llegaremos a clarificar la verdad de las cosas e interpretaciones de nuestro pacientito

Profesor: ordenar nuestras sensaciones, clarificar nuestras sensaciones e ideas. ¿Se acuerdan del círculo de la experiencia vital que dibujo *Otro participante 3* en la clase pasada de la lectura? Y ahí venia un ciclo vital de la experiencia y hablamos que la gestalt apegas al cuerpo, emociones, sentimientos y a los pensamientos; pensemos las frases que tenemos

Participante 8: bueno, yo digo que a la mejor el niño no tiene muy claro lo que siente y al momento de que platicarlo va ordenándolo más claro lo que esta sintiendo.

Profesor: claro todos tenemos un conocimiento interno, solo lo vamos plasmando... de hecho hasta es un ejercicio parecido... yo les dije una frases porque conocemos los temas y solo le damos orden a ese tema... expresarlo ... comprender cuando le explicamos a otro algo que traemos, les queda más claro... entonces es ordenar eso. Ella dice, Laureta Cornejo, tres cosas que a mí me llamaron la atención [y] que se vincula con lo que se ha hecho: muestra al otro o tal y cómo es. El otro, segundo, entender qué ha querido enseñar, que el niño entienda qué ha querido enseñarle al terapeuta y el tercero: aprender a entender y descifrar los dibujos que han quedado plasmados, de alguna manera darle una especie de estrategias para comprender una simbología. En los adultos se puede hacer en la gestalt... si el adulto sueña un águila podemos decirle a nivel personal ¿qué te mueve? a decirle lo que significa... pero también podemos recurrir a la simbología iconográfica de lo que es águila. Un inconsciente general con un inconsciente colectivo en la terapia gestalt ...también podemos hacerlo... nos vamos a ir por la parte de él mismo y finalmente lo que todo esto ayuda a la gestal ¿que es la gestatl? ¿Cuál sería el objetivo de la terapia? no está escrito en sí en este ni el otro texto, pero lo mencionamos... de alguna manera se mencionó la clase pasada

Grupo: Figura y forma

Profesor: figura y forma... de cierta manera tiene que ver con eso... poder reconocer elementos... ésa es una de las respuestas válidas...si tienen otra mejor... eso es lo que nos da figura, lo que nos impacta más. Les voy a dar un ejemplo, por ejemplo si estoy ante una exposición, ante el público ¿eh? la figura... y si estoy nervioso... son esos otros que me impactan y me dan nervio, aunque la figura no debería ser esa... la figura es mi exposición a los alumnos, el conocimiento que yo les quiero transmitir... la formación de la figura, no el nerviosismo; pero como me está moviendo mucho no puedo trasmitirlo bien porque estoy preocupado.

La idea es tener claras nuestras figuras y poder intercambiar. Qué tal si ahora mi nerviosismo lo paso a que sea fondo y lo pongo a primer plano el fondo. Como eso que de esas figuras de la viejita... ya no quiero ver la cara de la viejita, quiero ver la copa ¿no? o quiero ver a la joven o quiero ver otra cosa en la vid... ya vi el dolor que me causó esto, esta experiencia, abandono, maltrato, abuso sexual,

reprobar una materia, ¿eh? lo que fuera... ya no veo y lo contacto... puedo ver ese fondo... ahora me permito, la terapia me va ayudar o yo mismo me estoy ayudando... es una estrategia... esas mismas frases o dibujos ayudan a eso, aquí, ahorita... lo dice de esta manera: *darse cuenta del proceso de desarrollo como persona, completarse en situaciones confusas o incompletas* y después nos habla de un... bueno, eso fue un gran tema el cuaderno ¿ otro tema? ¿la silla vacía?

¿Cómo es la técnica de la silla vacía?

Participante 6: pues colocar al paciente frente a una silla vacía y que le platique... bueno que le exprese lo que siente en ese momento, simulando que hay alguien en esa silla; obvio, no hay nadie pero es una forma de sacar las emociones. Generalmente yo he visto que se ocupa para el duelo, cuando alguien de la familia se va, lo imaginas y expresas lo que sientes; bueno, eso es para lo que yo he visto... que se ocupa en la silla vacía... pero obvio es para miles de cosas

Profesor: Te soplaron

Participante 6: no, me comenta *Participante 4* que también es una técnica para la vida, para una descarga de emociones, para que esté más tranquilo después del evento; en este caso de los niños. Viene lo que es Segismundo que también se puede ocupar en ejercicios como en la silla.

Profesor: a Segismundo... cuéntales de Segismundo para los que no llegaron hasta esa parte. ¿Quién es Segismundo?

Otro participante 5: bueno, es que bueno ... ella dice que la silla vacía no le funciona mucho porque ellos no lo ven así... de cómo, cómo le voy a hablar a una silla vacía... como de tonta ¿no? Entonces es como esta parte de ella al tener un muñeco... llegan los niños y le hacen caso al muñeco y le dicen cosas y le platican... bueno, lo puedo ocupar a él en lugar de la silla vacía para que ya vean a alguien y puedan hablar y decirle a alguien lo que siento.

Participante 4: Pero también comenta de que primero, el niño hacerse preguntas y ya después hacerle cuestionarle a esas personas... entonces de esa manera sería más sutil el uso de la silla vacía para que el niño sienta que está hablando sólo y sienta que nadie le contesta.

Profesor: sí claro, para niños *no me funcionó la silla vacía o silla caliente*; también, así la traducen, si no con el oso Pearls y luego el oso lo transformó en Segismundo...Sí, porque el oso daba un aspecto de oso, es decir transmitía características de oso; cada animal tiene una característica que transmite: un pez

como mascota es muy frío... no es una mascota muy recomendable porque el niño no lo puede acariciar, no lo puede palpar apapachar. Un perro, un gato sí lo puede apachar, un hámster sí y nosotros como adultos podremos hacer un ejercicio de silla vacía, quizá sin el muñeco y aquí viene la parte dinámica y podremos hacer una representación de la silla vacía...*tururu, tururu...* y aquí] viene la parte dinámica, fíjense: *Participante 6* dijo *lo que yo sé, que se utiliza para la silla vacía se aplica cuando alguien se ha muerto pero también se puede hacer con cuestiones de la vida cotidiana y esto nos puede aligerar, ahah.* ¿Qué aspectos tocar de la silla vacía? Puedo elegir un aspecto de mí mismo, que quiero trabajar o cuestionarme o quiero indagar y entonces no tengo que poner la totalidad... sino sólo un aspecto puede ser hasta una cosa que sea muy objetiva aparentemente... entonces la dinámica de hoy consiste en poder expresar, aunque sea solo alguna palabra... ya me quiero ir con ustedes, sencillito .

Bien voy a empezar yo, porque eso es bueno... poner ejemplo es más difícilón, pero es bueno... lo voy hacer.

Que es más fácil preguntarle hacia el público, pero también es mi propia resistencia, no crean que es fácil

Vamos a hacer un Segismundo, sí, vamos hacer un Segismundo... según ahora, la autora, lo tenemos que registrar y hacer el papeleo... bueno ya entrado en esto voy a escoger un aspecto... el aspecto que voy a escoger es mi desorganización... entonces le voy a preguntar:

Lo que no entiendo es porque eres tan desorganizado, a veces te planeas algo, le echas muchas ganas para planear eso... haces formatos escritos, rúbricas, calendarizaciones y después no las cumples... como que tú animo decae... no sé porqué decae y luego no cumples... nada más estás proponiendo y proponiendo, pero no cumples. Es algo que me molesta de ti, yo no sé cómo vas hacer para cambiar eso porque propones esas cosas... mejor no propongas esas cosas... Ya está esa parte, ahora voy a pasarme del otro lado. [Respuesta] Ay! creo que es más difícil acá: *Propongo muchas cosas porque me interesa el conocimiento y me interesa avanzar y proponer otras cosas nuevas... tal vez no soy muy profundo porque no tengo constancia... lo que no sé es que hay algunas cosas que sí tengo constancia y que tengo un paso firme firme. Creo que cuando me presionan otros, un jefe o una cuestión institucional, cumplo más.. me doy cuenta de la autoridad... hace que llegue al término [en] varias cosas... el problema de la autoridad es que a*

veces me puedo molestar con esa autoridad, repelo contra esa figura de autoridad, sea un padre o jefe, pero me ayuda... no sé porque me quejo, me ayuda en cierta manera a concretar cosas; creo que también debo de trabajar mi poder hacer cosas independientemente de una autoridad, es decir trabajo para una institución y me siento bien en esa institución, pero no tengo un consultorio en forma para poder trabajar a nivel independiente. Creo que soy inseguro... por eso estoy viendo... bien, ya está.

No lo había pensado, descubrí algunas cosas que no sabía ...que a la mexicana funciona mejor... a la mexicana es: el que sigue a la derecha .

Grupo: a la derecha, a la izquierda.. pues ya... bueno comience una y una... no primero ella.

Otro participante 4: no tengo mala suerte

Profesor: no, tiene que ver con una cuestión de trabajo... yo no hablé de nada personal

Participante 8: No sé porque eres tan impuntual en muchas ocasiones... si cuando te levantas temprano y quieres llegar lo más temprano posible es cuando más tarde llegas y me desespera que si estás haciendo un esfuerzo se te va el tiempo en no sé qué y llegas tarde .

[Respuesta] Pues sí, se me va el tiempo en... no sé... en tonterías y necesito estar bajo presión. Hay ocasiones en las que me levanto tarde y es cuando más temprano llego porque hago las cosas rápidas ...creo que soy un poco confiada y eso es lo que hace que llegue tarde

Profesor: ¿qué descubres en eso? Trata de darle una respuesta a ti misma, ¿por qué eres así?

Participante 8: porque soy distraída... fácilmente pierdo la atención, entonces estoy haciendo algo y me distraigo con cualquier cosa, porque sé que tengo tiempo... soy confiada... necesito autoridad o presión para hacer las cosas rápido.

Profesor: ¿hasta ahí quieres dejarle? vamos a darle un aplauso.

Otro participante 4: *No entiendo porque permites que en tu servicio pasen a otras personas antes que a ti, cuando tú sabes que sabes más que esas personas. Me molesta que no se lo demuestres y permitas que sigan pasando sobre de ti.*

[Respuesta] *Creo que me volví muy insegura y el carácter de mi jefa ha hecho que me haga así, pero después de lo que leí este fin de semana, creo que me sirvió*

mucho y te prometo que no voy a permitir que siga pasando y me voy a esforzar, porque sé igual y las demás tienen varias formas que todavía no tengo, pero creo que no es que sean más capaces, sino que realmente no te han dado una oportunidad... pero te prometo que se van a dar cuenta de que tú lo puedes hacer y si no lo puedes hacer te puedes esforzar en aprender y ya.....

Profesor: mmhh, *Participante 8* hizo algunas preguntas y yo le dije ¿qué más puede haber ahí? Y trató de contestar algo más ... ah, es que este proceso es algo más didáctico... lo que estamos viviendo [es] humano y emocionante. Cuando *Otro Participante 4* pasa y responde, yo ya no le digo más... podría haberlo hecho pero no, porque vi... todos estamos compartiendo emociones y se contacto con algo, ya no era necesario porque no somos un grupo de terapia, a lo mejor en un grupo terapéutico puedes abrirte más y más y encuentras mucho más cosas y como ella llego a una emoción... hasta ahí está bien, dio mucho ...todos estamos dando mucho

Guardamos silencio por favor y si les da mucho frío, nada más le cierran ahí.

Participante 13: *Me molesta mucho que seas tan insegura y me da mucho coraje que cuando tienes la oportunidad de conocer a las personas te cierras a eso... creo que no está bien, siempre esperas que las demás personas tengan la iniciativa para acercarse a ti y no lo haces y eso ha dejado que se te vayan muchas oportunidades que podrían ser buenas.*

[Respuesta] Yo creo que sí hago eso pero más bien creo que es por el tipo de educación que me dieron, quizá a veces suelo ser un poco tímida.. espero que las demás personas se acerquen a mí.. tengo no sé... es algo que muchas veces me he preguntado y quiero saber la respuesta... quizá es... más bien suelo ser tímida.

Participante 10: Voy yo pero no tengo todavía como un tema

Profesor: no importa, como salga.

Participante 10: *Creo que últimamente te han dejado de interesar varias cosas...he...haz perdido el interés... esto te ha llevado a no hacer las cosas, a posponerlas y creo que eso tampoco te importa... dices pues ya... te vale.*

[Respuesta] *Sí, he notado que el hecho de que no me interesen las cosas... este.. ha ocasionado problemas con metas y no sé, realmente cuando deje de perder... tengo interés por hacer las cosas pero no le encuentro razón de... es superficial... sólo me quedo en la superficie, no quiero encontrarle profundidad a las situaciones y ya no sé*

Profesor: ¿Por qué no quieres contestarte? ¿no quieres adentrarte más a la situaciones?

Participante 10: porque me da miedo no... no poder manejar las cosas si conoces más ...no sé cómo hacerle.

