

POIÉTICA

ISSN 2683-1619

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Naucalpan

Nº 22

Julio-diciembre 2021



Las emociones en los ambientes educativos



POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

Las emociones en los ambientes educativos

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista
Nadia López Casas

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez
Rocío Valdés Quintero

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi
Enrique Pimentel Bautista

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Diseño Editorial

Zaira Suárez Reyes

Administración de redes sociales

Nadia López Casas

Poiética, número 22 julio - diciembre 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2017-040714254700-102, ISSN 2683-1619, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido 16971, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, impresa en Gráficas Mateos, domicilio: Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México, tels. 5519-6392 y 55300791, graficas_mateos@prodigy.net.mx, este número se terminó de imprimir en agosto de 2020, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel couché de 150 gramos para interiores y 200 gramos en forros.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Distribuida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México. Ejemplar gratuito.



UNAM

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
Abogado General
Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo
Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional
Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria
Dr. William Henry Lee Alardín
Coordinador de la Investigación Científica
Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora de Humanidades
Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Coordinadora para la Igualdad de Género
Dr. Jorge Volpi Escalante
Coordinador de Difusión Cultural
Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General
Mtra. Silvia Velasco Ruiz
Secretaria general



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director
Mtra. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo
Secretaria General
Lic. Damián Feltrín Rodríguez
Secretario Académico
Mtra. Teresa de Jesús Sánchez Serrano
Secretaria Administrativa
Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente
Lic. Mireya A. Cruz Reséndiz
Secretaria de Atención a la Comunidad
Bíol. Guadalupe Hurtado García
Secretaria de Servicios Estudiantiles
I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN
Lic. María Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar
Lic. Miguel Zamora Calderilla
Srio. de Apoyo al Aprendizaje y Cómputo
Lic. Isaac H. Hernández Hernández
Secretario de Arte y Cultura
Lic. María Guadalupe Peña Tapia
Jefa de la Unidad Jurídica
L.D.G. Reyna I. Valencia López
Coordinadora de Gestión y Planeación

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La inteligencia emocional: una propuesta actitudinal para la enseñanza de la Literatura en TLATL en el CCH. La gran ausencia en el Programa Actualizado María Luisa Trejo Márquez Maralejandra Hernández Trejo.....	12
La literatura como formadora de la educación emocional Pedro David Ordaz.....	19
Las emociones en la educación Claudia Reynoso.....	25
Las emociones y la literatura, una lectura José Alberto Hernández Luna.....	30
Didáctica humanista y de las emociones para la formación integral Cinthia Reyes Jiménez Rocío Valdés Quintero.....	34
La educación emocional: asignatura pendiente en el contexto escolar Nadia López Casas Iriana González Mercado.....	39

EXPERIMENTALES

Las emociones en la educación de las ciencias Adriana Jaramillo Alcantar.....	46
Las emociones en alumnos del CCH Oriente durante las clases en línea por contingencia sanitaria Angel Emmanuel García García.....	51
Sentido del humor y docencia Pedro Ángel Quistian Silva.....	57

MATEMÁTICAS

Las emociones como factor esencial en la enseñanza de las ciencias experimentales

Mireya Monroy Carreño

Patricia Monroy Carreño 66

Las tecnologías... ¿qué emociones provocan?

Rosangela Zaragoza Pérez 71

PSICOPEDAGOGÍA

Pasado, presente y futuro del CCH

Hassibi Yesenia Romero Pazos 78

PLUMAS INVITADAS

Factores que afectan las emociones de los estudiantes del CCH una tarea pendiente en el aprendizaje: lecciones de la pandemia COVID-19

David Alfredo Domínguez Pérez

Francisca Susana Callejas Ángeles 84

Entre el elefante, el asombro y el aprendizaje en la disertación escolar

Melchor López Hernández 90

El cuerpo y las emociones en el Bachillerato Universitario

Diego Atzayacatl Bautista Bautista 96

El impacto de las emociones en el proceso del aprendizaje en estudiantes de educación media superior

Alejandro Rojas Juárez 102

¿Cómo impactan las emociones en el proceso de aprendizaje? Juliana Virginia Navarro Lozano Ignacio Flores Benítez	108
¿Qué vamos a ofrecer? Jesús Cepeda	113
La enseñanza de la historia y el desarrollo de las emociones en la formación de formadores Manuel Alejandro Hernández Ponce Marco Antonio Delgadillo Guerrero	119
¿Prender la cámara, o no, en las clases virtuales? Una explicación emocional desde la teoría de la mente Claudia Salinas Esteban	125
No deben existir espacios educativos sin ambientes propicios Marco Iván Rodríguez Nieto	128
Las emociones en el aula virtual: Una tarea titánica en la educación a distancia Lizbeth Andrea Noriega Hurtado	134
El sentir docente frente a la educación en línea del COVID-19 María del Rosario Trejo Quintero Reyna Cristal Díaz Salgado	138
Cultura	
3 Poemas de Anette Eklund Anette Eklund	146
Columpiando la vida Stephany Rosas Manzano	150
No queremos problemas Ilallalí Hernández Rodríguez	153
La loca y el relato del crimen (1975) Ricardo Piglia	158
Partida Yolisveht Camacho Zavala	167



FOTOGRAFÍA: DAVID SERRATOS CASTAÑEDA

Presentación

Una vez más es un gozo para mí escribir las primeras páginas de proyectos que están a la vanguardia de las necesidades pedagógicas, tal como lo es la revista *Poiética, Docencia, Investigación y Extensión*. Este número es especial porque nos recuerda esa capacidad de sentir, de emocionarnos, de reírnos con los alumnos aún dentro del salón de clases, pues aborda la importancia de involucrar las emociones en el proceso de aprendizaje. De igual manera, el tema que atañe las valiosas páginas que a continuación podrán disfrutar, discutir y analizar es el de la educación emocional en estos tiempos.

No cabe duda de que a raíz de la pandemia por COVID-19, en el ámbito educativo existe una necesidad urgente de crear consciencia en torno a lo que profesores y alumnos sienten, una consciencia que nos permita ser más empáticos, compasivos, amorosos con nosotros mismos y con el otro. Desde hace un año, el paso de lo presencial a lo virtual nos conduce a interrogarnos: ¿Cómo están los estudiantes detrás de esa cámara apagada? ¿Cómo estoy yo ante el vacío de la pantalla?, preguntas con respuestas que podemos encontrar en la cotidianidad de nuestra práctica; pero que en estos espacios de trabajo en conjunto podemos dialogar y hallar contención.

Por su parte, si queremos ofrecer una educación integral a los estudiantes, entonces, es vital que sus emociones —primero las nuestras como docentes— sean eje de análisis; así como brindar herramientas de desarrollo personal, para conocer, manejar y gestionar lo que sienten. Todo con la finalidad de contribuir en la formación de futuros profesionistas, listos para el entorno cotidiano y sus problemáticas. Es momento de poner en el mismo nivel de la balanza tanto los contenidos curriculares como los sentires estudiantiles.

Así se menciona en este número veintidós de *Poiética*, el cual fue posible gracias a los profesores de las áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Experimentales y Matemáticas de los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur, docentes comprometidos con la mejora de las condiciones educativas del Colegio, gracias por poner sobre la mesa un tema que nos recuerda la esencia humana de la docencia y, ¿por qué no?, nuestra vulnerabilidad.

Asimismo, me llena de gratitud poder leer en esta emisión las colaboraciones del departamento de psicopedagogía, quienes nos manifiestan su apoyo en el tema de la educación emocional; también hallaremos una amplia participación de plumas invitadas, provenientes de instituciones hermanas como el Plantel 4 de la Escuela Nacional Preparatoria, el Centro de Estudios de Ciencias de la Comunicación FCPYS/UNAM, la Escuela Superior de Educación Física CDMX; al mismo tiempo, de instituciones del interior de la república como la Secretaría de Educación del estado de Puebla, el CECyTE Durango y ,finalmente, el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Gracias por confiar en el proyecto y pensar con nosotros acerca de las emociones en el aula.

Reitero mi reconocimiento al Comité editorial de la revista *Poiética*: Benjamín Barajas Sánchez, Miguel Ángel Galván Panzi, Enrique Pimentel Bautista, Fernando Martínez Vázquez, Nadia López Casas, Cinthia Reyes Jiménez y Rocío Valdés Quintero por entregar parte de su tiempo a estos espacios de reflexión educativa, así como a la Mtra. Iriana González Mercado, por su constancia e innovación en su impecable trabajo.

Finalmente, es un gusto dar la bienvenida al número 22 de la revista *Poiética Docencia, Investigación y Extensión*, que sus páginas nos motiven a implementar una pedagogía de la ternura, como diría la maestra nicaragüense Carla Yeneris Caballero: a “acompañar a cada SER desde el SER”, a educar desde el corazón y la consciencia de que nuestros estudiantes, ante todo, sienten como tú y como yo. ☺

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano
Director del CCH Naucalpan

Introducción

Para el Consejo Editorial de *Poiética* es un gusto presentarles esta nueva edición que corresponde al número 22 de nuestra revista. Cada ejemplar es especial porque reunimos las plumas y las voces de académicos, colegas y amigos que en conjunto construyen el alma de esta publicación. Y, en esta ocasión, no podría ser la excepción, sobre todo porque el tema nos invita a mirar otro enfoque de nuestra labor docente: el manejo de las emociones en el aula.

Este tema provoca la reflexión sobre el papel que las emociones juegan en el proceso formativo, quizá con mayor relevancia en el contexto actual, en donde lo efímero y lo frágil que resulta el bienestar personal está a flor de piel, a propósito de la pandemia que enfrentamos.

Si bien, el manejo de las emociones en el aula excede la tarea del docente, es imperante impulsar una formación integral que contemple la adquisición de conocimientos disciplinares, el desarrollo de aprendizajes significativos y, por supuesto, en el reconocimiento de valores, actitudes y emociones como elementos que influyen en el trabajo en las aulas. Claro está que la tarea no es simple, pero la UNAM y el CCH cuentan con instancias especializadas en materia psicológica y pedagógica, así como un programa de formación docente que, en conjunto, pueden corresponder a este importante reto.

Cada uno de los textos que el lector encontrará en estas páginas promueven el sentido del *otro* como parte sustancial de la comunicación efectiva y afectiva en el aula, ese *otro* que en su proceso de aprendizaje pone en juego no sólo ideas y conocimientos, además expresa sentimientos que, en definitiva, impactan en esta actividad. Por ello, se requiere, hoy más que nunca, que el docente construya vínculos de empatía para considerar las emociones como una parte sustancial de la práctica docente, labor que no sólo debe definirse como una concesión profesional en un ámbito de conocimiento específico, sino como una tarea fundamentalmente humana.

Esperamos que disfruten esta entrega y que los veintiún textos que lo conforman abran nuevas líneas de investigación académica.

Iriana González Mercado
Coordinadora editorial de Poiética

Nada notable

Digo que estoy solo y casi me parece verdad,
sin embargo
los perros duermen junto al fuego,
estoy sentado en una silla fabricada en Indonesia,
y esta computadora en la que escribo, estoy seguro,
proviene de un continente para mí desconocido.

Quisiera decir que estoy solo,
no depender de los demás como dependo del agua,
y, si se puede, quisiera morir sin causar muchas molestias.

Que nada fuera notable.
Mejor que matar es matarse y ni así
conuerdo con los que dicen: estoy solo.
Sé que hay muchas soledades, pero a ninguna le creo.

A pesar de añorar una soledad casi perfecta,
juego póker en línea con otras personas
que se creen solas mientras un par de ases programado
llega y llena sus ojos de alegría.

Nada notable no tener a nadie en esta noche,
porque entiendo que allá el mundo
se mantiene a sí mismo sin las leyes
que hemos prolongado hasta el hartazgo.

Digo que estoy solo y no quiero creerlo.
Digo que no estoy solo y nadie me responde.

Arturo Loera

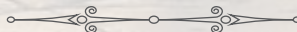




ILUSTRACIÓN DE ANA PEZ

La inteligencia emocional: una propuesta actitudinal para la enseñanza de la Literatura en TLATL en el CCH. La gran ausencia en el Programa Actualizado

María Luisa Trejo Márquez

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas en FFyL UNAM. Maestra en Docencia MADEMS (Español) UNAM. Doctora en Pedagogía por el CLAMECSO. Docente Análisis Textos Literarios, 1985 a la fecha. Profesora de Carrera Titular "C" T.C.D.
malutre2007@hotmail.com

Maralejandra Hernández Trejo

Licenciada en Lenguas y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Maestra en Literatura Comparada en la misma casa de estudios. Es profesora definitiva de las materias de Inglés I-IV y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II en el CCH Azcapotzalco de la UNAM desde 2014.
maralejanda.hernandez@cch.unam.mx

Un hombre que es dueño de sí mismo pone fin a un pesar tan fácilmente como inventa un placer. No quiero estar a merced de mis emociones. Quiero usarlas, disfrutarlas, dominarlas.

Oscar Wilde

Llevamos ya algunos años en este nuevo milenio, los cambios han sido vertiginosos y han modificado las estructuras económicas, políticas, sociales y educativas de nuestro tiempo. Es una realidad que hoy en día profesores que vivieron aún el siglo pasado en pleno, convivan con docentes que en su desarrollo se encuentran con nuevas formas de concebir el aprendizaje. Hace 50 años los paradigmas en las investigaciones educativas no ponían en el centro de análisis las emociones, hoy en día, es importante realizar nuevos planteamientos aplicados a la educación, especialmente en los programas actualizados del Colegio de Ciencias y Humanidades, que desde 1971 han sido el motor de innovación educativa, permitiendo a miles de jóvenes insertarse en el mercado productivo del país.

No obstante, ya centradas en nuestro quehacer docente para la materia de Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios las preguntas serían ¿Qué está pasando con nuestros jóvenes con relación a los Programas de TLATL? ¿Existe alguna vinculación entre los contenidos de los programas y el desarrollo de una auto-conciencia crítica en nuestro contexto cultural e histórico? ¿La institución y los docentes están tomando en cuenta este hemisferio de las emociones en la actualización de los programas? ¿Por qué es importante integrar como una nueva herramienta de trabajo el paradigma de las emociones para tener una mejor manera de vivir? ¿Qué problema está causando en estas generaciones no vincular emociones y aprendizaje en los jóvenes? ¿Cuál es la diferencia entre Coeficiente Intelectual e Inteligencia Emocional? ¿Cuál es el camino para lograr que egresen jóvenes con mayor



TONY TRAN

inteligencia emocional que les permita éxito en los diferentes ámbitos de su vida académica y personal?

Todas estas preguntas si bien tienen un carácter retórico inicial, nos sirven como puntos de partida para esta reflexión sobre la evolución en la enseñanza de la literatura. Disciplina que se encuentra enmarcada en el Área IV de Humanidades y Artes. No obstante, no por el simple hecho de mencionarlas en su configuración ontológica, *las humanidades* se desarrollan en forma de contenidos actitudinales en los programas. Es importante iniciar con ¿Cuál es la diferencia entre Coeficiente Intelectual e Inteligencia Emocional?

El **Coefficiente Intelectual** representa las habilidades cognitivas para resolver y comprender mediante el razonamiento, contenidos, datos, fechas, “es una cifra que indica el nivel de inteligencia de una persona a partir de pruebas estandarizadas” (DRAE, 2020). Se refiere además, al cálculo, razonamiento y conocimientos generales y el uso de la lógica. La mayoría de la población tiene un **coeficiente** intelectual entre 85 y 115 puntos, siendo el promedio de 100 puntos (Aravena, et.al, 2017).

En contraste, la Inteligencia Emocional es:

[...] la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir estas dos categorías es esencial, y el punto álgido, sería utilizar esta información para guiar el pensamiento y la conducta del ser humano para mejorar, para usar las emociones en positivo, para que éstas nos ayuden a resolver los problemas que se presentan en la vida diaria de una mejor manera (Salovey y Mayer, 2005).

que la Inteligencia Emocional (IE) da el éxito verdadero en un 80% en situaciones cotidianas. Esto apunta a que es importante tener conocimientos, pero no lo es todo y por lo tanto, no es esencial tener calificaciones de excelencia en las asignaturas para acceder a los puestos más altos a nivel directivo (Goleman, 1999). De acuerdo al mismo teórico ni los diplomas universitarios, ni la pericia técnica son factores determinantes, como sí lo son el control de las emociones y la forma en que los jóvenes se preparan asertivamente para resolver conflictos y relacionarse con sus compañeros de trabajo.

[...] los planificadores más sobresalientes no poseen una capacidad analítica que se halle por encima de la media de su profesión, sino que destacan en habilidades de índole abiertamente emocional, como, por ejemplo, una profunda conciencia política, la habilidad de elaborar argumentos que posean un gran impacto emocional y una elevada dosis de influencia interpersonal (Goleman, 1999, p. 287).

Los especialistas han llegado a determinar que el Coeficiente Intelectual (CI) aporta sólo el 20% del éxito en la vida, mientras

Tomando en cuenta la cita anterior es importante reflexionar, integrar y construir en los programas del bachillerato estas



MARCO FILECCIA

herramientas de influencia interpersonal, como lo son *la conciencia política y la habilidad para argumentar*. Estas palabras que resultan de difícil acceso metodológico, debido a la alta carga emocional que implica su desarrollo y también a lo ambiguo de las herramientas necesarias para llevarlas a cabo en el aula, son las razones por las cuales desde nuestra óptica no se han incluido en los programas. No obstante, un desarrollo adecuado de las mismas en la esfera actitudinal y transversal del conocimiento, permitiría que los jóvenes desarrollaran la autoconciencia, el autocontrol y la automotivación por medio de actividades vinculadas con la autoestima, la asertividad, el pensamiento positivo, la empatía, la dedicación y la conciencia política.

Todo lo anterior son habilidades sociales, eje transversal que es necesario integrar en el programa de trabajo de la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II. Hablemos un poco de algunas intervenciones que podrían resultar exitosas para el desarrollo de estas habilidades.

No obstante, el primer punto a analizar es cómo entendemos el concepto de *intervenciones educativas* en el CCH. De acuerdo al *Modelo Educativo* estas intervenciones se desarrollan en tres niveles diferentes, si son parte de un programa institucional, para su implementación. El primer nivel se refiere a todos aquellos elementos conceptuales que han constituido el marco filosófico y pedagógico, forjado desde los documentos de creación y de preparación de docentes en el CCH. El segundo nivel se entiende como las acciones de saber plasmar en las estructuras organizacionales, normativas y hasta administrativas, los principios educativos del Colegio, esto es lograr de manera efectiva que el ideario filosófico y pedagógico que se propone con el Modelo Educativo esté presente en las reglas, protocolos, lineamientos y procedimientos con que la institución desarrolla sus actividades formales. El tercer nivel que sigue concretándose, es el contenido del Modelo Educativo en las prácticas de enseñanza en las aulas y planteles del

Colegio. Es en este último ámbito donde se muestran los niveles de continuidad y ruptura que ejercen profesores y alumnos respecto a la asimilación del Modelo Educativo: Visible en el Examen diagnóstico Académico (EDA) e Informes de Docencia así como Informes de Actividades Académicas extracurriculares (García Camacho, 2020, p. 41-55).

Desde su planteamiento, podemos ver que nuestra intención es la modificación o actualización del segundo nivel de concreción, es decir, el vinculado a las estructuras normativas como lo es el programa de una materia. Sin embargo, el cambio desde la perspectiva de programa en macro no es una posibilidad para el profesor en solitario o en grupos pequeños. Además, debemos recordar que la implementación no es camino en una sola dirección sino una recursividad que toma como parámetro nuestro Modelo Educativo. Es por tanto, que el diseño de estrategias particulares para la realización de actividades en el aula, es el nivel de injerencia para los docentes. Estos diseños deben “fomentan la integridad en los adolescentes; las habilidades para comunicar sus ideas de forma asertiva y la pericia para lograr y aceptar cambios en su vida” (Goleman, 1999).

Desde nuestra perspectiva de profesoras de literatura, estos *conocimientos actitudinales* pueden llevarse a cabo desde el análisis de Textos Literarios vinculados con los valores meta antes mencionados (autoestima, asertividad, el pensamiento positivo, empatía, dedicación y conciencia política); no nos referimos con esto a obras de carácter de superación personal, sino al análisis riguroso e inteligente de ciertos *tropos*, temas y construcciones que desde el *canon* y desde la literatura popular han sido fuente de inspiración didáctica; como lo podemos ver en la Grecia Clásica con la dialéctica y la poesía didáctica, e ingleses como Alexander Pope con la premisa de “enseñar deleitando” tomada de Horacio. Además, podemos observar también las aportaciones desde la comparatística, con obras que tienen gran impacto en nuestros jóvenes como los

géneros populares, la literatura juvenil, las sagas, *comics* e incluso novelas *web*.

Para Goleman el desarrollo de estas competencias generará profesionistas más destacados en su trabajo, no por su pericia disciplinar sino porque son aquellos que logran trabajar en equipo y maximizar la producción del grupo en el que se desenvuelven con un beneficio colectivo. Desde la literatura, un trabajo para el análisis de personajes de este tipo puede hacerse a partir de fragmentos de la novela de realismo mágico *Cien años de Soledad* de Gabriel García Márquez. Se puede analizar al personaje de Aureliano Buendía a partir del arquetipo de líder, pues logra motivar a un grupo de jóvenes para seguirlo y fundar la ciudad de Macondo que le dará origen a la estirpe y las historias contadas dentro de la narrativa.

Es importante destacar que en una hipotética ausencia de desarrollo emocional, los profesionistas, si bien podrían tener dominio total de los conocimientos podrían verse incapaces para afrontar cambios o conflictos y se convierten, según Goleman y otros estudios de la conducta humana y neurociencia, “en seres tóxicos”. El desarrollo de estas habilidades desde la lectura puede darse usando obras del existencialismo Alemán, como la novela *Bajo la rueda* (1906) de Herman Hesse, cuyo argumento narra la historia de Hans Giebenrath, un niño prodigio capaz de obtener las mejores calificaciones en todo y que es admitido en un seminario de alto nivel pero a su paso por esta institución el autor hace una crítica demoledora al sistema educativo que sólo se interesa por el desarrollo académico del alumno, olvidando el desarrollo personal y emocional.

De este modo, podemos ver la importancia de la *inteligencia emocional* al diseñar estrategias de trabajo con estos ejes. Un análisis en plenaria o la escritura de un ensayo a propósito de estos temas resulta una mejora en la vida personal y académica de los jóvenes en la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios.



ANDRES GOMEZ

Sin embargo, el aprendizaje de las competencias emocionales no resulta tan sencillo. Si bien el entusiasmo y el espíritu del “puedo hacerlo” resultan útiles, sólo funcionan en la medida en que las personas posean las habilidades subyacentes y aprendan las competencias para que puedan ponerlas en movimiento (Goleman, 1999, p.276).

Con esta cita Goleman desarrolla que la falta de empatía genera seres socialmente ineptos; es decir, que no han aprendido a gestionar los conflictos ni a asumir el punto de vista de otros, acciones que en el análisis riguroso se convertirán en problemáticas y discursos retóricos falaces. Esto aplica tanto para el desarrollo lector de los alumnos, como para la planeación didáctica del profesor en el abordaje de una obra literaria. Con esto nos referimos a los exámenes estandarizados de literatura, que por ejemplo, para el análisis de una obra como *Cien años de soledad* se centran sólo

en el arco argumental general, o incluso en el conteo de personajes con el mismo nombre dentro de la novela.

A raíz de lo antes mencionado, la *inteligencia emocional* es importante para hacer frente a los problemas cotidianos y las diferentes habilidades emocionales que influyen en la vida de los jóvenes. El desarrollo de estas se encuentra estrechamente vinculado con un contexto altamente tecnológico en el que historias de ciencia ficción parecen realidades cada vez más posibles. Novelas como *Nunca me abandones*, del reciente ganador del premio Nóbel Kazuo Ishiguro, plantean argumentos atravesados por problemáticas, que bien dirigidas en clase, pueden generar debates estructurados en torno a lo ético como lo son la clonación y la donación de órganos; estas actividades apoyan puntualmente la conciencia crítica, la postura política y la habilidad para argumentar de los lectores en una clase.

Otras obras que son factibles de analizar con ejes de inteligencia emocional son *La carretera* de Cormac McCarthy en la que pueden trabajarse valores como la empatía y el amor por la vida en una lectura con un carácter altamente distópico en el que reina la destrucción por una catástrofe nuclear. Otra novela corta de ciencia ficción es *La llegada* con una reciente adaptación filmica en la que los alumnos pueden trabajar temas de comunicación, asertividad y toma de decisiones en un ambiente lleno de alienígenas que proponen al humano el aprendizaje de su lengua para entender un tiempo no lineal.

Todas estas estrategias antes mencionadas se encuentran en el terreno de la adaptación curricular en un *Programa Operativo*. No obstante, su gran ausencia en las directrices del *Programa Indicativo* (históricamente e incluso en los Programas Actualizados) es evidente. Esta idea apunta a la necesidad institucional de vincular el trabajo académico y disciplinar con el eje transversal de las emociones en los *aprendizajes actitudinales*, dentro de los programas de estudio. No obstante, su complejidad de enunciación

teórica (debido a que no pueden ni deberían darse obras determinadas para el trabajo de cada docente en clase) hace apremiante la construcción e impulso de habilidades que apoyen estos aprendizajes, y el desarrollo de propuestas curriculares específicas en el terreno de *inteligencia emocional* mediante cursos de preparación docente que quizás incluyan las cinco directrices propuestas por Goleman: 1. Conocer las propias emociones; 2. Manejar las emociones para recuperarse; 3. Generar automotivación alrededor de un objetivo; 4. Reconocer las emociones de los demás y 5. La empatía, es decir, reconocer las necesidades y emociones de los otros para mejorar situaciones cotidianas. (Goleman, 1999) Sin embargo, para el teórico el desarrollo de la competencia emocional es más complejo que sólo conocer los conceptos:

[...] el aprendizaje de una competencia emocional requiere algo más, la participación de los circuitos nerviosos emocionales en los que se hallan almacenados los hábitos emocionales y sociales. Cambiar estos hábitos — como aprender a acercarse positivamente a los demás, en lugar de eludirlos, escuchar mejor o proporcionar un *feedback* útil, por ejemplo— es una tarea más compleja que agregar nuevos hechos a los viejos. El aprendizaje emocional exige un cambio neurológico más profundo que pasa por debilitar los hábitos existentes y reemplazarlos por otros más adecuados (Goleman; 1999:271).

Con la cita anterior podemos ver que los diferentes niveles para la implementación educativa en la formación docente son complejos, y requieren cambios en el paradigma accional y no sólo teórico. Además, en el terreno de la vida de los estudiantes el desarrollo de la *"inteligencia emocional"* puede ser de carácter preventivo para explosiones sociales poco asertivas como las que hemos vivido como docentes en los planteles en estos últimos

años. Podríamos hacer un seguimiento en el que la resolución de problemas, no importa la gravedad de los mismos, es llevada de forma casi inmediata a una violencia sistémica en ambas partes. La violencia física de los estudiantes a los docentes y la violencia emocional que puede implicar el ignorar las demandas estudiantiles o las dinámicas de silencio en nuestra universidad. El tema de la *voluntad*, entendida como la forma en que te manejas a ti mismo, y cómo te gestionas para cumplir tus metas, es indispensable para incrementar la *inteligencia emocional*. (Huerta, 2017) Otro elemento sería la *empatía* es decir, entender cómo se sienten los "otros" y las relaciones en equipo para resolver conflictos (Goleman, 1999).

Todas las competencias de la Inteligencia Emocional se desarrollan a partir de la infancia [...] pero el segundo momento clave es la pubertad, cuando el cerebro del niño sufre un esculpido radical y se pierden neuronas que no se utilizaban mucho (Goleman, 2014, p.101).

En este sentido, la pubertad y las conductas que en ella se propicien serán un camino que se recorra en la vida adulta de forma autogestiva, un número ilimitado de veces. Es por ello, que la importancia en el desarrollo de habilidades de convivencia sana, empática y asertiva son muy necesarias en el bachillerato. La Inteligencia Emocional, es una nueva manera de ser inteligentes, los maestros necesitan la formación para modificar el *Curriculum*, con el fin de crear dinámicas armónicas en el aula. Además de la capacidad de contribuir al bienestar de los jóvenes en materia disciplinar y emocional. Esto es, enseñar a los alumnos a focalizar la atención, a solucionar conflictos de manera cooperativa y a la gestión de las emociones en forma positiva, además, o en conjunto con todos los aprendizajes teóricos y curriculares de los programas. ©

Fuentes de consulta

1. *Cuadernillo de Orientaciones 2019-2020* (2019) CCH. UNAM. Recuperado en: <https://cch.unam.mx/sites/default/files/Cuadernillopdf.pdf>
2. *Plan de Estudios Actualizado* (PEA). (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, UNAM, México.
3. *Programa Actualizado del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I Y II* (2018) CCH. UNAM. Recuperado en: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TALLER_LATL_I_II.pdf
4. García Camacho, T. (2020). "Los niveles de concreción del Modelo Educativo" en *Importancia y Vigencia del Modelo Educativo del CCH. Fascículo 1*. Disponible en: <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/revista/42>
5. Aravena Garrido, C. (2017) "Incidencia del coeficiente intelectual, estilos de aprendizaje, motivos, actitudes y estrategias para el estudio", en Foro Educativo No. 29. Recuperado en: [http://Dialnet-IncidenciaDelCoeficientelntellectualEstilosDeAprend-6429498%20\(1\).pdf](http://Dialnet-IncidenciaDelCoeficientelntellectualEstilosDeAprend-6429498%20(1).pdf)
6. Diccionario de la Real Academia Española (2020). "Coeficiente". Recuperado en: <https://dle.rae.es/coeficiente?m=form>
7. Goleman, D.
8. -----(1999) La práctica de la Inteligencia Emocional. Recuperado en: <file:///C:/Users/HP/Downloads/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
9. -----(2012) *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Grupo Z, Barcelona.
10. -----(2006) *Inteligencia Social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Planeta, México.
11. -----(2013) *Liderazgo. El poder de la Inteligencia Emocional*. Grupo Z., Barcelona.