Profesor: ahí hay más cosas que puedes trabajar tú sola. Gracias

Participante 14: *yo te preguntaría por qué si tratas de que las cosas salgan bien, de que seas organizada y más responsable, las cosas no te salen como quieres, si pones todo el empeño pero no, pues si al final no salen como tú deseas.*

[Respuesta] *Creo que las cosas no te salen tan organizadas porque dejas todo para el último momento y por más que lo planeas ya no te da tiempo y yo creo que está bien que salga organizada...pero también falta eso, más tiempo, no dejar las cosas hasta último momento y hacerlas rápido; porque por eso no te salen como tú lo deseas y aunque tengas toda la energía y así y también poner un poco más de atención, porque eres un tanto olvidadiza y pues ya no te acuerdas, no es que las deje hasta el último momento porque sí trato de ponerla en mi libreta, en mi agenda y cuando ya tengo otras cosas qué hacer y coincide y como que ya todo es un punto de desorganización.*

Profesor: ¿Por qué no quieres terminar las cosas? Esa es una pregunta para la vida ¿Por qué no terminar las cosas?

Otro participante 1: *Lo que yo quiero preguntarte es porque de un tiempo para acá, te alejaste mucho, mucho de tus amigas que de verdad valen la pena y aunque estén lejos, te lo demuestran, se acuerdan de ti...las has olvidado. Quiero saber si el trabajo con M. tuvo algo que ver o solo fue el tiempo lo que afectó.*

[Respuesta] *Pues sí, efectivamente, sí me he alejado mucho... la escuela, pues, es sólo un pretexto para no verlas y en este caso M. sí tuvo mucho que ver pues yo la consideraba mi amiga*

Otro participante 6: *pues yo lo que quiero preguntarte es por qué todo lo dejas hasta el último... por qué las cosas se te olvidan, por qué no quieres hacer los trabajos y siempre los haces al final, generalmente dejas todo al final, cuando tienes mucho tiempo para hacer las cosas y te desvías y un día antes tienes que hacer todo y te estresas y todo te pasa .*

[Respuesta] *Se te olvidan mucho las cosas porque... mmh.. bueno, más bien soy... primero me interesa una cosa y de repente veo otra cosa y ya me interesa y lo que ví la vez pasada ya se me olvidó, y los trabajos generalmente se*

me olvidan, porque trabajo mejor, porque me puedo sentar 3 horas antes de entregar un trabajo y me sale mejor que si me siento una semana antes y todos los trabajos y tareas que hago están bien... así es mi forma... dejo las cosas hasta el último y me salen mejor.

Participante 3: *¿Por qué permites que las demás personas... pues... a veces e igual se aprovechan de mí... pues les doy todo de mí? ¿por qué permites que pase y pase sobre de ti?*

[Respuesta] *Bueno, soy muy confiada ... confió demasiado en las personas y pues quisiera saber por qué, o sea ¿que hacen que sienta yo? No entiendo.*

APÉNDICE E: Cuestionarios respondidos por los participantes después de las sesiones de las dinámicas emocionales

ALUMNO 1

Fecha	15-02-2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Paz, relajación, armonía, entusiasmo
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
Relajación
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Fue liberador
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Paz
- Menciona por qué no las expresaste.
Porque me quede con tanta tranquilidad y paz que perdí por un momento la noción del tiempo.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Fáciles
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque son comunes y alguna vez las he sentido

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
Enojo se convirtió en relajación.

Comentarios:

Fecha	01-03-2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Tranquilidad, tristeza
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Tranquilidad: fue relajante el haber abrazado el árbol después del estrés que traía.
Tristeza: La sentí, cuando toque el árbol ya que (lo relacione) al tocarlo me recordó a una tía.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Fueron fáciles ya que estaba sola.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Fueron fáciles porque estaba sola y más tranquila.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	25-03-2010
-------	------------

Canción

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Alegría, Nostalgia
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Extraño; ya que no fue lo mismo cantar sola que cantar frente al grupo.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Nostalgia
- Menciona por qué no las expresaste.
Por pena y no era el lugar adecuado para hacerlo.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Fácil.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque ya habían pasado otras personas antes que yo.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
Si, la pena por entusiasmo

Comentarios

Fecha	12-04-2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
coraje, nostalgia, tranquilidad
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
coraje
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Tranquilizando y con desahogo.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Nostalgia
- Menciona por qué no las expresaste.
Porque me hubiese derrumbado
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Mas o menos algunas difíciles y otros faciles.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque había personas presentes.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

ALUMNO 2

Fecha	1 / Mar / 10
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Paz, tranquilidad, que me lleno y me relajo
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Fácil
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque expresar las emociones me gusta, además que se me facilita.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Me gusta la actividad, al realizarla, abrazar al árbol me ayudo a relajarme ya que ando con mucho estrés.

Fecha	12 / Abr / 10
-------	---------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?

Una paz, tranquilidad que hace sentirme mejor conmigo misma.

- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

No se si sean emociones pero mi frustración por volverme irresponsable.

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Sentirme mas fuerte, darme cuenta que lo puedo expresar a mi gente sin que pese de que me apoyen.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

La alegría, placer por haber solucionado mis problemas con mis papas y mi novio.

- Menciona por qué no las expresaste.

Pasar de ser menor, me da coraje no volver a ser yo al 100%

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Fácil

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Porque cada vez me siento mas liberada.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

No, mis emociones no cambian sigo frustrada pero alegre y feliz por muchas situaciones de mi vida.

Comentarios:

Me gusto la dinámica, me ayuda a abrirme con mis compañeros y mas conmigo misma, saber que siempre cuento conmigo misma.

Fecha	15 / feb / 10
-------	---------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Frustración, enojo, coraje, tristeza y alegría.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
Tristeza
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Recordar la situación por la que estoy pasando.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Alegría
- Menciona por qué no las expresaste.
No pude, es más fuerte mi tristeza en estos momentos.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Un poco difícil por la carga emocional que tengo en estos momentos.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Por la carga emocional que tengo en estos momentos.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
No, mis emociones de alegría y felicidad, se transformaron en tristeza.

Comentarios:

Me gusto la dinámica, solo que no pude expresar la alegría de estar enamorada y estar feliz.

ALUMNO 3

Fecha	15/02/2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-alegría, euforia, tranquilidad, melancolía.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-ninguna.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-Fácil las dos porque seguido las expreso, tanto la alegría como el enojo.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
-Tristeza.
- Menciona por qué no las expresaste.
-No se presento el momento.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-Fáciles
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-Porque las expreso seguido en mi vida cotidiana.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
-No.

Comentarios: Me fue fácil realizar la actividad, me divertí, reí.

Fecha	12/04/2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-tristeza, enojo.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-tristeza.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-Fue un poco difícil, quería resistirme ante el grupo y que no me viera llorar pero fue más allá de mi la emoción que en el momento desaparecí de mi alrededor.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
-Enojo.
- Menciona por qué no las expresaste.
-porque el enojo era conmigo misma, no para expresarlo.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-Difícil.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-Porque estoy en un grupo que no conozco.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
-No, se quedaron negativas y tengo que trabajarlo

Comentarios:

ALUMNO 4

Fecha	15/02/10
-------	----------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Alegría, paz, tristeza, ira, felicidad, tranquilidad, melancolía, entusiasmo, serenidad, enojo.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
Alegría y felicidad
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Me fue más fácil con las emociones que me agradan expresarlas libremente, aquellas que no lo son tanto me costó mucho expresarlo.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Ira
- Menciona por qué no las expresaste.
No me llegué a conectar bien con esa emoción
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Costó un poco, pero podría decir que fue un término medio

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Porque nunca nos enseñan cómo llegar a expresarlas, reconocerlas e incluso cómo manejarlos para un bien común.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Creo que no hay emociones más o menos es el peso cultural y personal, que en ocasiones por diversas situaciones la carga de energía se balancea hacia un polo y surge un peso más para dicha emoción.

Comentarios:

Es necesario el poder llegar a reconocer todas y cada una de estas emociones y aprender a manejarlas

Fecha	1/marzo/2010
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?

Paz, tranquilidad, serenidad, esperanza, fe, confianza

- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

Tranquilidad, fe, esperanza

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

La tranquilidad al estar abrazándolo, respirar el aire y sentirlo, el frío del viento sobre la cara, la paz de estar solo yo y el árbol juntamente con la serenidad, la esperanza y la fe de que todo tiene solución.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

- Menciona por qué no las expresaste.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Al inicio fue difícil ya que nunca lo había hecho, pero después las emociones fluyeron muy bien y me gusto mucho. El estar frente al árbol no había ninguna emoción, al empezar todos fluyeron y hubo mucha confusión que tardé en entender.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Estas actividades de emociones deberíamos hacer más para que las sepamos identificar y manejar.

Fecha	25/03/10
-------	----------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
alegría, nostalgia, felicidad, paz, esperanza, tristeza
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
alegría, felicidad y paz
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

En la canción que canté: alegría, felicidad y paz; al platicar con mi compañera Thelma sobre las emociones que en mí sentía

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Nostalgia, tristeza
- Menciona por qué no las expresaste.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Al inicio costó un poco el expresar las emociones con la canción, pero ya después, el grupo me dio confianza y fue fácil.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
El grupo se prestó para la actividad y brindó confianza
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Creo que faltó comentar el por qué elegimos esa canción ya que desde su elección, despertó emociones y faltó cerrar la sesión.

Fecha	12.04.10
-------	----------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Tristeza, miedo e incertidumbre
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
Tristeza y miedo
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Muy difícil, primero fue muy difícil el formularme la pregunta, ya que abrí una herida que creí cerrada y el poder articular la pregunta, el poder trasladar el sentimiento hacia una pregunta resultó muy difícil, mi tristeza y el miedo fue muy evidente en mi expresión facial y corporal.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Esperanza y desilusión
- Menciona por qué no las expresaste.
Tal vez fueron expresados en un lenguaje corporal.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Fue difícil poder volver a recordar y sentir las emociones que creí que ya estaban supuestamente elaboradas y trabajadas.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque aún no he superado la pérdida.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
Aún no lo he hecho, me falta mucho por trabajar esas emociones.

Comentarios:

La actividad es muy buena, y creo que a la gran mayoría nos ayudaría más actividades de este tipo para trabajar nuestras emociones.

Fecha	1/marzo/2010
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Paz, tranquilidad, serenidad, esperanza, fe, confianza
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
Tranquilidad, fe, esperanza

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

La tranquilidad al estar abrazándolo, respirar el aire y sentirlo, el frío del viento sobre la cara, la paz de estar solo yo y el árbol juntamente con la serenidad, la esperanza y la fe de que todo tiene solución.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Al inicio fue difícil ya que nunca lo había hecho, pero después las emociones fluyeron muy bien y me gusto mucho. El estar frente al árbol no había ninguna emoción, al empezar todos fluyeron y hubo mucha confusión que tardé en entender.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Estas actividades de emociones deberíamos hacer más para que las sepamos identificar y manejar.

Fecha	1/marzo/2010
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Paz, tranquilidad, serenidad, esperanza, fe, confianza
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

Tranquilidad, fe, esperanza

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

La tranquilidad al estar abrazándolo, respirar el aire y sentirlo, el frío del viento sobre la cara, la paz de estar solo yo y el árbol juntamente con la serenidad, la esperanza y la fe de que todo tiene solución.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Al inicio fue difícil ya que nunca lo había hecho, pero después las emociones fluyeron muy bien y me gusto mucho. El estar frente al árbol no había ninguna emoción, al empezar todos fluyeron y hubo mucha confusión que tardé en entender.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Estas actividades de emociones deberíamos hacer más para que las sepamos identificar y manejar.

ALUMNO 5

Fecha	15- 02-2010
-------	-------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Desesperación, ira, miedo, alegría, tristeza.

- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Miedo, tristeza
- Menciona por qué no las expresaste.
Por utilizar el tiempo en expresar otras más.
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Es una combinación de ambas.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Por ser el primero de mis compañeros en participar, me costó trabajo expresarlas, ya que era el primero en externarlas. En la segunda participación no me fue tan difícil.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
Si, la desesperación en paciencia y el miedo en seguridad.

Comentarios:

Fecha	01- 03-2010
-------	-------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Tranquilidad, seguridad
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Tranquilidad: me transmitió paz interna el contacto con la naturaleza.

Seguridad: me subí a una parte del brazo del árbol y sentí que este es fuerte por lo que al sentir que el viento soplaba fuertemente pude encontrar una fuente de seguridad

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Fácil la actividad del árbol.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Por las situaciones que actualmente estoy pasando en la escuela, necesite sentir una fuente de apoyo y seguridad.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	25- 03-2010
-------	-------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Tranquilidad
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Me sentí muy agusto por dar a conocer una porción de mis sentimientos

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Fáciles.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque la canción que entone es de mis favoritas y me gusto compartirla
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	01-03-2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Tranquilidad y seguridad
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Específica para cada una de las emociones)
Tranquilidad: Me transmitió paz interna el contacto con la naturaleza.
Seguridad: Me subí a una parte del brazo del árbol, y sentí que éste es fuerte por lo que al sentir que el viento soplaba fuertemente pude encontrar una fuente de seguridad.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Fácil la actividad de el árbol.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Por las situaciones que actualmente estoy pasando en la escuela, necesite sentir una fuente de apoyo y seguridad.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

ALUMNO 6

Fecha	15-02-10
-------	----------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-alegría, risa, nostalgia, ganas de llorar, tristeza, paz.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-ninguna.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-alegría-risa-sencillo. –ganas de llorar-difícil por tener que contenerme
-nostalgia-tristeza-complicado -paz, solo la sentí.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
-ganas de llorar.
- Menciona por qué no las expresaste.
-no me sentí en la confianza para realizarlo.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-las que me agradan fáciles, en las que no, fue un poco complicado.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-difíciles porque intento no sentirlas.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
-si, negatividad y angustia, en los momentos agradables que compartí con mis compañeros.