LOVE LETTERS, ILUSTRACIÓN DE AJUBELSTUDIO

La literatura como formadora de la educación emocional

Pedro David Ordaz

Maestro en Docencia para la Educación Media Superior en la especialidad en Español-UNAM, Licenciado en Comunicación por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM. Es periodista radiofónico y colabora en diversos medios electrónicos. En el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo se desempeña como profesor de Asignatura "A" en el Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

pedrordaz@yahoo.com.mx

Introducción

Todos los seres humanos experimentamos emociones y sentimientos. En algún momento de nuestras vidas nos estremecemos, lloramos, reímos, sentimos que los vellos del cuerpo se erizan ante un gran temor, o sentimos las tan citadas mariposas en el estómago ante la persona que nos gusta o amamos. Sin embargo, no siempre sabemos expresar lo que sentimos, pues en algún tiempo, la sociedad impuso dejar en el ámbito de lo privado las emociones. El presente texto es una reflexión que explora si la literatura puede tener un papel didáctico en la formación de emociones.

Al experimentar cambios tecnológicos y comerciales, la sociedad cambió y hoy se percibe una tendencia desmesurada por expresar lo que se siente. Las emociones dejaron el ámbito de lo privado y con las redes sociales se hicieron públicas, pero ¿eso significa que estamos preparados para identificar nuestras emociones? ¿Significa que la sociedad en todos sus contextos nos ayuda y educa a enfrentar de la mejor manera lo que sentimos? ¿Tenemos una vida afectiva de mayor calidad? ¿Y estas emociones nos ayudan a ser mejor estudiantes?

Cuando somos pequeños, nuestros familiares más cercanos nos enseñan cómo debemos comportarnos o actuar ante los demás. Por ejemplo, en algunos casos nos enseñan el valor de ser compartidos, no mentir, ser respetuosos con los mayores y otras normas que debemos de seguir para ser parte de la sociedad.

Si un hijo es varón, desde pequeño se le impone reprimir sus emociones. Qué hombre no ha escuchado: ¡No llores, pareces vieja! ¡Sea hombre aguántese! Si es mujer se dice: ¡Las señoritas decentes no se sientan así! ¡Las señoritas decentes no se ríen a carcajadas! ¡Ese juego es de hombres, pareces marimacha! ¡Una dama no reclama ni pierde el estilo! ¡No juegues de esa manera! ¡Caliéntale de comer a tu hermano, que no ves que viene cansado! Y sin importar el género los niños tienen que aguantar frases como: ¡Préstale el juguete a tu hermano y no te enojas con él! ¡No te pongas triste no es para tanto! ¡No seas impertinente o te voy a voltear la cara de un cachetadón!

Por lo menos, eso es lo que ocurría, hasta la década de los setenta del siglo pasado. Las familias de clase media en México eran tradicionales, católicas y con doble moral. Las familias se constituían por papá, mamá, hijos.



VALERIE TITOVA

El rol que cada uno cumplía era claro. Papá, era quien salía a trabajar para proveer todo lo necesario. Mamá, era la encargada de limpiar la casa, cuidar a los hijos, cocinar, lavar, planchar y cuidar cada detalle doméstico. Papá, como todo buen macho que se precie de serlo, era parrandero, mujeriego y jugador. Las mujeres, cumplían su papel de sufridas y abnegadas. Hablar de divorcio imposible, “Dios lo prohíbe”. Sin embargo, en el México pobre, en el México de abajo, las condiciones eran muy similares a las que refleja Buñuel en la década de los cincuenta en *Los olvidados*. Los roles en la familia no eran claros, los padres siempre estaban ausentes o por borrachos o por que debía trabajar todo el día. Muchos hombres abandonaban a sus mujeres y por las mismas condiciones de pobreza y hacinamiento se producían incestos, violaciones que provocaban embarazos no deseados o hijos abandonados al nacer, o simplemente no les ponían la atención necesaria. Estos “chamacos”, al estar todo el día en la calle se dejaban llevar por sus emociones y el peligro constante los hacía ser bravos, peleoneros, en dos palabras *emocionalmente duros*.

La visión que Buñuel tuvo hace más de medio siglo se extendió. En la actualidad, vivimos en una sociedad post industrial o post moderna donde ambos padres deben trabajar para poder cubrir las necesidades básicas de una familia. Esto provoca que los papás sientan culpa por abandonar a sus vástagos. Para cubrir o lavar dichas culpas, los padres compran el tiempo con regalos, teléfonos celulares o juegos electrónicos, permiten todo a sus hijos. Son incapaces de poner límites y emocionalmente siempre tienen carencias.

El resultado es que en redes sociales se puede leer y ver a personas que expresan su estado de ánimo a cada minuto. Se exhiben desnudos en fotos o vídeos y a veces uno se entera de cosas nada agradables.

Estos actos se traducen en premisas que rigen nuestra sociedad: “primero tú, luego tú, y después tú”, “agandalla, pa’ que no te agandallen”; “triumfa aunque pises al otro”;

“mejor narco, que desempleado”, “mejor narco rico, que pobre honesto”, “no estudies, al fin y al cabo ni chamba hay”; “pa’ que lo lees si al rato sale la película”; “si tiene más de dos años es viejo y hay que cambiarlo”.

Para derrotar estas premisas se debe dotar a los seres humanos de herramientas que son las ciencias, las técnicas, las artes, la educación y sobre todo la palabra.

El papel de la educación en la formación de valores

En toda la historia, los seres humanos hemos intentado dejar constancia de nuestro paso por la tierra o por la vida. Se tenía claro que la única certeza en la vida es la muerte, por ello, los seres humanos pretendían la trascendencia. Engels (1978) en *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre* señala que el ser humano al desarrollar el dedo pulgar para crear herramientas, también puso de manifiesto la necesidad de transmitir el conocimiento adquirido, para evitar que se perdiera un saber y con ello lograr la trascendencia.

Por naturaleza los seres humanos somos curiosos. Desde el momento que nacemos buscamos conocer. Desarrollamos nuestros sentidos, observamos, probamos, sentimos, escuchamos, olemos, con el fin de conocernos y re-conocernos.

Los primeros años de vida de los seres humanos, aprendemos por imitación. Imitamos gestos, sonidos y actitudes. Después aprendemos con base en juegos, narraciones y regaños. Todo este bagaje lo vamos incorporando, interiorizando hasta lograr un cúmulo de experiencias que son significativas. La sociedad aprovecha estos elementos para que a través de la educación se modifique y controle la conducta de sus integrantes o bien con el fin de transmitir de manera inconsciente valores o patrones culturales.

De manera tradicional, el modo de transmitir el conocimiento suele ser la coerción, el miedo, el castigo y en no pocas ocasiones, las humillaciones y las exageraciones en la

tutela de los padres a los hijos y de maestros a alumnos.

En la tesis de licenciatura, *Filosofía y educación, prácticas discursivas y prácticas ideológicas. Sujeto y cambio Históricos en libros de texto oficiales para la educación primaria en México*, el sub Marcos, en su ego de Rafael Sebastian Guillen Vicente (1980) señala que las instituciones de educación producen y reproducen las formas de poder y de mando a través de discursos y ritos culturales.

Desde pequeño, el niño aprende que el padre es quien tiene el poder y mando porque lleva el dinero a casa, ordena disciplina o premia a los demás miembros de la familia. En la escuela, el profesor asume ese poder y reproduce normas y valores a través de discursos. A través de estos discursos y ritos, el niño asume su papel como sujeto que asimila y que en un futuro reproducirá lo aprendido.

Bajo esta perspectiva, como ya se mencionó líneas arriba, en la actualidad estamos frente a dos posturas: una que busca restringir las



TAMMY GANN

emociones al ámbito privado y la otra que busca exponerlas a plenitud, pero sin comprenderlas, lo cual hace que se caiga en un sentimentalismo rampón y hueco. Por ello, la propuesta sería buscar el justo medio. O específicamente, como lo propone Victoria Camps (2011), *Gobernar las emociones* para poder ser seres humanos en plenitud que asumen sus actos y razonamientos. Gobernar las emociones para crecer como sociedad y como individuos. Gobernar las emociones para entender al otro y en ese entendimiento comprenderse a uno mismo.

La escuela y la literatura como ejemplo de emociones

La construcción social del individuo se logra con diálogo, enseñanzas y sobre todo con la palabra entendida esta como literatura. Sin embargo, el sistema educativo de nuestro país, ha quitado a la literatura su papel como formador de cultura, de conciencia y de individuos incrustados en su tiempo, tal vez, porque leer es peligroso e implica una acción consciente por transformar, sin perder las raíces o echando otras.

Para comprender lo anterior se plantearán las siguientes preguntas: ¿Alguien podría afirmar que una lectura no causa una emoción a quién lee? ¿Un texto literario, puede cambiar la visión del mundo, nos puede deprimir o a provocar aspiraciones? En principio, podríamos señalar que los textos literarios no forman. Que la intención de la literatura es embellecer el lenguaje para crear un producto artístico y por ello, su función no persigue la formación, obviamente algunos estarán en desacuerdo con esta definición y dirán que no, que el texto literario tiene un papel social relevante. Sin embargo, el artista literario, se quiera o no, trabaja con las palabras y sí lo hace con el fin de tener un texto bello y armónico, pero lleno de significados que pueden ser interpretados en múltiples contextos.

Cuando un artista expone su obra, deja de pertenecerle y quien lee la hace suya y la re-interpreta de acuerdo a sus experiencias de vida. Al sostener lo anterior, tácitamente

aceptamos a la literatura como ficción, sí, pero ficción asida a la realidad, porque el enunciador presenta los valores o anti-valores de una sociedad a través de un mundo imaginario.

Sin embargo, los acontecimientos históricos, políticos, económicos y científicos influyen en toda la humanidad, en todos sus ámbitos, incluyendo el artístico. La literatura expresa estos rasgos de manera indirecta. El objetivo es producir un efecto de identificación para que el lector acoja el texto, lo haga suyo, pero también se busca un distanciamiento para que el enunciatario reflexione sobre distintos significados y valores o anti-valores morales, que podrían ser universales.

Por tanto, el escritor no da cuenta de la realidad, sólo la recrea a través de la ficción, así mismo, propicia la reflexión sobre el mundo, la sociedad y el propio individuo al ampliar experiencias y horizontes y enriquecer perspectivas. Por ejemplo, imaginemos que a un niño algún familiar le leyó una fábula o un relato más o menos así:

Una vez un joven cuervo robó queso de una granja y lo llevó con su familia. Su madre en lugar de regañarlo por hacer algo indebido, lo halagó diciendo:

— Gracias, hijo por compartir este buen queso con tu pobre madre que tanto trabaja. Estoy orgullosa de ti, ojalá y la próxima vez trajeras algo de carne.

El pequeño cuervo, divertido, comenzó a robar y robar más cosas, de tal manera que se hizo experto en el hurto a los humanos. Pero el tiempo pasó y robar a los humanos se le hacía fácil, pensó que el siguiente reto era robar a los demás pájaros, así que puso manos a la obra y descubrió lo fácil que era.

Un día el cuervo fue descubierto por una gran águila real. El joven ladrón fue llevado ante las autoridades y aunque alegó y alegó, fue sentenciado a muerte por sus actos. Al verse perdido, el joven solicitó la presencia de su madre para despedirse, pero al tenerla enfrente, la comenzó a picotear y picotear, de

tal manera que las demás aves intervinieron para separarlos.

Cuando lo llevaban a la horca, el joven cuervo, gritó:

— Piensan que soy un desalmado y probablemente los soy, pero si mi madre no me hubiera impulsado a robar, tal vez yo no estaría aquí. Mátenla también, pues es tan responsable como yo.

— Todos aceptaron tal razonamiento, pero todos estuvieron de acuerdo que el joven cuervo fue el único en elegir su destino y por ello lo colgaron de un gran árbol, como escarmiento para otras aves. (fábula anónima)

Ahora supongamos que ese niño tiene un nombre y se llama Juan. Juan escuchó la historia y sintió miedo de robar para su mamá o para él. Sintió miedo de morir y lo interiorizó en su ser. Ahora imaginemos, que Juan creció y se hizo contador y que en la oficina dónde trabaja se produce el siguiente diálogo:

— Juan, acabo de revisar las cuentas de la empresa y descubrí que reportaron dos millones de pesos de más, si tú no dices nada al jefe nos podríamos repartir un millón y un millón. ¿Cómo ves, le entras?

—No, yo no quiero meterme en problemas.

Juan interiorizó la norma de no robar, se apropió de ella y su decisión surgió como resultado de su propia reflexión y experiencia. Ahora, supongamos que acepta. Probablemente disfrutaría del dinero, pero todo el tiempo estaría pensando en lo que pasaría si se descubriera el desvío de recursos. Seguramente el miedo y la incertidumbre lo atormentarían, si estas dos emociones permanecieran, entonces Juan tendría un sentimiento. Pero, podría haber una tercera opción, que Juan no le importará un comino haber robado y que no sienta emociones negativas al respecto.

Y se podrá argumentar que el ejemplo anterior no tiene validez, que la literatura no tiene como objetivo enseñar nada, que la lectura no inspiran a la acción, entonces las preguntas serían:

¿Cómo explicarnos que dos libros *El Capital* de Carlos Marx y *La Biblia* hayan provocado conflictos, guerras, persecuciones, por causa de la interpretación que se les da en momentos determinados? ¿Cómo explicar que un día un argentino, inspirado en las hazañas de un caballero andante y de Marx, luchó en la sierra maestra de Cuba para intentar transformar la realidad, para buscar un mundo más justo? ¿Cómo explicarse que una novela que habló de viajes a Luna, inspiraría los viajes al espacio? ¿O que unos rayos, descritos por H. G Wells en la guerra de los mundos, serían la base para inventar el láser?

Si la literatura inspira o mueve, entonces es acción y si hay acción implícitamente se encuentra una emoción. Porque las emociones son un factor importante para explicar o interpretar el comportamiento humano. Por experiencia, puedo señalar que algunos jóvenes que les gusta leer, lo hacen porque les gusta pensar su propia vida a través de las vidas de otros, en la vida de los personajes que sufren, gozan, lloran o ríen en la ficción literaria.

Pero no se puede enseñar algo que no se tiene. Para que el docente sea capaz de propiciar la reflexión de las emociones, primero debe reflexionar él sobre su propio sentir. En el contexto de interacción el aula y lo que ocurre en ese espacio constituye la parte más importante para la formación de los estudiantes. La percepción éstos tienen de sus profesores será lo que recuerden de por vida, pues probablemente olvidaran los contenidos.

De lo anterior, entonces se puede afirmar que el aprendizaje depende de la emoción. Y si es así, el docente debe entender e investigar cómo funcionan las emociones en términos generales, para luego particularizar en cómo

funcionan en cada alumno, -pues las emociones cambian- y la suma de emociones de cada alumno dará como resultado un ambiente dentro del aula. Ambiente que puede ser propicio para aprender, para enseñar, o para no hacer nada. Para generar lo anterior, se requiere permitir y activar la participación de los alumnos, buscar mecanismos de negociación y disciplina para determinar lo que vale la pena aprender.

Si se forma emocionalmente a los alumnos a partir de la literatura se puede establecer como hipótesis que los alumnos aprenderán a relacionarse con respeto y sin violencia, porque se estaría generando el concepto de pedagogía-emocional en la cual aprendices y profesores puedan expresar libremente sus motivaciones sobre lo que sienten y quieren aprender individual y colectivamente. De lo cual, también se desprendería que al formarse emocionalmente, se tendría por vicisitud la capacidad de ampliar las estructuras cognitivas de las personas que los llevarían a resolver problemas teóricos y concretos, por tanto el desempeño académico se elevaría. ☺

Fuentes de consulta

1. Buñuel, L. (1950). *Los Olvidados*. México: Ultramar Films:
2. Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. México: Herder.
3. Engels, F. (1978). *El Papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre*. Moscú: Progreso.
4. Guillen Vicente, R.S. (1980). *Filosofía y educación, prácticas discursivas y prácticas ideológicas. Sujeto y cambio Históricos en libros de texto oficiales para la educación primaria en México*. Tesis de licenciatura. FFyL-UNAM.



PETER PAN, ILUSTRACIÓN DE ANA GALVA

Las emociones en la educación

Claudia Reynoso

Maestra en Comunicación Organizacional y Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Profesora desde hace 12 años en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH, Plantel Vallejo. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.
nayadeli@hotmail.com

Introducción

El mito griego cuenta que *Dédalo* y su hijo Ícaro estuvieron atrapados por mucho tiempo en la isla de Creta. Desesperados por salir a *Dédalo* se le ocurrió la idea de fabricar unas alas, con plumas de pájaros y cera de abejas para escapar volando.

Antes de emprender el vuelo, *Dédalo* advirtió a su hijo no volar demasiado alto, porque si se acercaba al sol, la cera de las alas se derretiría y caería. También advirtió que si volaba demasiado bajo, las alas se humedecerían tanto que se volverían demasiado pesadas para volar.

Al principio Ícaro obedeció los consejos del padre, sin embargo, la emoción que sintió lo hizo volar cada vez más y más alto; se acercó tanto al sol que la cera de las alas se derritió, así que cayó al mar y se ahogó.

La historia que se rememora tiene múltiples interpretaciones, sin embargo, se puede decir que la “emoción” desmedida que Ícaro sintió lo llevó a la muerte.

Hacia una definición de emoción

El concepto de emoción ha sido abordado desde diferentes disciplinas como la filosofía, la biología o el psicoanálisis. También, se ha estudiado por las corrientes conductista y cognitiva. Es por ello que se pueden encontrar diversas definiciones.

Gurmendez (1981) explica que etimológicamente *emoción* significa lo que nos *estremece*, *poner en movimiento* y *sacar de quicio*. Es decir, la emoción es una sacudida orgánica que se puede apreciar en los sujetos a través del estado corporal: cambia el rostro, desnuda nuestras expresiones y modos habituales de ser. De tal manera se puede entender que emoción tiene una naturaleza doble y ambigua.

Para Damasio las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás, pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. Es decir, es



VALENTINA IVANOVA

una especie de teatro del cuerpo. Sin embargo, este autor advierte que el término emoción no debe confundirse con sentimiento, pues estos últimos se desarrollan en la mente. (2010, p.32)

De dicha afirmación se deduce que emoción y sentimiento están íntimamente relacionados a lo largo de un proceso continuo que es difícil separar, y se tiende a confundir a ambos como una sola cosa.

Por su parte, Reeve, (1994) ve a las emociones como *fenómenos multidimensionales*, que afectan lo afectivo-subjetivo y cognitivo. Por ello, provocan que nos sintamos de una manera específica.

Si consideramos a la emoción como “fenómeno multidimensional” podemos reflexionar que las emociones en una primera dimensión son respuestas fisiológicas que preparan al cuerpo para la “acción”. Las emociones se enmarcan en lo social en una segunda dimensión, porque las expresiones faciales y corporales que comunican nuestras experiencias internas a los demás sólo se interpretan y decodifican en un marco

de lo social. De ahí, que en una siguiente dimensión las emociones sean cognitivas, en tanto que modifican estructuras, creencias y pensamientos. El componente cognitivo es lo que en lenguaje común se conoce como sentimiento. Así las emociones son reacciones a la información que se recibe del entorno. La intensidad de la emoción va a depender de la evaluación subjetiva que realiza el individuo a partir de conocimientos previos, creencias o percepciones. Si la emoción es intensa, puede llevar al extremo al individuo de tal manera que provoca fobias, estrés o depresión. Lazarus (1994)

Por tanto, se puede señalar que las emociones provocan cambios en las estructuras mentales que generan sentimientos. Las emociones, preceden a los sentimientos y estos últimos al darse en la mente son profundos y duraderos. La suma de varios sentimientos genera un afecto o desafecto.

La educación tradicional

El sistema educativo del siglo XIX y parte del XX se caracterizó sólo por transmitir conocimientos. La tendencia pedagógica se enfocó en la figura del profesor, quien era considerado como la fuente de conocimiento absoluto que debía ser respetada sin el más mínimo cuestionamiento. (Espinoza, E. *et al.* 2017, p. 42)

El proceso educativo se redujo a repetir y memorizar. La acción de los alumnos se limitó; tuvieron un rol pasivo y por lo tanto no desarrollaron un pensamiento crítico.

En ese sentido, a los docentes se les pidió no involucrarse con los alumnos y tratar con ellos sólo asuntos que se relacionaran estrictamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera no existieron espacios para abordar el tema de las emociones.

Ante tal panorama del sistema educativo hubo quienes alzaron la voz, para manifestar que la educación debía cambiar y estar centrada en los alumnos, pues ellos tendrían que ser los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se proponía incorporar

el estudio de las emociones; identificar cómo influyen en dicho proceso.

Hernández en su texto *Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras*, menciona que Ernest Hilgard desde 1963 advirtió que cualquier teoría cognoscitiva del aprendizaje fracasaría si no contemplaba un espacio para la afectividad. No obstante, es hasta el siglo XXI, que se empieza a dar importancia al tema.

Las emociones en la escuela

El mundo se transformó, ello requirió nuevas formas de enseñanza y que los profesores fueran innovadores en su práctica. El desarrollo acelerado de la tecnología modificó las relaciones interpersonales, lo cual repercutió definitivamente en la forma de comunicarse con los alumnos. (Marconi, 2017)

El sistema educativo evolucionó, el profesor dejó de ser la persona que poseía el conocimiento y la autoridad máxima en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma, se convirtió en un facilitador o guía que busca que los alumnos desarrollen habilidades para la construcción de saberes y un alto grado de independencia cognoscitiva, pues en este tipo de educación los estudiantes aprenden a partir de lo que hacen; reflexionan de manera individual y en pares. Lo cual, propicia la interacción y fortalece el pensamiento crítico, que a su vez ayuda a los jóvenes a tener una formación integral que les sirva en su vida académica y en su entorno cotidiano.

Ahora bien, la pandemia por el virus COVID19, que obligó al confinamiento por más de un año y a impartir clases en la modalidad a distancia, hizo evidente la necesidad de mirar con otros ojos, es decir, darle relevancia al desarrollo cognitivo y las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, una tarea impostergable para la educación, es brindar un espacio para abordar el tema de las emociones. Sin embargo, no es una labor sencilla, como se señaló líneas arriba, por mucho tiempo a los profesores se les pidió que hubiera una relación estrictamente

académica con los alumnos, que se dejaron de lado precisamente la parte afectiva porque incluso llegaba a ser poco profesional.

Hoy toca romper con ese paradigma, pues la enseñanza no puede sólo estar basada en la adquisición de conocimientos sobre determinadas disciplinas. Tiene que ser capaz de entender subjetividades, emociones y deseos del alumnado. Se deben "...encontrar prácticas significativas que recuperen la implicación y la emoción por un lado, y la significatividad social por el otro". (Marconi, 2017)

Por tal motivo, los temas que se aprendan no deben ser revisados de manera aislada, deben conectarse con experiencias vividas para que no se olviden fácilmente.

Para lograrlo es necesario que los profesores primero se reconozcan y tengan una educación emocional que les permita ser empáticos y comprender mejor las necesidades de sus estudiantes. Bisquerra (2012) propone que algunas acciones como punto de partida serían:

- Desarrollar un mejor conocimiento de las emociones y la habilidad de regularlas.
- Poder reconocer las emociones de otras personas.
- Poder llamar a las emociones correctamente.

- Optimizar la tolerancia a la frustración.
- Evitar los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Generar emociones positivas.
- Lograr motivarse.
- Adoptar una actitud de vida positiva.

Como se puede observar no es una tarea sencilla, sin embargo es indispensable comenzar a trabajar en ello porque las emociones juegan un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando un alumno recuerda a uno de sus mejores profesores el 90% de las cualidades que se le atribuyen "...son de carácter social-emocional: cercanía, confianza, credibilidad, capacidad para motivar, respeto, disponibilidad... Sólo un 10% de cualidades tienen carácter cognitivo-académico. (Campillo, 2012, p.7). Ello indica la relevancia que la parte emocional puede tener para un estudiante.

Conclusión

En un proceso de enseñanza-aprendizaje las emociones juegan un papel determinante e involucran tanto a alumnos como profesores. Por ello, es necesario que los docentes cuenten con un programa de educación emocional que



KRISTINA TRIPKOVIC



ELIZAVETA STRELKOVA

les permita en un primer momento reconocerse, tener una mirada reflexiva sobre uno mismo y posteriormente, sobre los demás, pues ello propiciará una interacción saludable y positiva, que a su vez fomentará un ambiente ideal para adquirir conocimientos significativos. ☺

Fuentes de consulta

1. Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones. Barcelona: Herder.
2. Campillo, E. (2012). La importancia de la educación emocional en las aulas. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La%20importancia%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20emocional%20en%20las%20aulas.pdf>
3. Damasio, A. (2010). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica.
4. Espinoza, E., Tinoco, W. y Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. Recuperado de: <file:///Users/nayadelireynoso/Downloads/Dialnet-CaracterísticasDeIDocenteDelSigloXXIOriginal-6210816.pdf>
5. Gurméndez, C. (1981). Teoría de los sentimientos. México: Fondo de Cultura Económica.
6. Hernández Rojas, B. (2004). Sobre la afectividad y la enseñanza de Lenguas Extranjeras en *Relingüística aplicada*, N°1. Recuperado de: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/10-print.htm>
7. Larrañaga, A. (2012). El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%C3%B1aga%20Ane.pdf?sequence=1>
8. Lazarus, R.S y Lazarus, B. N. (1994). Pasión y Razón, la comprensión de nuestras emociones. España: Paidós.
9. Marconi, L. (2017). La importancia de las emociones en la educación. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/neurociencias/chapter/59/>
10. Reeve, J. (1994). Motivación y emoción (Tr. Ana María Lastra). Madrid: McGraw-Hill.



ILUSTRACIÓN DE ANA PEZ

Las emociones y la literatura, una lectura

José Alberto Hernández Luna

Maestrante en literatura mexicana contemporánea por la UAM Azcapotzalco; interesado en temas de mitología y psicoanálisis. Desde hace tres años es profesor del Taller de Análisis de Textos Literarios en el CCH Naucalpan.
jhernatu@gmail.com

Partiré de lo que parece ser un punto de acuerdo: emoción se opone a razón; aunque también se diga que el corazón tiene razones que la lógica no entiende. Y es que la emoción parece ser aquello que está en movimiento, que no se ha conceptualizado. Si repasamos lo dicho sobre ella, encontramos que se la asocia con humores o líquidos que dan pie a la melancolía o la cólera, por ello no está fuera de lugar que también aparezcan como pasiones: "ciertos estados físicos que predisponen el cuerpo a una determinada acción, y que bien puede ser que no se tenga de ellos una idea clara" (Vigotsky, 2004, 4), lo que ha dado pie a que llamemos impulsivos a quienes actúan sin medir las consecuencias.

Últimamente se ha descubierto que en efecto hay ciertas reacciones químicas que nos producen placer, o su opuesto, tal sería el caso de la dopamina y la adrenalina, pero la línea divisoria no es muy clara: alguien puede sentirse felizmente emocionado con su videojuego favorito, pero un exceso puede ir a parar al estrés, frente al temor de no poder poner un alto. Acaso quienes se suben al juego más temerario en alguna feria también experimentan esta ambivalencia.

Se dice que en el caso del resto de los animales dichos neurotransmisores son segregados sólo ante situaciones externas que implican placer o miedo, y que en el caso de los humanos pueden activarse incluso por la mera representación mental. Se sabe de técnicas que buscan despertar la dopamina recurriendo a cierto lenguaje o los ejercicios para que la sangre circule y la atención mejore; acaso también la decoración del aula, etc.

Se entiende a veces que el adolescente es un ser en transición entre la niñez y la adultez, y con ello en mente se le ve como inestable, acaso como quintaesencia de lo emotivo, pues a menudo se les llama hormonales. Los científicos tendrán sus razones para proponer estas hipótesis (quizá haya menos niños o adultos en las terapias); en literatura, la contradicción, la constante duda y deseo de certezas, se asocia simplemente con el género humano.

A menudo recuerdo la frase nietzscheana según la cual "la vida sólo es atractiva en el peligro". El contexto es la unidad dedicada a la narrativa, aunque bien puede circunscribirse a la literatura en general. Partimos del camino del héroe, de Joseph Campbell, en el cual tiene un papel preponderante el llamado a la aventura y cómo dicha invitación es, generalmente, una incursión en lo extraordinario, esto es: en lo nuevo (Campbell, 2009, 54-55). La carga emotiva que experimentan los personajes de ficción a menudo no es distinta de la que lleva a nuestros estudiantes a una crisis de ansiedad, por ejemplo, cuando tienen enfrente la elección de carrera que habrá de ocupar sus siguientes años de escuela; en ambas aparece lo nuevo o desconocido como lo que amenaza la acostumbrada normalidad. Se sabe que lo que opera de tal manera es una de las características de cualquier monstruo, ya sea humano o sobrenatural.

Ahora bien, siguiendo a Octavio Paz, lo que llamamos desconocido es lo que se nos presenta como la otra orilla, como lo "otro", y esto será aquello que no tengo. El autor define al hombre como un ser de deseo (2013, 127-130). Deseo y lo "otro" a menudo se emplean como sinónimos, como lo que se asoma, como lo que susurra, pero nunca aparecen de forma clara, de tal modo que bien podemos relacionarlos con las emociones, pues precisamente no están determinadas, sino que circulan. Para el mismo Paz, el hombre constantemente se propone otra orilla como excusa para ir hacia adelante, para, al alcanzarse, *ser más él mismo*, pues a menudo descubre que algo le hace falta (134-135), de modo tal que el estudiante bien puede considerar sus ansiedades como un asunto de interés, si no es que ellas son en realidad el asunto mismo: si fuéramos perfectos nada se saldría de nuestro control.

Una de las funciones de los poetas, según Heidegger, sería presentar, *descultar* lo que se insinúa en las palabras (o en las emociones) y que no nos queda claro (1987, 129-131). Su trabajo consistiría en una ordenación especial de las palabras para invocar y hacer presente

lo que está detrás de ellas, el mito que les dio origen y que suele olvidarse. El puente principal por el cual se llega al origen es el ritmo: la manera como se acomodan los eventos de modo tal que un pasado arquetípico, el mito original, reencarne, se haga presente (Paz, 2013, 61-64). La imagen que ofrecen algunos cuentos, poemas o novelas permite a más de uno comulgar de ella: instaaura comunidad.

Una de las características de lo desconocido es que nos espanta... pero también nos atrae: tememos perdernos en la aventura, pero nos gustaría vivirla. Aquí vemos aparecer de nueva cuenta la cercanía entre dopamina y adrenalina, como un juego de feria. La relación no es de a gratis, sabemos que feria proviene de esa palabra inglesa con que se designa lo feérico, esto es, lo propio del mundo de las hadas y por consecuencia de lo extraordinario. Todo cuento o poema aparece como un juego de feria donde un personaje incursiona más allá de cierto límite permitido, esto es, la otra orilla.

Y aquí aparece una de las observaciones más extrañas que apuntan tanto filósofos como poetas: que lo "otro" ya está en nosotros: lo vemos como extraño, pero también como entrañable (Paz, 2013, 133). Según esto, en el momento en que formamos nuestra subjetividad debimos marcar una zona prohibida, algo considerado tabú. Pues bien, el relato literario con sus monstruos, o los poemas con su atención por las emociones, vuelven a poner frente a nosotros a ese "otro" que algún día dejamos de lado.

Si atendemos que aquello que deseamos ya está en nosotros, nos topamos con cierto misterio, pues recordemos que el mismo Freud cuando define lo siniestro o lo amenazante también lo refiere como lo *des-conocido*, esto es, algo que en un momento nos fue familiar, pero por circunstancias de la vida fuimos relegando, olvidando o reprimiendo (1919, 2-5). Si coincidimos que todo deseo busca su satisfacción, entonces se puede decir que la otra orilla se ofrece como una promesa donde mi ansiedad desaparecerá, donde estaré pleno, donde seré, ahora sí, yo mismo.



TAI 5

Ahora bien, el mismo Freud nos dice que aquello que vemos como "otro" es algo que, "debiendo permanecer oculto... sin embargo se revela" (5-7), se muestra (al parecer monstruo deriva del latín *monstrare*: que se muestra). También Heidegger dice que toda esencia, esto es el mito que nos dio en un principio una máscara o identidad, tiende a ocultarse en las palabras, en los juegos retóricos (1987, 102); la esencia está y no está (como las emociones: no es claro).

Acaso a este respecto nos convenga parafrasear uno de los versos que cita el referido filósofo, a saber: *ahí donde está el peligro, ahí está también lo que salva* (Heidegger, 2010, 23). Esto sería algo así como decir que ahí donde está el monstruo o nuestras emociones, ahí también está lo que puede darnos la tranquilidad o una pista sobre quiénes somos. En este punto, sin llegar a soluciones, bien puede ocurrir que docente y alumnos simpaticen, pues sin importar la edad cada cual siempre está pisando un terreno novedoso.

Por último, el mismo Freud llega a decir que aquello que más se teme es algo que a su vez se desea (Etchegaray, 2012, 21-22); y

no hay nada más temible que el morir. No es necesario pensar en una tumba para entender esta figura. De lo que se trataría, de forma simbólica, sería de perder la identidad que nos hemos dado o lo que creemos que somos; es por ello quizá que la presencia de dopamina y adrenalina suelen aparecer juntas, pues una es promesa de felicidad, pero para alcanzarla se precisa salir de un anterior estado que bien o mal ya conocemos, como el estar a salvo de ese juego que tanto nos impresiona o fuera de esa película donde ocurren las escenas más terroríficas.

Si en los relatos vemos protagonistas viviendo una aventura (incluso padeciendo), no es raro que dicha imagen se vuelva representativa para quienes leen, y es que constantemente estamos en una aventura cuyo fin desconocemos: exponer un tema, participar en un concurso, invitar a salir a alguien, etc., por lo cual un salón de clases (acaso incluso por zoom) puede ser un hervidero de emociones.

Recordemos que en la antigua tragedia griega, según Nietzsche, se pelean dos dioses: Apolo y Dioniso, el primero es el dios de las estatuas, el otro es el que siempre está huyendo, el que no tiene forma, y que podríamos llamar “emocional”, por eso las emociones son inestables, pues apuntan a terrenos aún inexplorados, cuyo acceso precisa que abandonemos o entremos en choque con la idea que tenemos de nosotros mismos, o que creemos tienen los demás.

Dichas tragedias griegas, según algunos teóricos, habrían tenido como fin regresar al hombre a un mundo donde las fuerzas superiores se manifiestan, sobre todo en la forma del destino; la experiencia de lo sobrenatural se veía facilitado por cierto estado de ebriedad y fiesta que confirma al ser humano como perteneciente a algo más que la mera función social. Algo parecido se ha querido ver en los carnavales, en los partidos de fútbol o en los conciertos masivos, incluso en el consumismo, donde igual los individuos experimentan cierto éxtasis que aniquila en ellos, temporalmente, su subjetividad, su idea de sí, para fundirse con otra cosa.

No es necesario pensar en un poema, cuento o novela que actúen sobre nosotros como un concierto masivo o un carnaval para detectar el movimiento que nos pone en estado de éxtasis, que nos saca de nosotros mismos; basta con que ponga en duda nuestras certezas, sobre nosotros o sobre el mundo. (Aunque ciertamente esto último es lo que en apariencia busca el llamado relato fantástico, que juega a borrar los límites entre lo “real” y lo “sobrenatural”, construyendo una historia tal que el lector no vea fácil el decidirse por uno u otro estado y que, por tanto, encuentre misterioso lo que solemos juzgar de trivial.)

De forma que la conclusión parece ser que las emociones experimentadas por los personajes de un cuento de horror o terror se pueden trasladar a las que padecemos cuando estamos ante algo que nos es desconocido, y la causa muy posiblemente sea la posibilidad de que debamos abandonar la creencia sobre lo que somos, pero no para quedarnos sin nada, sino para arropar en nosotros algo que ya nos habita y que los roles de la vida social nos han hecho dejar de lado. ☹

Fuentes de consulta

1. Campbell, J. (2009). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: FCE.
2. Freud, S. (1919). *Lo siniestro*. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-23-Freud.LoSiniestro.pdf>
3. Etchegaray, R. (2012). *Deleuze y la diferencia ontológica*. Disponible en <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-de-chile/teoria-critica/otros/dialnet-deleuze-yla-diferencia-ontologica-5513845/9675838/view>
4. Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal-Guitard.
5. ----- (2010). *La pregunta por la técnica*. Santiago: Clinamen.
6. Paz, O. (2013). *El arco y la lira*. México: FCE.
7. Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal Universitaria.



ILUSTRACIÓN DE MIGUEL ÁNGEL BELINCHÓN

Didáctica humanista y de las emociones para la formación integral

Cinthia Reyes Jiménez

Adscrita al área de Talleres de Lenguaje y comunicación en el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, Profesora de Tiempo Completo de las asignaturas de Taller de Comunicación I y II, Licenciada en Comunicación y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior. Área Ciencias Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México, especialista en evaluación educativa y coautora de diversos libros y publicaciones dentro y fuera de la universidad.

emicam2002@gmail.com

Rocío Valdés Quintero

Adscrita al área Histórico social en el Plantel Sur del CCH, donde imparte las asignaturas de Historia de México y Ciencias Políticas y Sociales. Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales y licenciada en Sociología, ambos grados por la FCPYS de la UNAM, ha participado en diversos foros y congresos internacionales sobre educación, con el tema formación de ciudadanía en adolescentes y didáctica humanista, asimismo ha escrito diversos artículos científicos y académicos sobre currículo escolar, género, feminismo, ciudadanía, didáctica humanista y relaciones intersubjetivas en el aula.

rocio.valdes.quintero2022@gmail.com

Introducción

Es importante destacar que pocas veces se aborda la reflexión de las emociones en los entornos educativos por ello celebramos que la Revista Poética se preocupe por este tema, sobre todo ante las circunstancias por las que atraviesa no sólo la Universidad, sino el mundo entero a causa de la pandemia por COVID-19. Aunado a que habitamos un país con altos índices de violencia que en muchas ocasiones decanta no sólo en conflictos sino en la muerte de seres humanos. Por ello es fundamental que desde las instituciones educativas y los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje de nuestros adolescentes y jóvenes se aporten vías que permitan contrarrestar los efectos de estos entornos violentos en sus vidas.

Para ello es fundamental considerar la dimensión emocional como un eje que les permita a los estudiantes establecer relaciones sanas consigo mismos y con su entorno, reconociendo que las emociones están al centro de la vida humana y por lo tanto de las acciones que se realizan en la vida cotidiana. Stevick en Valencia (2017), sostiene que los factores afectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula posibilita el éxito más allá de los diferentes materiales, técnicas y procedimientos que se utilicen para alcanzar los diferentes objetivos de aprendizaje planteados.

La sociedad actual se caracteriza por valores apegados al individualismo, el conflicto, la violencia y la negación de las emociones, por lo tanto es necesario plantear alternativas para que los seres humanos transformemos nuestras relaciones y se construyan escenarios para construir comunidades solidarias frente a los procesos de individualización y egoísmo que priman en la época contemporánea.

Ahora bien, cuando hablamos de la acción educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, la didáctica se ha centrado principalmente en preguntas como ¿Para qué enseñar?, ¿Qué enseñar? Y ¿Cómo enseñar?, con ello se corre el riesgo de perder

de vista a quiénes enseñamos, es decir, que la didáctica se ha centrado en la cuestión técnica de los métodos o las técnicas de enseñanza (Arciniega, 2012, p. 129), dejando de lado la dimensión humana y emocional en el acto educativo.

Didáctica humanista y de las emociones para la formación integral

Partiendo de las aportaciones de Norma Delia Durán en torno a didáctica que involucra las emociones de los sujetos que intervienen en el acto educativo es, “la configuradora de la vida humana sobre una geografía y una cultura concreta en la escuela y que habrá de llegar a la sociedad a través de las generaciones que atiendan” (Durán, 2012, p.13). La didáctica es una actividad que conjuga la teoría y la práctica del quehacer docente; en ese entendido, la didáctica creada por el docente configura el todo cultural mediante la búsqueda y conformación del ser humano, la cual permite ver la realidad social en el propio contexto escolar.

La didáctica de los docentes, significa pensar en una didáctica afectiva y humanista que en términos de Durán implica “el reconocimiento universal de todos los seres humanos; se propone escucharlos sin trabas ni límites; tomarlos en cuenta sin distinción de raza, sexo, condición social, lengua, nación, concepción del mundo ni nada de aquello que pueda diferenciarlos y aislarlos” (Durán, 2012, p. 12).

Siguiendo a Norma Durán, la principal tarea de las humanidades en la educación y sobre todo en la época contemporánea es poner en la conciencia de los seres humanos, la crisis por la que atraviesa la misma concepción de Hombre, que va diluyéndose con las ideas posmodernas de la individualidad, pérdida de sentido, de identidad y de puntos de cohesión social. Es por ello que recurrimos a la didáctica del docente como el medio a través del cual, los docentes proporcionan a los alumnos lo que los planes y programas han excluido; “ellos, los docentes, les enseñan a ser sensibles, veraces, justos, pero también muestran una

humanidad enajenada porque les enseñan a ser consumidores y pragmáticos” (Durán, 2012, p. 14).

En este sentido, es necesario hacer una crítica al pragmatismo en la educación, que reduce lo humano y emocional a una aplicación utilitaria en la sociedad, a cumplir una función en el sistema, cuya peculiaridad es el individualismo y la vida de consumo; sin embargo, la figura del docente es mucho más que sólo un ejecutor de políticas y planes educativos, puesto que llevan consigo ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc., a lo cual, rescatando el pensamiento de Pierre Bordieu, Henry Giroux denomina capital cultural (Giroux, 1990, p.45).

Ante tal planteamiento, las escuelas no son lugares donde únicamente se imparte instrucción en términos funcionales a un sistema, sino también son lugares donde se aprende “la cultura de la sociedad dominante, la diferencia existente entre el status y distinciones de clase que de hecho se dan en el conjunto de la sociedad” (Giroux, 1990, p.45).

Illich (1985) propone la idea de enseñanza partiendo de una visión que pone en el centro a los seres humanos en su dimensión cognitiva y emocional, más que a la institución escolar, pues sostiene que la educación se da mediante las relaciones intersubjetivas, en el reconocimiento de los seres humanos como seres activos y promueve una “educación por parte de todos” (Illich, 1985, p. 37), mediante el intercambio libre de destrezas, emociones y conocimientos de los participantes, pues la educación no depende de una escuela institucionalizada, sino de la población en su conjunto y sus aportes a la cultura popular, con lo cual se fomenta el pensamiento crítico y creativo.

En este sentido, Giroux considera necesario hacer un esfuerzo para analizar las escuelas, por un lado como lugares que reproducen la sociedad dominante y por otro lado como lugares que contienen posibilidades para ofrecer a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos que puedan realizar la transformación de los



COLTON STURGEON

propios seres humanos, humanizados y no en simples trabajadores, que solo cumplirán con una función para el sistema.

Para eso es necesario reconocer dentro de las escuelas, la enseñanza y aprendizaje de las emociones como un factor determinante en la formación de seres humanos. De este modo, en cuanto al papel que cumple el docente como educador y formador de seres humanos, es importante recuperar el pensamiento de Paulo Freire, quien sostiene que el educador debe reconocer la dualidad educador-educando y cuyo trabajo se enfoca en la idea de libertad como una acción primaria en el quehacer docente.

Paulo Freire nos dice que la educación verdadera es: “praxis, reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo”, (Freire, 1971, p.9) con la cual se favorezcan las condiciones emocionales, sociales, políticas y económicas de la vida.

Para Freire, la práctica docente no debe ser un instrumento de alienación; Freire apela

al amor en dicha práctica, a la trascendencia como posibilidad de retornar a la libertad, recurre al entendimiento del porqué de la existencia humana, para situar su temporalidad y al mismo tiempo de su historicidad (Freire, 1971, p.40). En este sentido el ser humano es producto y productor de la historia, es decir, el ser humano situado en un contexto a su vez puede transformarlo.

Del mismo modo, Giroux nos dice que “las escuelas públicas han de organizarse partiendo de una visión en la que la lucha y el esfuerzo aparezcan en estrecha conexión con un nuevo conjunto de posibilidades humanas” (Giroux, 1990, p.49) en donde la tarea fundamental de los docentes es enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias reconociendo sus características particulares que lo hacen ser, es decir de su dimensión emocional y a fomentar la comprensión de la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa.

Planteamos que la forma de enseñar tales elementos a un estudiante, son a partir de la crítica a la realidad y de hacer vínculos afectivos con los otros para sentir que se forma parte de la colectividad, lo que en términos de Norma Delia Durán son las *Vivencias de Acogida*, que “permiten la agregación de los individuos en un cuerpo social” (Durán, 2012, p.16) y desde la cotidianeidad pensar en formas justas y democráticas desde su actuar.

Con la didáctica que rescata las emociones y afectos de los humanos, se ve ante todo a los actores que forman parte de los procesos educativos como seres vivos, con sentimientos, pensamientos y emociones, y que como tal se vinculan a su entorno en tanto que su supervivencia depende de lo que haga, también como integrantes de un grupo, aunado a ser visto como ser vivo social y con cultura (Durán, 2012, p.19). Se piensa al docente como un ser capaz de preservar su comunidad, como un sujeto creativo y activo dentro del aula, en favor de la protección del destino de los otros y de él mismo, como seres humanos frente a una realidad cambiante como la nuestra,

caracterizada por una vida de consumo que tiende a mercantilizarlo todo, incluso a los propios seres humanos.

En síntesis, es por ello que resulta imperioso reconocer “a los docentes como creadores autónomos en el modo de concebir la didáctica y el actuar en el aula a favor del crecimiento cognitivo y emocional de los alumnos como parte de una comunidad y, también, en la atención que ponen en la inmediatez de la relación docente-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Durán, 2012, p. 19); es decir, los docentes como configuradores de vida.

Asimismo, el crecimiento emocional y cognitivo complementan su formación integral yendo más allá de la mera formación instruccional, sino que se recupera la dimensión afectiva y esencial de los sujetos en los procesos educativos para que realmente se dé una formación plena de su ser, con lo cual se fomentan actitudes que conlleven a crear lazos comunitarios, en donde sean capaces de ser empáticos y a la vez críticos de las situaciones que se les presentan cotidianamente, lo cual tiene implicaciones de aprendizaje para la vida. En ese sentido es necesario fomentar el aprendizaje de actitudes que permitan a los estudiantes modificar sus actitudes frente a la sociedad a la que se enfrentarán en el futuro como miembros de la misma.

Conclusiones

En ese sentido, la práctica docente se encuentra íntimamente relacionada con la formación integral de los estudiantes, a partir de una enseñanza que contemple de manera equilibrada los aspectos intelectuales y emocionales, potenciando el desarrollo armónico de los estudiantes.

La importancia del quehacer docente, radica en su habilidad de transmitir a los estudiantes nuevas formas de concebir la realidad, desde un punto de vista que apueste por el rescate de los vínculos comunitarios versus los procesos de individualización que surgen en la sociedad



GOH RHY YAN

contemporánea. Mediante la concientización de los docentes sobre su práctica, mirando al “maestro, como sujeto con historia, se apropia de los contenidos curricularmente prescritos de manera particular a partir de su experiencia previa, para lo cual, es imprescindible el trabajo colectivo entre docentes como sujetos, para construir una reticulación de saberes experimentados” (Weiss, 2004, p.230).

Finalmente, se piensa al docente como un ser capaz de preservar su comunidad, como un sujeto creativo y activo dentro del aula, en favor de la protección del destino de los otros y de él mismo, como seres humanos frente a una realidad cambiante como la nuestra, caracterizada por una vida de consumo que tiende a mercantilizarlo todo, incluso a los propios seres humanos. ☺

Fuentes de consulta

1. Arciniega, M. (2012). *Didáctica afectiva*. IISUE/UNAM: México.
2. Durán, N. (2012). *Didáctica humanista*. IISUE/UNAM: México.
3. Escámez, J. (2007) *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*, Octaedro, Barcelona.
4. Freire, Paulo (1978) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
5. Giroux, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós: Barcelona
6. Illich, I. (1985) *La sociedad desescolarizada*. Planeta: México.
7. Stevick en Valencia, E. (2017). Una experiencia en el aula: la dimensión afectiva y emocional. *Revista. Infancias imágenes* 16(1), 118-130: Bogotá.
8. Weiss, E. (2004) *La gestión pedagógica en la escuela*, UNESCO: México.



ILUSTRACIÓN DE ABBEY LOSSING

La educación emocional: asignatura pendiente en el contexto escolar

Nadia López Casas

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM, profesora de CCH Naucalpan, imparte la signatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV. Intereses en nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la música como recurso didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje.

nadiaverdeolivo@gmail.com

Iriana González Mercado

Profesora desde hace 16 años en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH Plantel Naucalpan. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a Investigación Documental I-IV. Es egresada de MADEMS Español y actualmente dirige Poiética, revista académica de divulgación de las ciencias y humanidades del CCH. Es profesora incorporada al programa de Jóvenes Académicos en la DGAPA. Ha impartido diversos cursos para profesores, principalmente en el tópico de la enseñanza de la investigación en el bachillerato.

irianagm@yahoo.com

I. Introducción

Reflexionar sobre las emociones en los ambientes educativos actuales, específicamente en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), implica hacer un alto y revisar el qué y el cómo se está llevando a cabo la educación emocional.

La hipótesis es que en nuestra sociedad y, concretamente en la escuela, dejamos de lado el tema de las emociones, ya sea por una cuestión social, por omisión o porque pensamos que esta institución sólo tiene la función de transmitir contenidos disciplinares. Hay una idea de que la educación emocional se aprende en casa —esto es cierto, pero no debería ser del todo así—, la situación es que desconocemos exactamente qué es una educación emocional y cómo balancear nuestras emociones para sacar provecho y aprendizaje de éstas.

En este artículo exploramos la necesidad de la educación emocional como parte de la estructura curricular a nivel bachillerato, las ideas son propositivas y buscan generar un debate a partir de un planteamiento que pone en el proceso educativo al manejo de las emociones como un componente fundamental para el aprendizaje y el autoconocimiento.

II. La importancia de la educación emocional

Las emociones y los sentimientos tocan de manera importante el proceso de aprendizaje. Para que un estudiante pueda aprender se ponen en juego diversos factores que son determinantes; la psicología individual, el contexto sociocultural, las condiciones de enseñanza y, por supuesto, lo cognitivo. Lo que tratamos de decir aquí, es que es necesario reconocer cuán importante son las emociones, pues son parte de la esencia ontológica del ser humano; no obstante, persiste una tendencia a considerarlas como algo menor, siendo que tienen la misma importancia y valor que la enseñanza de las ciencias experimentales, las matemáticas, la historia o el lenguaje.

En el ámbito educativo, a nivel país, se han hecho intentos, pero los esfuerzos no han sido suficientes, la educación emocional está olvidada, casi de la misma manera que la cultura, el arte, la educación física, la educación para la salud, la educación sexual o la educación espiritual. Esta situación obedece a las dinámicas del sistema occidental, —el capitalismo—, que obliga a los individuos a poner más atención a la productividad y a la acumulación de riqueza, pues es la forma que hemos aprendido y que hemos tenido para sobrevivir. De esta manera, vamos descuidando el propio desarrollo humano, o sea, podríamos mejorar el mundo que conocemos a través de una adecuada educación humana, claro, con mucha reflexión y crítica, pero es una ardua labor que debemos hacer todos y cada uno de nosotros.

Es de todos sabido que las emociones y los sentimientos son un conjunto de sensaciones agradables o desagradables, según sea el caso, que son experimentadas por los individuos y que tienen la característica de afectar el desempeño personal de una persona en específico. De acuerdo con la Real Academia Española (2021) la emoción es la “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

La educación emocional debe ser entendida como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como elemento indispensable del desarrollo cognitivo, construyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la persona integral [...]. Se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2004, p. 243).

Las emociones son parte de los organismos vivos, sirvieron a nuestros antepasados primates para sobrevivir en entornos hostiles, buscando alimento y refugio donde no lo había, para preservar la especie y protegerse. Así como

para buscar y encontrar pareja, reproducirse y crear lazos de parentesco, de amistad, lo mismo que de conveniencia para lograr la prolongación de la vida en las etapas de la humanidad donde ésta era una más de las especies animales que poblaban el mundo primigenio.

El resultado de todo esto somos nosotros, los humanos del siglo XXI, inmersos en una realidad distinta, pero con un mismo cuerpo de miles de años sin cambios. Es necesario decir que las emociones no son algo que deberíamos omitir tan fácilmente, al contrario, ser conscientes de la importancia de la educación emocional, de sus posibilidades y de su influencia en nuestra vida diaria, nos permite desenvolvernos mejor en la vida profesional, sobre todo en la educación a nivel Medio Superior, como es el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, pues la emoción es un aspecto fundamental para todos, ya que, nuestros estudiantes pasan por la adolescencia y ésta generalmente en las sociedades occidentales, es una etapa de desarrollo humano compleja y requiere de atención y a acompañamiento.

En la sociedad en la que estamos inmersos, a pesar de los rápidos avances tecnológicos hay muchos vacíos que llenar en muchos sentidos. Las emociones humanas han estado relegadas en nuestra realidad diaria, sólo algunas disciplinas como la psicología y la psicopedagogía las mantienen en su cuerpo de interés general. Conocer, educarse emocionalmente y hablar de lo que sentimos es un primer paso para encausar las emociones hacia lugares más fructíferos.

Las emociones y su fuerza son importantes, son sensaciones individuales y personales, "los sentimientos son algo que sucede en la intimidad. Esta palabra procede del latín *intimus*, que es el superlativo de interior, es decir, << lo que está más dentro, más al fondo>>, lo secreto, lo más personal <<conjunto de sentimientos y pensamientos que cada persona guarda en su interior>>" (Marina, 2018, p.45), es decir, son sensaciones que habitan en la profundidad, éstas se pueden educar, el ser humano puede educar la manera de sentir, la idea es que este



MIGUEL BRUNA

proceso debería estar presente en las aulas de manera permanente y explícita.

Con el contexto de la pandemia, las personas hemos experimentado emociones de manera desbordada y ha sido bastante evidente que las emociones que no fluyen en el cuerpo utilizan otros recursos para salir. Esta idea la podemos notar por ejemplo, cuando las emociones negativas no son atendidas de manera adecuada, porque no estamos educados para experimentarlas y aprender de ellas, solemos callar el sentimiento interior, dejarlo en la intimidad, nos reprimimos y, finalmente, salen, se manifiestan en enfermedades del cuerpo y de la mente, a saber, si no se saca o experimenta a través del habla o de cualquier método, el humano se enferma y pierde la salud. Mucha gente publica cosas en las redes, otras hacen ejercicio, si no se trabaja y educa la emoción, ésta termina por afectar completamente la vida de la persona que reprime su sentir con respecto a lo que le ocurre y este hecho



AFONSO MORAIS

es una situación desafortunada y bastante desagradable, pero, afortunadamente, se puede corregir aprendiendo a autoconocernos como seres humanos.

Particularmente, la adolescencia es una de las etapas más inolvidables de la existencia humana, es la etapa intermedia entre la niñez y la adultez, el cuerpo pasa por procesos de transformación física y mental, ésto también trae cambios hormonales, pues éstas juegan un papel importante en las emociones, de igual manera, dichos cambios emocionales se pasan por alto y se omiten en la vida escolar y académica, bueno, esto pasa incluso desde la niñez.

En este sentido, es observable cómo a través de las redes sociales los jóvenes tienen un enfrentamiento con sus emociones, tratan de explorarlas con los conocidos *memes* que expresan el sentir, con contextos de la cultura popular actual, del cine, de las mismas redes o de eventos del momento. Particularmente, el uso de las redes sociales son una manera de dejar fluir las emociones, pero no son el único medio para encontrar respuestas, ahí es notable –en una lectura entre líneas– los gritos de ayuda, desesperación, amalgama de emociones donde se mezclan nostalgia, depresión, miedo a la soledad, desconfianza de

tener pareja, temor a no encajar en un círculo social, los corazones rotos, la decepción, la duda sobre la identidad, etcétera.

Los adolescentes insisten en abrir una parte de ellos que consideran importante, formando vínculos de empatía con los receptores de los mensajes que publican, se crean círculos de discusión emotiva, con –valga la expresión tan tecnológica– gifs, emoticones y toda esa cantidad de signos y textos, que buscan reflejar no palabras, sino emociones por medio de la imagen.

En el caso del CCH, hemos visto como los alumnos sacan y exponen sus emociones sobre las clases, por medio de opiniones públicas en Facebook. Para los estudiantes, un profesor que no crea este vínculo de comunicación asertiva, con empatía de por medio, queda aislado en su discurso. Los jóvenes lo saben, crean páginas donde califican a los profesores en su forma de dar clase y su disposición, las calificaciones que ellos dan, más las opiniones que aportan son un indicativo de vacíos y de experiencias no habladas en clase con las personas indicadas, para mejorar las situaciones que son desagradables tanto para el alumno como para el profesor, este es un claro ejemplo de la falta de educación emocional.

Honestamente, es muy difícil recuperar de manera particular las percepciones de lo que los alumnos sienten sobre las materias que les gustan o les desagradan, no sabemos qué sienten y cuáles son sus emociones con respecto a su aprendizaje y a su proceso de adaptación al Modelo Educativo del Colegio. Quizá, tener estos datos podría ser útil para favorecer las dinámicas de aprendizaje, sin embargo, esta actividad sobrepasa las capacidades del Colegio, de los profesores y del sistema en general, incluso, de la educación en el mismo país, en dónde no se asoma mucho el aspecto emotivo, dejando a la suerte que cada individuo resuelva lo que pueda como pueda.

En el mismo sentido, según el informe de trabajo 2020-2021 del doctor Benjamín Barajas Sánchez, director general del CCH (DGCCCH, 2021), se han implementado algunas medidas que son las que tienen mayor repercusión y apoyan la educación emocional, entre ellas está la Feria de la Salud, en la que se promueve entre los alumnos una cultura de la salud y autocuidado. Otro de los apoyos del Colegio, son videoconferencias del Programa de Atención y Orientación Psicopedagógica. También se ofrecen pláticas para apoyar la elección de asignaturas de quinto y sexto semestres, todas ellas enfocadas a lo académico, pero no desde el ámbito de la educación emocional. En dichos ejemplos, se da información, sin embargo, hace falta la educación emocional en forma, es importante aclarar que no es función del docente participar de la educación emocional de los estudiantes, pues es claro que no están, estamos, preparados para dar esta atención. Para esto se necesitan psicólogos, pedagogos y especialistas en temas de educación para la vida.

Sirvan estos ejemplos para mostrar que hace falta hacer más, no podemos seguir obviando y omitiendo la educación emocional en el ámbito educativo. Uno de los cambios positivos que nos trajo esta pandemia, es el reconocimiento de las emociones y cómo influyen en los procesos de aprendizaje. Hoy día los alumnos han sufrido distintos procesos emocionales con el encierro obligado, con la

falta del intercambio social que las escuelas proveían, los centros educativos están ahora enfocándose con la llamada *salud emocional*, sabedores de la importancia del mundo interior humano, para el mundo exterior social. Un poco tarde, pero es el inicio de una nueva visión más integral. Una visión más humanista en el campo educativo, donde los adolescentes y nosotros, los educadores, estemos juntos en esta nueva forma de ver la academia. En la que los sentimientos de los jóvenes receptores se tomen en cuenta y, así, potencializar la formación integral.

Las tendencias holísticas aplicadas a la enseñanza nos indican que las emociones son importantes en el momento de adquirir nuevos conocimientos. Si se atiende la educación emocional se disminuirían ciertas problemáticas o conductas de riesgo que repercuten negativamente en el aprovechamiento académico de los alumnos y los conducen a la reprobación, la irregularidad académica, el rezago educativo o, en el peor de los casos, la deserción escolar.


Lamentablemente, aún no existe una asignatura en dónde se eduquen las emociones, dónde se revise el adecuado y deseable autoconocimiento y manejo emocional en cada persona, de acuerdo con sus experiencias, contexto y situaciones de carácter individual. Esta asignatura seguirá pendiente, urgente y necesaria para el balance integral y el bienestar del alumno.