Comentarios: Al inicio no entendí porque de la actividad, al finalizarla considero que me quedo claro.

Fecha	01/03/2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-cansancio, incertidumbre
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-cansancio, soporte en el árbol
-incertidumbre, no saber que opción elegir

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-fáciles, porque no fueron difíciles de externar.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-porque así me sentí en ese momento
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	22/marzo/2010
-------	---------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-miedo, temor, nostalgia, inquietud.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-inquietud, temor, nostalgia.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-inquietud al momento de tener que pasar al frente
-temor al expresar lo que siento.
-nostalgia al compartir mis sentimientos.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
-miedo

- Menciona por qué no las expresaste.
-considero que no era el lugar oportuno al hacerlo.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-difíciles, porque es tener que expresarme frente a los demás, lo cual no es sencillo.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-porque son cuestiones personales, que no estaba muy preparado para compartir.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	25/marzo/2010
-------	---------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-pena, temor y alegría.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-pena, temor y alegría.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-pena fue difícil contar ante otros.
-temor, tenía que enfrentarme ante los demás.
-alegría, al expresar con los demás al cantar las canciones.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-mas o menos.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-porque es una cuestión personal de vencer los propios temores.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

ALUMNO 7

Fecha	15-02-10
-------	----------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Alegría, felicidad, tristeza, enojo.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
Alegría
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Alegría- fácil de expresar
Felicidad- divertido y fácil
Tristeza- tuve que pensar en algún momento triste.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Enojo

- Menciona por qué no las expresaste.
Porque sentía muy poco enojo dentro de mí
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Solo me costó encontrar la forma de expresar de una forma no verbal mis emociones.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque me cuesta trabajo expresar mis emociones de forma no verbal.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
Solo bajaron de intensidad mis emociones negativas, sobre todo el enojo.

Comentarios:

Fecha	01-03-10
-------	----------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Una tranquilidad enmensa
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.

- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Fácil

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Porque sentí una gran tranquilidad y paz, después de haber abrazado el árbol.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	25-03-10
-------	----------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?

Desesperación, enojo, melancolía

- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Difícil pero gratificante

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

La melancolía

- Menciona por qué no las expresaste.

Porque tuve temor y miedo a llorar en público.

- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Difícil

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque no traía canción y tuve que improvisar
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	12-04-10
-------	----------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Angustia, miedo, tranquilidad y desesperación
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
Enojo
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Enojo, gratificante y me dio tranquilidad
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Desesperación
- Menciona por qué no las expresaste.
Porque tenía muchas emociones encontradas
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Difíciles
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque me conflictúan conmigo mismo y eso aun me cuesta trabajo.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
Porque me sentí tranquila después de haber realizado la dinámica.

Comentarios:

ALUMNO 8

Fecha	15 febrero
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-Alegría, indiferencia, tristeza.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-ninguna.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-entusiasmo me costo trabajo y no supe como hacerlo.
-frustración me dio un poco de pena pero la pude desarrollar.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
-tristeza.
- Menciona por qué no las expresaste.
-porque solo fue momentánea.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-algo difíciles.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
- porque no soy muy expresiva y porque me da un poco de pena hacerlo frente a todos.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
Pues tal ves la tristeza que de inmediato se me paso.

Comentarios:

Fecha	5/abril/2010
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
- Alegría, entusiasmo, tranquilidad, nervios.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- Nervios, porque me daba pena pasar a cantar.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
- Alegría- disfrutar de las canciones.
- Entusiasmo- por la canción que iba a cantar.
- Tranquilidad- cuando yo había pasado a cantar
- Nervios- en el momento de pasar a cantar.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
- Se me complicó un poco

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
 - Porque me dio pena cantar.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	12/abril/2010
-------	---------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?

Me conmovieron las aportaciones de los compañeros, me percibí sensible. Tuve confusión. Y estuve reflexiva.

- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

Confusión.

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Sensibilidad porque me conecté con lo que los demás decían, confusión por ser la primera y no tener bien la idea de mi aportación y reflexiva en el momento de pasar y pensar en el por qué de mi problema.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

- Menciona por qué no las expresaste.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Mas o menos, no sabía bien que expresar, me hubiera gustado más lo que quería tratar con la silla vacía.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Porque no fue tiempo de pensar en un problema que realmente fuera trascendente.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

ALUMNO 9

Fecha	1-marzo-2010
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?

Las emociones que percibí en mi interior fueron paz, tranquilidad alegría y un poco de tristeza al mismo tiempo.

- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

Alegría y tranquilidad.

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

- Menciona por qué no las expresaste.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Fáciles.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Porque soy una persona que expreso muy fácilmente mis emociones

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Me gustó la dinámica de haber abrazado el árbol y pedirle permiso al árbol, fue un poco extraño para mí pero grato ya que sentí miuy bonito, al hacerlo fue una nueva experiencia para mí.

Fecha	15 febrero 2010
-------	-----------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Alegría, tristeza, angustia, melancolía
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
ninguna
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Un poco difícil ya que al principio el grupo se reía
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
ninguna
- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
fáciles
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque soy una persona expresiva y creo que no me costó trabajo

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
Melancolía a alegría

Comentarios:

El grupo debe de tener un poco mas de respeto para que asi los demás puedan trabajar bien sin pensar en el hecho de que se van a reir

ALUMNO 10

Fecha	15 febrero 2010
-------	-----------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-Tristeza, melancolía, alegría.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-alegría.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-alegría: no me fue difícil porque lo sentía.
-enojo: fue solo un poco difícil, basto recordar.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
-melancolía.
- Menciona por qué no las expresaste.
-porque no quería llorar.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-en general me pareció un poco difíciles.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-cuesta trabaja representarlas, cuando no lo sientes y frente a los demás.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
-no.

Comentarios:

La actividad fue significativa ya que todos nos expresamos, o intentamos representar una emoción estaba un poco nerviosa pero me agrado el hecho de haber representado el enojo.

Fecha	1/marzo/2010
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-tenia el deseo de hacerlo, aunque estaba nerviosa, con pena llegue y no sabia como tocarlo, primero me sentí rechazada pero después solo sentí tranquilidad.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-diferente, bueno, no tanto porque fue como estar en un primera cita, después solo me deje llevar.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-esta no fue tan difícil, porque solo fue enfrentarme a mi, aunque los demás estaban observando me tranquilizo que no estuvieran cerca.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-porque estaba yo y el árbol.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	25/marzo/2010
-------	---------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-alegría, solidaridad, apoyo.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-tenia un poco de nervios pero la canción me gusta mucho y trate de trasmitir eso.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-cuesta trabajo expresarme pero le hecha ganas.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-expresar emociones pensamientos , sentimientos me es difícil no se decirlas ni hacerlas visibles.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	12/abril/2010
-------	---------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-angustia, miedo, tristeza.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-no la exprese literalmente pero en todo el discurso estaba incluido, el no saber como expresar mis sentimientos provoco angustia, y miedo. También el reconocerlas.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
-fue difícil expresar todo lo que sentía porque había mas en el fondo y no quiero conocerlos.
- Menciona por qué no las expresaste.
-no pude confundirme y si lloro ya no hablo.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-difíciles.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-no me gusto expresarme y menos mis emociones, creo que me va a conocer mas de lo que quiero.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios: tengo que trabajar en eso que siento.

ALUMNO 11

Fecha	1 / mar / 10
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

NO ASISTIÓ

Fecha	15 / Feb / 2010
-------	-----------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Tristeza, alegría, enojo
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
Enojo, alegría
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Enojo, me sentí mas tranquila de liberarlo
Alegria, recordé a mi bebita pero aquí sentí todo a la vez y quería llorar y me sentí muy nerviosa y mucho calor en mi cuerpo.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
llanto
- Menciona por qué no las expresaste.
Porque no me abrí completamente a las emociones que sentí en mi cuerpo, quizá resistencia.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
El recordar a mi bebe, me fue difícil y el enojo pude realizarlo bien.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

La emoción que es mi bebe, es muy grande y llegan a mi infinidad de emociones.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

No el enojo y llanto para mi aun esta en mi interior por muchas cosas que me suceden que aun no puedo superar.

Comentarios:

Me agrado la dinámica.

Fecha	25 / mar / 10
-------	---------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?

Felicidad, tranquilidad

- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

Amistad

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Me gusta cantar porque así expreso mis emociones.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

- Menciona por qué no las expresaste.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Se me facilita mucho cantar.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque me gusta mucho cantar ya que he cantado desde que era muy pequeña.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

ALUMNO 12

Fecha	1 / mar /10
-------	-------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-Tranquilidad, Paz
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
La tranquilidad y la paz surgieron por el hecho de relajarme y llevar por el momento
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Fáciles ya que después de traer tanto estrés acumulado durante el día, es necesario relajarse aunque sea un momento.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Fue fácil porque en el momento sentía un poco de tensión.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Esta actividad fue muy relajante y a mi me relajo mucho, ya que el estar en silencio y escuchar solo el viento es una experiencia muy agradable.

Fecha	15 / feb /10
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-Positiva (tranquilidad)
-Negativa (miedo)
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
Ninguna
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-Tranquilidad- Lo exprese de una manera fácil y sencilla sin ningún problema
-Negativa- Fue un poco mas difícil de expresar, solo tuve que concentrarme un poco.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
Ninguna o tal vez un poco de tristeza, pero no la exprese porque no tenía que representarla.
- Menciona por qué no las expresaste.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Fáciles

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Porque me sentí identificada, tal vez.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

No

Comentarios:

Creo que es una buena técnica ya que es de suma importancia expresar nuestras emociones cualquiera que estas sean...

Fecha	25 / mar /10
-------	--------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?

-Alegría

- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Alegría –Satisfacción

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

Ninguna

- Menciona por qué no las expresaste.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Fáciles

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Porque me gusta la actividad.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

No.

Comentarios:

Considero que la actividad fue buena, ya que nos permitió expresar sentimiento y emociones.

ALUMNO 13

Fecha	15-02-2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?

Enojo

- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?

Ninguno

- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)

Alegría: no logro concentrarme para expresarla.

Enojo; después de expresarla vino un recuerdo a mi mente y me causo mucho coraje.

- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
La alegría
- Menciona por qué no las expresaste.
No lo sé, se me dificulta revivir el momento.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Un poco difíciles.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Las miradas no dejaban concentrarme, y como no son emociones espontaneas me consto un poco.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
Sí, el enojo, porque después queda como un recuerdo de un mal momento del cual hay que reírse.

Comentarios: me gusto mucho la dinámica, me relaje bastante.

Fecha	01-03-2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Paz, tranquilidad, armonía.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Tranquilizante.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?

- Menciona por qué no las expresaste.
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Un poco difícil, pues no estamos tan acostumbradas aa tener respeto o platicar con otros seres vivos que no sean los humanos.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios: Fue una experiencia fuera de lo común pero me gusto mucho.

Fecha	05-04-2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Libertad
intensidad
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
Divertido, especial
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Fáciles

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Porque me gusto cantar
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	12-04-2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
Confusión
Coraje
Impotencia
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
La confusión
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
 - 1.- bueno, porque me di cuenta que tengo que trabajar esa parte.
 - 2.- no muy bueno porque no sacar el sentimiento es algo que no ayuda a superar las cosas.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
El coraje
- Menciona por qué no las expresaste.
No lo se, simplemente no pude
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Difíciles

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Por sentir las miradas de todos, sobre mí.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios: Me gusto la dinámica, porque me di cuenta que tengo muchas cosas que debo trabajar.

ALUMNO 14

Fecha	15/02/09
-------	----------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-alegría, tristeza.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-alegría.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-alegría-fue fácil.
-enojo-algo difícil.
-comúnmente no es muy buena mi expresión corporal.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-difícil.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-porque la expresión corporal no encontraba como representarla.
- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
-la dinamiza transformo el enojo en alegría al ver como lo representaban.

Comentarios:

Fecha	25/03/2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-alegría, nerviosismo, diversión
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-nerviosismo.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
-alegría-agradable.
-nerviosismo-agradable.
-diversión-emocionante, entusiasmo.
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
- Menciona por qué no las expresaste.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-fáciles, un poco difícil al principio por el nerviosismo.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?

Comentarios:

Fecha	12/04/2010
-------	------------

- ¿Qué emoción(es) percibiste en tu interior?
-tristeza.
- ¿Cuál(es) de esa(s) emociones expresaste verbalmente?
-no la exprese porque no quería ponerme triste, creo que no es el momento.
- ¿Cómo fue para ti haber expresado esas emociones? (Especifica para cada una de las emociones)
- De las emociones que sentiste ¿cuál(es) no expresaste en el salón?
-Tristeza.
- Menciona por qué no las expresaste.
-porque cuando pasa esto me pongo muy triste todo el día y me duele la cabeza.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
-Ahora creo que fue difícil, no me sentí cómoda.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
-porque ya viví dinámicas así y se como me pondrán así.

- ¿Piensas que transformaste las emociones negativas en positivas? ¿Cuáles y en qué se transformaron?
-no creo.

Comentarios:

APÉNDICE F: Cuestionarios respondidos de las líneas cognitiva y emocional (Instrumentos 1 y 2).

ALUMNO 1.

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”
Realice búsqueda de fuentes informativas (revistas, manuales, libros, documentos de internet, páginas de internet etc.) lo que me permitió ver las características, sintomatología, así como la elaboración de cartas descriptivas que me ayudo a plantear e inventar técnicas para cada problemática que se presentaba (dislexia, autismo, TDA etc.) Así como plantear algunas sugerencias para el trabajo y manejo de estas problemáticas.
También realice lecturas que me ayudaron a ver el panorama de algunas terapias, como la silla vacía, el cuaderno de trabajo, el uso de los dibujos dentro de la terapia, la terapia a través del juego, y algunas representaciones (constelaciones) que me ayudaron a entender de mejor manera las problemáticas, el imaginar cómo viven los niños, sus padres, y hasta profesores su problemática.
- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?
Si
- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:
Dentro de las cartas descriptivas, las recomendaciones que se hacían para trabajar con el niño.
Dentro de los ejercicios de representación de casos conforme se iba presentando el caso iba imaginando posibles problemáticas que tenía el niño, así como soluciones para trabajar con él.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Para trabajar con la dislexia: letras de lija, letras en papel de manera que cuando se colocara frente a la letra b levantara la mano izquierda, y cuando estuviera frente a la letra d la mano derecha, con la finalidad de que el niño distinguiera cada letra.

Para trabajar con TDA en el área de inatención, el material con el cuadro de colores en el cual se tenía que decir el color de la tinta con el que estuvo escrito el nombre del color o viceversa, decir el color que estaba escrito en lugar de decir el color de tinta con el que estaba escrito.

Para el aprendizaje de lecto-escritura para niños autista los diferentes memoramas, de imagen con palabra, para la asociación de palabras e imagen, así también para practicar la lectura y escritura de los integrantes de la familia.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Si

- Menciona algunos ejemplos de ello:

Dentro de las dinámicas de representación el hecho de ponerte en el lugar de un niño o un familiar cambiaba el estado de ánimo y de percibir las cosas.

La rutina de ejercicios cambiaba mi estado de ánimo de ansiedad a tranquilidad, o simplemente me despertaba y me ponía más alerta.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Si

- Escribe algunos ejemplos:

Dentro del ejercicio: relajar los músculos

En cuanto a dinámicas el hecho de decir las cosas como salían sin pensarlas, hacía sentirme bien físicamente, sin pesades en el cuerpo.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

El compartir ideas de cómo resolver posibles problemáticas que algún día dentro de un trabajo presenten, con diferentes materiales.

El poner en práctica algunas sugerencias y ejercicios de la asignatura dentro del servicio social: en este caso el cuadro de inatención con un niño que estaba diagnosticado con TDA.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Si

- Describe cuáles.

El representar la carta descriptiva, ya que no es lo mismo imaginar a un niño las posible actitud o estado de ánimo con el que se va a trabajar que ponerlo en práctica, el hecho de plantar preguntas para que el niño se anime a trabajar, o hablar es un tanto difícil el poder plantear preguntas espontaneas para no quedarse callado ante la respuesta o negación del niño (que en este caso eran nuestros compañeros).

El hecho también de crear el material para realizar los ejercicios que ayudarían a mejorar las problemáticas planteadas dentro de las cartas descriptivas.

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Fueron creativas ya que dentro de la elaboración de materiales y de acuerdo a algunas características que investigaba de las problemáticas, al momento de plantear el procedimiento y los materiales para trabajar era difícil saber de qué tipo de material era el más adecuado, que colores (deberían ser vistosos pero que no distrajeran al niño), la forma de hablar, el hecho de poner el lenguaje al nivel de un niño es un tanto difícil

- Si la la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Dentro de las 3 cartas descriptivas el primero informase sobre los criterios de diagnostico, posteriormente la información que iba detallando la problemática, posteriormente el plantear una actividad para cierta falla dentro de esa problemática, el crear el material, y dar la indicaciones correctas para trabajar el ejercicio, así como crear y plantear sugerencias para mejorar la problemática.

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Estuvo bien la elección de temas pero en cuanto al ritmo me hubiese gustado que nos apresura más, que no hubiese dado tanto de lapso de tiempo para entregar las cartas descriptivas, hubiese estado bien trabajar por lo menos 5 cartas descriptivas que fueron las que se plantearon desde un inicio las 5 problemáticas, en cuanto a las lecturas fue muy minuciosa y detallada los comentarios de cada lectura eso me pareció bien ya que de una lectura sencilla a la hora de leer salían algunas cosas complejas de entender y de trabajar en algo tan sencillo, que muchas veces ni siquiera paso por mi cabeza el tratar esos puntos.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

El interesarme por algunas problemáticas comunes para los que estudiamos psicología pero que profesores han hecho populares dentro de las escuelas (por ejemplo el TDAH si el niño no pone atención a clases y es inquieto los maestros luego luego lo diagnostican con TDAH cuando el niño no presenta realmente esta problemática) me ayudo a informarme sobre algunos criterios de diagnostico, algunas recomendaciones.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Que al escoger la problemática teníamos que escoger un área a trabajar de esa problemática era imposible abarcar toda la problemática, me hubiese gustado trabajar diferentes estrategias para corregir la problemática, y que estas fueran progresivas para ver los resultados en un caso real.

- ¿Construiste materiales?

Si

- Describe cuáles:

Letras de lija

Memorama de palabras e imágenes

Algunas frases que se tenían que complementar letras

¿Qué ventajas y desventajas te ofreció esa construcción de materiales?

Ventajas:

El conocer materiales que pueden cambiarse algunas cosas y este mismo nos puede servir para trabajar con otra problemática.

El tener una idea o el material cuando se presente una problemática en nuestro trabajo.

Desventajas:

El material solo esta creado para trabajar un área en específico de esta problemática más no para corregir en general la problemática.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

Significativo:

El hecho de equivocarte y saber donde fallaste fue un aprendizaje muy significativo ya que al poner en práctica las cartas descripticas me acordaba

en que parte había fallado y tenía que modificar para no cometer el mismo error.

Dentro de las lecturas el recordar paso a paso cada una de las estrategias de trabajo como el cuadernillo, la silla vacía, el trabajo con Segismundo, me hizo recordar algunas experiencias que tuve en prácticas profesionales y el cómo aplicarlas para tratar ese tipo de problemáticas que si hubiese sabido antes me hubiese servido mucho dentro de mis practicas.

Experienciales

El poner en práctica en servicio social el ejercicio de TDA en el área de inatención (el cuadro de colores) con un niño dentro de servicio social durante 5 sesiones, que durante los días subsecuentes al ejercicio se noto un poco de mejoría.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

El hecho de informarte, buscar muchas fuentes de información hace enriquecer el conocimiento adquirido y lo hace significativo ya que haber estado ante situaciones y no saber cómo plantear posibles soluciones y ahora saberlo es muy significativo ya que tengo muy presentes esas situaciones y no se me olvida.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

Dentro del ejercicio de la silla vacía, el expresar la parte que te molesta de ti y el darte una respuesta tu misma a esa pregunta permitió el expresar emociones que traía reprimidas, y aunque sabia cual era el fallo con el ejercicio de la silla vacía quedo más claro.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Algunas fáciles y algunas difíciles

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Fueron fáciles cuando el estado de ánimo era bueno y también cuando solo era imaginar la situación y hablar

Fueron difíciles cuando trataban de aspectos personales ya que el enfrentarme a mis miedos o el darme respuestas que ya sabía pero que dentro del ejercicio se evidenciaban más fue difícil aceptar.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Ayudó

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Ayudo ya que al enfrentarme a algunas situaciones trataba de caer en el mismo error, o enfrentar la situación

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

Si

- Menciona algún ejemplo:

El sentirme con menos pesades en el cuerpo después de expresar emociones.

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?

Si

- Escribe algún ejemplo:

Nostalgia en alegría: el hecho de sentir tristeza por recordar algunas personas o situaciones, y cambiarlas por alegría de saber que esas situaciones ya estaban superadas.

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

Si

- Menciona un ejemplo:

Cuando pasábamos a representar las emociones el tratar de sentirla para representarla en ese momento así como ver las caras de mis compañeros me ayudo a comprender y entender emociones de algunas personas.

ALUMNO 2

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psico – educativa?

Por principio exprese mas mis emociones, sin embargo, esto no es siempre posible, también aprendí a elaborar sesiones llevar a la practica alguna sesión

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

En algunas sesiones mientras veíamos las lecturas por ejemplo en la lectura de Segismundo, el hecho de pensar si aplicar esa practica puede funcionar con todos los niños.

En la silla vacía pensar que se pudo dar un cierre que ayudara a los compañeros a dejar ese sentimiento que guardaban para si mismos y de pronto expresarlos y quedarte con “y ahora que”, ya lo dije pero que sigue.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Llevar a la práctica las sesiones que habíamos realizado para nuestro niño, en mi caso problemas de aprendizaje.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Si

- Menciona algunos ejemplos de ello:

En la silla vacía

En el que pasábamos a expresar la emoción del otro compañero.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

No

- Escribe algunos ejemplos:

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Aplicar la técnica de Segismundo en uno de los niños en donde realizo servicio social.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Si

- Describe cuáles.

Al realizar las sesiones para posteriormente aplicarlas en el niño con el problema.

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Por que se partió de un problema para poder realizar las actividades que realizaría el paciente, tomando en cuenta las características.

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Lograr comprender, técnicas como la silla vacía, la técnica de Segismundo en las que al aprender teoría lo puedes llevar a la práctica.

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Fue buena, ya que permitió que cada uno(a) se enfocara en algún tema de interés o en el sujeto que tenían para desarrollarlas.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

El poder desarrollarlas y planear las actividades que más te interesaban.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

El no saber si alguna actividad será adecuada al problema del niño.

- ¿Construiste materiales?

Si

- Describe cuáles:

Transcripción de cuentos y elaboración de estos para hacerlos mas atractivos al niño.

- ¿Qué ventajas y desventajas te ofreció esa construcción de materiales?

El tiempo que les dedique fue poco, sin embargo, al ser elaborado por mi lo pude manipular y manejar mejor.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

Los mismos ejercicios que he recalado a lo largo del cuestionario la silla vacía, Segismundo.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

La forma en como se daba la clase, la forma en como se encuentra distribuida el aula, las mismas temáticas permitían esa apertura grupal en la que cada uno(a) expresaba lo que sentía, sus dudas y con lo que decían los demás compañeros se llegaba a una conclusión y relación de temas.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

Recuerdo mucho la dinámica en la que pusimos emociones que más nos gustaba sentir y las que menos nos gustaba sentir, después las dijimos frente al grupo y finalmente teníamos que actuar la emoción frente al grupo para que la adivinaran, sin embargo me costo trabajo ya que estaba pasando por un momento difícil.

- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

La mayoría fueron fáciles, eran sencillas por que siempre expreso lo que siento.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Por que siempre expreso lo que siento, no me gusta quedarme con ninguna emoción y/o sentimiento guardado.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Interfería un poco, pero era por el hecho de que tuve, tengo problemas personales y eso no me permitía concentrarme al cien en la escuela no solo en esta materia, si no en todas mis materias.

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Casi no leía, si leía no comprendía todo, iba a clases por que tenia que ir no por que quisiera estar.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

No, solo a controlarme un poco mas.

- Menciona algún ejemplo:

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?

No aprendí, creo que mis emociones son puras como las siento las expreso.

- Escribe algún ejemplo:

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

Nosotros como psicólogos debemos comprender nuestras propias emociones para comprender las de los otros.

- Menciona un ejemplo:

ALUMNO 3

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”

Iniciaba la clase con ejercitamiento físico, Tai Chi y Chi kung durante 30 minutos en el pasto de la universidad, luego realizaba junto con mis demás compañeros actividades de lectura en el cual cada semana hacia comentarios, retroalimentación, técnicas, etc misma que me fueron entendibles y dinámicas esto por las instrucciones y desarrollo que se llevaba a cabo con cada lectura, elabore cartas descriptivas diseñadas para llevarlas a la practica en diferentes sesiones estos contenían diferentes trastornos, presenté uno de los casos en la cámara de Gesell, así como también tuve la oportunidad de convivir con mis compañeros en horas designadas haciendo una pequeña comida, en ocasiones que el pastel, y otros refrigerios.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

En la búsqueda de soluciones me pude dar cuenta que en los diferentes casos que se presentaban durante la clase el maestro con su ayuda me facilito llegar a la solución del problema como el paciente debe enfrentarse a sus problemas uno de los casos fue cuando no hace ver en un caso donde el niño tiene enuresis, como desde el embarazo esta el problema (representación de la madre (dayana), hijo (Israel), sangrado hemorragea (Elisena) ese fue un ejemplo que me quedo muy presente en cual participe y como una representación así te puede hacer que veas las cosas mas fácil como manejarlas y que solución darle a la problemática del paciente y que se de cuenta.