III. Propuesta general

La propuesta sería una asignatura de *Educación para la vida y autoconocimiento humano*, como parte de una formación en humanidades, sería una materia tan fundamental como la educación física, la perspectiva de género o la formación musical, temas que históricamente han sido vistos con menor importancia, tienen poca visibilidad, se les han dado escasa o nulas horas de formación.

La apuesta es que, si hay educación emocional dentro del currículo del CCH, habría

una favorable repercusión y trascendencia positiva con respecto al aprovechamiento académico y personal de los estudiantes y estaríamos formando mejores seres humanos.

De la misma manera que, en recientes fechas, se ha impulsado en el CCH una asignatura de género, se propone hacer una convocatoria de los principales especialistas en esta materia para determinar los ejes de análisis y reflexión, así como los contenidos temáticos, los aprendizajes, la literatura especializada, además de las herramientas de apoyo para impulsar la asignatura *Educación para la vida y autoconocimiento humano*. 

Fuentes de consulta

1. Barajas, B. (2021). *Informe de trabajo 2020 – 2021*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades:
2. Bisquerra, R. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En M. J. Iglesias (ed): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (pp. 121-161). A Coruña, Universidad da Coruña.
3. Marina, J. A. L. P. (2018). *Diccionario De Los Sentimientos*. Anagrama.
4. Ortega Navas, M. del C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 21 (2), 462-470. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>
5. Real Academia Española. (2021). Emoción | *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 10 de septiembre de 2021, de <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>



PARASTOO MALEKI

Herido busco mi país

Herido busco mi país. busco tu nombre. busco la calle donde te conocí. me caían sombras. me caías. tú llorabas. me salpicabas tu tristeza. tu tristeza era como mi país. tenía árboles. animales. unos arroyos que no acababan. tu tristeza salpicaba mi país y yo nadaba con brazos y pies en mi derrota. exiliado me fui. me exilé porque el amor de mi país estaba yéndose por las alcantarillas. no florecía ya el amor en mi país. lloraba como tú. gemía. maullaba como gata en celo. así como tu cuerpo y mi cuerpo cuando nos besamos.

Rogelio Guedea

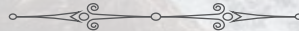




ILUSTRACIÓN DE ASERRA CUENTO GANDOLFO

Las emociones en la educación de las ciencias

Adriana Jaramillo Alcantar

Adriana Jaramillo Alcantar estudió Ingeniería Química en la FES Cuautitlán y la MADEMS en Química, además de varios diplomados relacionados con la docencia. Laboró como profesora en la FES Cuautitlán y actualmente imparte clases en CCH Naucalpan. Ha participado en congresos, mesas redondas, coloquios, cursos y actividades extracurriculares. Cuenta con una antigüedad de cuatro años en el Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades.

adriana.jaramillo@cch.unam.mx

Todavía recuerdo mi etapa de estudiante, con mis profesores siempre preocupados porque aprendiéramos la mayor cantidad de conceptos y que, además, lográramos aplicarlos en experimentos. En ocasiones sentía que estas actividades eran frías, sin sentido, y que solo las replicábamos para obtener una calificación, pero, ¿por qué creemos que en las ciencias solo es importante aprender conceptos?, ¿es acaso que aún no se consideran dentro de nuestra parte emocional?, ¿o será que en realidad no tiene relación con los procesos de aprendizaje?

En la enseñanza tradicional de las ciencias —centrada en el positivismo—, se abusa del razonamiento lógico, el lenguaje matemático y la objetividad, lo que ocasiona la exclusión de valores esenciales de la ciencia y su relación con la parte social y cultural.

En este breve espacio revisaremos algunos argumentos sobre los retos actuales que enfrenta la educación en ciencias a causa de la exclusión de las emociones, en determinadas situaciones.

Emoción y cerebro

Comencemos con el hecho de que el conocimiento (el protagonista para muchos) se ha estudiado desde diversas perspectivas. Considerando el enfoque filosófico, se ha gestado en el idealismo y transformado al materialismo, planteando que el conocimiento se esquematiza en el cerebro, de tal suerte que nos permite tener la capacidad de concebir el mundo y relacionarnos con los demás.

En la obra *El error de Descartes* (Damásio A. 1995; citado por Cachapuz, A. F. 2011) se cuestiona la división entre el mundo de la racionalidad y verdad con el mundo de la emoción y de la belleza.

El autor demuestra la importancia del ímpetu emocional en la decisión racional, basándose en resultados neurofisiológicos, y advierte que considerar el papel de las emociones en los procesos cognitivos no significa que la razón sea menos importante

que las emociones, sino que ahora conocemos mejor cómo funciona nuestro cerebro.

Lo anterior se relaciona con su estructura fisiológica, el aprender no sólo involucra la parte izquierda del cerebro, es decir el lado lógico orientado a los hechos y la objetividad, sino que involucra al cerebro entero, desde la amígdala, pasando por el sistema límbico y la corteza. A través de estas zonas se realiza la interacción entre aprendizaje y emociones; las emociones influyen en estructurar, organizar y recuperar la información en el cerebro, evaluando e integrando información y experiencias. Las emociones median todo el aprendizaje a través del control de la tríada nuclear formada por la atención, la construcción de significados y el almacenamiento en la memoria (Jensen, 1998; citado por Vázquez A. y Manassero M., 2007).

En las aulas de niveles educativos primarios se concede gran importancia a las emociones, vemos a los niños jugando, socializando, y al mismo tiempo, aprendiendo, de esta



PRISCILLA DU PREEZ

forma generan vínculos emocionales como instrumentos fundamentales de aprendizaje, que se relaciona con el desarrollo psicobiológico de esa etapa.

Sin embargo, conforme avanzamos en los niveles educativos, se suele favorecer a la enseñanza del tipo positivista –un aprendizaje racional–, donde se olvidan las emociones. Esto ocurre en la etapa adolescente, donde se vive la mayor cantidad de cambios hormonales y emocionales, ¿incongruente?, en realidad el hecho de que en el bachillerato se favorezca al raciocinio viene dado por la maduración cerebral que ocurre en este período, lo que permite la abstracción y conceptualización, entre otras cosas.

En función de este contexto, el problema radica cuando se establece que las emociones son superfluas a la educación, cuando los docentes –influidos por una pureza racionalista–, rechazan la afectividad en el aprendizaje, ya que, de acuerdo con el método científico experimental, se debe ser sumamente riguroso y objetivo.

La emoción y la ciencia

Hasta ahora, hemos revisado la estrecha relación que existe entre el aprendizaje y la parte emocional. Esta última, permite introducir en la enseñanza variables concretas como la motivación, el interés, las emociones, el autoconcepto, la autoeficacia, las actitudes, creencias, valores y visiones del mundo, entre otros, que reflejan aspectos y rasgos de la experiencia personal.

Así, la motivación es un concepto afectivo general que juega un papel esencial en el aprendizaje general de los estudiantes, directamente moderando el efecto en la enseñanza sobre el estudiantado, o como mediador, influyendo sobre otras variables como la autoeficacia, el valor de la tarea, el interés o las metas (Weiner, 1990; citado por Vázquez, A. 2013).

De esta forma, el fomentar las emociones en las aulas tiene como propósito la generación

de actitudes, valores y comportamientos que permiten, en un primer momento, la convivencia para el estudio y el aprendizaje y, posteriormente, replicar lo aprendido fuera de clases, pero ¿qué ocurre en la ciencia? A pesar de la relevancia de estos temas, la investigación educativa es escasa.

La supremacía de la cognición sobre la emoción, en otras palabras, los factores ligados a la filosofía positivista de la ciencia, considera que solo los elementos epistémicos contribuyen a la validación del conocimiento científico, excluyendo completamente todos los demás componentes, entre los cuales, las emociones se consideran especialmente opuestas a la objetividad científica.

De forma gradual, se han incorporado en la actividad científica, componentes sociales, éticos, valores, relaciones con la tecnología, la cooperación entre científicos, etc., lo que contribuye a ampliar una nueva visión de la ciencia más naturalista y humanista. En este sentido, una consecuencia favorable es la comprensión del cambio conceptual, como el núcleo del aprendizaje significativo en ciencias (Díaz, J. A. 2004), con actitudes hacia la ciencia y actitudes científicas.

Las primeras perciben las acciones, situaciones e ideas implicadas en el aprendizaje de la ciencia, en otras palabras, los impactos sociales de la ciencia. Mientras que las segundas, –las actitudes científicas–, son aquellas relacionadas con las actividades natas de los investigadores, tales como racionalidad, curiosidad, objetividad, creatividad, entre otras. (Vázquez, A., 2013)

Con base en ello, Pérez, G. y Garrido, M. P. (2011), proponen un decálogo de acciones a implementar en clases de ciencias y así incorporar adecuadamente las emociones, las cuales se enlistan a continuación:

1. Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales que adopta.



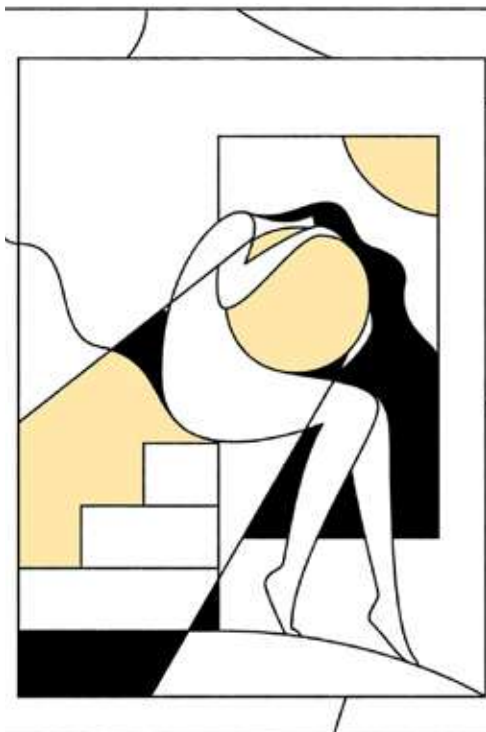
DARIA NEPRIAKHINA

2. Especificar los objetivos del programa en términos evaluables, haciéndolos también comprensibles para los alumnos, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
3. Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto del programa, teniendo como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
4. Asegurar el apoyo del centro (dirección y claustro del centro, familias y resto del personal) previamente a la aplicación del programa.
5. Impulsar una implantación sistemática, a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas escolares.
6. Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender los diversos estilos de aprendizaje de los/as alumnos/as.
7. Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la inteligencia emocional y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.
8. Incluir planes de formación y asesoramiento a los agentes educativos (profesorado, tutores, orientadores, padres y madres).
9. Incluir un plan de evaluación del programa, –antes, durante, y después– de su aplicación.
10. Crear diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos e instrumentos fiables/válidos.

Con estos puntos podremos tener una visión más holística, con la cual, como docentes, impactemos significativamente en el alumnado y no se piense en las ciencias como *frías* o desvinculadas de la realidad.

A modo de conclusión

Cada uno de los aspectos presentados recupera la importancia de incorporar puntos de vista afectivos y actitudinales en la enseñanza de las ciencias para fomentar en el alumnado la toma de decisiones sociales y culturales responsables. No obstante, es importante promover estas



TIMO KUILDER

acciones para desarrollar otra visión epistémica del conocimiento, estudiando la historia de la química en contexto y profundizar en el estudio de la cultura de una época.

El vislumbrar el futuro educativo de las ciencias experimentales, nos permitirá generar actitudes propias de la rama como la curiosidad, flexibilidad, creatividad, equidad, entre otras, de tal suerte que permita hacer frente a la incertidumbre y la ambigüedad y reformular nuevos significados viables para cada situación a la que nos enfrentemos día a día.

Finalmente, no existe la receta mágica que dictamine cuál serán las acciones concretas para fomentar las emociones en el aula, porque cada grupo de estudiantes es único; sin embargo, el conocer el fundamento teórico relacionado con la parte afectiva y nuestra propia experiencia, nos dará una visión adecuada, sin olvidar que el alumno es el protagonista como un ser íntegro. ©

Fuentes de consulta

1. Cachapuz, A.F. (2011). El legado de Leonardo. *Educación química*, 22(3), 198-202. Recuperado en 30 de abril de 2021: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50187-893X2011000300003&lng=es&tlng=es.
2. Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 3-16.
3. Herrera C., Mendoza Z y Buenabad A., (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9 (10), 62-77. [Fecha de Consulta 30 de Abril de 2021]. ISSN: 1665-6180. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679007>
4. Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 27-43.
5. Pérez-González, J. C., & Garrido, M. P. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35.
6. Vázquez A., y Manassero M. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (2), 247-271. [Fecha de Consulta 30 de Abril de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92040203>
7. Vázquez, A. (2013). La educación científica y los factores afectivos relacionados con la ciencia y la tecnología. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (pp.245-278). Badajoz, España: DEPROFE. <https://www.eweb.unex.es/eweb/dcem/VOLUMEN%20Ilok.pdf#page=25>



Las emociones en alumnos del CCH Oriente durante las clases en línea por contingencia sanitaria

Ángel Emmanuel García García

MADEMS (Biología) por la Facultad de Ciencias, UNAM. Profesor de asignatura "B" en el Área de Ciencias Experimentales. Asesor y tutor de alumnos. Organizador, jurado, ponente y participante en diferentes Jornadas académicas. Imparte cursos especiales para alumnos. Promotor de la docencia, investigación y extensión de la cultura, con una antigüedad docente de 14 años.
biologo_angel@yahoo.com.mx

Introducción

Definir a las *emociones* no es tarea fácil debido a su origen multicausal, de hecho, aún no existe acuerdo, sin embargo, para brindar un marco teórico a este artículo, mencionaremos que son reacciones afectivas agradables o desagradables, desde el punto de vista de cada individuo (Pueblas, 2020), que brindan una guía de cómo están las personas, poniéndolas alerta sobre factores internos o externos que le importan consciente o inconscientemente (Correa, 2019).

El cambio repentino en la forma de trabajo con los alumnos, pasando de modalidad presencial a en línea debido a las acciones para la prevención de contagio del COVID-19, desencadenó emociones en la comunidad educativa, que sin lugar a duda tienen efecto directo en el aprovechamiento académico. Conocer las emociones de los estudiantes durante este periodo, permitirá a los docentes reflexionar en el tema, replantear sus estrategias de enseñanza y dar un panorama de las posibles reacciones o respuestas a esperar.

Este artículo expone los resultados de una investigación sobre las emociones durante las clases en línea, de una muestra de alumnos del cuarto semestre, en el turno vespertino, del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente. No sin antes, mencionar algunas consideraciones generales sobre las emociones. Para finalizar con propuestas y recomendaciones para docentes y alumnos.

Emociones

De acuerdo con Muñoz (2019), las emociones son innatas al hombre y se van enriqueciendo con las experiencias de vida, tienen a su cargo la supervivencia y el desarrollo. Constan de un elemento corporal y uno cognitivo, al percibirse y manifestarse en el cuerpo, así como en el pensamiento. De la misma manera, se identifican como sociales porque se desarrollan y pueden cambiar a través del tiempo, dependiendo de la forma de crianza y cultura.

La misma autora, señala algunos aspectos en los que han conciliado diferentes investigadores de Psicología y Neurociencias, en relación con el estudio de las emociones (Muñoz, 2019):

- Las emociones informan sobre cómo está siendo vivenciada la relación entre el individuo y el entorno. Son la manera de hacernos conscientes de la pertinencia de nuestras preocupaciones, de la manera en que el mundo se presenta ante nuestros ojos. Cuando una situación cambia, cambia el estado emocional.
- Permiten saber cómo responder a las situaciones que estamos experimentando. Informan de lo que es percibido como amenazante, tóxico o destructivo, así como de lo que es atractivo y constructivo. Son como una brújula interna.
- Señalan la presencia de una necesidad y nos obligan a mirarla.



ROMAN MELNYCHUK

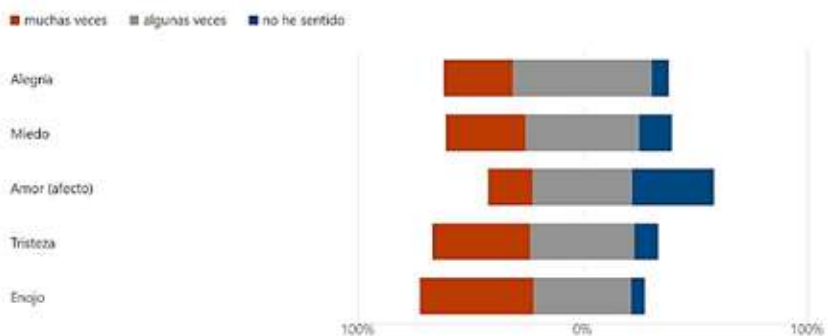
- Las emociones y los sentimientos nos capacitan para responder con rapidez ante hechos que son importantes y que tienen que ver con nuestra supervivencia o nos permiten encaminarnos a acciones consecuentes, nos impulsan a la acción, nos motivan. La tendencia humana es sentirnos mejor o alargar estados placenteros.

De esta manera, no hay actividad humana sin emociones, toda acción está guiada por ellas (Maturana, 2001), y aunque a veces resulta complicado aceptar el enojo, tristeza, miedo e inclusive alegría, es importante reconocer, aceptar y validarlas para funcionar adecuadamente como humanos completos.

Método

Para realizar la investigación se tomó una muestra de setenta y siete alumnos del cuarto semestre, turno vespertino, del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente. Los datos se recabaron a través de una encuesta en línea con un Formulario de Microsoft Forms. Los reactivos consideraron las emociones básicas de alegría, miedo, amor, tristeza y enojo, con fundamento al Glosario Emocional de Correa (2019), y a los Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales (Educación Pública, Ministerio de Educación, Chile, 2020).

Resultados



Emociones de los estudiantes del CCH Oriente durante las clases en línea (mayo del 2021).

ALEGRÍA

Como cita Antoni y Zentner (2014), “La alegría es una emoción que despierta energía expansiva, ascendente en nuestro organismo, en nuestros tejidos, en nuestros huesos. Se manifiesta con calor”. De acuerdo con su intensidad, puede generar confianza. Otras sensaciones semejantes son estar o tener: contento, entusiasmo, gozo, optimismo, felicidad, dicha, plenitud, júbilo (Correa, 2019).

Los resultados de la encuesta realizada evidencian que el 61% de los alumnos han manifestado “algunas veces” *alegría*, el 31.2% “muchas veces” y sólo el 7.8% no la han sentido.

MIEDO

Es la percepción ante el ambiente donde existe una amenaza (Muñoz, 2019), es una alerta que implica una percepción de desagrado y al mismo tiempo de energía contenida. Antoni y Zentner (2014) lo explican como recogimiento, contracción, repliegue, una sensación de volverse pequeño, de sentir que uno se diluye en el espacio. Existe el miedo al error, que incluye la culpa, el juicio que cada individuo se hace a sí mismo, y el miedo a equivocarnos.

Con base a su intensidad, puede generar: ansiedad (angustia, agonía, agobio), inseguridad (duda, indecisión, incertidumbre). Otras sensaciones semejantes son estar o tener: asombro, inquietud, precaución, reserva,

temor, susto, terror, espanto, pánico, pavor (Correa, 2019).

La investigación con los alumnos del CCH muestra que el 50.6% de los alumnos han manifestado “algunas veces” *miedo*, el 35.1% “muchas veces” y sólo el 14.3% no lo han sentido.

AMOR

O afecto, es la atracción o inclinación positiva hacia otro, implica una sensación agradable que promueve mayor apertura hacia el ambiente.

Dependiendo de su intensidad, puede generar: ánimo, satisfacción, tranquilidad (calma, despreocupación, paz, placidez, quietud, serenidad, sosiego). Otras sensaciones semejantes son estar o tener: atracción, simpatía, cercanía, empatía, ternura, aceptación, compasión, estima, dependencia, fervor (Correa, 2019).

El análisis señala que el 44.2% de los alumnos han manifestado “algunas veces” *amor*, el 36.4% no lo han sentido y sólo el 19.5% “muchas veces”.

TRISTEZA

Conocida también como Pena, Desdicha, Infelicidad, Pesar. Tiene que ver con la sensación de pérdida o de desilusión, la percibimos como una caída de energía personal. Es una “emoción reflexiva, relacionada con el pasado” (Antoni y Zentner, 2014). Es una emoción negativa acompañada con un deseo de alejarse, de aislamiento, y pasividad.

Para referir a la tristeza y a sus diferentes grados también se habla de: ausencia, pesadumbre, melancolía, desaliento, nostalgia, abatimiento, desencanto, desilusión, decepción, aflicción, desventura, desdicha, congoja, desconsuelo, desamparo, desolación (Correa, 2019).

El estudio realizado apunta que el 46.8% de los alumnos han manifestado “muchas veces” *tristeza*, el 42.9% “algunas veces” y sólo el 10.4% no la han sentido.



NICK NIGHT

ENOJO

O enfado, es la percepción de un obstáculo, ofensa o molestia, puede ser pasajero, provoca un sentimiento negativo de irritación y un movimiento contra el causante.

La percepción de no haber conseguido un resultado satisfactorio en algo emprendido provoca un sentimiento negativo al constatar que sus deseos y proyectos no van a cumplirse (Correa, 2019).

De acuerdo con su intensidad, puede generar (Antoni y Zentner, 2014): culpa, decepción (desencanto, desilusión), frustración, ira (rabia), vergüenza. otras sensaciones semejantes son estar o tener: venganza, inconformidad, alteración, fastidio, molestia, enfado, disgusto, intolerancia, exasperación, rechazo, hostilidad, agresión, resentimiento, rencor, odio, cólera, fracaso, asco desesperación, audacia, temor.

Los resultados de la investigación evidencian que el 50.6% de los alumnos han manifestado “muchas veces” *enojo*, el 42.9% “algunas veces” y sólo el 6.5% no lo han sentido.

Análisis de resultados

La gráfica evidencia las emociones que más sienten los alumnos durante las clases en línea, teniendo en primer lugar al enojo (50.6%), le sigue la tristeza (42.9%), continúa el miedo (35.1%), después la alegría (31.2%) y en último lugar con menor incidencia, el amor o afecto (19.5%).

Otros datos que resaltan son, los pocos estudiantes que no han sentido enojo (6.5%), y muchos alumnos que no han experimentado amor o afecto (36.4%), mientras cursan sus asignaturas vía internet.

El predominio de emociones negativas es preocupante, casi la mitad de los educandos que respondieron la encuesta, manifiestan enojo durante las sesiones escolares virtuales. Las razones son multivariables, tal vez abarquen factores intrínsecos de cada alumno, factores externos a él que ejercen influencia, como las circunstancias de salud o económicas dentro de la familia, o probablemente el inadecuado manejo de las plataformas educativas y recursos digitales por parte de los docentes.

Cualquier causa que sea, la responsabilidad será compartida entre docentes y alumnos, sin embargo, es deseable que los maestros

sean precursores en proponer diferentes alternativas ante el grupo, para que todos se sientan cómodos y mejorar el estado de ánimo, con meta al mejor aprovechamiento académico.

Conclusiones

Después de haber considerado un panorama general de las emociones, y hecho un análisis con los resultados de una muestra de los alumnos del CCH Oriente, con relación a las clases en línea, se evidenció un predominio de emociones negativas. Estos resultados les permitirán a los docentes reflexionar en lo necesario que es tomar en cuenta la parte emocional y no solo la racional durante las sesiones en línea. Por lo que será importante replantear el buen trato con los alumnos, así como las estrategias de enseñanza que se propongan para el trabajo a distancia en línea, e inclusive cuando se regrese a las aulas.

Propuestas y recomendaciones

- Hay que recordar que el cambio de trabajo presencial a trabajo en línea desencadenó diferentes emociones, incluyendo las de tipo negativo.



KULLI KITTUS

- Tener presente que docentes y alumnos son susceptibles a experimentar todo tipo de emociones.
- Se espera que los profesores estén atentos a los estados de ánimo de sus estudiantes, para actuar en consecuencia, y en caso necesario sería prudente dirigirse a las instancias correspondientes.
- Durante el trabajo a distancia o presencial, buscar siempre el equilibrio de “lo racional” y “lo emocional”.
- Docentes y alumnos deben ser flexibles y tolerantes durante el trabajo académico, debido a las diferentes circunstancias de cada uno, tanto del entorno o intrínsecas, como del pasado o del presente. ☹

Fuentes de consulta

1. Antoni, M. y Jorge Zentner. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. España: Herder. Recuperado el 14 de mayo del 2021 de: <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/a413b79d657543e17cba9573a8b41718.pdf>
2. Correa Nava, L. V. (2019). *Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. Recuperado el 14 de mayo del 2021 de: <http://132.248.9.195/ptd2019/noviembre/0798515/Index.html>
3. DEP. (2020). *Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales*. Educación Pública, Ministerio de Educación, Chile. Recuperado el 14 de mayo del 2021 de: <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2020/07/Instrumentos-para-medicio%CC%81n-de-condiciones-socioemocionales.pdf>
4. Ibáñez, N. (2002). *Las emociones en el aula*. Estudios Pedagógicos, núm. 28, 2002, pp. 31-45 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado el 14 de mayo del 2021 de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>
5. Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. En Psicolibro. Libro electrónico. Chile: Ed. Dolmen. Recuperado el 14 de mayo del 2021 de: https://desjuj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
6. Muñoz, M. (2019). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: Ideazapato Araucaria. Recuperado el 14 de mayo del 2021 de: <https://b-ok.lat/book/11891155/d9f737>
7. Proyecto DEI. (2019). *Conocer, nombrar y expresar LAS EMOCIONES*. Fundación FEMSA. Curú. Recuperado el 14 de mayo del 2021 de: <https://www.proyectodei.org/wp-content/uploads/2019/04/Emociones-Revista-PDF.pdf>
8. Pueblos Calderón, K. J. (2020). *Estrategias de grupo focal sobre el conocimiento de emociones en adolescentes de la Secundaria Ricardo Flores Magón n° 38* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. Recuperado el 14 de mayo del 2021 de: <http://132.248.9.195/ptd2020/enero/0799757/Index.html>



ILUSTRACIÓN DE ALEJANDRA BALLESTEROS

Experimentales

Sentido del humor y docencia¹

Pedro Ángel Quistian Silva

Antigüedad de 24 años, maestro en ciencias con especialidad en óptica, adscrito al CCH Naucalpan.
quistian@comunidad.unam.mx

1.- Este artículo es una adaptación de mi trabajo para el diplomado “La investigación educativa en el marco de la sociedad del conocimiento en el siglo XXI”, realizado en 2015.

Introducción

¿Cuáles características debería tener una persona para ser feliz? Esta es una pregunta muy inusual, o quizás no tanto, pero en mi humilde experiencia no es frecuente hacémosla. Tal vez la pregunta ¿qué nos hace felices? sea más común. La primera alude a factores internos de la persona, la segunda a factores externos. Sería interesante hacer el experimento de preguntarles a diferentes personas estas dos cuestiones. Tal vez las respuestas nos sorprenderán o tal vez no: guapo/a, bello/a, inteligente, saludable, etc., podrían ser respuestas a la primera; el amor, el dinero, el poder, los amigos, etc., serían posibilidades para la segunda. Permítaseme traer a colación una tercera pregunta: ¿cuáles son las características deseables en una pareja? Esta pregunta sí es más común, y en una búsqueda rápida en internet, los primeros resultados mencionan, entre otras, que tenga buen sentido del humor y sea sociable¹. O en una investigación entre estudiantes de derecho, tanto hombres como mujeres, mencionan como características de una buena pareja que sea

*simpático*². O en una investigación reportada en México por una página de búsqueda de pareja³ sobre las diez características más deseables en la pareja, donde se coloca al sentido del humor en el lugar ocho, incluso arriba del diez, que sea buen amante: ¡las personas prefieren un chiste a un orgasmo⁴!.

De lo anterior puede verse que las tres preguntas están muy relacionadas y, aunque hay varias posibilidades y combinaciones de respuestas, creo que en comun tienen el sentido del humor: para ser feliz hay que tener sentido del humor, para ser feliz es necesario el sentido del humor, y, finalmente, quiero compartir mi vida con alguien que tenga sentido del humor.

Recientemente el sentido del humor se ha convertido en un objeto de estudio más serio (si el sentido del humor puede ser serio). Aunque

2.- <http://mondojus.blogspot.mx/2011/05/las-caracteristicas-del-buen-novio-y.html>

3.- <http://www.parship.com.mx/magazine/buscando-pareja/diez-caracteristicas.htm>

4.- Algún investigador ha llegado incluso a afirmar que el humor evolucionó a través de selección sexual como estrategia de “creatividad”. Ver: Robert Storey. Humor and sexual selection. (2003). Vol. 14(4), p. 319.

Robert Storey disponible en línea en <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12110-003-1009-x> Los universitarios tenemos acceso vía www.dgb.unam.mx

1.- <http://www.webdelanovia.com/familia/40-caracteristicas-de-tu-pareja-ideal>



NICK NIGHT

hay antecedentes⁵, probablemente fue con Freud, con quien inició la época moderna del estudio del sentido del humor. En su obra “El chiste y su relación con el inconsciente” Freud sostiene que el chiste tiene la función de liberar o aliviar. De acuerdo con él, a través de los chistes y bromas, se manifestaron los deseos reprimidos. Esta es una de las tres teorías sobre el origen del humor (siendo la de Freud la tercera categoría):

“Aunque el número de teorías sobre el sentido del humor resulta cuantioso, la gran mayoría pueden ser clasificadas en tres categorías: a) superioridad/denigración; b) incongruencia; c) reserva/control frente a alivio/descarga.”⁶

Al margen del origen del humor, lo cierto es que es muy valorado como factor positivo en el bienestar humano. Se han reportado efectos como una mejora en el sistema inmunitario o mayor tolerancia al dolor⁷. De igual manera las personas con buen sentido del humor son percibidas como personas más seguras de sí mismas, con mayor inteligencia inter, intrapersonal y emocional, con capacidades de liderazgo, etc.⁸. También se reporta que el sentido del humor permite un mejor manejo

del estrés⁹. Incluso hay estudios de la mejora de la calidad de vida en familiares y pacientes con enfermedades como el cáncer¹⁰.