Otra fue la silla donde me enfrente a mi propia realidad en un segundo, no lo tenia previsto pero siento que me ayudo mucho, ahí mas que nada la de la búsqueda de soluciones fue mi problemática, en que estoy “bien” en que “mal” y el darme cuenta fue significativo para mi.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Practicar en la cámara de gesel mi carta descriptiva, la técnica de la silla vacía, no recuerdo el nombre de la técnica donde se nos puso un papelito en la frente donde debíamos interpretar a nuestro compañero lo que decía, en el cual me frustré un poco el no poder expresarle ironía a mi compañera.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

si

- Menciona algunos ejemplos de ello:

La tristeza en la técnica de la silla vacía, la frustración en la antes mencionada que no recuerdo su nombre, la alegría en diferentes ocasiones la mayor parte del tiempo me sentí contenta en el curso las actividades que realizaba las realizaba con alegría.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

si

- Escribe algunos ejemplos:

El ejercicio físico, en una ocasión el pedirnos contraer la vagina para realizar el ejercicio y este sirve para prevenir cáncer intrauterino, obtener un mayor placer sexual.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

El ejercitamiento me encantó ya que fue nuevo para mí, lo practicaba por las noches en mi cuarto, llevar todos los conocimientos que recababa y llevarlos a la práctica en el jardín de niños donde hice mis prácticas el trabajar con niños hiperactivos, con problemas de conducta estos fueron los más destacados y en los cuales yo tomé más importancia por lo mismo que en clase los abordaba, la

convivencia con mis compañeros con nuevas personas que conocía me ayudo a conocerlos mas como personas después de ser compañeros se que cuento con varias amigas con personas que me escucha que comprenden.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?
No, siento que falto desenvolverme en ese aspecto de la creatividad.
- Describe cuáles.
- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?
- Si la la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?
Algo de ello ...
- Describe ejemplos de las síntesis que lograste: nuevas ideas, conceptos, y materiales...
Nuevas ideas y concepto cuando opinaba en clase y aportaba mis conocimientos, material como la elaboración de la carta descriptica y poder llevarlo a la practica.
- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?
A pues a que el trabajo que yo eligiera era el que mas me convenía y que yo realizaría con mas ganas porque se me daba la oportunidad de elegir.
- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?
Realizar el trabajo gustosamente, encontrar material mas fácil.
- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección? ninguna
- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?
Si

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

Si lo logre los dos tipos de aprendizaje, con cada lectura que se nos daba pude relacionar mis conocimientos anteriores y reforzarlos el como llevar a cabo una sesión, como tratar a pacientes en este caso fue mas con infantes, como manejar las situaciones de mi vida cotidiana, como manejo mis relaciones interpersonales, como estaba emocionalmente.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

El ambiente que se daba en cada en cada clase, el desarrollo de la clase, instrucciones claras, tareas.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?
si
- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.
Llorar en la técnica de la silla vacia.
- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Difícil
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Difícil porque estaba frente a un grupo desconocido donde me sentí observada
- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?
Me ayudó

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Fue importante expresar como me sentía no siento que interfirió en mi aprendizaje si no al contrario me ayudó porque era algo que tenía que desahogar lo cual hice y ayudo a continuar con mis objetivos de cada clase.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

si

- Menciona algún ejemplo:

No tener miedo a expresar mis emociones frente a mi compañeros el hecho de llorar en la silla vacía, en ocasiones reír con ellos, actuar, etc.

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?
- No, siento que ocupo un poco mas.

- Escribe algún ejemplo:

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

No del todo.

- Menciona un ejemplo:

ALUMNO 4

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”

En el curso diseñe cartas descriptivas para realizar la intervención a un niños elegí tres temas, el primero fue habilidades sociales, manejo de las emociones y la resistencia a la intervención; de las cuales represente una carta, con el apoyo de un compañero como niño; leí algunos libros sobre intervención y técnicas de

intervención para diferentes casos y ejemplos de ellos y compartimos algunas técnicas con los compañeros en la retroalimentación que había en clase.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

Con las lecturas dadas por el profesor yo planteaba algunas sugerencias de trabajo y posteriormente se discutían en grupo, en los libros que leí por mi iniciativa había muchos ejemplos de casos y planteaba el posible problema, tratamiento y un seguimiento; al término del caso podía observar que tan cercano o lejano eran mis propuestas.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Para la realización de mis cartas realice materiales para la intervención, como fue el “tablero de hacer, decir y sentir”, el cual me gusto como quedo, títeres.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Si

- Menciona algunos ejemplos de ello:

Cuando realizábamos actividades enfocadas a la parte emocional, yo me adentre a conocer mas y podre manejar las emociones que en ese momento las actividades me despertaban, e incluso hubo una actividad de “silla vacía”, la cual me costo mucho trabajo y que yo creí que esos sentimiento ya los había superado fue donde me di cuenta que necesitaba esclarecer mis emociones y saberlas manejar y trabajarlas mas, ésa actividad me sirvió mucho para podre abrir y conocerme mas.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Si

- Escribe algunos ejemplos:

Al ejercitarme más de lo acostumbrado y poder tenerme una rutina de ejercicios para la semana y de ejercicios que no conocía y que nos sirven de mucho; además de poder encontrar un equilibrio con mis sentimientos y mi cuerpo.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

El trabajo en el servicio social, ya que estoy en el programa de adopta un amigo, el tutorio de un alumno de educación básica de 5 año, el trabajar con el de una manera mas dinámica y podre apoyarle para que el pueda comprender que lo que siente en algunas situaciones no es malo y que todos en algunos momentos llegamos a sentir cosas parecidas, el conocer mas a mi grupo de trabajo y ser mas tolerante con ellos.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Si

- Describe cuáles.

Al implementar mis cartas descriptivas.

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Por que el trabajar con niños tiene que ser dinámico y divertido para ellos, el diseñar actividades que cumplan mis objetivos y al mismo tiempo sean juegos para ellos es un poco complicado.

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Entender, el objetivo de la materia, plasmarlo en mis objetivos, realizarlo en las cartas descriptivas y demostrarlo en la intervención realizada en el curso.

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Para mi me parece perfecto, la autonomía de nuestro aprendizaje demuestra el interés por ser buenos profesionistas y lo que realizaremos en el campo laboral, el amor por la profesión y el compromiso que se tiene ante todo lo que se realice.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

La autonomía de mi aprendizaje. Compromiso con mi labor. Interesarme mas por ciertos temas que antes no conocia

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

La apatía de algunos compañeros y la falta de compromiso en la actividades, ya que algunos sigues esperando que el profesor de todo.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

Estar al tanto de técnicas de intervención para niños

Conocer los diferentes enfoques de tratamiento de algunos trastornos.

Interesarme en el área de terapia de juego o psicoterapia para niños como una posible alternativa de especialización.

Lee más.

Saber más acerca de mi persona ante diversa situaciones y podre llegar a contralar mis emociones.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

Mi iniciativa por aprender

La dinámica que manejo el profesor en la clase

El trabajo que desempeña el profesor “terapia para niños” .

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

Al expresarme libremente sobre lo que pienso quiero y dar mi punto de vista ante ciertas problemáticas.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Al inicio difícil, después fue fácil.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

ya que no conocía el grupo de trabajo y no me sentía segura de expresar cosas personales.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Si

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Al entender lo que me pasaba con mis emociones y empezar a manejarlas y sacar lo que hacía tiempo debía de hacer.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

Si

- Menciona algún ejemplo:

Ser mas tolerante y reconocer emociones

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?

Si

- Escribe algún ejemplo:

Considero que no hay emociones buenas o malas, y que depende la situación en la que estés pero que todas te dan un aprendizaje y eres tu el que decide si tomarlo o votarlo.

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

Si

- Menciona un ejemplo:

El por que cierto compañero actúa así o por que piensa de tal manera creo que nos conocimos un poco mas todos.

ALUMNO 5

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”
Ejercicios para la activación física en el área verde junto a la cuarta etapa.
Representación de un “feto” en una constelación.

Cartas descriptivas para un plan de intervención de NEE.

Organización de material didáctico para la intervención con un paciente con NEE.

Intercambio de puntos de vista sobre temas de la clase o en relación a la lectura en turno.

Cambios de perspectivas de un paradigma hegemónico a uno actualizado o innovador.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si.

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

Durante la representación de papeles en las constelaciones para tratar de llegar a una explicación de un “porque” de las situaciones y trabajar desde ese punto.

A través de las lecturas, antes de que el autor propusiera la técnica para intervenir, ir imaginando una solución o buscar una propuesta personal.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

- Si.

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos.

Técnicas de: observación, de lectura divertida, escuchar hablar a otros, escuchar las respuestas de otros.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Si.

- Menciona algunos ejemplos de ello:

Con el transcurso de las clases iba reconociendo con mayor conciencia, que emoción era la que tenía al llegar a clases y de que manera, estas iban a influir en mi aprendizaje.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Si.

- Escribe algunos ejemplos:

En la realización de ejercicio físico semanal noté que mi cuerpo iba adquiriendo mayor elasticidad y que esta aumentaba gradualmente y me sigo fortaleciendo aun hasta el día de hoy.

Me di cuenta de que para la realización de las lecturas de esta asignatura o en cualquier otro texto, necesitaba de una posición en la que me sintiera cómodo para así poder concentrarme. No siempre leía sentado, a veces leía estando de pie y en otras ocasiones en medio de un jardín y al aire libre.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Pude observar y escuchar que las respuestas de algunas de las personas en el grupo de noveno de educativa no son concisas. Si preguntas una cosa, te responderán algo que no tendrá nada que ver con los que preguntaste.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?
Si.

- Describe cuáles.

Después de las actividades de expresión emocional estaba más cómodo internamente, y por consecuencia también me sentía mucho mejor en mi estado físico.

Durante y después de los minutos de ejercitamiento me encontraba con mucha mayor energía y agilidad física.

Aprendí algunas de las modalidades para leer y disfrutar un texto.

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Una razón común es que podía llevar a cabo las acciones y al mismo tiempo disfrutar de ellas, por consecuencia me gustó aprender.

Porque me permitieron ser espontáneo. Pude tomarme unos minutos solo para mi, a pesar de todo lo que tenía que hacer, y muchas cosas en que pensar para poderlas resolver, aprendí que aun permaneciendo en la sociedad, puedo desprenderme de ella y ocuparme de mi.

Pude aprender a despejar mi cuerpo y mi mente para después conectarse en la misma sintonía.

Pude saber en que formas y espacios me conecto mejor para disfrutar de una buena lectura.

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si.

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Mi síntesis consiste en que al momento de intervención el terapeuta estará capacitado para hacer un trabajo eficaz hasta después de varias horas, días, y sesiones de haber iniciado. El encuentro con tan variadas situaciones y personalidades son elementos que dan experiencia pero aun así, no se deja ni se dejará de aprender acerca de la gente que nos rodea. Desde mi punto de vista me agrada ser espontáneo al momento de intervenir porque de esa manera en mi surgen nuevas ideas, algunos principios y leyes que tienen sus límites y hay que aprender hasta donde se puede llegar en ambos, siento que se amplía como un abanico los conceptos teóricos combinados con la experiencia y la adecuación de materiales permite que se fortalezca la imaginación del terapeuta que aunque no sabe a ciencia cierta a quien va a recibir en la próxima sesión, así estará mejor preparado para cuando tenga que intervenir

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

En cuanto a la libre elección siento que fue muy eficiente, porque cada quien se puso el peso de trabajo que sintió que podía soportar, ni mas ni menos.

Opino que el contenido de aprendizaje es muy amplio por lo que aun ya habiendo terminado la licenciatura, hay que seguir informándose e investigar sobre los diversos temas. También fue enriquecedor para mi recapitular las lecturas que había cumplido y el conocimiento que había obtenido a través de ellas, iba a tener alguna influencia en las decisiones de mi entorno.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

Personalmente, en la libre elección trabajé lo que tenía que abordar. Si solo se me hubiese asignado un tema diferente a NEE, quizás lo no habría disfrutado como lo hice.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Me confié un poco en cuanto al tiempo de la entrega de las cartas descriptivas. Debido a que tuve tiempo para planear y relajarme, también me vi un poco apurado el día de la intervención.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si.

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

Significativo: Que en muchas ocasiones uno se sorprende con el tipo de personalidades que llegan a la intervención, desde los niños y adultos por lo que aun tenemos una visión incompleta del tipo de personas que vamos a encontrar en el contexto de una intervención dentro de la sociedad en la que interactuamos.