Y en fin, aunque hay algunos investigadores y científicos escépticos de las bondades del humor, la corriente dominante parece estar convencida de lo contrario, de los beneficios del humor en diferentes ámbitos de la vida. Por tanto, no es de extrañar que uno de esos ámbitos donde las bondades del sentido del humor pueden ser utilizadas y apreciadas sea la docencia¹¹.

Hay un cuerpo creciente de estudios que muestran que la aplicación del sentido del humor en la docencia tiene grandes beneficios¹², y aunque es una línea muy reciente de investigación (algo así como 25 años), me parece que las evidencias apuntan hacia un resultado muy claro: el sentido del humor mejora en varios niveles el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la motivación, la interacción profesor alumno, hasta la adquisición de estrategias académicas de larga duración.

Sentido del humor y docencia

De lo anterior, surgen varias preguntas: ¿cómo incluir el humor en las clases? ¿Mejora el sentido del humor algún aspecto de la enseñanza o el aprendizaje? ¿Son mejores los profesores lo que tienen sentido del humor? ¿Son mejores alumnos los que tienen buen sentido del humor? Para intentar responder estas y otras cuestiones, valdría la pena un recuento de las diferentes áreas que pueden

5.- Hace casi dos mil años, Quintiliano ya se lamentaba de que “nadie ha conseguido explicar la risa de una manera satisfactoria, aunque muchos lo han intentado”. Begoña Carbelo y Eduardo Jáuregui. (2006). Emociones positivas: humor positivo. Papeles del psicólogo, Vol. 27(1), pp. 18-30.

6.- Hugo Carretero Dios, Cristino Pérez Meléndez y Gualberto Buela Casal. (2006). Dimensiones de la apreciación del humor. *Psicothema*. Vol. 18(3), pp. 465-470.

7.- Aunque hay quien duda de estos resultados: Martin A. Rod. (2001). Humor, laughter and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, Vol. 127(4), pp. 321-327.

8.- Jeremy A., et al. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, vol. 40, pp. 1202-1208.

9.- Millicent H. Abel. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor*. Vol. 15(4), pp. 365-381.

10.- Y no se trata de Patch Adams. Ver, por ejemplo: Bellert, Judy L. (1989). Humor: A therapeutic approach in oncology nursing. *Cancer nurs*. Vol. 12(2), pp. 65-70.

11.- Ver por ejemplo: R. L. Garner. (2006). Humor in pedagogy. How ha-ha can lead to aha!. *College Teaching*, Vol. 54(1), pp. 177-180.

12.- Ver por ejemplo: Michael G. Lovorn. (2008). Humor in the Home and in the Classroom: The Benefits of Laughing While We Learn. *Journal de Education and Human Development*. Vol. 2(1).

estudiar o trabajar con el sentido del humor. Me parece, en una primera aproximación, que ellas son: la filosofía, la sociología, las ciencias de la comunicación, la psicología y las artes dramáticas. A continuación, trato de dilucidar qué aporta cada una de ellas al entendimiento del humor, desde qué perspectiva lo estudia y qué tipo de preguntas pueden responder en relación a él¹³.

La filosofía aporta principalmente las teorías sobre el origen del humor, las que ya mencione: Superioridad, incongruencia y descarga¹⁴. Además hay una aportación sobre las cuatro dimensiones del humor y como puede ser usado para investigar la apreciación estética y como una forma de mejorar la virtud.

La sociología habla de las funciones del humor¹⁵: La función agresiva, la función sexual, la función social, la función defensiva y la función intelectual. Además investiga que tipo de humor está presente en diferentes culturas, las diferencias y usos del humor en la discriminación de género, etc.

Las ciencias de la comunicación estudian el humor en el discurso y en los medios de comunicación. Por ejemplo, el humor en internet o el humor en el cine.

La psicología tiene muchísimo que ofrecer en este ámbito¹⁶. Por ejemplo: La psicología cognitiva estaría interesada en los procesos mentales involucrados en la percepción,

comprensión, apreciación y creación del humor. La psicología del desarrollo estaría interesada en la forma que el humor se desarrolla y cambia desde el nacimiento, la infancia y a lo largo de toda la vida. La psicología biológica estudiaría las bases fisiológicas del humor y las zonas donde el cerebro comprende y aprecia el humor (aunque quizá a esta parte sería mejor considerarla neurociencia). La psicología social es la forma en que el humor permite establecer relaciones de agresión o pertenencia, etc.

Finalmente las artes dramáticas tienen que ver con cómo construir, aplicar y usar el sentido del humor en ciertos contextos y medios. En este sentido, esta parte me parece fundamental porque el aula es un escenario y la clase un arte escénica.

De todo lo anterior puede verse que hay una gran oportunidad de investigar (y aplicar) el tema del sentido del humor en la docencia. Las preguntas pertinentes serían:

1. ¿En qué ámbitos¹⁷ de la docencia se puede aplicar el sentido del humor?
2. ¿Cómo diseñar y validar instrumentos para la incorporación del humor en la enseñanza aprendizaje?
3. Una vez diseñados y aplicados ¿realmente mejoran el desempeño de los alumnos? Y de ser así ¿en cuáles de los ámbitos?

Basados en un reporte sobre el uso de estrategias de aplicación del sentido del humor¹⁸, podemos dividir las estrategias de incorporación del humor en dos grandes categorías:

17.- Por ámbitos de la enseñanza aprendizaje me refiero a los instrumentos y momentos en ambas partes del proceso. Por ejemplo: ejercicios humorísticos o divertidos, chistes durante la clase a propósito del tema, exámenes con preguntas humorísticas, sketches cómicos durante la clase, etc.

18.- Ronald Alan Berk. (2015). *Student Ratings of 10 Strategies for Using Humor in College Teaching*. *Journal on Excellence in College Teaching* 7(3). Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/268058822_Student_Ratings_of_10_Strategies_for_Using_Humor_in_College_Teaching

13.- Juro que para esta compleja reflexión no fumé nada, como a veces sospechamos que hacen los inteligentes e insignes pensadores capaces de arrojar luz sobre tan oscuros temas.

14.- Probablemente el líder actual en la investigación filosófica sea John Morreall. Su libro: John Morreall. (1986). *The Philosophy of Laughter and Humor*. SUNY Series on Philosophy. New York. State University of New York Press. Es considerado un clásico en este ámbito.

15.- A. Ziv y J. M. Diem. (1992). *El sentido del humor*. Biblioteca Deusto de desarrollo personal. Bilbao. Deusto.

16.- En esta parte me estoy basando en el que parece ser el mejor libro sobre este tema hasta el momento: Rod A. Martin. (2006). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington, MA. Academic Press.

1. Humor en los materiales de estudio.
2. Humor en el discurso del profesor y en el ambiente.

En concordancia con estas categorías, podríamos tener estas hipótesis:

1. Introducir el sentido del humor en el proceso de enseñanza aprendizaje mejoraría el aprendizaje de los alumnos.
2. Introducir el humor en los materiales de estudio redundaría en una mejora en el dominio de la disciplina.
3. Introducir el humor en el discurso del profesor y en el ambiente del aula redundaría en una mejora en los aspectos afectivo-emocionales del curso, así como en la interacción profesor alumno y del alumno con sus pares.
4. Los alumnos con mejor sentido del humor soportan mejor el estrés provocado por las demandas del curso.
5. Los alumnos con mejor sentido del humor, independientemente del profesor, obtendrán mejores resultados.

Además de, directamente, pensar en el proceso de enseñanza aprendizaje, podríamos pensar en el profesor. Añadido esta hipótesis:

6. Los profesores con mejor sentido del humor están más satisfechos con su trabajo¹⁹.
- Y, una última, que puede resultar polémica:
7. Los mejores profesores son, probablemente, los que tienen sentido del humor²⁰.

19.- Lo que dijimos de soportar el estrés por alumnos vía el sentido del humor, también aplica para profesores. En este sentido hay un fenómeno, desgraciadamente poco atendido por nuestras autoridades, al que se le llama malestar docente. Para un buen resumen recomiendo leer Chávez, R. C., & Quiñónez, M. (2007). *Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e), 75-80. Disponible en línea en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>

20.- Recuerdo que alguna vez hablando sobre este tema entre varios compañeros, uno dijo algo como “yo no soy payaso”. Creo que esto significa una mala interpretación de lo que implica el sentido del humor en la docencia.



HOSSEIN MORADI

Incluyo el “probablemente” con la consciencia de que es algo que habría que verificar e investigar. Es evidente que no es el único factor, los otros dos serían dominio de la materia y dominio de la didáctica. Y esto explicaría porque un profesor con poco sentido del humor sería, a pesar de eso, bueno: tiene dominio de la didáctica y la disciplina.

Antecedentes sobre el uso del humor en la docencia

Aunque hay pocas investigaciones como tales²¹, pueden localizarse algunas experiencias exitosas y bien documentadas. Menciono aquí dos que muestran el uso del humor en cursos reales:

21.- Creo que pueden dividirse los trabajos acerca de la aplicación del sentido del humor en dos grandes categorías: 1) Revisiones teóricas y 2) Investigaciones sobre experiencias aplicando el sentido del humor. Los de la primera categoría son la mayoría, en tanto los de la segunda son escasos aún, lo cual demuestra que este es un campo emergente en la didáctica.

1) El profesor Ronald Alan Berk²², de la John Hopkins University, aplicó durante tres años diez estrategias en sus cursos de estadística con estudiantes de licenciatura y posgrado. Afirma que el desempeño de los estudiantes muestra que las estrategias reducen la ansiedad, mejoran la capacidad de aprendizaje y hacen que mejore el desempeño en evaluaciones y exámenes. Asegura que las calificaciones de los estudiantes durante los tres años de su estudio permiten afirmar que las estrategias pueden catalogarse como efectivas o muy efectivas.

2) Un estudio²³ comparó el desempeño de dos grupos de estadística durante un curso semestral: uno con incorporación del sentido del humor (grupo experimental) y otros sin la incorporación (grupo control), encontrando diferencias significativas en favor del grupo con humor. Otro experimento con dos grupos femeninos de psicología, uno experimental y otro de control, también encontró diferencias significativas en el grupo con humor.

Sentido del humor y mejora de la docencia

¿Por qué el sentido del humor mejoraría el aprovechamiento? Creo que hay tres razones:

Mejoraría la motivación. La risa es una de las experiencias más placenteras, activa el sistema mesolímbico dopaminérgico, un sistema de recompensas que nos obsequia con placer cuando obtenemos algo deseado o bien valorado²⁴. Y tener una emoción positiva incidirá en una mejora del aprendizaje. Según la teoría de Barbara Frederickson²⁵, las emociones

positivas nos estimulan a “ampliar y construir” recursos para el futuro²⁶. Otro aspecto de la motivación tiene que ver con el humor, es con la motivación extrínseca. Deci y Ryan, dividen a la motivación en intrínseca, la que el alumno trae internamente, y extrínseca, la que proviene de fuentes externas al alumno²⁷. Evidentemente, la primera afecta de manera más sustancial el rendimiento positivo de los alumnos. El gran problema es que con alumnos sin gran motivación intrínseca, es más difícil que el esfuerzo sea continuo. En este sentido el humor funciona como una forma de potenciar la motivación extrínseca, al hacer más divertida y relajada la clase, y si además lo incorporamos en los materiales, es factible que la recompensa externa facilite el desempeño del alumno.

Permite un mejor manejo del estrés. Está demostrado que el humor, cuando consigue estimular la risa, proporciona un bienestar emocional a corto plazo. Los experimentos han encontrado que los sujetos expuestos a un estímulo cómico (como un video o una grabación de audio) experimentan una mejora en su estado de ánimo, más esperanza, mayor interés en una tarea repetitiva, y menos ansiedad, ira y tristeza. En situaciones de estrés provocadas en el laboratorio, este tipo de estímulos cómicos también reducen, respecto a los grupos de control, la excitación fisiológica asociada con el estrés y aumentan las emociones positivas²⁸. Con el esfuerzo continuo, y ante la falta de resultados positivos, la motivación tiende a

22.- *Ibid* nota 19.

23.- Avner, Ziv. (1988). *Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication*. The Journal of Experimental Education. Vol. 57(1), pp. 4-15

24.- Mobbs, D., Greicius, M.D., Abdel-Azim, E., Menon, V. y Reis, A.L. (2003). *Humor modulates the mesolimbic reward centers*. Neuron, Vol 5, pp. 1041-1048.

25.- Fredrickson, B. L. (2000). *Cultivating positive emotions to optimize health and wellbeing*. Prevention & Treatment, Vol. 3.

26.- De hecho, Frederickson representa una de las ramas emergentes de la psicología, lo que se ha llamado psicología positiva. Una búsqueda en google académico da cuenta de la multitud de sus trabajos en el ámbito de las emociones positivas. Ver: <https://scholar.google.com/citations?user=jwChV9IAAAAJ&hl=es>

27.- Deci, E.; Ryan, R. M. (1999). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985. meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin. Vol 125(6) p. 627-668.

28.- Martin, R. (2008). *La Psicología del humor. Un enfoque integrador*. Madrid: Orión Ediciones.

decaer. Al ser el sentido del humor un elemento que permite manejar las emociones como la frustración, su uso ayudaría a los alumnos a continuar por períodos largos con tareas académicas complejas. Como un ejemplo de esto, si un alumno percibe un problema como amenazador, es posible que el mismo contenido presentado de manera humorística le resulte menos atemorizante²⁹. Esto operaría porque las creencias de los estudiantes sobre su desempeño, inciden directamente en su motivación. Los estudiantes intrínsecamente motivados tienen más seguridad en sí mismos, en tanto los estudiantes extrínsecamente motivados tendrían más desconfianza en sus capacidades. Estas creencias se verían favorecidas si perciben las tareas o problemas como amenazadores. Por otra parte, el estrés libera químicos en el cerebro que bloquean los neurotransmisores que sirven para hacer conexiones lógicas en el cerebro, pasando de un alto nivel de pensamiento a un bajo nivel, algo que se ha denominado “downshifting”³⁰. Por tanto, el humor ayudaría en conseguir

29.- La teoría de Eccles y Wigfield plantea que la motivación depende básicamente del valor percibido y asignado a la tarea y de la expectativa que la persona tiene de realizarla con éxito. El así llamado modelo de Expectancy and Value afirma que en la motivación final depende del producto de estos dos factores (E x V). Dicho de otra manera, los teóricos en esta tradición argumentan que la elección individual, persistencia y resultados referidos a una tarea pueden ser explicados por sus creencias sobre cuán bien ellos harán la actividad, por una parte, y el grado en que ellos valoran dicha actividad, por otro,

valoración, que se operacionaliza a partir de 4 componentes: el interés, la importancia, costo y la utilidad de la tarea. Ver: Eccles J. S. *et al.* Expectancies, values, and academic behaviors. In: Spence, J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman, 1983, p. 75-146.

Eccles, J.; Wigfield, A. *Motivational beliefs, values and goals*. In: Fiske, S. T.; Schacter, D. L.; Sahn-Waxler, C. (Eds.). *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews, 2002, p. 109-132.

30.- Hart, L. A. *Human Brain and human learning*, New York, Longman.



ROMAN MELNYCHUK

un ambiente de “alerta relajada”, es decir, un ambiente seguro que actúa contra poniéndose a la tendencia bajo condiciones de estrés a ser menos flexible y abierto a nuevas ideas³¹

Involucra la memoria sensible y la memoria emocional. Cuando aprendemos involucramos la memoria. Los científicos dividen a la memoria en varios tipos: a largo y corto plazo, episódica, sensorial o sensible, semántica, etc. Entre más tipos de memoria se involucren, mejor será el aprendizaje. La mayor parte de la memoria usada en el aprendizaje es la memoria semántica, la memoria basada en palabras³². El sentido del humor, al ser potencialmente agradable, mejoraría la memoria

31.- Un ejemplo muy citado de esto puede verse en: <http://kimberlysheppard.wiki.westga.edu/file/view/Re-inventing%20schools%20through%20brain-based%20learning..pdf>

32.- Sprenger, Marilee, *Learning and Memory. The Brain in action*. Association for Supervision and Curriculum Development, pg. 50.

sensible³³. Como un ejemplo de esto, a dos grupos de estudiantes de primaria, que habían estudiado los mismos temas, se les aplicó el mismo examen, sólo que uno lo hizo en su salón habitual, en tanto que el otro fue cambiado de salón. El grupo del salón habitual obtuvo mejores resultados. La interpretación de esto es que el hecho de estar en el mismo salón ayudó a recordar lo aprendido y relacionarlo con el entorno, es decir, poner en acción la memoria episódica. Por tanto, el involucrar más tipos de memoria hace que el aprendizaje sea más sólido³⁴. El sentido del humor, al hacer más placentero el ambiente, por un lado, haría que la memoria emocional se pusiera en juego. Por otra parte, incorporar en el material de estudio el humor, pondría en juego la memoria sensible.

Medir el sentido del humor

¿Cómo se mide el sentido del humor? un instrumento para esto es: Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS)³⁵. Es una prueba validada que sirve para medir varias “dimensiones” en el sentido del humor de una persona³⁶. Y una vez medido ¿para qué nos serviría? Podríamos, por ejemplo, comprobar la hipótesis de que un alumno con mejor sentido del humor soporta el estrés, algo que hacen en la tesis del documento de la referencia 34, donde, con otro instrumento, miden el “burn out”. También podríamos medir el humor y ver si los profesores mejor valorados, o que

obtienen mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos, son los que tienen mayor sentido del humor. ☺

Fuentes de consulta

1. Deborah J. Hill. (1988) *Humor in the Classroom: A Handbook for Teachers & Other Entertainers*. Charles C Thomas Pub Ltd.
2. Mary Kay Morrison. (2007). *Using Humor to Maximize Learning: The Links between Positive Emotions and Education*. R&L Education.
3. Doni Tamblin. (2006). *Laugh and Learn: 95 Ways to Use Humor for More Effective Teaching and Training*. AMACOM.
4. John Morreall. (1986). *The Philosophy of Laughter and Humor (SUNY Series in Philosophy)*. State University of New York Press.
5. Rod A. Martin. (2006). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Academic Press.

33.- Para una muy Buena revisión de memoria recomiendo <http://archivosdemedicina.com/medicina-de-familia/neurofisiologia-del-aprendizaje-y-la-memoria-plasticidad-neuronal.pdf>

34.- *Ibidem* nota 31, capítulo 7.

35.- James A. Thorson, F.C. Powell, Ivan Sarmany-Schuller y William P. Hamps. (1997). *Psychological Health and Sense of Humor*. Journal of Clinical Psychology. Vol. 53(6), pp. 605-619. Disponible en: <http://users.skynet.be/bs939021/artikels/psychological%20health%20and%20sense%20of%20humor.pdf>

36.- En esta tesis hay una versión en español, donde además relacionan el sentido del humor con el malestar o bienestar personal https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/438/TESIS_SegundaP.pdf?sequence=3

Filo

Tú eres
el filo
que guiña a la enramada,
la herida final que quisiera.
Alguien tejió su historia una tarde
y se pinchó el dedo a mencionarme,
recortó nuestras hebras
y así consumió su venganza.
Arráncame a jirones la armadura,
olvida la hemorragia, los ataques,
seamos el agua que no se inmuta
al ser atravesada por la espada.

Luis Alfredo Gastélum

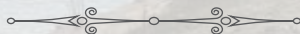




ILUSTRACIÓN DE YANIN RUIBAL

Las emociones como factor esencial en la enseñanza de las ciencias experimentales

Mireya Monroy Carreño

Doctora en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscrita al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, impartiendo clases en las materias de Física I-IV con una antigüedad docente de 8 años. Ha participado en congresos y ha publicado en revistas indexadas referentes a temas de la enseñanza de las ciencias, ha diseñado cursos y talleres de formación docente en relación con tópicos del área de la enseñanza de las ciencias experimentales y el uso de las TIC.

mireya.monroy@cch.unam.mx

Patricia Monroy Carreño

Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora de asignatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo impartiendo clases de Física I-IV, Matemáticas I-IV y taller de cómputo con una antigüedad docente de 8 años. Ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente. Ha publicado en revistas indexadas temas referentes al área de la enseñanza y el uso de las TIC.

patricia.monroy@cch.unam.mx

Introducción

El estudio de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias experimentales no es un tema nuevo, sin embargo, en la actualidad ha surgido el interés por el estudio de los estados emocionales ya que estos están relacionados con la motivación de los alumnos y por lo tanto en su aprendizaje, de ahí que en este estudio se aborde la importancia de incorporar actividades en nuestra práctica docente que propicien emociones placenteras en la enseñanza de este campo de estudio; ya que estas constituyen una parte indispensable en el proceso educativo debido a la relación que existe con la razón, pero que en ocasiones se dejan de lado para centrarse solo en aspectos cognitivos y aunque estas no se pueden enseñar

Actualmente, la enseñanza de las ciencias experimentales presenta numerosos problemas ocasionados por varios factores, como son el uso de estrategias pedagógicas tradicionales, que no fomentan la comprensión de los temas científicos y tecnológicos; al contrario se imparten los contenidos conceptuales desvinculados al contexto de los estudiantes (López, 2015), provocando así dificultades en el aprendizaje y que lamentablemente provocan el alejamiento de los jóvenes en el estudio de la ciencia y la tecnología, no obstante, este problema se complica en la educación básica (Flores, 2012).

Con base en la información anterior diversos estudios manifiestan que uno de los motivos por los cuáles no se han obtenido los mejores resultados en la enseñanza de la ciencia en un ambiente formal, quizás es debido a que en muchos de los casos son sinónimo de desilusión y desmotivación por parte de los alumnos, ya que la consideran difícil, aburrida e irrelevante por no tener relación con sus intereses y experiencias (Rodríguez & Contreras, 2013) y si se añade que las asignaturas que integran el área de ciencias experimentales se imparten contenidos científicos que propician mayoritariamente emociones negativas (Dávila

et al, 2015); entonces se deduce que se requiere implementar estrategias que mejoren los resultados conseguidos hasta ahora.

Conviene subrayar que Portocarrero & Barrionuevo (2017) argumentan que una solución hacia las actitudes negativas es centrarse en componentes actitudinales, afectivos y emocionales que fomenten la curiosidad y la motivación en los estudiantes ya que de acuerdo con Morín (1999) el conocimiento consiste en la interpretación, traducción y reconstrucción, aspectos que son subjetivos y depende de la experiencia del individuo lo que conlleva a un riesgo de error, en otras palabras, esto puede provocar errores de concepción y de ideas a pesar de los controles existentes de la razón ya que intervienen los deseos y los miedos que producen las emociones y que multiplican los riesgos, sin embargo, los aspectos afectivos pueden fortalecer los conocimientos o asfixiarlos a causa de que la inteligencia y las emociones están estrechamente relacionadas (pp.5-6).

Definición de emoción

Las emociones actualmente se consideran como un concepto complejo y multidimensional que ha sido estudiada a partir de diferentes disciplinas (Ávila, 2018); pero etimológicamente la palabra emoción significa “esencia” o “movimiento” nace de un estímulo externo (medio ambiente) (Mora, 2013).

Biológicamente las emociones son “disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones” (Maturana, 2007, p.16). En la misma línea, de acuerdo con Bericat (2012) las emociones consisten en la manifestación corporal con respecto a lo que un individuo percibe a partir de un hecho del mundo social o natural.

Las emociones son entidades mentales que conciernen a la excitación y que originan pasiones y sentimientos, las cuáles se pueden clasificar en positivas y negativas (Cortada, 2016, p.73), que influyen en los estados de ánimo de las personas por ejemplo las positivas son aquellas que generan una situación o

una percepción agradable como la alegría, la satisfacción (Gómez & Valencia, 2017) y que a su vez demandan de un número pequeño de recursos para enfrentarlas (González et al, 2018), por ende son necesarias incorporarlas en el proceso educativo con el objeto de que coadyuven en la construcción de nuevos conocimientos.

¿Por qué considerar las emociones en el proceso de la enseñanza-aprendizaje?

Aunque el estudio de las emociones en la enseñanza de las ciencias no es nuevo ya que Darwin 1872 publicó su libro titulado la expresión de las emociones en el hombre y los animales (De Orta, Reyes & De las Heras, 2016), los aspectos emocionales han tenido poca relevancia principalmente en el siglo XX, en la actualidad ha surgido el interés por el estudio de los estados emocionales debido a diversas situaciones entre las que se mencionan el cambio del sistema educativo y los propósitos educativos (Rebolledo et al, 2014). Asimismo, la importancia de las emociones en la ciencia es la relación que existe entre la actividad científica y la emoción de la curiosidad por cuestionarse, por crear y responder según las convenciones aprobadas de rigor en cada época (Otero, 2006).

Además, hoy en día la educación es considerada un sistema social y por lo tanto

un sistema complejo que busca la formación integral de los estudiantes y para ello no basta centrarse únicamente en el desarrollo racional, sino también en el desarrollo emocional dado que un salón de clases es un lugar emocional en el cual los alumnos pasan largas horas completando tareas, proyectos y construyendo relaciones sociales (Pekrun & Linnenbrink, 2014).

Según Dávila, Borrachero & Airado (2017) "las emociones pueden condicionar el aprendizaje hacia las ciencias" (p. 86), porque coordinan otros aspectos como la atención, la memoria, el placer por aprender y la motivación (Pekrun & Perry, 2014), elementos necesarios para propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes puesto que pueden facilitar la adquisición de los mismos (Ausubel, 1976), ya que mejoran la disposición que tiene un alumno por aprender, en otras palabras, el estado emocional influye en el desempeño académico, participando significativamente en el aprendizaje es por ello que el rendimiento académico requiere ser abordado de manera integral es decir, se deben considerar aspectos cognitivos, sociales, culturales y emocionales de los estudiantes.

Es necesario acotar, que en ocasiones cuando un alumno no aprende se considera que el problema tiene relación con un aspecto cognitivo, sin embargo, se debe considerar que



PIXABAY

un cerebro en buenas condiciones involucra diversos factores entre ellos las emociones que alteran el desarrollo de habilidades cognitivas, técnicas y relacionales (Pereira et al, 2013, p.6).

Además, el estado emocional puede ser una causa de que un alumno con un elevado coeficiente intelectual cognitivo fracasen en sus estudios, ya que cuando un individuo experimenta una emoción presenta ciertas formas de actuar como son alejarse, tener miedo y la forma en que reacciona una persona es determinada por una valoración cognitiva que con lleva al lenguaje verbal y no verbal como gestos, forma de expresarse, movimientos corporales entre otros aspectos esto significa que los estados emocionales son factores que pueden facilitar u obstaculizar la adquisición de los aprendizajes en los alumnos (Talavera et al., 2018 p.463).

Actividades que promueven motivaciones positivas en la enseñanza de las ciencias experimentales

Aunque existen diversas acciones que pueden promover emociones placenteras en el aprendiz, entre ellas se destacan los juegos didácticos puesto que tienen la cualidad de estimular tres aspectos esenciales como son la espontaneidad, la motivación y la imaginación ya que fomenta la participación libre de los alumnos haciendo uso de sus destrezas y habilidades que los motivan en sus aprendizajes, debido a que incrementan la atención, la memoria, estimula la alegría, el autoconcepto, la autoestima y el crecimiento personal (Gallardo & Gallardo, 2018, p.49).

En el mismo sentido, una tarea primordial en la enseñanza de las asignaturas del Área de Ciencias Experimentales se resaltan las prácticas experimentales cuya finalidad es la construcción del conocimiento científico puesto que el desarrollo de experimentos en clase satisface necesidades de contacto, de comunicación y que estimulan la curiosidad intelectual y en las cuales se involucran aspectos conceptuales, actitudinales y

procedimentales (Espinosa, González, Hernández, 2016).

Al mismo tiempo los simuladores son herramientas muy útiles para propiciar el aprendizaje de la ciencia debido a la interacción en consonancia de cómo aprenden los jóvenes hoy en día, al mismo tiempo estos recursos pueden ayudar a identificar variables, simplificando modelos y lo que coadyuva a la comprensión de los conceptos (Ayón & Vítores, 2020).

A modo de conclusión, es necesario que los profesores identifiquen las emociones de los alumnos con el propósito de planear, diseñar e implementar estrategias que motiven a los jóvenes a aprender a través de emociones placenteras o positivas.

Si bien es cierto que las emociones no se pueden enseñar ya que son subjetivas y dependen de las experiencias y los desempeños académicos de los alumnos estas pueden ser modificadas a través del acompañamiento de actividades que generan otro tipo de emoción, sin embargo, se debe cuidar de no propiciar emociones negativas en los jóvenes.

Es preciso resaltar que si un estudiante manifiesta una emoción negativa hacia las asignaturas de ciencias experimentales este no es el problema, sino que es una forma de manifestar que se requiere un cambio en su entorno, puesto que los factores emocionales pueden fortalecer la adquisición de conocimientos.