Experiencial: Cuando participé, tomando el rol de un feto y ocurre una hemorragia en la madre, pude darme cuenta la sensación y emociones que este experimenta. En los días de ejercitamiento, pude experimentar sensaciones de relajación y disposición para trabajar en grupo, también de apoyar de alguna manera a alguien sin recibir algo a cambio. Posteriormente retomé una actitud de hacer ejercicio cotidianamente y tratando de disfrutarlo cada vez más, quiero que se convierta en un hábito en mi persona.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

En esta asignatura, principalmente la disposición de mis compañeras que me ayudaron a adquirir algún grado de experiencia, así también por la retroalimentación por parte de ellas y del profesor asignado.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si.

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

Cuando llevamos a cabo la actuación del tema “Todos a bordo”, en la Intervención con una paciente de NEE “Discapacidad Motriz”.

Me sentí muy a gusto cuando abracé el árbol porque además de eso me recosté sobre el y pude sentir un fuerte sustento de mi cuerpo.

- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Al inicio me fueron un poco difíciles de expresar.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Por algún grado de desconfianza ya que no me sentía muy a gusto con todas las personas que estaban presentes.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Ayudó.

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Porque después de haberlas expresado ya no me sentía como si estuviera escondiendo algo o de alguien. Esto me permitió concentrarme en lo que estaba por realizar y finalmente lo disfrutaba.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

Si.

- Menciona algún ejemplo:

Habilidades como: Aprender a escuchar a los demás, no emitir juicios sobre las acciones de los demás, porque a veces estos no tienen un sustento sólido.

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?
Si.

- Escribe algún ejemplo:

Por ejemplo, cuando la reacción individual no es proporcional a la situación que esta sucediendo en un momento específico.

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?
Si.

- Menciona un ejemplo:

Es muy importante reconocer que el estado de ánimo no siempre es óptimo para llegar y bromear con alguien porque puede que esté enojado por lo que responderá de esa manera o si se encuentra triste se puede aumentar ese sentimiento; incluso puede haber acciones que se pudieron haber evitado, fuera o dentro del instituto.

ALUMNO 6

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”

Tuve la oportunidad de realizar actividades que me permitieron conocerme en un aspecto que aún no había descubierto. Por mencionar algunas, las referentes a manejo y control de emociones, generando un autoconocimiento.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si, esta situación generalmente se presentaba durante las lecturas propuestas para analizar en clase.

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

Intentando analizar la propuesta que da el autor para el tratamiento de terapia con niños, con un enfoque gestáltico, cuestionando el por qué se realizaba tal actividad, si esta cumplía con el objetivo propuesto por la actividad, o preguntándome que haría el autor si el niño no respondía a la actividad como él esperaba.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si, sin embargo solo lo hice en pocas ocasiones, ya que a pesar de tener la apertura para hacerlo, considero que no lo hice de una forma constante.

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Al poner representar la carta de trabajo para intervención con un niño, considero que a la actividad le falta un poco de consistencia, ya que me faltó cerrar la dinámica y no tuvo el impacto que yo esperaba.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Por supuesto, estos experimentos fueron de gran ayuda para lograr un autoconocimiento.

- Menciona algunos ejemplos de ello:

El experimento más complicado fue el de la silla vacía, ya que resulta particularmente difícil identificar aquellos aspectos de la vida en los que estas fallando, y sobre todo reconocerlo ante otros e intentar cambiarlos, en esto último considero que sigo trabajando.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Más o menos

- Escribe algunos ejemplos:

Estos fueron partiendo de los ejercicios que se realizaban antes de iniciar la clase, menciono que más o menos, porque se requiere balancear estos ejercicios con buenos hábitos de alimentación y salud que no lleve a cabo, quizás por desidia, falta de tiempo o compromiso con lo que estaba haciendo.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Primeramente entenderme y conocerme para entender a mis demás compañer@s.

Compartir sentimientos y emociones.

Controlar impulsos con aquellos compañer@s con los cuales no había una comunicación constante.

Permitir la competencia sana entre nosotros.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Considero que no, ya que las actividades que elegía, solo las adecuaba a la situación que quería crear, por ello considero que la creatividad no estuvo presente.

- Describe cuáles.

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

- Si la la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

No, considero que solo se quedo en un plano superficial.

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Es buena ya que como alumnos nos permite avanzar a nuestro propio ritmo y estilo. Sin embargo no funciona para toda clase de alumnos.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

Administrar mí tiempo de manera que me permitiera no estar presionado para realizar alguna actividad de la materia, Elegir solo el tema del cual me interesaba indagar y aprender, para no perderme entre el gran universo que existe.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Enfocarme en una solo temática, dejando de lado aquellas temáticas que me hubieran permitido ampliar mi conocimiento. Cerrarme a la posibilidad de conocer problemáticas actuales novedosas en el ámbito educativo. Caer en la monotonía de investigar sobre lo mismo.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si.

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

Considero que todo gira alrededor de las actividades de control y manejo de emociones, ya que al haber un equilibrio en estas, me permitió como estudiante identificar aquello que realmente quería aprender y lo que no. Por este motivo las actividades más significativas durante la materia fueron las referentes al manejo de emociones.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

La apertura de mis compañeros durante el desarrollo de las actividades, la seriedad con la que se hacían y la confianza que inspiraba el maestro, al ser conocedor de las técnicas que empleaba en las actividades realizadas en clase.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si.

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

La silla vacía, considero que fue la mayor complejidad tuvo en su ejecución además de que esta técnica me confrontó, pues permitió expresar a mi otro yo (la otra cara de la moneda) lo que sentía al respecto, de igual forma creo que faltaron algunas otras situaciones que expresar solo que esas eran más cañonas como para solo dejarlas así.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

En su mayoría y sobre todo al inicio del semestre difíciles

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Porque permites que los demás te vean tal como eres, y cuando no existe un alto grado de confianza con los participantes la dificultad aumenta, además de que al principio había en mí un poco de pena al expresar las emociones que sentía.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Claro que sí, me permitió identificar aquellos aspectos que impedían que no prestara la atención adecuada a lo que estaba aprendiendo o haciendo, así como el autoconocimiento como estudiante y persona.

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Fue posible primeramente por el compromiso que hice conmigo por participar de una manera activa y positiva ante estas dinámicas, otros factores que permitieron el desarrollo óptimo de estas, fue la seriedad con la que mis compañeros participaban, además de que el profesor siempre mantuvo la disposición de brindar un consejo oportuno ante la situación que presentábamos.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

Si

- Menciona algún ejemplo:

No ponerme tan nervioso al momento de pasar ante el grupo a exponer algún tema o dar un punto de vista.

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?

Creo que todavía estoy en ese proceso, ya que considero que el tiempo que dedicábamos a estas dinámicas no era el suficiente.

- Escribe algún ejemplo:

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

Pues yo creo que más que de otros, me ayudo a comprender mis propias emociones, me faltó más tiempo y dinámicas para poder comprender emociones ajenas a mí.

- Menciona un ejemplo:

ALUMNO 7

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”

Aprendí a poder crear una forma de intervención a partir de la creación de cartas descriptivas, así mismo pude llevarlas a cabo durante las simulaciones con el fin de ver los errores que se pueden llegar a cometer durante la intervención, para así tener un mejor desempeño profesional

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Sí

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

Durante las problemáticas que se presentaban en el salón como ejemplos, donde nosotros teníamos que construir hipótesis para ver la forma de intervenir ya sea en un consultorio propio o dentro del aula escolar, así mismo si alguno de nosotros tenía un problema en su vida personal o en el lugar del servicio podía comentarlo y entre todos buscar una solución.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Fueron escasos pero muy productivos

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Cuando entramos a la cámara de gessel y al aula de juego para poner en práctica nuestras cartas descriptivas y al cuando usted nos dio una demostración de una intervención mediante la terapia gestalt.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Sí

- Menciona algunos ejemplos de ello:

Cuando realizamos el ejercicio de las etiquetas por la incertidumbre y el coraje que sentía por no saber que decía el papel que me tocó, pero el más impactante para mí fue la silla vacía.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Sí

- Escribe algunos ejemplos:

Durante los ejercicios que realizábamos los lunes antes de clase, ya que yo no conocía las técnicas de meditación y ejercicios que nos enseñó.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Pude poner en práctica lo que aprendí en clases al realizar mi servicio con el niño del cual soy tutora, puesto que le enseñé a técnicas para controlar su actitud impulsiva y agresiva mediante un análisis de las conductas que pueden desatar en él una conducta agresiva, esto me fue posible gracias a la cata descriptiva que realicé.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Pocas

- Describe cuáles.

Sólo en las dinámicas que se requerían escenificaciones y al realizar la cartas descriptivas.

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Porque teníamos que pensar en cómo realizar cada una de las actividades mencionadas para que el resto del grupo entendiera lo que hacíamos.

- Si la la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Sí

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Aprendí lo que es una realidad una intervención, la diferencia entre plan de intervención y la intervención misma, la diferencia que existe entre las diferentes técnicas para intervenir.

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Que eso nos da la oportunidad de buscar lo que nosotros queremos y crear nuestro propio conocimiento.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

Puede buscar información y aprender más sobre temas que me interesaron y me sirvieron en mi servicio.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Que en ocasiones eso provocaba en mí flojera para hacer las cosas y no poner todo de mi parte para aprender.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Sí

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

En aprendizaje significativo las formas de intervención y experiencial las dinámicas que realizábamos en clase, recalcando el ejercicio de la silla vacía.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

La forma en la que se explicaba el tema y la manera en la que se nos hacía la retroalimentación después de cada ejercicio que se realizaba dentro del aula.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Sí

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

La más representativa para mí fue la silla vacía.

- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

En algunas dinámicas fueron fáciles y otras no tanto porque causaron conflictos conmigo misma.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Por el tipo de dinámica que hacíamos, ya que unas nos confrontaban con nosotros mismos y al menos en mi caso no es algo fácil.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Me ayudó

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Después de realizarlas sentía alivio, cuando hicimos la silla vacía al sacar parte de lo que sentía, eso me dio tranquilidad y con un peso menos en los hombros.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

Sí

- Menciona algún ejemplo:

Intento ser más empática con la gente que me rodea y ser ,más expresiva con lo que siento.

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?

Sólo algunas ocasiones

- Escribe algún ejemplo:

Con el ejercicio de las etiquetas pasé del coraje a el entusiasmo por saber que tenía escrito en mi frente

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

Sí

- Menciona un ejemplo:

Trato de escuchar y entender a las personas cuando hablan conmigo de cualquier tema, así mismo intento entender los sentimientos que experimentan al realizar determinada acción.

ALUMNO 8

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”

Lecturas, reflexiones, participaciones, ejercicio físico, cartas descriptivas, expresión emocional, dinámicas.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

La búsqueda de soluciones fue clara en las cartas descriptivas, pues se a partir una carencia del paciente se planteaban técnicas para corregir o mejorar el problema.

También durante las sesiones en las que se analizaban lecturas, pues todos dábamos diferentes aportaciones que propiciaban nuevas alternativas y puntos de vista. Además se planteaban ejemplos de la vida real con los cuales se trataba de aplicar lo que veíamos en la teoría.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

si

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

En la aplicación de las técnicas de intervención psicoeducativa. Como eran varias cartas descriptivas de diferentes actividades, preparé el material de todas y el que más me gustó fue el que presenté frente al grupo.

También experimenté con el material de otros compañeros al interpretar a su paciente en la aplicación de la intervención psicoeducativa.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Si

- Menciona algunos ejemplos de ello:

En la dinámica donde a cada quien le toco una etiqueta y que los demás te trataban como decía tu etiqueta sin que tú supieras que decía, eso me causó incertidumbre y me hizo reflexionar mucho, acerca de que nosotros mismos a veces nos etiquetamos o permitimos que los demás nos etiqueten.

Otra ocasión fue cuando tuvimos que pasar a representar emociones, por que al momento de representarla te metías en el papel y enseguida te tenías que salir de ese papel para representar otro opuesto.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Si (por cierto me gustaba mucho)

- Escribe algunos ejemplos:

Los lunes a las 2:00 p.m. realizábamos ejercicios relacionados con yoga, tai chi, etc. Eran muy relajantes, además siento que eso propiciaba que al entrar a clase tuviéramos una actitud diferente, más cooperativos y tranquilos.

Me hubiera gustado que lo practicáramos más, pues con solo una vez a la semana yo sentía que empezaba a tener más flexibilidad. Además que para mí era muy útil, pues el ritmo de vida que lleve durante noveno fue muy pesado por era mucho tiempo en el servicio y otro tanto en la escuela, entonces ese ratito de ejercicio me relajaba y me daba energía.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Mmm no entiendo muy bien a que se refiere esta pregunta, pero bueno creo que va enfocada hacia las intervenciones.

Una de ellas fue el rol playing cuando pasamos en parejas a representar a un terapeuta y un papá de un niño con alguna alteración en la conducta, la materia nos dio herramientas para saber los puntos que debíamos abordar en terapia y cómo hacerlo, además de que era útil la retroalimentación de los compañeros.

Otra experiencia fue cuando representamos las cartas descriptivas, tanto en el rol de terapeuta como de paciente. Con la asignatura adquirí algunas habilidades y estrategias para ir conduciendo una terapia de intervención. Y el hecho de ser paciente también nos daba la oportunidad de poner a prueba o reforzar las habilidades del compañero que aplicaba la técnica.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Si

- Describe cuáles.