Finalmente, en la actualidad existe una serie de instrumentos que si son empleados de manera adecuada por el docente pueden favorecer emociones positivas que permitan un cambio de paradigma con respecto al estudio de la ciencia que se refleje en la edificación de conocimientos científicos sólidos y significativos en los educandos. ☺

Fuentes de consulta

1. Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
2. Ávila, J. I. (2018). *Emergencia y concurrencia de emociones en el proceso formativo del profesorado de matemáticas. Transformación*, 14(2), 236-251.
3. Ayón, E. & Vítores, M. C. (2020). *La simulación: Estrategia de apoyo en la enseñanza de las Ciencias Naturales en básica y bachillerato*, Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las ciencias* 6(2), 4-22.
4. Bericat, A. (2012). *Emociones. Sociopedagogía*. 1-13. DOI: 10.1177/205684601261
5. Cortada, A. K. (2016). *Relaciones entre emoción y cognición. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (1), 69-88.
6. Dávila, M. A.; Borrachero, A. B. & Airado, D. (2017). *¿Existen diferencias en las emociones experimentadas por los alumnos de educación secundaria según el curso? International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 85-96.
7. Dávila, M. A.; Borrachero, A. B.; Mellado, V. & Bermejo, M. L. (2015). *Las emociones en alumnos de ESO en el aprendizaje de contenidos en Física y Química, según el género. Revista de psicología*, 1(1), 173-180.
8. De Orta, A., Reyes, R. & De las Heras, M. A. (2016). *Repercusiones de la forma de enseñar: Emociones que despiertan diferentes tipos de actividades*. En Bravo, J. L. encuentros de didáctica de las ciencias experimentales. Recuperado de <https://bit.ly/2UEZy17>
9. Espinosa, E. A., González, K. D., & Hernández, L. T. (2016). *Las prácticas de laboratorio: una estrategia didáctica en la construcción de conocimiento científico escolar. Entramado*, 12(1), 266-281.
10. Flores, F. (2012). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. México: INEE.
11. Gallardo, J. A., & Gallardo, P. (2018). *Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil*. Hekademos: Revista educativa digital, (24), 41-51.
12. Gómez, M. C. A., & Valencia, J. (2017). *Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. Tendencias pedagógicas*, (30), 175-190.
13. López, Z. (2015). *La enseñanza de las ciencias naturales desde el enfoque de la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación ASCTI, en educación básica-media. Revista científica*, 2(22), 75-84.
14. Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile. Dolmen.
15. Mora, F. (2013). *¿Qué es una emoción?* Arbor, 189(759): a004. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>.
16. Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
17. Otero, M. R. (2006). *Emociones, sentimientos y razonamientos en Didáctica de las Ciencias. Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 1(1).
18. Pekrun, R., & Linnenbrink, L. (2014). *The Influence of Culture on Emotions: Implications for Education*. In *International Handbook of Emotions in Education*, 549-568. New York. EUA: Routledge.
19. Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). *Control-value theory of achievement emotions*. In *International Handbook of Emotions in Education*, 120-141 New York. EUA: Routledge.
20. Pereira, W. R., Ribeiro, M. R. R., Depes, V. B. S., & Santos, N. C. (2013). *Emotional competencies in the process of teaching and learning in nursing, from the perspective of the neurosciences. Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 21(3), 663-669.
21. Portocarrero, E. & Barrionuevo, C. N. (2017). *Actitud hacia la ciencia y experiencia investigativa en estudiantes de secundaria. Opción*, 33(84), 191-217.
22. Rebolledo, M. A.; García, R.; Buzón, O. & Vega, L. (2014). *Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. Revista Complutense de Educación*. 25(1), 69-93.
23. Rodríguez, M. T. & Contreras, O. (2013). *Correlación entre las actitudes de los estudiantes de undécimo grado de las instituciones educativas de Sincelejo hacia las ciencias naturales y sus desempeños en las pruebas saber 11. Escenarios*, 1(13), 52-67.
24. Talavera, M., Mayoral, O., Hurtado, A., & Martín-Baena, D. (2018). *Motivación docente y actitud hacia las ciencias: influencia de las emociones y factores de género. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 461-475.



ILUSTRACIÓN DE MIGUEL ÁNGEL BELINCHÓN

Las tecnologías... ¿qué emociones provocan?

Matemáticas

Rosangela Zaragoza Pérez

Maestra en Ingeniería por el Instituto de Ingeniería (UNAM) e Ingeniera en computación por el IPN, con 9 años de antigüedad en el CCH Plantel Sur en el área de matemáticas, impartiendo la asignatura de Taller de Cómputo.
rousszp@hotmail.com

Las tecnologías con el paso del tiempo se han convertido en parte esencial de la vida cotidiana en la sociedad, las cuales han modificado modos y estilos de vida de todos y cada una de las personas que las emplean. Han cubierto necesidades, facilitando la comunicación con la creación de correo electrónico, redes sociales, videollamadas, etc., las cuales han reducido las distancias entre las personas.

Si bien es cierto que las tecnologías y el Internet facilitan las actividades diarias, además de revolucionar y actualizarse rápidamente, pero ¿qué emociones provoca en los adolescentes?, en la paradoja de Internet (1998), se dice que el uso de las redes provoca: soledad, estrés y depresión. Con el transcurso del tiempo las redes sociales, videojuegos, dispositivos móviles se vuelven adictivas. Estas adicciones conocidas como no tóxicas, pero que contribuyen la dependencia de los dispositivos móviles e Internet, sobre todo las redes sociales, (Fontemachi, 2014). Los autores Bricolo y Serpelloni (2002), López (2004) y Younf (1998), la denominan como “ciberadicción”, “netadicción”, “desorden de adicción a Internet”, “uso compulsivo de Internet” o “adicciones a Internet”. Fernández y Tadeu (2019) mencionan que “las TIC y las emociones constituyen la misma cara de la moneda, ya que estas dos envuelven y trazan un camino que difícilmente se puede renunciar”.

Entonces, las herramientas tecnológicas provocan emociones y sentimientos en las personas, acentuándose más en los adolescentes y niños. Existen trabajos donde indican que las tecnologías son mediadoras en las relaciones entre los jóvenes, puesto que construyen en la comunicación entre su entorno familiar y social. Por tanto, la tecnología en la educación se pensaría que no provoca emociones negativas ya que tienen un solo propósito contribuir en los aprendizajes de los estudiantes y el uso ético de la información en Internet.

En la educación presencial, las TIC tienen un uso particular en todas y cada una de las áreas de estudio, dentro del aula se encuentra

de manera explícita y acompañadas sin generar en el alumnado estrés o angustia por el uso de estas además de contar con el apoyo directo de pares y/o profesores. En el caso de las actividades extraclase los alumnos y profesores contaban con lugares adecuados con tecnología mínima necesaria para la construcción de estas (Cibercafés, Sala TELMEX y/o casa).

Con la pandemia por el COVID-19, la vida de los adolescentes y docentes cambio drásticamente, si bien es cierto, se empleaban las tecnologías TIC (Tecnologías de la Información y comunicación) y TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Comunicación) de forma cotidiana. En la pandemia estas han sido necesarias e indispensable como apoyo para la construcción de los aprendizajes del alumnado. Lo que provocó un torrente de emociones e inestabilidad emocional, por lo que fue necesario el manejo adecuado de estas, dependiendo la asignatura y en algunos casos acompañamiento psicológico durante la trayectoria escolar.

Como tutora de alumnos de primer ingreso es importante el desarrollo de estrategias y/o dinámicas que permitan a los alumnos expresarse de manera libre y sin temores, considerando que la tutoría tiene como objetivo acompañar al alumnado fortaleciendo la integración en el entorno académico. Por lo tanto, se atendieron en los ciclos escolares 2020 -2 y 2021 cuatro grupos dando un total de 192 alumnos (dos por ciclo escolar), durante primero y segundo semestre del turno vespertino del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. A lo largo de los semestres se aplicaron diferentes cuestionarios para conocer la situación y problemáticas que se encontraban los alumnos, lo que reflejo una construcción total de cuatro cuestionarios en diferentes momentos a partir del uso de las tecnologías, las problemáticas que presentaban en clase por la conexión de Internet, conocer si la carga de trabajo había aumentado en lo virtual y ¿qué emociones les provocaba las clases virtuales? y ¿cómo los hacía sentir.

Para los alumnos atendidos en el ciclo escolar 2020-2, el cambio de lo presencial a

lo virtual fue complicado, ya que no estaban preparados tecnológicamente para ello. Emocionalmente provocó estrés y en algunos casos depresión, aunado a las situaciones particulares de cada uno de ellos de las que se pueden mencionar: divorcios, enfermedad, desempleo, violencia, pérdidas. Por lo que las tecnologías vinieron a jugar un papel particular en el manejo de las emociones dentro de las clases virtuales. Los resultados rescatados de las evaluaciones realizadas de los tutorados se tienen lo siguiente, de un total de 94 alumnos, 81% respondieron los diferentes cuestionarios, 50% presentaron problemas de conectividad, 60% hacia uso solo de dispositivos y datos móviles dificultando la realización y entrega de las actividades en sus diferentes materias, el 75% comenta que aumentó la carga de actividades de lo presencial a lo virtual. Respecto a las emociones que les causó el cambio de lo presencial a lo virtual, el gráfico 1 muestra los resultados (ver gráfico 1):

Donde el 5% se dieron de baja por la falta de recursos tecnológicos y no entender del todo el modelo virtual en el que se encontraban. El 2% presentaron depresión por la cantidad de actividades y

el uso abrumador de aplicaciones que no pudieron emplear.

Para el ciclo escolar 2021, de alguna forma se encontraban preparados, si bien no al 100%, pero tenían noción de los elementos mínimos necesarios para la construcción de sus aprendizajes en las diferentes asignaturas. De un total de 98 alumnos atendidos el 78% respondieron los diferentes cuestionarios, en donde las situaciones que provocaron que sus emociones fluctuaran fueron:

- Procesos y trámites académicos.
- Problemas con el correo institucional y/o plataforma.
- Desconocimiento de los procesos y formas de contactar a sus profesores.
- El uso de diferentes plataformas.
- No contar con servicio de Internet o que este fuera inestable.
- Compartir equipos en casa o que este se descompusiera.
- La construcción de la comunicación entre docentes- alumnos y alumnos-alumnos.

El 40% presentaron problemas de conectividad, las tecnologías empleadas durante el semestre



Gráfico 1. 76 alumnos que respondieron los diferentes cuestionarios

se centraron en el uso de los dispositivos dando como resultado que el 70% empleaban sus celulares para las sesiones síncronas y asíncronas, donde solo el 20% empleaba datos para ello. Para el periodo 2021-2 el aumento en las actividades fue mayor por el paro que inicio en abril, de un 40% indicado en el semestre non a un 63% para el semestre par, siendo este aumento de un 23% en los semestres del ciclo 2021. El gráfico 2 da cuenta de como se sintieron los alumnos en sus clases virtuales.



Gráfico2. Seleccionaban tres palabras para definir como se sentían.

Por lo anterior el segundo semestre 2021-2 se tuvo un 2% de bajas y el 5% de los alumnos atendidos en la tutoría decidieron repetir años. Los alumnos sintieron angustia, ansiedad y estrés, principalmente por las aplicaciones de sus dispositivos no contaban con las herramientas que se mencionaban en clase y/o el desconocimiento del uso de estas, por lo que, no les permito un desarrollo integral acompañado de la tecnología Finalmente, solo el 6% solicitaron ayuda los cuales fueron canalizados a psicopedagogía, se invito a todos los grupos a los diferentes cursos que proporcionaban respeto al manejo del estrés.

Con la pandemia por el COVID-19, la vida de los adolescentes y docentes cambio drásticamente...

Por lo anterior, es necesario la formación de tutores y docentes en el uso de las tecnologías TIC y TAC para la educación y que estas apoyen en el fortalezcán las emociones, como es el caso de WEBQUEST (desarrolla la autoestima), entornos para crear y evaluar actividades educativas que despierten la curiosidad del joven, así como poner en práctica lo aprendido. Apps que pueden ser empleadas para trabajar las emociones en el aula, además de comenzar las sesiones con la pregunta ¿Cómo te sientes hoy?, permitiendo genera empatía entre los alumnos y el profesor, ser resilientes y autorregularse, así como generar confianza y que puedan pedir ayuda



NOAH SILLIMAN

cuando sea necesario, logrando con ello que el alumno pueda aprender a hacer y aprender a ser, para con ello puedan ser resilientes en su formación académica. 🌐

Fuentes de consulta

1. Bricolo, F., y Serpelloni, G. (2002). *Efectos del uso de la tecnología digital en el cerebro y en el psyche. Análisis de las evidencias y dos propuestas*. Adicciones, 14(1), 107-116. Recuperado de <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/516/511>
2. Fernández, J.M. Tadeu, P. (2019). *Educación emocional y TIC. Emociones. Revista de Expresión y Comunicación emocional*. No.3. Pg. 64-73. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/344141782_Educacion_emocional_y_TIC
3. Fontemachi, M. (2014). *Prevención de adicciones tecnológicas en adolescentes argentinos* (Tesis de maestría). Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71027907.pdf>
4. Freire, J. (enero 2011). *Las paradojas de Internet*. El país. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2011/01/29/babelia/1296263533_850215.html
5. Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T. y Scherlis, W. (1998). *Paradoja de Internet: ¿una tecnología social que reduce la participación social y el bienestar psicológico?* Psicólogo estadounidense, 53 (9), 1017–1031. <https://doi.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.53.9.1017>
6. Malander, N. M. (enero-junio, 2019). *Adicciones tecnológicas en adolescentes: relación con la percepción de las prácticas parentales*. *Drugs and Addictive Behavior*, 4(1), pp. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/>
7. Serrano-Puche, J (2015). *Emociones en el uso de la tecnología: un análisis del de la investigación sobre teléfonos móviles*. Observatorio (OBS) Vol. 9, Vo. 4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5577244>
8. Young, K. (1998). *Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder*. *Cyberspsychology Behavior*, 1(3), 237-244. Retrieved from <http://www.netaddiction.com/articles/newdisorder.pdf>

Soy de tus manos

Sé de una tormenta de trigo que ocurre cuando duermes;
sé del olor a bosque que dejas en mis dedos, del mapa que dibuja
mi lengua en tus rodillas.

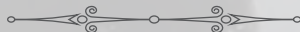
Sé de los trenes que caminan hacia el mar, en vueltos con la
lluvia, cargados con tu nombre. Sé de la memoria de la arena
que guarda el descanso de tus pies, recuerda con el agua tu
silencio.

Sé de la esperanza de marineros que han padecido un
nafragio en tu mirada, izan tu nombre con sus velas, amparan
su descanso en un paisaje descrito por tu voz.

Sé de los niños que juegan con tu pelo, lo llevan a los ríos,
lo envuelven con los mangos; sé de las tardes en que lees tu
nombre con los pájaros, en que lo sientes madurar como los
higos.

Sé de la blanca sed que provocan tus senos,
de la historia que cantan de ti los pájaros
que escriben la mañana.

Édgar Mena



Allegro

Por el fantasma que soy sin ti,
esta noche quemó mis naves,
me quedo a dormir en el reloj de tus latidos,
o en la pequeña isla
que escondes en tus piernas.
La mañana me encontrará anclado en tus rodillas,
saciada ya la sed de ti,
contento.

Édgar Mena

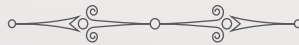




ILUSTRACIÓN DE ALEX HERRERÍAS

Pasado, presente y futuro del CCH

**Hassibi Yesenia
Romero Pazos**

Lic. en Psicología, con mención honorífica y Mtra. en Consejería Psicológica y Acompañamiento Integral, ha impartido, cursado y acreditado diversos cursos y diplomados, Profesora de Tiempo Completo en la materia de Psicología en CCH y actual presidenta de la Comisión Interna de Equidad Género del Plantel Azcapotzalco. Cuenta con 9 años de antigüedad, en el CCH Azcapotzalco.
hassibiyesenia07@hotmail.com

Hace 50 años se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), llamado nueva universidad la Gaceta CCH, (1978) nos dice que el Colegio es uno de los tres sistemas que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México en educación nivel media superior, este proyecto del Colegio fue aprobado por unanimidad en sesión ordinaria del 26 de enero de 1971, por el Consejo Universitario de la UNAM siendo el rector el Dr. Pablo González Casanova, quien consideró tal acción como:

“la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes”

La finalidad de su creación es perseguir que la institución a través de la visión y misión buscando ofrecer un bachillerato de cultura básica que permita comprender e intervenir en el contexto dando respuestas a necesidades sociales, por ello brinda a los estudiantes una trayectoria para prepararlos para la vida personal y profesional (Bazán, 2014).

Además, el Colegio de Ciencias y Humanidades busca desarrollar un alumno crítico, autónomo y responsable que aprenda a aprender, a hacer y a ser, regido por tres principios importantes en el Modelo Educativo, CCH, (2020) define los principios de la siguiente manera:

Aprender a Aprender: Significa que el estudiante será capaz de desarrollar sus habilidades y aptitudes para adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.

Aprender a Hacer: Significa que el estudiante aplicará lo aprendido, tanto en la escuela como en su medio social.

Aprender a Ser: El Colegio impulsa los valores éticos, cívicos y la difusión de la cultura, buscando el desarrollo de un individuo capaz de dar respuesta a los retos propios de su época con autonomía y responsabilidad.

De este modo vemos que el Colegio busca una formación integral que no solo se base el establecimiento de conocimientos y habilidades sino que busca el desarrollo de valores existentes en el entorno, como guía de formación de alumnos, así según el Colegio de Ciencias y Humanidades (2020) indica que el modelo educativo promueve los valores personales aplicados en su vida, tales como la responsabilidad, la justicia, la honestidad, el compromiso, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y aprenda a valorar y respetar a la comunidad a través de aprender a convivir.

El modelo educativo del CCH parte de una concepción de educación centrada en el estudiante, cómo participe central de la formación de su aprendizaje significativo aplicado a su vida cotidiana.

Reconociendo que los alumnos pueden ser partícipes de su propio aprendizaje, los profesores son quienes habilitan y diseñan estos nuevos escenarios y la tecnología está al alcance de los alumnos que pueden apoyar el acceso a la información y participe del proceso de enseñanza- aprendizaje como una necesidad de aprendizaje necesario en la sociedad, pero a su vez la institución fomenta la participación de la familia, como otra forma de apoyar el rendimiento académico de los alumnos (Bazán, 2014).

De modo que el conocimiento se basa en el desarrollo de métodos (experimentales e histórico- social) y dos lenguajes (español y matemáticas) y de nuevas tecnologías se conciben como herramientas que pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los profesores, entendiendo al profesor no sólo como el transmisor de conocimientos, sino un compañero que propone experiencias de aprendizaje que permiten adquirir nuevos

conocimientos y tomar conciencia de cómo proceder para alcanzarlos por su propia cuenta (Gaceta CCH, 1978)

Debido a lo anterior se establece que la orientación académica se expresada en la visión del conocimiento que imparte a través de su estructura de 4 áreas definidas por el sentido epistémico-teórico y metodológico con la finalidad de dotar a los alumnos en el marco de la cultura básica e interdisciplinaria de las ciencias naturales, sociales y de las humanidades (Bazán, 2014).

Contribuyendo de este modo en el logro de los objetivos de la institución que pueden quedar sujetos a revisión y jerarquización en la actividad docente, estos objetivos del modelo son según Bazán, (2013).

- Ser una institución creadora, buscando adaptarse a los cambios que marca la modernidad.
- Formar a los estudiantes en las ciencias, humanidades, computación e idiomas (inglés o francés).
- Proporcionar oportunidades de estudio a los jóvenes que concluyeron su inscripción en el bachillerato CCH.
- Brindar una preparación básica a los jóvenes para que cursen una carrera profesional.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y valores propios del CCH.

Mostrando de esta forma que la educación está dirigida a cumplir con la función de la institución a través de una postura transformadora y considera que el conocimiento no es una simple adquisición de información, sino un proceso reflexivo para que lo aprendido pueda ser utilizado de manera flexible dentro y fuera del salón de clase (Bazán, 2013).

De este modo el Colegio abre sus puertas en Planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, después de un año aparece Sur y Oriente con cuatro turnos, con la idea de atender la demanda de ingreso a nivel medio superior, resolver la desvinculación entre escuelas y facultades e

impulsar una transformación académica con una perspectiva curricular y métodos de enseñanza diferentes, sus planes y programas, que permitía una formación preparatoria terminal, pero también profesional y desde esa fecha hemos formado adolescentes generación tras generación.

Pero el Colegio no se ha estancado ni se ha detenido, las generaciones cambian las necesidades cambian y el Colegio se ha ido transformando y su esencia única ha perdurado para formar ciudadanos con una visión humanista y científica, no cargada únicamente de conocimientos sino preparar ciudadanos capaces de aprender por sí solos, de buscar información, de poder pensar críticamente y dialogar, pero como mencione el Colegio se ha tenido que transformar y esa transformación ha llevado a la creación de su Consejo Técnico en 1992; la actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención al rango de Escuela Nacional en 1997, la instalación de la Dirección General, en 1998, documento de doce puntos



MWANGI GATHECA

para actualizar plan de estudios en 2012 y actualización de planes de estudio en 2016.

En el 2011, me incorporo a la planta docente del Colegio y anteriormente fui estudiante de CCH, muchas veces he leído y escuchado una historia del Colegio que no me tocó vivir, pero que me da curiosidad indagar donde quedo, cuando surgió esa transformación, los profesores fundadores hablan con mucho orgullo de un CCH que no me tocó vivir, ellos hablan de un entusiasmo de los profesores por crear, por compartir, por crecer junto a sus compañeros. Me hablan de un trabajo colegiado para construir material didáctico, por planear, por un interés de seguir formándose y formar, de espacios de intercambio y crecimiento personal y profesional.

Hoy en repetidas ocasiones veo el CCH y parece que estoy en una transición de un Colegio del pasado, que está transitando en el presente y que se vislumbra un futuro, pero eso me hace hacer una pausa y detenerme a preguntar qué tan vigente es el modelo educativo, pues analizo las prácticas docente que he visto, he escuchado y la propia y pareciera que como docentes nos hemos olvidado de sus orígenes, de su esencia, hemos cometido errores pues hacemos a un lado el modelo educativo y las características que le dieron vida, muchos hemos caído en el tradicionalismo.

Hace unos años cuando empezó el énfasis de incorporar las tecnologías al aula y muchos cometimos el error de incorporar estas tecnologías sin hacer cambios en nuestra pedagogía, hemos caído en ser repetidores de planeaciones y material educativo, sin atender las necesidades de nuestros estudiantes.

Considero que como docentes podemos hacer una pausa para hacer este análisis y ver

hacia donde quiero ir en el futuro del Colegio, pues tenemos la oportunidad de replantearnos, el cómo podemos dirigir nuestro proceso de enseñanza aprendizaje dirigido a implementar el modelo educativo, siendo esta nuestra guía, analizar nuestros programas de estudio para determinar si es significativa la cultura básica para nuestros estudiantes, reflexionar si es básico aquellos aprendizajes propuestos en nuestros programas.

Así que yo puedo decir que el modelo educativo es vigente, sus postulados filosóficos son vigentes, hemos llegado docentes con

prácticas educativas diferentes, con tecnologías actuales, pero no podemos perder de vista que la guía de nuestra docencia es nuestro modelo y este no está peleado con la innovación. Además, debemos de aprender a convivir y a crecer como docente con nuestros compañeros, debemos aprender de nuestros estudiantes y debemos aprender de nuestro Colegio, que ha crecido en estos 50 años, pero seguirá creciendo.

Este crecimiento lo podemos ver en sus egresados, quienes en su

mayoría si supieron aprovechar sus bondades se verá reflejado en su formación profesional y personal, el CCH te brinda conocimientos, habilidades y valores que te permiten afrontar situaciones de la vida cotidiana de una manera reflexiva, práctica y actitudinal. Un ceceachero será notorio en la esfera social que le toque desarrollarse y eso se logra gracias a su modelo educativo innovador.

Puedo decir que el Modelo Educativo del CCH es innovador al brindar una relación teórica-práctica que dote al alumno de una formación propedéutica satisfaciendo las necesidades y expectativas de las sociedades actuales, privilegiando el aprendizaje y la

El Modelo Educativo del CCH es innovador al brindar una relación teórica-práctica que dote al alumno de una formación propedéutica



GABRIELLE HENDERSON

educación de calidad formando personas que exigirán las sociedades futuras, a partir del desarrollo de habilidades como pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación, colaboración, adaptabilidad, iniciativa y autonomía (Ceron, 1998)

Asimismo, este modelo aprovecha las tecnologías de la información con la idea de tener acceso a la información disponible en cualquier tiempo y lugar, promoviendo la combinación de modalidades, pues se busca que sus aprendizajes estén dentro y fuera del aula.

Si vemos nuestro modelo es innovador y está vigente, podemos adaptarlo a exigencias de la sociedad y a las necesidades de formación de los estudiantes, de este modo como docentes debemos conocer este modelo, aplicarlo en nuestra planeación y en nuestra práctica docente, en nuestra interacción con nuestros compañeros, para que se vea reflejado en las generaciones que egresan.

Así que aprovechemos esta celebración de los 50 años del Colegio para reflexionar donde estuvimos parados, donde estamos parados y hacia dónde queremos ir, pero para hacer este

análisis es importante no olvidar los orígenes que permitieron la construcción y crecimiento del CCH. 📌

Fuentes de consulta

1. Agenda Estadística UNAM 2019 Fuente: Dirección General de Planeación, UNAM.
2. Bazán, J. (2013). *El Modelo Educativo del CCH y la Cultura Básica*. UNAM: CCH
3. Bazán, J. (2014) *Apuntes del Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio*. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM.
4. Cerón, S. (1998). *Un modelo educativo para México*. México D.F.: Santillana.
5. Colegio de Ciencias y Humanidades (2020). *Modelo educativo*, recuperado el 4 de agosto de 2020, Disponible en <https://www.cch.unam.mx/modelo>
6. Cuenca, A.B. (2001). *Evaluación en el CCH*. En Educación Media Superior: Aportes. CCH. UNAM.
7. Gaceta UNAM (1978). *Gaceta UNAM* del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario) "Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades".
8. Plan de Estudios Actualizado (1996) Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. México.

Dios

Dios permanece invicto,
su identidad no ha sido revelada.

Su crimen sólo es niebla
oculta en los relojes de este reino.

También

Dios tiene sus navajas.
Hay una en su ojo derecho,
y otra, su favorita,
envuelta en una toalla.

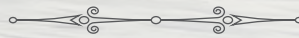




ILUSTRACIÓN DE TANIA VICEDO

Factores que afectan las emociones de los estudiantes del CCH

una tarea pendiente en el aprendizaje: lecciones de la pandemia COVID-19

**David Alfredo
Domínguez Pérez**

Licenciado en Economía por la Facultad de Economía de la UNAM, Maestro en Ciencias en Metodología de la Ciencia por el CIECAS-IPN, docente por 15 años en varias instituciones a nivel licenciatura y posgrado como la UNAM y Cescijuc, ha dictado 89 conferencias a nivel nacional e internacional, publicado varios artículos en revistas científicas y de difusión.
da_dominguez@yahoo.com

**Francisca Susana
Callejas Ángeles**

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Maestra en Pedagogía por el Centro de Estudios Superiores en Educación y Doctora en Educación por el Cescijuc, docente por 28 años en varias instituciones educativas desde nivel básico hasta posgrado, ha dictado 31 conferencias, ha publicado en varias revistas de divulgación.
callejasfranciscasusy@gmail.com

La emoción como una parte del individuo y del estudiante

Con la pandemia provocada por el COVID-19 vino todo un cambio en las relaciones humanas y con ello también en el manejo de las emociones, muchos de los estudiantes del CCH aún no entienden porque se encuentran apáticos y sin ganas de hacer nada o les da lo mismo, sobre todo lo demuestran con las actividades de la escuela, se expresa como una forma de aburrimiento o de depresión ante la continuidad repetitiva sin mucho cambio en su cotidianidad, la escuela dejó de ser un factor importante de convivencia, suprimiendo los encuentros con los compañeros y maestros, limitado solo a un círculo de contacto humano muy reducido, la gran mayoría no estaban acostumbradas a convivir las 24 horas con quienes comparten la vivienda, como los padres, hermanos e incluso abuelos, tíos, primos o sobrinos, que no siempre convivían en los mismos tiempos antes de la pandemia, porque cada quien realizaba sus propias actividades, pero ahora todos deben hacerla desde su casa, complicando la convivencia diaria

Philippot (1993) entiende a las emociones como una respuesta que da el organismo debido a un estímulo exterior a cualquier cosa que la impacte cuya duración es variable puede ser temporal o prolongada, al igual que la reacción que pueda presentar cualquier persona; Paéz y Mayordomo (2000) opinan que las emociones se manifiestan de muchas formas pueden ser expresiones faciales o posturas (que serían conductuales); Sloman y Crocher (1981) complementan con que la emoción tiene que ver con la cuestión cognitiva, con la mente, la toma de decisiones, la atención y percepción, Reeve (1994) añade que las emociones cumplen estas funciones: adaptativa ayuda a responder a las exigencias ambientales, social y expresiva, facilita la interacción con otros, motivacional se encamina hacia una meta deseada; Bisquerra (2001) categoriza a las emociones en tres niveles: a) nivel neurofisiológico se

presenta cuando una persona siente furia, puede experimentar taquicardia, alteración del pulso, sudoración, etc.; b) nivel conductual tiene que ver con el comportamiento de una persona permite deducir lo que experimenta emocionalmente, su comportamiento puede ser agresivo, elevación del tono de voz, lenguaje corporal que denota posible violencia; c) nivel cognitivo se demuestra con los sentimientos o vivencia subjetiva, está determinado por la calificación que la persona le da a la emoción o las emociones experimentadas.

Según Maturana citado en Eliot (2003) ratifica que los sentimientos y las emociones son fundamentales no solo para la comunicación, sino sobre todo para la interrelación entre los individuos, a partir de éstas emergen múltiples estrategias para el desarrollo y la solución de las diversas situaciones humanas; incluida la actividad académica, de aquí surgen la empatía (que es el acercamiento y aceptación de las personas), pero también la apatía (cuando no importa o no le interesa una persona), y la antipatía (cuando se descalifica o rechaza a las personas), que en la educación es la percepción que un estudiante tiene de sus docentes, ello puede facilitar o complicar el aprendizaje. Culturalmente el manejo de emociones es algo muy complicado, por lo que en las escuelas en México no es algo que sea fácil de entender y mucho menos saber manejar; si los estudiantes no se sienten bien consigo mismo su proceso de aprendizaje no será el deseado, se verá reflejado en sus evaluaciones.

La educación y su relación con las emociones antes de la pandemia COVID-19 en México

Las emociones en su momento no ha sido una variable que haya interesado a la Educación ya que no la veían como una parte importante en el aprendizaje de los estudiantes, consideraban que la emoción y la cognición eran actividades completamente independientes, dado que los currículos académicos del siglo XX se centraron principalmente en el desarrollo cognitivo, es



CHUKO CRIBB

decir, en la adquisición del conocimiento, dejando de lado a las emociones; siempre se le ha visto como una característica propia del ser humano, con la cual deben saber lidiar los propios estudiantes o en su caso los maestros, se observaba como una posible explicación en la baja de calificaciones o en el desinterés a la clase debido a un estado emocional negativo, se esperaba que el propio estudiante se recuperara, porque es parte del ciclo de la vida, es decir, esperar a que regresara a su propia regulación emocional, Gross (1999) la define como aquellos procesos en que se perciben las emociones cómo se experimentan y se expresan; para que después el estudiante recuperara su propio equilibrio o estabilidad emocional; la responsabilidad recaía en la mayoría de las veces en el profesor para que motivara o viera que pasaba con su estudiante, y poder apoyarlo, algunos maestros si se involucraban con sus estudiantes y lograban entender su situación y ser empáticos sobre todo si su experiencia de vida fue similar a

la de ellos, pero también hubo profesores que no les interesaba involucrarse en esos asuntos por no saber qué hacer, otros casos para no tener problemas posteriores ya que se puede malinterpretar; o simplemente no les interesaba que le pasaba a sus alumnos; las instituciones escolares no daban y siguen sin dar cursos o talleres para que los docentes puedan manejar de forma asertiva las emociones de sus estudiantes

En cuanto a lo que se podría denominar como los principios de la educación emocional se relacionaba con la terapia racional-emotiva que servía para controlar los pensamientos irracionales o automáticos que pudieran tener los estudiantes, que podían entorpecer el bienestar emocional y llevarlos a tomar malas decisiones, mediante la práctica conductista junto con docentes rígidos y estrictos se lograba limitar y erradicar en varios casos; pero que en algunos momentos de la vida escolar representan desafíos que pueden minar la estabilidad emocional que pueden predisponerlos a estados de estrés, síndrome de Burnout y depresión (Bisquerria,2001).

Las emociones toman mayor importancia con el trabajo de Daniel Goleman con la inteligencia emocional en 1995, Mayer y Salovey (1997) la definen como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones; aquí da un giro importante la educación emocional que retoma los preceptos de la inteligencia emocional y los va a complementar posteriormente con las competencias emocionales o socioemocionales (Pérez y Pena, 2011). Gracias a estos trabajos ahora se sabe que las emociones pueden ser un detonante o un inhibidor en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó un nuevo modelo educativo que inició en el ciclo escolar 2018-2019, pero a nivel básico donde ya incorpora el desarrollo personal y social de los estudiantes como parte integral del currículo con especial énfasis en las habilidades socioemocionales las cuales

se consideran los comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona, se encuentra en fase de prueba y debido a la pandemia quedó suspendido dado que estaba pensando en un entorno presencial y no a distancia.

En la actualidad antes de la contingencia sanitaria hay otra variable a considerar que también puede delimitar las acciones de los maestros al involucrarse en las emociones de sus estudiantes, con el fin de poderles brindar algún apoyo para mejorar su condición emocional y con ello su aprendizaje, esto es que se puede malinterpretar como un interés obsesivo por parte del maestro hacia el estudiante en el nivel medio superior son todavía menores de edad, que se le puede acusar de hostigamiento, aunque las intenciones del profesor nunca fueron esas, es por ello que ahora se canalizan a instituciones o profesionales de psicología para evitar esta situación dejando al maestro con un papel muy limitado.

Escenario de las emociones durante la pandemia Covid-19 en México

El equilibrio emocional que muchos alumnos tenían antes de la pandemia se terminó, dando paso a una serie de circunstancias y sucesos que no se sabía que habría con el paso del tiempo, se han convertido en factores de inestabilidad emocional por la rapidez de los cambios en todos los contextos sociales: se transformó el entorno educativo de presencial a distancia (con ello las relaciones escolares maestro-alumno, compañero-compañero también se modificaron); la situación general de encierro que determinó el Gobierno Federal por la contingencia sanitaria; el temor a enfermarse, que se interpretaba como una sentencia de muerte; y finalmente también provocó grandes cambios en las relaciones familiares en algunos casos de manera desfavorablemente, ya que se comenzaron a desgastar porque los padres empezaron a presionar, a regañar, amenazar o a desesperarse de la actitud de sus hijos tan irresponsable o tan pasiva hacia la escuela.

Las situaciones que impactaban de manera negativa al equilibrio emocional son:

1. La situación empeoraba si el padre o tutor perdía su fuente de ingreso, se volvían más intolerante y frustrado, generando un ámbito de violencia continua, de presión y fracaso.
2. La muerte por COVID-19 del padre, madre o hermano; genera tristeza, desamparo y depresión.
3. El no contar con el dinero para continuar con los estudios por falta de equipos o cumplir a medias por tener que compartir los recursos tecnológicos con otros miembros de la familia, generan frustración y enojo.
4. Los horarios se modificaron, pero para algunos miembros de la familia han perdido totalmente la noción del tiempo dado que todos los días les parece igual y se vuelven sin ánimo para hacer algo, lo que genera preocupación, ansiedad y apatía.
5. La incertidumbre de que no fuera a fallar: la energía eléctrica, la conectividad del internet, el equipo digital y sus dispositivos funcionaran adecuadamente, generan estrés y ansiedad.

Muchas veces no se sabe cómo se sienten los estudiantes si tienen apagadas las cámaras en las sesiones de clase por video conferencia, pero tampoco participan, que cuando el maestro les habla no responden, para los maestros son solo una foto con un nombre; pero los alumnos tampoco pueden expresarse libremente sobre cómo se sienten en las sesiones, y cuando alguno lo hace por el fallecimiento de un familiar, los maestros no saben cómo tratarlos, evitan el tema y tratan de continuar con la clase. Además que la interacción entre ellos es muy limitada en el chat o en sesiones de clase, ya que lo ve el maestro y puede sancionarlos si hacen comentarios inapropiados; por lo que buscan otras opciones como los grupos de *WhatsApp* para comunicarse entre ellos sin ser vigilados por el maestro, en donde hablan sobre las respuestas o participaciones de los demás



HARRY CUNNINGHAM

compañeros, o de los errores del maestro, o de las tareas tan exageradas, o de sus mascotas, o de la última serie que vieron, o del último éxito musical de algún artista que escucharon, o de las tendencias de moda en ropa o maquillaje, o los lugares a los que han ido, o en que han gastado sus becas, o cómo va el desempeño de los equipos deportivos, o el último videojuego que jugaron, etc.

Algunos otros lo hacen por medio de las redes sociales como *Facebook*, donde muy pocos se aventuraron a tener sesiones de *Zoom* para platicar sobre cómo se sienten, otros aprovechando que tienen que hacer algunos trabajos colaborativos interactúan con sus compañeros de equipo; o se hacen llamadas por celular de vez en cuando a algunos compañeros incluso de otros grupos o de otros planteles de CCH, para saber cómo les va, que tanta tarea les dejan, que tan exigentes o relajados son los maestros; pero otros no interactúan con sus compañeros ya que están hartos de usar las aplicaciones de video llamadas o cualquier dispositivo o aplicación digital porque sienten que el trato es impersonal.

Se aplicó una encuesta a los estudiantes de CCH Azcapotzalco turno vespertino del

segundo semestre, sobre de cómo se sentían después de un año de contingencia:

- Ya solo es cumplir por cumplir, no siento que aprenda nada
- No tenía ánimo para nada, solo para estar acostado
- Me estresa tanta tarea que dejan
- Miedo e incertidumbre por no saber qué hacer
- Lloró por las noches
- No concilió el sueño
- Estoy descontento con todo
- Siento apatía
- Tengo frustración
- Me he descuidado al grado de no querer ni bañarme
- No quiero hacer mis actividades escolares
- No quiero pararme de la cama, para que todo es lo mismo a los demás días
- Dejé de entregar trabajos o tareas, como una forma de rebeldía
- No entraba ya a las clases, no me conectaba, parece que a nadie le interesa
- Ya tomo las clases acostado, antes la tomaba sentado en la mesa de mi casa
- Me conecto a la sesión solo para pasar

lista y mientras me pongo a ver películas o series o a jugar, porque no me importa lo que dice el profe.

- Les digo a mis padres que el profe no envía tareas porque no tengo ganas de que me estén presionando con la tarea que no he hecho y ni tampoco ya tengo interés en hacerlas, para qué
- En la clase a veces cabeceó o me duermo, porque anoche me desvele jugando, hablando con mis amigos o con mi pareja, porque la clase es tan aburrida
- Al escuchar mis clases, mis familiares se quejan de lo mal que explica el maestro, porque dicen que ni él se entiende o que no sabe dar clases
- Hablan tan rápido algunos profes que no dan ni tiempo de anotar lo que explican, por lo que me desespero, a veces termino tomando capturas para tratar de no perder el hilo, pero después me deja flojera revisarlo o pasarlo al cuaderno, hace que pierda interés en la clase y no entienda nada.
- El docente cree que nosotros disponemos de todo el tiempo, ya que envía los trabajos o evaluaciones a partir de las 12:00 pm, eso me enoja y frustra
- Mandan el *link* para conectarse cinco minutos antes de que inicie la sesión, lo cual me causa ansiedad, si ya es la hora de la clase y no hay nada por parte del profesor.
- Me molesta que los profes no cumplan los acuerdos o compromisos que hacemos con ellos, y los cambian a su conveniencia
- Me frustra y enoja cuando el profe se congela o no se le entiende lo que dice y no quiere repetirlo

Muchas de estas emociones no las comparten con los padres, porque piensan que no saben entenderlos y solo algunos de los padres ven la actitud que toman, por lo que los regañan o los amenazan para que cambien, otros padres ni siquiera las notan. Estas señales significan que algo no está bien con los estudiantes,

dado que se sienten frustrados porque las relaciones familiares se están desgastando de tanto conflicto y en la escuela sienten que en lugar de aprender o adquirir nuevo conocimiento desaprenden con cada sesión a la que se ven forzados a entrar, ya que no es el gusto que tuvieron al inicio. ☹

Fuentes de consulta

1. Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar, Educación emocional y en valores*, España, Wolters Kluwer.
2. Eliot, T. S. (2003). *¿Dónde está la vida que hemos perdido en vivir? ¿Dónde la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?* Comunicación y desarrollo humano, recuperado de <http://www.uap.edu.ar/signos/art/>
3. Gross, J. (1999). *Emotion and emotion regulation* en L A Pervin y O P John Handbook of personality: Theory and research, 525-552, New York: Guilford Press.
4. Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P Salovey y D Sluyter Emotional Development and emotional intelligence: Implications for Educators 3-31, New York: Basic Books.
5. Páez, D.; Fernández, I. y Mayordomo, S. (2000). *Alexitimia y cultura*, D. Páez y M.M Casullo ¿Cómo expresamos aquello que sentimos? 51-71, México, Paidós.
6. Pérez González, J. C. y Pena Garrido, M. (2011). *Construyendo la ciencia de la educación emocional, Padres y Maestros*, 342, 32-35.
7. Philippot, P. (1993). *Represión, percepción subjetiva y reacción fisiológica emocional* en Paez Rovira D. Salud, expresión y represión social de las emociones 175-194, Valencia, Promolibro.
8. Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*, Madrid, McGrawHill.
9. Sloman, A. y Crocher, M (1981). *Why Robots will have emotions*. Brighton: University of Sussex.



ILUSTRACIÓN DE SANDRA RILOVA

Entre el elefante, el asombro y el aprendizaje en la disertación escolar

**Melchor López
Hernández**

Sociólogo con maestría en educación por la UNAM. Docente en Educación Media Superior por la SEP y en licenciatura y maestría en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS/ UNAM). Medalla Alfonso Caso, en la MADEMS-CS/FCPYS/ UNAM. Coordinador de la edición de libros *Rostros en la Oscuridad*. Perteneció al Centro de Estudios de Ciencias de la Comunicación FCPYS/ UNAM. Años de docencia: 27.
melchorlopezmx@yahoo.com.mx

A través de la práctica didáctica, el estudiante se emociona y asombra al aprender y comprender contenidos, ideas y conceptos. Una de las actividades mediante la cual el alumno pone en juego el pensar es con la técnica de la exposición ante sus pares y el docente. Generalmente para esta forma de trabajo escolar se utiliza material de apoyo.

En varios semestres se ha planeado esta actividad, pero con la peculiaridad que el estudiante no tenga material de apoyo en la exposición. Únicamente expone su aprendizaje significativo. Y al final, el público puede hacer preguntas de lo dicho por el protagonista. La interrogación inicia cuando ha concluido el límite de tiempo establecido para la disertación.

En un ambiente estudiantil las emociones, el asombro y el aprendizaje son elementos intrínsecos en el protagonista. Dice Heidegger (2005) que el aprendizaje se hace en la práctica. Dejemos que el alumno actúe en el pensar. Ese es el aprendizaje. “Nadar, no lo aprenderemos jamás por medio de un tratado sobre la natación. Lo que significa nadar solamente nos lo dice la zambullida en el río”.

Comprender es el acto permanente en el acontecimiento de pensar. Puede consumarse, pero no en el todo que ha dejado la duda sobre sí misma. La verdad es verdad hasta que deja de ser. En tanto es, se vive el proceso, que terminado deja de ser; y es instante para la duda y el asombro. Pensar es un ejemplo de asombro.

Entendemos al asombro como “el estado a partir del cual se originaron la filosofía, el mito y el conocimiento en general. Sin embargo, aunque constituye el origen de la investigación de los primeros principios y de todo el saber, el asombro surge en el alma de forma involuntaria, siendo un estado que esta experimenta ante la percepción de lo existente”. (Quintana, 2017)

Pensar es la búsqueda del ser en el ahora desde la comprensión. Pensar es

hacer la memoria que se equipara desde el entendimiento. Pensar es dudar porque la búsqueda es permanente. Pensar es el suceso que denota; y es inacabable. Por tanto, permite la duda que se da en el espacio que ha dejado el pensar para re-pensar. El comprender, también, es el no comprender en tanto se consume el comprender que deja el espacio para la duda y el asombro.

“Cualquiera comprende: ‘el cielo es azul’; ‘soy feliz’; y otras cosas semejantes”, afirma Heidegger (2007). Explica que el “ser” es “un concepto evidente por sí mismo. En todo conocimiento, en todo enunciado, en todo comportamiento respecto de un ente, en todo comportarse respecto de sí mismo, se hace uso del ‘ser’, y esta expresión resulta comprensible ‘sin más’”.

En el cuento de *Elefante encadenado*, (Vilaseca, 2019) el protagonista de la narrativa, un elefante que no logra jalar ni romper la cadena atada a una de sus patas. Lo anterior se debe a que el elefante no ha tenido la capacidad de sorpresa ni ha cuestionado su atadura: el personaje no ha dudado, no ha pensado porque no se ha asombrado. No cuestiona la memoria. El re-pensar no aparece.

En este relato, el protagonista no tiene capacidad de poner en duda su ser ni cuestiona el estar atado por la cadena. Por tanto, no se entiende la situación desde que se marginó la memoria para la construcción del entendimiento. El elefante, al no comprender su situación, ni de su ser, se queda quieto, pasivo. El protagonista es en cuanto ser, pero no deja de ser. Su ser es estar atado.

En el mundo estudiantil escolar, dentro del salón de clase, el alumno es, en tanto estudiante; pero ya no es, en cuanto deja una duda y desencadena el asombro. Al cuestionar, él ya no es.

Incluso, puede que el estudiante no pregunte, pero que sí dude. Si duda, concluye el asombro. Si duda y pregunta, se consume



AVI RICHARDS

el acontecimiento y se deja espacio para otro asombro; aunque el asombro puede suceder sin decir palabra. Si así ocurre no se puede identificar. Es un ente.

Y el “ente en cuanto ente, subyace a priori un enigma”, (Heidegger, 2007) que termina al expresar la duda. Y se da la posibilidad de la comprensión en tanto identificación de palabras y con ello del diálogo. Se da la interrogante, y el otro, la respuesta latente, que es la del ser, deja de ser para estar en el diálogo.

El encuentro de dos seres en una disertación escolar, es. Y en tanto es, se ha dejado la cadena para tomar otro camino. Ese camino es el asombro. Y con ello la emoción que acompaña a la duda e interrogante en el diálogo en tanto continuidad de respuestas e interrogantes posteriores a la exposición. Metafóricamente el elefante ha roto la cadena y ha emigrado.

Dice Heidegger (2007) que “todo preguntar es una búsqueda. Todo buscar está guiado previamente por aquello que se busca. Preguntar es buscar, conocer el ente en lo que respecta al hecho de que es y a su ser—así”. Si se indaga, la pregunta quita la cadena. El estudiante ya no será el mismo, por estar en otra experiencia.

En el salón de clase, preparar la disertación de conceptos por parte del estudiante ante sus pares y docente, tiene como premisa investigar y la comprensión, es decir, el pensar.

La adquisición del aprendizaje es la elaboración de la pregunta

En una exposición escolar, si comprender es poner en acción la memoria, esto se logra cuando la pregunta misma es examinada para dar respuesta. Al examinar se pone en juego la memoria, el saber y la experiencia, así como los conceptos y el discurso. Matiza Heidegger (2007): “En cuanto búsqueda, el preguntar está necesitado de una previa conducción de parte de lo buscado (...) desde una comprensión del ser”.

La pregunta no es la pregunta en sí. Es el ser. Y este pone atención a escuchar y a comprender el concepto y, por tanto, el significado que en sí mismo no es suficiente si no hay un aprendizaje significativo.

Esa tensión es un puente de emociones en el que el asombro es en tanto ser. La pregunta es en cuanto es. Y ya es un proceso en el ser que escuchó y que prepara la respuesta si

sabe de él mismo y de su memoria que indaga códigos y recuerdos.

En la experiencia directa con estudiantes de bachillerato, de licenciatura y de posgrado, el asombro es el mismo: se identifique o no el siguiente paso o etapa del proceso de la respuesta. La expresividad del rostro estudiantil representa el interior del ser. Se inicia el puente entre lo que está descifrando y recordando para darle re-significado y lo que va a definir, para después, y esta es la segunda parte del proceso: articular el discurso.

Concluir es saber la respuesta, aunque no la exprese, porque implica otra etapa en la que concluye el interior o la construcción de la respuesta. El alumno está ante sí mismo hasta que responde, hasta que representa lo que construyó. A lo anterior la didáctica educativa llama la experiencia previa y significativa articulada con signos que hacen discurso.

Y que al existir una respuesta ha pasado del ser al no ser; del ser al otro ser. Del que inició la pregunta al que ya da la respuesta. No hemos pensado en si la respuesta es la correcta porque es suficiente con que sea respuesta, en tanto se ha constituido en asombro. Con la pregunta, el asombro construye discurso y poder de expandir su ser que ya no será.

Hay por tanto momentos que se establecen en la actividad misma desde que se planea e inicia la exposición del estudiante. La premisa es preparar la información y la reflexión, así como el manejo de conceptos. La disertación es un discurso oral. El inicio, es.

El discurso no es un ente aislado. Lo miran sus pares. Sin embargo, él es en sí mismo. Al concluir su exposición inician las preguntas del docente o de los estudiantes. Y se está en el ente. Y el ser es el que recibe la interrogante y se cuestiona a sí mismo.

Y percibe. Es ser. Es un antes de estar. Es otro al estar dentro. Es la búsqueda desde dentro de la representación: es decir, de aquello que es. Entre la razón y la percepción está el ser que piensa. Y es la constitución del discurso que puede poner fuera de sí. Por eso Heidegger (2007) afirma que “la razón es la percepción de

aquello que es”. Sin embargo, agrega que la facultad de “pensar no garantiza que podamos pensar”. (2007) Si no piensa, no hay disertación, ni aprendizaje.

El ente es en cuanto es. Si no es, es. Si es y no se ha expresado, es. Si se expresa, es. Pero ya no es en tanto el otro ya es: el que escuchó o leyó lo expresado. Pero el ente sigue siendo. Si no se expresa, es el ser en sí mismo. Y es ente. Y allí es el pensar; que lleva el aprender en tanto él es pensar porque existe. Pensar es una práctica que hace al ser. Y aprende.

Aprender “significa ajustar nuestro obrar y no obrar a lo que en cada caso se nos atribuye como esencial” (Heidegger, 2005). Entonces, la tarea del estudiante que va a disertar es focalizar la esencia de la información en la indagación; no tanto en la disertación. El exponer su ser está con el otro, en el ente. Ente es todo “aquello de lo que hablamos, lo que mentamos, aquello con respecto a lo cual nos comportamos de ésta o aquella manera; ente es también lo que nosotros mismos somos, y el modo como lo somos”. (Heidegger, 2007)

Palabras del actor pensante

La exposición estudiantil es una propuesta de trabajo educativo con la finalidad de que el escolar domine el concepto. Se asigna una serie de conceptos entre los que destaca el poder, la identidad, entre otros. Una premisa es que no se permite el apoyo de material didáctico, ni apuntes, esquemas gráficos, ni libros. En la exposición del alumno no se permite leer. Es el estudiante ante su ser y el aprendizaje significativo.

La experiencia de esta práctica docente pone de relieve el asombro al instante en el que el estudiante revisa el material de lectura para la comprensión de ideas y control de conceptos. La exposición en el bachillerato, la licenciatura y en el posgrado tiene como tendencia la sorpresa y por tanto una serie de emociones. Lo anterior se pudo constatar a través de entrevistas estructuradas (Miranda & al, 2021) a los protagonistas.



CALLUM SKELTON

Al respecto, después de vivir esta forma de trabajo, Jessica Miranda (2021) afirma que “lo que se mantuvo de principio a fin fue la ansiedad y el estrés. Por una parte, por la necesidad de encontrar una forma viable de explicar el concepto seleccionado sin ser redundante o poco concisa; y, por otra, por el temor de exponer sin material de apoyo alguno y lograr concluir en tiempo con el tema expuesto”.

Otra de las peculiaridades, es que se establece la condición de exponer durante un tiempo cronometrado. Si la exposición ha atraído la atención por su dominio discursivo y de abstracción conceptual, no se le interrumpe.

La serie de “pensamientos –recuerda Jessica Miranda– se comportaban como un enjambre, iban de aquí para allá y todos traían información diferente y para distintos fines. De uno u otro modo se organizaban en medio de lo que parecía un caos, pero había mucho ruido mental. Es decir, al tiempo que estaba tratando de mantener frescos los conocimientos en cuanto al concepto en sí, también estaba pendiente de las conexiones que tenían que

establecerse con el resto de los conceptos; a su vez estaban los pensamientos sobre cómo hilar de forma coherente el diálogo, como ejemplificar y como descomplejizar para llegar a una mejor comprensión sobre el tema”.

La idea principal es la comprensión de los conceptos y, por tanto, de las ideas, de las cuales la emoción y el asombro son entes elementales para dicho objetivo. De allí, como afirma Jessica (2021) desde su subjetividad, hay una tríada importante: pensamientos, conocimientos y conceptos.

Para Fernanda Sánchez (Miranda & al, 2021) “antes de la exposición me sentía muy nerviosa. Sabía que me iba a distraer, pero a pesar de ello investigué autores que me gustaban y comprendiera. Antes de la exposición pensaba que me iba a trabar o que se me iba a olvidar el tema. Durante la exposición pensaba que lo estaba haciendo bien y confiaba en lo que decía. Al finalizar la exposición pensaba en lo reconfortante que fue hablarle a mis compañeros sobre un tema que yo misma había investigado”.

A los expositores se les dice que la actividad es un tipo de conferencia. Por tanto lo hacen ante sus compañeros y posibles invitados. Como todo reto, implica presión y tensión. En ocasiones hay pasión. En este sentido, Roberto Ponce narra en entrevista (Miranda & al, 2021) que “sentí una gran presión a la hora de investigar, leer y armar la exposición. Durante la exposición me sentí muy tranquilo, en unas ocasiones los nervios quisieron invadirme, pero el haber entendido bien mi concepto hizo que me sintiera más seguro”.

Después de la exposición, concluye Ponce, “me sentí relajado, pero con ganas de pensar las preguntas realizadas”. Algo parecido le sucedió a Romero García Alan (Miranda & al, 2021): “Al término de la exposición me relajé y entendí que este tipo de actividades son necesarias para entender de mejor manera un concepto”.

La satisfacción es el colofón de un tema y concepto que se ha comprendido en su etapa de preparación para la exposición. Y se entra a la faceta de las preguntas y las respuestas

que desencadenan en debate. Y aunque este es tema de otro escrito, hay que decir que para llegar al debate se requiere de la pasión, la comprensión y la profesionalización en el marco del asombro porque se pone en juego el ser.

Emoción al entender es el objetivo que se sintetiza en el asombro por la duda de continuar una etapa diferente a la expositiva. Para Valeria Laugier (Miranda & al, 2021) “durante la investigación, va creciendo en mí una emoción por comprender los puntos de vista de los autores, de poder entender ideas gracias a la búsqueda de significados de conceptos, y el punto álgido de esa emoción es cuando formulo mi propia idea o definición. Adquirir conocimiento es básicamente mi motivación”.

La emoción debe ir más allá, debe llegar al asombro, al placer y goce por el saber. Es lo que le sucedió a Roberto Aguilar (Miranda & al, 2021) que, después de pasar el nerviosismo, al vivir y concluir su exposición “fue un alivio y un deleite al desenvolverme. Al final fue un gusto porque me faltó dar de más de lo que preparé”.

Comprender emotivamente es la cuestión y eje de esta práctica docente, en la que se involucra al estudiante, porque es desde donde se genera el aprendizaje. “Conforme fui investigando, fue más fácil porque fui comprendiendo”, relata Dahan Garduño (Miranda & al, 2021). Para Hanna Zamora Piza (Miranda & al, 2021) “al final de la exposición sentí alivio y orgullo porque en realidad dije todo lo que tenía en mente y sentí control del tema”.

Colofón: cuando el estudiante rompe la cadena

Dentro del salón de clases la comprensión y el aprendizaje sucede en los estudiantes por ser el epicentro que prepara, expone y goza en medio del asombro. En esta acción coloca en juego

su ser ante sí mismo que es la comprensión del otro, del ente, del que a la vez es parte.

Quien le escucha es parte del proceso identitario y de interacción; y tiene poder de interrogar al expositor, que está listo para entrar a una experiencia diferente en tanto ha concluido su exteriorización de la idea. Ahora se permitirá ser interrogado y, con ello, la práctica docente entra a la relación de poder donde el aprendizaje significativo descansará en la experiencia.

En el instante de la conferencia, fue. Al concluir, está listo para poner en juego su aprendizaje previo en el que, con sus respuestas, es. Por eso Heidegger (2007) afirma que “elaborar la pregunta por el ser significa hacer que un ente –el que pregunta– se vuelva transparente en su ser”.

El conferencista ha concluido su exposición. Y se le interroga. E inicia la identificación del ser que interroga. Y está la interrogante que, para quien responde, se da en el ser. Pero, lo importante es que se ha involucrado a otro ser (el que pregunta) e inicia el debate: pregunta–respuesta–pregunta–respuesta. ☺

Fuentes de consulta

1. Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Argentina: Caronte.
2. Heidegger, M. (2007). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
3. Miranda, J., & al, e. (20-29 de marzo de 2021). El asombro y el aprendizaje en la disertación escolar. (M. López, Entrevistador)
4. Quintana, J. U. (2017). *Scielo*. Recuperado el 8 de Abril de 2021, de El asombro, la afectación originaria de la filosofía. arete vol.29 no.1 Lima: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2017000100007
5. Vilaseca, B. (12 de noviembre de 2019). *El elefante encadenado (cuento filosófico)*. Recuperado el 22 de abril de 2021, de <https://borjavilaseca.com/el-elefante-encadenado/>

Comprender es el
acto permanente en
el acontecimiento
de pensar.



ILUSTRACIÓN DE OSCAR LLORENS

El cuerpo y las emociones en el Bachillerato Universitario

**Diego Atzayacatl
Bautista Bautista**

Licenciado en Educación Física y maestro en Pedagogía por la FES Aragón. 14 años de experiencia docente en educación básica y media superior. Asesor externo de diversos proyectos INFOCAB de la ENP y de diseño curricular para la Iniciación Universitaria en el área de educación física. Actualmente docente de tiempo completo y adscrito al área de investigación de la Escuela Superior de Educación Física CDMX.

baufesaragon@gmail.com

El afán por la victoria

El deporte universitario, como parte optativa o complementaria del área de la salud en los estudios que cursan los alumnos del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, es aquel espacio histórico que ha legitimado un tipo de educación corporal en la educación universitaria, el cual, ejerce una serie de prácticas de control y regulación corporal sobre los sujetos encaminados a la disciplina, obediencia y reproducción de modelos estéticos y corporales hegemónicos de la sociedad del consumo.

En la cotidianidad, este conjunto de prácticas corporales reglamentadas e institucionalizadas, funcionan como dispositivos de las sociedades capitalistas modernas encaminados a extender los modelos corporales socialmente validados como exitosos y saludables, por ejemplo, desde el canon deportivo, el más alto, el más fuerte, el más rápido. Y es que nadie pone en tela de juicio los múltiples beneficios para la salud en general que trae consigo la práctica de un deporte de manera sistemática, sino todo lo contrario. Pero cuando éste es llevado al ámbito de la competencia y el rendimiento físico, significa someter al alumno de bachillerato a largas jornadas de entrenamiento con repeticiones y cargas de trabajo corporal interminables; la conformación de selecciones deportivas donde el beneficio es solo para un selecto y reducido grupo de alumnos motrizmente competentes para el deporte que practican poniendo por encima esta habilidad deportiva, incluso, de su rendimiento escolar, pues en reiteradas ocasiones llegan a faltar a clases ya sea por lesión o alguna competencia en puerta que la institución avala por ser una actividad de carácter oficial.

Desde esta visión, el fin justifica los medios para alcanzar la marca, superar el récord, ganar el primer lugar y representar a nuestra alma mater con orgullo y pasión. Sin embargo, existe alrededor de todo esto una profunda incompreensión y desatención emocional por parte de entrenadores, docentes y la propia

universidad que, en instancias nacionales o internacionales, no solo se juega el ganar o perder un juego o competición, sino el prestigio de la máxima casa de estudios de la nación. La visión instrumentalista que predomina en el afán deportivo con miras de competitividad y rendimiento físico reduce al cuerpo y las emociones del alumno que cursa el bachillerato universitario a una docilidad y disciplinamiento corporal en función de la anhelada victoria a toda costa.