Desde la planeación de cada carta descriptiva, pues cada una tenía un objetivo específico que debía ser cubierto con una actividad o actividades que fueran funcionales y aparte llamativas para el niño. Entonces se tuvo que realizar material didáctico que cubriera con esos aspectos.

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Porque cada quien las diseñó de acuerdo a su juicio y fueron elaboradas de acuerdo a lo que cada quién creía que funcionaría para cubrir el objetivo.

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Creo que todo el semestre fue un proceso de síntesis, pues se realizaban las lecturas, se analizaban y después con el apoyo de ellas se planeaban intervenciones

y luego se llevaban a cabo en forma de dinámicas. Como por ejemplo las cartas descriptivas.

En muchas ocasiones una clase era una síntesis pues todo ese proceso que acabo de mencionar se realizaba en una sesión.

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Me gustó, aunque en ocasiones se perdía el orden.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

Que como las lecturas eran de mi agrado, me motivaba a leerlas. Además de que esa libertad me provocaba responsabilidad.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Sentí que en ocasiones eso se prestaba a que varios nos confiáramos o le restáramos importancia a la materia por la falta de presión a la que estamos acostumbrados.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

si

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

La aplicación de cartas descriptivas, la reflexión de las lecturas, las dinámicas realizadas en torno a cada lectura; como la silla vacía y las etiquetas.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

Las estrategias utilizadas en clase por el docente, la disposición de cada alumno para aprender y experimentar nuevas estrategias de aprendizaje.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?
si
- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.
En la dinámica de la silla vacía
- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?
Algunas fáciles y otras difíciles.
- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?
Creo que dependía del estado de ánimo, en ocasiones me resultaba difícil por que no me sentía del todo a gusto con el ambiente del grupo.
- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?
si
- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo
Porque esa libertad me permitía tener mayor interacción en las clases.
- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?
si
- Menciona algún ejemplo:
El ser consciente de mí misma, mis emociones, movimientos, habilidades de expresión, etc.
- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?
En algunas ocasiones

- Escribe algún ejemplo:

En la dinámica de la silla vacía

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

Algunas veces

- Menciona un ejemplo:

Igualmente en la silla vacía hubo quienes mostraron una parte que no conocía de ellos y que me hizo comprender (en algunos casos) ciertos comportamientos.

ALUMNO 9

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”

Realicé una intervención con mi niño llamado Jose de Jesus Molina sobre el tema de autoestima ya que durante, mi contacto con el este punto nos causo muchos problemas. Autoestima.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si.

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

Pude realizar soluciones a problemáticas sobre su autoestima de Jesus ya, que no solamente trabaje con el sino con sus papas, hermanos, y amigos.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si , le diseñe material para su problema.

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Cronogramas, juegos de mesa, y manualidades.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Algunos.

- Menciona algunos ejemplos de ello:

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Solo cuando hacíamos ejercicios antes de entrar a clases.

- Escribe algunos ejemplos: yoga de respiración entre otros.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Fueron muy pocas ya que no me sentía muy a gusto en el grupo ya que no me dio confianza.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Si.

- Describe cuáles

Diseñar material didáctico para mi niño con problema de autoestima.

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Creativas porque son didácticas para el mejoramiento de su problema de autoestima.

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

En algunos aspectos si

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Trabaje un proyecto individual en mi servicio social de mi niño. Llamado "PERAJ" Adopta un Amig@

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Considero que es bueno, siempre y cuando tengan una secuencia todos los contenidos de aprendizaje.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?
Aprendizaje significativo

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?
Al parecer ninguno.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?
Fueron muy pocos.

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste.

En las dinámicas pienso, que obtuve aprendizajes significativos ya que realizábamos diferentes representaciones de las lecturas que veíamos cada clase

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.
Dinámicas en clase y que las clases no eran tan teóricas.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?
Muy pocas.
- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.
Como lo dije anteriormente creo, que no tuve mucha confianza al grupo para desenvolverme bien en clase.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Fáciles pero en el aspecto de confianza si me costaba, un poco.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Porque no me desenvolví al 100% ante el grupo.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Considero que me Ayudo.

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo.

Como lo mencione anteriormente, creo que en cierto punto me ayudo ya, que debido a mi barrera que puse anteriormente creo que pude dar un poco más sobre mi aspecto emocional, y esto me ayudo a reflexionar sobre lo que paso dentro de este grupo.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

si

- Menciona algún ejemplo:

En el aula si, poder confiar un poco en el grupo.

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?

si

- Escribe algún ejemplo:

Confianza.

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

Mucho

- Menciona un ejemplo: ayudar más a mi niño ya que realice un largo trabajo con el.

ALUMNO 10

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa? Elabore cartas descriptivas que eran parte de un programa de intervencion
- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

Trabaje con una niña de secundaria y en la elaboración del programa hubo momentos en los que tenía que resolver problemas que surgieron durante las sesiones

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Durante las últimas sesiones se utilizo la cámara de gesell y también durante el curso en diversas sesiones se implementaron técnicas de relajación y sensibilización

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

si

- Menciona algunos ejemplos de ello:

En una ocasión cantamos, la canción tenía que ser significativa

Hubo una sesión en la que colocamos papelitos en nuestra frente el papel tenía una característica y los compañeros que podían verla nos trataban en relación al significado del papel

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

si

- Escribe algunos ejemplos:

Técnicas de relajación.

Mostrar diferentes emociones.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Con la niña que estuve trabajando pude aplicar diversas actividades una que aprendí en la asignatura y que aplique fue el ver al individuo desde diversas perspectivas, no solo desde la parte académica, somos entes influenciadas por todo lo que pasa en nuestro entorno y por esta razón una de las cartas descriptivas se enfoco en la alimentación de la niña, ya que según una valoración medica la niña tenía que consumir más hierro decidí esto porque hay que estar bien tanto física como mentalmente para tener un adecuado desarrollo académico.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Si

- Describe cuáles.

El representar algunos textos con el cuerpo (en el que yo fui la sangre)

El representar escenas de una intervención (terapeuta y paciente)

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

La primera fue por parte del maestro pero yo participe como sangre no pensé que la sangre pudiera representarse y la segunda por qué se hizo todo lo posible por representar una sesión en la que se lleve material y tuve que fingir que estaba con una niña.

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Fue la entrega de las cartas descriptivas en la que yo leí material y en base a eso identifique lo más importante lo integre y también planteo y realice actividades para complementar la información.

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Existe cierta libertad en la elección por que aunque ya hay temas establecidos se tocaron otros que fueron del interés y elegidos por nosotros en cuanto al avance se cumplió con un cronograma y existía secuencia pero si las cosas no se podían realizar se ajustaban los tiempos a consideración nuestra.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

Ser responsable con lo que quiero aprender

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

En algunos momentos le flojee

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

El análisis de los textos fue de una manera dinámica y por esta razón tenías que estar pendiente para resolver problemas o para plantear situaciones que ejemplificaran el tema esto hizo que fuera significativo para mí

Las experiencias fueron de gran importancia para mi desde el principio el ejercicio fue algo original así como encargarte de la organización, etc.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

La asistencia

Las dinámicas

En enfoque del profesor

La forma en cómo se impartían los temas

La participación de los compañeros con sus ideas

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

La que recuerdo mucho es la técnica de la silla vacía.

- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Difíciles

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

No estoy muy en contacto en ellas muchas veces la reprimo.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Si

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Los hizo diferente, marco la clase tanto que son de las que más recuerdo porque me hicieron sentir ir mas haya experimentar con lo que yo sentía

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

Si

- Menciona algún ejemplo:

Cuando catamos la canción fue divertido exprese algo de lo que sentía y al final vi que así no fue tan difícil, aparte de que fui contagiada por las otras canciones por un momento de alegría, tristeza, amor

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?

No

- Escribe algún ejemplo:

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

si

- Menciona un ejemplo:

Con lo de la silla vi que tan importante era para mi amiga su problema en el servicio, algo que yo no creí tan significativo en algún momento

ALUMNO 11

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”

Elabore técnicas para poder intervenir, dependiendo a las necesidades de adaptación personal, familiar, social o escolar, apoyándoles a un asesoramiento para su orientación adecuada para que el alumno no desemboque una desadaptación social, familiar o escolar.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.)
si a veces tenia que improvisar para la búsqueda de solución del problema.

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

En la entrevista a veces tenia planteado el problema y como solucionarla pero en la entrevista puede observar que parecía mas fácil porque la persona te planteo todo el problema pero puede ser manipulativa entonces ahí es donde tengo que improvisar para que mi paciente realmente confie en mi y asi darle una solución al problema

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Solo el material didactico

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Cd, música de relajación, recortes de revista, y la técnica de constelaciones.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Si muchísimos, fue una experiencia muy bonita ya que a pesar que nuestra formación como psicólogos pareciera que nuestros emociones no salieran a flote, pero fue todo lo contrario, puede observar como podía expresarlas de tal manera que parecía que vivía el momento. “ponerse en los zapatos de los demás” asi entendería mejor su contexto.

- Menciona algunos ejemplos de ello:

El de la ira, felicidad, solo tenia que enfocarme el un pensamiento que provocara esa emoción, por lo que pienso que de igual forma podemos instruir a nuestro cliente para que de la ira poco a poco pase a un proceso de relajación, para que después entre en un proceso de estabilidad emocional.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Si fueron muchos en realidad me ayudo en lo personal ya que los ejercicios que se hacían antes de iniciar clases me ayudaron para estar mas relajada y

concentrada porque mis actividades diarias hacían que al llegar a clase me sintiera sin ánimos.

- Escribe algunos ejemplos:

Me ayudo a relajar ciertas partes de mi cuerpo, así de igual manera pude conocerlo mas y como contribuir a una estabilidad emocional mediante el ejercitamiento.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Pude observar que tenia contacto mas directo con mi cliente, y como poco a poco mi paciente podía abrirse mas todo esto influyo mi contexto y ambiente de clima, y el material didáctico y la música.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Si

- Describe cuáles.

Si con mi material, y el como iba a utilizarlo para que no fuera tedioso y mi cliente pudiera entender mas facilmente

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Porque fueron mas fácil para el paciente poderlas asimilar

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

Puede lograr una adecuada línea de ideas para poder llevar a cabo la intervención y de esta manera poder guiar y cerrar la intervención.

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Considero que nos ayudo mucho ya que como estudiante tenemos ciertas necesidades que a veces los maestros no las saben o que no están en la curricula.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

Me pareció bien ya que tuvimos la facilidad de elegir que es lo que podíamos hacer y de esta forma poder llegar a ser creativos.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Bueno que a veces tenia que improvisar ya que por la inexperiencia por no saber del tema podía caer en esto.

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

Mi experiencia significativa fue cuando tuvimos la dinámica de las emociones, pude observar que a veces por mucho que convivamos con nuestros compañeros, no los conocemos, en realidad sus sentimientos y emociones ya que manipulamos nuestras emociones todo ello en base al contexto que nos rodea. Y en lo personal pude ver que me observaba a mi misma y que podían fluir ideas y experiencias vividas en mi pasado, y como podía irlas manejando para un futuro.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

Bueno el echo de recordar mi pasado y como iban fluyendo ideas y como mis compañeros podían darme una lluvia de ideas para solucionar el problema.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

Cuando me toco realizar una emoción que fue “enojo, tristeza ” por lo regular me caracteriza mi sonrisa pero dentro de mi no es lo que aparenta mi expresión facial, asi que pude observar que todo no es lo que aparenta ser.

- La actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Faciles

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

MI carácter me permitió realizarlo.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Si me ayudo

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Lo mencione en la pregunta anterior. Que pude observar que todo no es lo que aparenta ser.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

Si

- Menciona algún ejemplo:

Considero que podemos ponernos en los zapatos de los demás y asi estar en mejor sintonía para la resolución del problema.

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?
Si

- Escribe algún ejemplo:

Solo cuando tuve la emoción del enojo parecía que podía escaparse de mi control pero solo el echo de fijarme un un objeto o mensaje de mi pensamiento que me hiciera sentirme bien pude lograrlo. De pasar a lo malo a lo bueno.....

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?
Si muchisimo

- Menciona un ejemplo:

Pude sentir de igual manera cuando mis compañeros expresaban su tristeza no se porque pero fue la emoción que me pudo significar mucho ya que pudieron lograr que mi emoción cambiara al verlos asi “tristeza”

ALUMNO 12

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa”?
Se realizaron lecturas sobre temas relacionados a la psicología educativa, y más en específico en técnicas de intervención psicoeducativa desde diversos enfoques.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?
Si

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

Esto lo realice conforme se fueron presentando las lecturas y las cartas descriptivas relacionadas con alguna temática psicoeducativa.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos:

Un ejemplo de ello fue cuando realice mi carta descriptiva que represente, en este caso con la temática de la dislexia (imágenes, cartas, etc)

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Si

- Menciona algunos ejemplos de ello:

Con las técnicas emocionales que se realizaban en clase, que permitían k expresáramos sentimientos y emociones (tristeza, alegría etc.) Que teníamos en este último semestre.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Si

- Escribe algunos ejemplos:

Ejercicios corporales y de relajación en el área verde.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

En experiencias reales el poder haber aplicado la psicología educativa de una manera más directa, en específico la experiencia que tuve de haber trabajado con mi hermana de 8 años de edad, la carta de descriptiva sobre la dislexia.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Si

- Describe cuáles.

Las actividades que explique en cada una de las cartas descriptivas.

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Porque me dieron la oportunidad de crear actividades que yo considere eran óptimas para poder manejar la temática, que en ese caso fue la dislexia, digrafía.

- Si la la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

A la hora de elaborar las cartas se sintetizo la temática, de tal manera que se mostrara lo más importante de cada tema.

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Considero que es una buena forma de poder trabajar, ya que nos permitió elegir libremente la temática, que más nos agradara.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

En lo personal yo pude relacionar mi tema con mi trabajo de investigación.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Ninguna

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

Sobre temas como: Técnicas Gestalt, Problemas psicoeducativos y sus diversas formas de trabajarlos.

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

Yo pienso que fue la manera que lo trabajamos ya que se leían previamente las lecturas y posteriormente se trabajaba la lectura, exponiendo nuestros comentario, dudas.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

En las dinámicas de inteligencia emocional, en específico en la dinámica de la silla vacía, pude expresar mis emociones, aunque no de manera directa.

- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

En ocasiones fáciles, en ocasiones difíciles.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Difíciles cuando no me encontraba bien emocionalmente hablando.

Y fáciles porque me ayudaron a expresar emociones, que normalmente son se expresan con tanta facilidad.

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Si

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Porque me ayudo a expresar las emociones negativas, permitiéndome de esa manera con mis actividades diarias.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?
- Menciona algún ejemplo:
- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?
No
- Escribe algún ejemplo:
- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?
Si
- Menciona un ejemplo:

Cuando realizamos una actividad de expresión emocional con todo el grupo, como el de la silla vacía, en lo personal comprendí los sentimientos y emociones de mis demás compañeros.

ALUMNO 13

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”

Todas la actividades que realice en esta materia resultaron muy interesantes, sin embargo lo que mas me dejo aprendizaje fue la elaboración de cartas descriptivas, ya que me sirvieron en la intervención con mi niño, el trabajar las conductas por separado y dándole a cada una su importancia sirvió para no omitir detalles, también para que la clasificación de las actividades estuviera acorde a la conducta a trabajar, etc. En lo personal me pareció una materia muy dinámica, y el dedicar algunos minutos de ejercicio, fue de gran ayuda para mi relajación y mayor concentración en las clases.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, indica algunos ejemplos:

Logre esclarecer algunas dudas a cerca de mi comportamiento, pues las dinámicas me ayudaron a darme cuenta de algunos errores que cometo

A través de los trabajos de mis compañeros pude darme cuenta de la inmensidad de casos y mediante esto aplicar algunas de sus propuestas al caso que llevaba y logre corroborar el funcionamiento o fallo de las mismas, a través de ensayo y error

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si

- Si la respuesta es afirmativa, menciona algunos ejemplos.

Con el apoyo de las lecturas revisadas durante el curso, pude aplicar técnicas como la de economía de fichas, de relajación, de respiración, de coordinación gruesa y fina etc. Los materiales de apoyo fueron hojas, colores, globos, domino, crucigramas, tabla de registro de conducta, etc.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Si

- Menciona algunos ejemplos de ello:

Fueron muchos, pero el que mas recuerdo fue el de la silla vacía, ya que fue muy significativo para mi, pues el poder trabajar con lo que no me gusta respecto a mi persona y a mis acciones frente a los demás fue un gran logro para mi, y no pensé que iba a reaccionar como lo hice, estuve tranquila, cuando creí que al hablar de eso me haría romper en llanto, y no fue así. También recuerdo cuando me toco representar el enojo, me costo un poco pero creo que si logre entrar en la emoción.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Si

- Escribe algunos ejemplos:

En el espacio que teníamos de ejercicio, me daba la oportunidad de ver la elasticidad de mi cuerpo, y la sensación que me provocaba el realizar los ejercicios.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Aplicar una técnica bien estructurada, y ver que los resultados hayan sido altamente satisfactorios, poder controlar a los niños de manera asertiva, y ver que los niños son de quienes más podemos aprender.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

No

- Describe cuáles.

Ninguna, a pesar de que tuve aportaciones, considero que me hizo falta la creatividad

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Y es por lo que arriba mencione que considero que me faltó la creatividad

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste:

La elaboración de las cartas descriptivas

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades?

Es una excelente alternativa ya que de esta manera los alumnos prestan mayor atención a las clases debido a que las temáticas son de su interés, y el aprendizaje se vuelve más significativo

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

Que todo lo que leí y realice me quedo muy claro y lo pude aplicar con gusto y dio buenos resultados.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

Que algunas veces por flojera no realizaba las lecturas y desviaba mi conocimiento, por la falta de exigencia

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencial que obtuviste

El trabajo con los niños, las entrevistas con los maestros, la magia del juego, pues me pareció increíble ver como a través del juego el niño expresa una infinidad de emociones y sentimientos que revelan cosas que mediante el dialogo quizá no se obtendrían

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

Que los compañeros expusieran sus casos

Que el profesor nos mostrara la manera de llevar una terapia

El contacto con los profesores del niño

Los comentarios de los compañeros a cerca de mi trabajo, pues me hacían ver mis aciertos y errores y eso enriquecía el aprendizaje

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

Cuando me pidieron re representara el enojo, cuando participe en algún ejercicio de constelación

- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

A veces difíciles

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Difíciles , por que el expresarte abiertamente frente a los demás para mi es complicado, pues siento que te bloqueas y pierdes un poco tu esencia por escoder realmente lo que eres por pena a el que pensaran los demás

Y fáciles por que algunas de las veces las dinámicas permitían que de forma subjetiva descargaras alguna emoción que lograbas tranquilidad y eso me gustaba

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Si

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

Por que muchas veces las dinámicas influían en mi estado de ánimo, algunas veces me ayudaron a relajarme y sacar el estrés, y esto me ayudaba para estar despejada en clase y poder poner atención.

Sin embargo en otras ocasiones las dinámicas me dejaban pensando y no lograba la atención en las clases

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

Si

- Menciona algún ejemplo:

A no llorar por todo y aprender a controlar mis emociones

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?
Si
- Escribe algún ejemplo:
Descargando esa emoción a través de alguna dinámica y no quedarme con ella para no lastimarme
- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?
Algunas veces
- Menciona un ejemplo:
Distinguiendo su tipo de personalidad, pues saber que a pesar de que el enojo o cualquier otra emoción pudiera significar lo mismo para todos esto no es así, y saber esto me ha ayudado a ser mas tolerante, y a saber como reaccionar ante la expresión de emociones de algunas personas

Mi comentario general de la materia: primeramente gracias Prof. Escobar, por todo lo que nos enseñó, por brindarnos su amistad y su confianza.

La materia fue muy dinámica y por lo tanto el aprendizaje significativo

ALUMNO 14

Instrumento 1. Cuestionario de la línea cognitiva.

- ¿Qué realizaste en el curso de “Técnicas de intervención psicoeducativa?”
Dentro de la materia de intervención realizamos actividades que ayudaron a simular una intervención real con niños con algún tipo de necesidad educativa como: dislexia, afasia, hiperactividad etc.
Consulta de fuentes de información para el diseño de actividades a realizar dentro de la intervención.
Exploración de emociones y confrontación.
Lectura de artículos que ayudaron a conocer caso reales.

- ¿Pudiste realizar experimentos mentales (elaboración de hipótesis, búsqueda de soluciones a problemáticas, etc.) en este curso?

Si, en muchas de las lecturas que se manejaron dentro de las clases pausaba la lectura para plantearme hipótesis y probables respuestas o intervenciones a los casos que se presentaban.

O cuando se realizaban simulaciones como en una de las actividades donde la situación era la realización de una entrevista donde madres de niños con problemas acudían al psicólogo, posteriormente se abría al público la intervención de la probable situación que se vivía o la intervención, solución que se podría llevar a cabo.

- ¿Pudiste realizar experimentos con materiales y/o con técnicas en este curso?

Si, para la exposición de la intervención de acuerdo al caso que cada uno eligió se realizó el diseño de actividades y se representaron algunas, donde se mostraba a los compañeros materiales que ayudarían a su intervención.

Algunos los podíamos encontrar en los libros, internet, pero en ocasiones teníamos que adecuarlos a nuestras necesidades, o edades.

- ¿Realizaste experimentos con tus emociones en este curso?

Si, algunas técnicas que se realizaban como la silla vacía permitieron explorar emociones que si evidenciaban en ese momento.

O el colocarnos el nombre de una emoción en la frente y pensar si realmente éramos así o algunas veces lo habíamos vivido.

- ¿Efectuaste experimentos con tu cuerpo?

Si, el control de emociones, como el nerviosismo, estrés, ansiedad.

El enfrentarse a una simulación de una sesión donde lo paleado puede salirse del lo que se prevé, el improvisar controlar la gesticulación.

- Desde el marco de esta asignatura ¿Qué experiencias nuevas pudiste realizar con personas? Descríbelas.

Trabajar en equipo, creatividad, tolerancia, realizar mejores trabajos con la creatividad de cada uno.

- ¿Consideras que realizaste acciones creativas en esta asignatura?

Si, al realizar material, a adecuar situaciones para poder realizar la dinámica de la clase.

- Describe cuáles.

Diseño de una sesión, realizar actividades y materiales

- ¿Por qué razones consideras que fueron acciones creativas?

Por que tenias que hacerle adecuaciones, para poder utilizarlas.

- Si la síntesis consiste en una integración de ideas, principios, leyes, conceptos, procedimientos, materiales, etc. ¿Consideras que lograste esa síntesis en esta asignatura?

Si aunque falto tiempo, para poder realizar una retroalimentación después de la exposición de las sesiones que se prepararon. Y así confirmar esa síntesis

- Describe ejemplos de las síntesis que lograste

Poder comprender las lecturas y poder llevar acabo la intervención.

- ¿Qué opinas acerca de la libre elección tanto de los contenidos de aprendizaje como de la libertad de elegir la progresión y secuenciación de las actividades.

Es buena técnica, pero creo que la asesoria debe ser constante y obligatoria cada semana. Y compartir las fuentes de información como libros, sitios de Internet.

- ¿Qué ventajas obtuviste de esa libre elección?

El aprender a buscar mis fuentes de información y poder ser responsable de mis propia realización de actividades.

- ¿Qué desventajas obtuviste de esa libre elección?

No tener control de mis tiempos .

- ¿Qué ventajas y desventajas te ofreció esa construcción de materiales?

Pues el poderlo utilizar de acuerdo a mis necesidades. Y manipularlo

- Durante esta asignatura ¿lograste aprendizajes significativos y experienciales?

Si, muchos ayudaron a mi formación, ya aun contexto real, como enfrenar ciertas situaciones.

- En caso afirmativo a la pregunta anterior ofrece algunos ejemplos de aprendizaje significativo y experiencia que obtuviste

Poder identificar problemas de aprendizaje, como abordarlos,

- Menciona los factores que hicieron posible que obtuvieras aprendizajes significativos y experienciales.

La dinámica de la clases sobretodo la exposición de los temas de cada uno de mis compañeros.

Instrumento 2. Cuestionario sobre la línea emocional.

- En las clases ¿se permitió la expresión emocional personal?

Si

- Si fuera afirmativa tu respuesta menciona alguna experiencia significativa en la que te permitiste expresar tus emociones.

La silla vacía, la dinámica de los papelitos en la frente.

- Las actividades de expresión emocional ¿te fueron fáciles o difíciles de realizar?

Difícil en cuanto a la temática que abordaría y el tomar confianza en los demás.

- ¿Por qué razones crees que fueron fáciles o difíciles?

Temática, grupo

- ¿Consideras que la expresión emocional te ayudó o interfirió con tu proceso de aprendizaje?

Si

- Menciona de qué manera sucedió lo anterior o menciona un ejemplo

El conocer tus emociones te permite tener un control al enfrentar situaciones ajenas. Y comprenderlas.

- ¿Consideras que adquiriste algunas habilidades derivadas del hecho de expresar tus emociones en el aula?

Control sobre algunas, y como se manifiestan en mí.

- Menciona algún ejemplo:

Percibir como mi cuerpo y mis actitudes cambian cuando existen situaciones ajenas a mí.

Cuando hay nerviosismo controlarlo.

- ¿Piensas que aprendiste a transformar las emociones negativas en positivas?

El nerviosismo fue una que creo se modifíco bastante

- Escribe algún ejemplo:

Me ponen nerviosa algunas situaciones más cuando las cosas no salen como se prevén pude salir adelante controlando mi nerviosismo y improvisando la situación con una sonrisa.

- ¿Crees que las actividades de expresión emocional de este curso te han ayudado a comprender las emociones de otros?

Si, sobre todo a ver y percibir que cada uno nos expresamos e forma distinta.

- Menciona un ejemplo:

De pronto hay personas que jamás se conocieron o no mas haya de un compañerismo y el ver en una dinámica como es que vive sus emociones te ayuda a mirarlas de otra forma.