Formar desde el cuerpo y el movimiento

Más allá de la tradición del deporte universitario, actualmente, la formación del capital corporal (Barbero, 2007) que pueden adquirir los alumnos durante el bachillerato universitario tiene dos alternativas que se ofrecen bajo modelos educativos distintos pero en esencia integradores. Por una parte, la Escuela Nacional Preparatoria con el Programa de Educación Física IV y V “busca promover el fortalecimiento de la corporeidad mediante prácticas motrices que favorecen la formación de hábitos inherentes a un estilo de vida saludable, los cuales han de aplicarse no sólo en el contexto escolar sino de manera continua y a lo largo de la vida.” (Escuela Nacional Preparatoria, 2016). Por el otro, el Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de su Programa de Estudios Técnicos Especializados en Recreación, promueve:

“...la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollar y operar con éxito programas recreativos en sus diferentes modalidades, en instalaciones cerradas o al aire libre de diversas instituciones públicas o privadas, tales como centros educativos, deportivos, recreativos, laborales y culturales, a fin de ofrecer a personas de diferentes edades y grupos sociales una experiencia de tiempo libre positiva...con la finalidad de fomentar en ellos un estilo y calidad de vida saludable...” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2017)



MATIAS EDUARDO

Ambas perspectivas, educación física y recreación, buscan un mismo objetivo: que los sujetos adopten estilos de vida saludable como parte de su cotidianidad. Para ello, estas disciplinas hacen su intervención educativa desde el cuerpo y el movimiento vivencial de los sujetos a los que transmiten su conocimiento, es decir, son manifestaciones de la corporeidad y la motricidad humana. El concepto de la corporeidad, es producto de la epistemología construida en lengua portuguesa reconocida como la Ciencia de la Motricidad Humana (Sergio, 1986; Trigo, 1999). Hoy en día la Ciencia de la Motricidad Humana es el fundamento didáctico-filosófico más importante del nuevo enfoque pedagógico que retoma la educación física desde el preescolar hasta el bachillerato en México.

Sin embargo, el concepto de corporeidad que plantea la argentina Alicia Grasso (2001, 2005), importado a nuestro país por el profesor mexicano Luis Brito (Secretaría de Educación Pública, 2002), difiere de los postulados originales manifestados en la epistemología

de la Ciencia de la Motricidad Humana de Manuel Sergio. Es un discurso cuya filosofía se articula con los requerimientos de la teoría económica del capital humano que determina y evalúa las competencias y habilidades laborales del personal calificado empresarial, y que por conveniencia a los intereses de la lógica de los mercados internacionales, fueron adaptadas al mundo universitario como un Modelo Educativo basado en competencias para la vida desde una racionalidad occidental sobre la idea de la educación integral¹, que contribuye a asimilar un aprendizaje parcial y fragmentado de la dimensión corporal en los alumnos del bachillerato universitario.

Lo anterior, debido en parte a las resistencias normales al cambio de paradigma de los propios docentes y la falta de acompañamiento pedagógico junto con la capacitación especializada necesaria que permitan realmente superar la dicotomía cartesiana cuerpo-mente, que en algunas de las prácticas educativas actuales, todavía prevalecen tanto en educación física como en la recreación. No es casualidad que sigamos replicando a cabalidad aquella frase de mente sana en cuerpo sano, sin cuestionar su vigencia en pleno siglo XXI. A

1.- Los referentes con que contamos – y que por lo regular echamos mano de ellos – respecto de una propuesta educativa de carácter integral que esté de acuerdo con los requerimientos mundiales actuales, son precisamente los que nos llegan de esas latitudes europeas y norteamericanas. Tenemos por ejemplo a Ken Wilber quien concibe que los campos de acción del ser humano a considerar en la educación son: el biológico, el psicológico, el cultural y el social. Al leer las definiciones que da de ellos, para el biológico dice que es el aspecto de la persona que corresponde al campo exterior de la realidad, vemos que no pudo desprenderse de Darwin [...] Puedo observar que las propuestas que nos llegan de otras latitudes buscan integrar, lo que ya está integrado por antonomasia en el cuerpo, la visión fragmentada de la ciencia es la que lo a separado en un análisis que no ha llegado a ser síntesis, porque no han encontrado un lugar común en donde aterrizarlo. Hablan de las esferas del individuo como si fueran exteriores a él mismo, cuando él mismo las porta y las crea en el cuerpo, es tanto juez y parte de la realidad y del universo que nos circunda. (Duran, 2008)

casi dos décadas de la introducción conceptual de la corporeidad y la motricidad como base del aprendizaje en la educación física y la recreación de nuestro país, su consolidación como realidad didáctica y pedagógica sigue siendo una asignatura pendiente.

Ante este escenario, existen alternativas metodológicas emergentes en el campo de la cultura corporal, de las cuales podemos aprender mucho para abordar los cuerpos en el espacio educativo desde otra mirada muy distinta a la racionalidad occidental moderna de la corporeidad. Solo por mencionar algunos ejemplos, encontramos iniciativas locales como la de optar por una Pedagogía de la Caricia (Torres García, 2007) para el tratamiento de los cuerpos desde la Educación Física, o las prácticas exitosas en otras latitudes de América Latina como lo realizado en Colombia con la reconfiguración de los cuerpos en el espacio escolar desde el análisis de los rituales escolares (Moreno, 2005). Todas ellas buscando una perspectiva de unidad e integración pedagógica.

Formar desde las emociones: la Pedagogía de lo corporal

En las instituciones educativas es recurrente escuchar a docentes y autoridades decir a los alumnos ¿que no piensas lo que haces?, ¿por qué no piensas con lógica? o ¡usa la cabeza! Hacer uso del intelecto, la razón y la lógica todo el tiempo es la demanda permanente hacia los sujetos en contextos escolarizados, producto de una cultura que racionaliza todos los aspectos de la vida humana, incluso aquellos que están negados por naturaleza a ser sometidos a su escrutinio. “La inclinación hacia lo racional ha provocado, actualmente, un desequilibrio entre el pensamiento y el sentimiento, al grado en que en nuestra sociedad contemporánea no podemos entender nuestras emociones respecto a alguien, o algo acerca de nosotros mismos” (Durán, 2004: 56). Esta forma de vida cotidiana basada en la racionalidad, nos desarticula con nuestros propios sentimientos, emociones e intuiciones.

La Pedagogía de lo Corporal, como metodología emergente, puede llegar a consolidarse como una alternativa viable para configurar una nueva realidad corporal en los sujetos escolarizados desde el preescolar hasta el bachillerato. Tiene sus fundamentos en las investigaciones mexicanas sobre la propuesta social del cuerpo del Dr. Sergio López Ramos (citado en Durán, 2009) y la Dra. Norma Delia Duran Amavizca (2004), los cuales, a través de su tríada epistemológica de la unidad corporal: cuerpo-intuición-razón, van dando forma al concepto de corporalidad.

“El punto de partida ontológico que se necesita para los tiempos actuales y que proponemos desde nuestras investigaciones es el de cuerpo-intuición-razón en contrapartida a la dualidad cartesiana de cuerpo-mente. Resulta una propuesta de mayor justicia para la integridad del ser humano y su cuerpo. De tal manera que el cuerpo y sus respectivos órganos y las emociones que de ellos se desprenden en su buen o mal funcionamiento afectan la personalidad del individuo, su salud y para el caso de la escuela su rendimiento académico.” (Durán, 2008)

Esta visión integral del cuerpo, retoma sus fundamentos de la propuesta hecha por Lopez Ramos sostenida en la filosofía del mundo oriental, la cual articula el cuerpo con la naturaleza y el cosmos. El reconocimiento de las emociones emanadas por cada órgano del cuerpo son el pilar de la misma. La Dra. Durán lo expresa de la siguiente forma:

“A cada órgano le corresponde emociones y actitudes que las contrarrestan, por ejemplo, el hígado maneja en el cuerpo la emoción de la ira y como reparación a esta, la amabilidad. El corazón, la alegría y la actitud en contraparte es la violencia. Asimismo el bazo, la preocupación, la ansiedad y la cordura como actitud para



SRYUNOSUKE KIKUNO

regularla, los actitudes de los sujetos por la energía de vida que emanan de los órganos, no es sólo el cerebro el que gobierna las emociones como nos lo han expuesto algunas teorías biológicas, que encuentran en él, a la mente y a la memoria. Así tenemos que los órganos y sus emociones van conformando la personalidad del sujeto y esta personalidad la va construyendo el cuerpo-sujeto en función de las relaciones intersubjetivas con las personas de su entorno ya sean familiares, sociales o en algún otro ámbito de su interés, así se va generando de tal manera una memoria corporal. El ambiente familiar, cultural y escolar será por lo tanto determinante para desatar cualquier emoción en el cuerpo, a favor o en contra de las maneras que necesita el sujeto para relacionarse con las demás personas con quienes convive.” (Durán, 2008)

Aquí, la pedagogía juega un papel muy importante, pues plantea una disyuntiva ética para los docentes que intervienen los cuerpos en el tiempo y espacio curricular de las instituciones

educativas modernas: por un lado, promover prácticas donde se fabrican cuerpos vacíos y ajenos a sí mismos, despojados de emociones y sentimientos que resultan en frustración, violencia, enfermedades y manifestaciones patológicas, pero competentes para la vida moderna cotidiana; o por el otro, promover prácticas educativas que tengan como fin ejercitar la memoria corporal colectiva, familiar y ancestral, que les dote de identidad individual y social, resultando en seres humanos plenos de sí mismos, estables, completos, realizados, unidos y en cooperación con el otro y su entorno. Donde las herramientas didácticas fundamentales sean humanizadas y ayuden a un proceso de reconocimiento con uno mismo y de empatía con el otro: la respiración y el trabajo corporal de las emociones.

Con base en lo anterior, el objetivo de este ensayo es abrir la discusión hacia la construcción de un puente epistemológico que genere las coordenadas teórico-metodológicas adecuadas para vincular la Ciencia de la Motricidad Humana con la propuesta social del cuerpo del Dr. López Ramos, a través de las investigaciones realizadas por la Dra. Durán Amavizca sobre la Pedagogía de lo

Corporal. Una vez dado este primer paso, se podrá abrir todo un campo fértil para la investigación educativa mexicana la cual genere caminos metodológicos viables que puedan reconfigurar las prácticas educativas hacia un nuevo paradigma que sostenga la cooperación, intuición y el trabajo corporal para el aprendizaje desde el cuerpo y las emociones en unidad, sino también la educación física o la recreación como práctica social que legitima desde dónde y cómo se interviene el cuerpo de los alumnos a través de un conjunto de prácticas corporales pedagógicas, cuyos fundamentos antropológicos e históricos como lo son la motricidad y la corporeidad, se complementan también con la Pedagogía de lo Corporal reflejados a mediano y largo plazo, en los programas de estudio de los modelos educativos del bachillerato universitario tanto del Colegio de Ciencias y Humanidades como en la Escuela Nacional Preparatoria con una visión diversa, amplia e incluyente que beneficie a la mayoría de la población estudiantil que cursan el bachillerato universitario. ③

Fuentes de consulta

1. Barbero González, J.I. (2007), "Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar", en *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte* N° 4-5, 2007 (Ejemplar dedicado a: Una escuela con cuerpo), págs. 21-38.
2. Duran Amavizca, N. D. (2004), *Cuerpo, intuición y razón*, México: CEAPAC Ediciones.
3. Duran Amavizca, N. D. (2008), "En el paradigma de la educación el cuerpo, ¿dónde?", en *Revista Educação & Linguagem*, año 11, N° 17, 21-38, Enero-junio.
4. Duran Amavizca, N. D. (2009), *Aprender a asombrarse, indignarse y enamorarse. La propuesta social del cuerpo de Sergio López Ramos*, México: CEAPAC Ediciones.
5. Colegio de Ciencias y Humanidades (2017), *Programa de Estudios Técnicos Especializados en Recreación*, consultado en https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas_ot/REC.pdf
6. Escuela Nacional Preparatoria (2016), *Programa Educación Física IV. Versión aprobada por el H. Consejo Técnico el 17 de noviembre de 2016*, México: ENP-UNAM.
7. Grasso, A. (2005), *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
8. Grasso A. (2001), *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la corporeidad*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
9. Moreno Gómez, W. (2005), "La educación corporal en los rituales escolares", en *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, No. 4-5, p. 111-129
10. Secretaría de Educación Pública (2002), *Plan de estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*, México: SEP.
11. Sergio, M. (1986), *Epistemología de la Motricidad Humana*, Lisboa: Ediciones FMH.
12. Trigo, E. (1999), *Creatividad y Motricidad*, España: INDE
13. Torres García, F. (2007), *La pedagogías del cuerpo y la Educación física. Un análisis desde la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero editores



MIGUEL ÁNGEL BELINCHÓN

El impacto de las emociones en el proceso del aprendizaje en estudiantes de educación media superior

**Alejandro
Rojas Juárez**

Alejandro Rojas Juárez posee una antigüedad docente de 25 años en los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Secundaria. Entidad académica: Secretaría de Educación del estado de Puebla.
alexrojasj2019@outlook.com

En el presente artículo se ofrece un abordaje con relación a las emociones y el proceso del aprendizaje en estudiantes de educación media superior. Se inicia con la descripción de las características de la educación media superior en México, principalmente en la Escuela Nacional Preparatoria y su respectivo plan de estudios. Posteriormente, se aborda el tema de las emociones básicas partiendo de la epistemología, biología, filosofía y fisiología, a través de propuestas de diversos autores, coincidiendo en que las emociones son más que respuestas mecánicas y fisiológicas.

Continuando con el orden del texto, se describe el proceso y características del aprendizaje en el ser humano, destacando dos disciplinas psicológicas (conductismo y cognitivismo), además de enunciar postulados relacionados con los procesos del pensamiento, así como la vigencia de las teorías relacionadas con el proceso complejo de aprender; se detallan cinco emociones básicas y la relación que guardan en el estudiantado del nivel media superior, y por último, se concluye que la simbiosis emociones-aprendizaje, influye y determina, en cierto grado, en el éxito y logro de alcanzar los aprendizajes propuestos en los planes de estudio de las instituciones que ofertan el servicio educativo de bachillerato.

En México, la educación media superior se imparte después de la educación secundaria y se oferta en tres subsistemas: bachillerato general, que incluye dos modalidades, la preparatoria abierta y la modalidad a distancia. El bachillerato tecnológico, en el cual se ofrece la carrera de técnico profesional. Y como tercer subsistema, se describe la educación profesional técnica, que tiene como propósito formar profesionales calificados en diversas áreas de especialización (SITEAL, 2018, p.12).

El objetivo principal del bachillerato es preparar a las y los estudiantes para continuar con los estudios superiores que cada uno elija, dotándolos de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, así como el desarrollo de una capacidad de análisis con relación a

los cambios que acontecen en su entorno, el país y el mundo.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, de acuerdo a su modelo educativo, tiene como propósito la formación integral del estudiante, proporcionándole elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos (Plan de Estudios, 1996).

Como lo menciona (Aiza, 2016, p. 549), la afectividad guarda relación directa con la emocionalidad en el sujeto, propone que las emociones experimentadas por este no deben ser consideradas como simples respuestas mecánicas y/o fisiológicas, y añade que el estudio relacionado con el tema central es complejo, puesto que forman parte de un proceso vivo, voluntario e involuntario, consciente e inconsciente.

Desde la postura del biólogo, filósofo y epistemólogo Maturana (2006), las emociones son “disposiciones corporales que especifican en cada instante el dominio de acciones en que se encuentra un ser humano, el emocionar, como influir de una emoción a otra, es fluir de un dominio de acciones a otro”.

El autor afirma que la relación del ser humano parte de las emociones, que todo sistema relacional tiene un fundamento emocional como resultado de una interacción con otros en la cotidianidad. Las emociones no son simples respuestas mecánicas y/o fisiológicas, además, el emocionar no es una experiencia aislada, ya que el ser humano de manera constante propicia un sistema relacional que le permite establecer juicios, toma de decisiones y, sobre todo, alejarse o mantenerse en un espacio relacional donde se sienta con mayor seguridad.

Es oportuno considerar la siguiente interrogante, ¿cuál es el impacto de las emociones con relación al proceso de aprendizaje en estudiantes de educación media superior?

Antes de dar respuesta, es menester definir qué es el aprendizaje, cuáles son sus características básicas y sus postulados, entre otros elementos que se describen a continuación.

El proceso del aprendizaje en el ser humano implica un grado de flexibilidad y adaptación que no se da en cualquier otra especie del planeta (Ellis, 2005, p. 4). De manera específica, el aprendizaje apunta a un cambio de conducta, siendo el resultado de una experiencia en diversas esferas del individuo; personales, sociales, escolares, relacionales y emocionales, por mencionar algunas.

Se considera que las dos principales características del aprendizaje (fundamentadas desde la psicología), son el cambio de conducta y la experiencia en el aprendiz, es decir, conductismo y cognitismo. El primero se centra en el aprendizaje a partir de conductas tangibles conceptualizadas como respuestas, el segundo, atiende las representaciones mentales, también conocidas como procesos de pensamiento.

Siguiendo la idea propuesta, se puede considerar que las teorías del aprendizaje proporcionan explicaciones con relación a los procesos subyacentes implicados en la cognición de las personas. Además de que, a partir de dichas teorías, integran bastos principios relacionados con el aprendizaje que, en consecuencia, generan nuevas interrogantes que conllevan a nuevos principios o postulados.

Es imperante enunciar que una teoría aislada del aprendizaje no es suficiente para

describir, explicar y dilucidar los procesos subyacentes en el estudiante. En el caso de las teorías conductistas, están delimitadas a estudiar elementos como estímulos, así como respuestas observables y específicas. En cuanto al cognitismo, se centra en la manera en que el ser humano organiza, interpreta y recuerda la información (Almenara, 2015).

Retomando a Ellis et al. (2005), las teorías del aprendizaje son dinámicas y cambiantes a medida que emergen nuevas investigaciones y postulados que conllevan a que ciertos paradigmas sean relativamente duraderos.

Ahora bien, ¿qué relación guarda el aprendizaje con las emociones de las y los estudiantes? La interrogante propuesta permite la posibilidad de una mirada holística en el proceso educativo del nivel media superior ya que, en la escuela, las interacciones juegan un papel determinante en la vida emocional y escolar del estudiantado.

En los espacios físicos de cada Institución educativa – sean las aulas, auditorios, cafetería, espacios deportivos, de receso y convivencia–, por mencionar algunos, el estudiantado interactúa de manera cotidiana, lo que permite establecer relaciones sociales y afectivas con sus pares, profesores y algunas otras figuras de la comunidad escolar.



QUINO

Los estudiantes
utilizan sólo
el 60% del
tiempo que
disponen para
realizar el
examen...

A través de dichas relaciones socio-afectivas, se establecen códigos de comunicación y apertura hacia una relación significativa en la que permean un cúmulo de emociones propias del ser humano, entre las que se pueden destacar cinco: miedo, afecto, tristeza, enojo y alegría (Muñoz, 2012).

Por ejemplo, el miedo surge ante una situación de peligro y las posibles conductas de respuesta y sobrevivencia humanas son huida o enfrentamiento de la situación generadora de esta emoción. En cuanto a los procesos fisiológicos, la amígdala del cerebro es el lugar donde se registran los estímulos amenazantes que generan reacciones corporales como la contracción muscular ante una situación de peligro (Guzmán, 2020).

De acuerdo a Barraza (2007), una actividad académica asociada al miedo es el examen, que denuncia que las evaluaciones de los profesores son uno de los acontecimientos asociados a esta emoción en alumnas y alumnos de educación media superior. Añade que los estudiantes con ansiedad, ante la realización de exámenes, experimentan mayor miedo y sensibilidad hacia posibles castigos como notas bajas, además de síntomas somáticos diversos, que generan menor nivel de concentración y rendimiento con relación al aprendizaje escolar.

En cuanto a la emoción del afecto, Alcalá (2012), afirma que las experiencias afectivas son expresiones de agrado o desagrado con relación a una situación educativa específica donde impera una relación entre el profesor y estudiante, es decir, el afecto que se experimenta, es un motor en la vida escolar, de ahí que las relaciones que se establezcan entre estudiantes y profesores, se suman a la relación entre las emociones y los procesos de aprendizaje.

En tercer orden, se ubica el enojo que, de acuerdo con Muñoz et al. (2012), emerge al momento en que el individuo tiene que defenderse de la invasión de un evento, acontecimiento y/o percepción externa, por lo que, cuando un estudiante experimenta esta emoción, se desajustan sus habilidades relacionadas con asertividad y se genera una posible comunicación negativa y hostil con sus pares y/o profesores.

Otras de las emociones asociadas directamente con el proceso de aprendizaje es la tristeza, que en la postura de Alzina (2009), guarda relación con la frustración, desconsuelo, desaliento, desgano, disgusto y la preocupación excesiva, características que se presentan en algunos estudiantes al momento de recibir la noticia de no pasar un examen o no alcanzar la nota deseada, generando bajo interés por seguir con los estudios de una o más asignaturas.

Una de las manifestaciones conductuales asociadas con la emoción de enojo o molestia para resolver exámenes es que, *“los estudiantes utilizan sólo el 60% del tiempo que disponen para realizar el examen”* (Pintado, 2015, p. 18), el proceso cognitivo que detona el miedo y el enojo asociados al fracaso, produce respuestas fisiológicas o somáticas como sudoración, sequedad de boca, aumento de frecuencia cardíaca o tensión muscular, por mencionar las más frecuentes.

Cuando el estudiantado experimenta una intensa activación fisiológica, al momento que resuelve un examen en tres horas, por ejemplo, aunado a que no se ha preparado lo suficiente para la actividad encomendada, posiblemente

experimentará desesperación, enojo, malestar, sudoración, escalofríos, malestar digestivo, hormigueo, por lo que es posible que no apruebe el examen o la nota obtenida no sea favorable y que posiblemente disminuya el interés por nuevos aprendizajes.

Referente a la emoción de alegría, es momentánea, derivado de diversas experiencias en el estudiante y considerando que el acto de aprender es un acto complejo que involucra aspectos académicos, técnicos, científicos y sociales (Fernández, 2021).

De acuerdo al autor citado, refiere que las aptitudes académicas de los aprendices, precisan de múltiples inteligencias; capacidad de liderazgo, habilidad en las artes, capacidades psicomotoras, así como un nivel considerable de tolerancia a la frustración.

La alegría en el estudiantado está relacionada con la satisfacción de aprender temas relevantes, novedosos y retadores, de tal

manera que, a mayor grado de correspondencia entre el esfuerzo y las notas logradas, mayor será la experiencia de alegría.

A manera de conclusión, es observable que, el logro y el alcance de los aprendizajes esperados en el estudiantado, el conocimiento y regulación de las emociones básicas que se ponen en juego al momento de aprender, permitirán que el nivel de aprendizaje no sólo sea de éxito, además, será duradero, ya que en el acto de aprender se ven involucradas interacciones y relaciones estables significativas entre pares y con el profesorado.

En el mismo nivel de importancia, las habilidades de cada estudiante, la tolerancia a la frustración, las relaciones cotidianas cargadas de afecto, las experiencias previas asociadas con desafíos y el sostenimiento emocional de las familias, permitirán enfrentar nuevas experiencias y retos relacionados con el aprendizaje, de tal modo que, el alumno contará con mejores recursos para ello. ☺



JULIAN

Fuentes de consulta

1. Alcalá, M. S. P. (2012). *Afectos, aprendizaje y virtualidad*. Univ. de Guadalajara. Sistema de Univ. Virtual.
2. Almenara, J. C. (2015). *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje*. Redalyc.org. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291019>
3. Aiza, M. (2016). *Emociones, afecto y sociología*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sociales.
4. Alzina, R. B. (2009). *Psicopedagogía de las emociones (Educar, instruir n° 4)*. (1.ª ed.). Editorial Síntesis, S.A.
5. Barraza, A. (2007). *El estrés de examen en educación media superior*. Colegio de Ciencias y Humanidades de la universidad Juárez del Estado de Durango. Innovación Educativa. [fecha de consulta: 27 de abril de 2021]. ISSN: 1665-2637. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420820003>
6. Ellis, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. (4ª ed.). Pearson Prentice Hall. México. ISBN: 84-205-4523-6. Pp. 718.



MAICO PEREIRA

7. ENP-PLANES DE ESTUDIO. (2021). Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>
8. Fernández, J. C. G. (2021). *Diagnóstico y Evaluación De Los Más Capaces*. Pearson.
9. Guzmán, F. (2020). *El miedo, respuesta de sobrevivencia*. Gaceta UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/el-miedo-respuesta-de-sobrevivencia-humana/>
10. Gluck, M. (2009). *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. (1ª ed.). Mc Graw Hill Education. México. México. ISBN: 978-970-10-6952-3. Pp. 633.
11. López, A. J. (2016). *Manejo de emociones y liderazgo en la empresa*. Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de: <https://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/18645/Manejo%20de%20emociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
12. Maturana, H. R. (2006). *Desde la biología a la psicología*. Alianza Editorial.
13. Muñoz, M. E. (2012). *Una hipótesis sobre la emoción*. Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano. https://www.grupodeo.org/Menu_25_Encuentro/rc_images/rc_images/myriam_mu_oz_hipotesis_humanista.pdf
14. Papalia, D. E. (2016). *Desarrollo Humano* (13.ªed). McGraw-Hill.
15. Pintado, I. S. (2015). *Cómo vencer tus problemas de ansiedad ante los exámenes (Libro Práctico) (Edición ed.)* Ediciones Pirámide.
16. Reilly; P. M. (2007). *Programa para el manejo del enojo en clientes con problemas de abuso de sustancias y trastornos de salud mental*. U.S. Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. Administración de Servicios para el Abuso de Sustancias y la Salud Mental. Centro para el Tratamiento del Abuso de Sustancias.
17. SITEAL. (2018, 13 julio). Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. <https://siteal.iiep.unesco.org/> UNAM (1997). Plan de Estudios, Escuela Nacional Preparatoria. México.



ILUSTRACIÓN DE GIOVANNI ESPOSITO

¿Cómo impactan las emociones en el proceso de aprendizaje?

**Juliana Virginia
Navarro Lozano**

Licenciada en Filosofía, Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía, UNAM. Actualmente Profesora Asignatura B Definitiva del Colegio de Filosofía en el Plantel 4 de la Escuela Nacional Preparatoria, Coordinadora del Colegio Filosofía en el turno matutino. Con 25 años de servicio, imparte las asignaturas de Ética y Lógica. Realice una Estancia de Formación didáctico-filosófica en Francia, *Centre International d'études Pédagogiques*, Paris, 1999.
juliana.navarro@enp.unam.mx

**Ignacio
Flores Benítez**

Licenciado y Maestro en Sociología, UNAM. Actualmente es Profesor Titular B Definitivo del Colegio de Ciencias Sociales en el Plantel 4 de la Escuela Nacional Preparatoria: con 30 años de servicio, imparte las asignaturas de Sociología e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. Autor de los libros: *CheránK'eri: construyendo la Utopía: Un desafío al sistema político mexicano* y *La razón de la utopía: Carlos Marx, PriotrKropotkin y Ricardo Flores Magón*.
nachet_1@hotmail.com

Para poder dar respuesta a la pregunta temática de inicio, es necesario conocer por lo menos dos conceptos que están siempre en conexión y que nos ayudarán a comprender de qué manera las formas de actuar, de asimilar y de sentir influyen en el quehacer educativo cuando de aprender se trata: emociones y aprendizaje.

¿Qué son las emociones? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cuántos tipos de éstas existen? Una emoción, según Warren (citado en Muñoz, 2013), es la “experiencia o estado psíquico caracterizado por un grado muy fuerte de sentimientos y acompañado casi siempre de una expresión motora, a menudo muy intensa”, éstas reacciones que representan diversos tipos de adaptación a diferentes estímulos de las personas, se dan sobre todo cuando percibimos algo exterior a nuestra conciencia, como objetos, lugares, acontecimientos o hasta un recuerdo trascendental en la vida. Es en resumen, lo que sentimos cuando percibimos a alguien o algo. Pero además, las emociones son globales o semejantes a la diversidad de las expresiones culturales, lo que significa que podremos reaccionar a ciertos estímulos visuales y conductuales de diferente manera, o en su caso, individuos con culturas diferentes, podrán actuar de igual manera ante hechos idénticos.

¿Cuáles son sus funciones? Regularmente se habla de las siguientes:

a) Función adaptativa: ésta consiste en regular el organismo de cualquier ser vivo, a mejorar la supervivencia, no sólo la propia, sino también regulando al otro, pero particularmente en el caso de las personas las prepara para una acción; para el caso que nos ocupa, prepara a los estudiantes para la acción en el proceso enseñanza-aprendizaje, sobre todo los acopla a la forma en que el docente expone y motiva a los mismos para sentir lo que está ofreciendo en la clase.

b) Función social: para que nuestras emociones sean expresadas es necesario

que haya un detonador externo a la conciencia de la persona, de ahí que esta función esté cargada de la relación con los semejantes, expresando además el estado de ánimo que facilitará la interacción social para predecir la actitud hacia afuera, es decir, el comportamiento. Esta función lleva implícito el verbo, la palabra o simplemente los movimientos corporales o gestos externalizados, muchas de las veces de manera inconsciente.

c) Función motivacional: esta función está determinada por los motivos que mueve a la persona, lo que nos dispone a hacer cosas que nos hacen sentir bien y a alejarnos de aquello que nos hace sentir mal; en el caso del aprendizaje, el profesor deberá ser audaz y encontrar la inspiración motivacional para estimular a los estudiantes a sentir lo que están aprendiendo, solo así podremos ver la relación entre motivo y emoción y retenerlo en la memoria de largo plazo.

Es un tanto difícil identificar las emociones propias y las de los otros, ya que muchas de las veces se manifiestan más de una a la vez, lo que en el lenguaje técnico de la psicología se le conoce como conciencia emocional, la cual será el puente para llegar a la inteligencia emocional, misma que el documento titulado “Tipos de emociones: Qué son y cuantos tipos existen” define como “la capacidad de tener conciencia de las propias emociones y sentimientos, reconocerlos y controlarlos, motivarnos para conseguir nuestros objetivos, reconocer las emociones ajenas y saber gestionar las relaciones interpersonales” (2021).

De la gran variedad de emociones que existen y su clasificación, podemos destacar la siguiente, no sin antes advertir que cuanto más las conocemos más estaremos preparados para su control o simplemente para actuar frente y ante ellas. Las siguientes emociones son innatas o primarias y cada una tiene como objetivo específico la supervivencia (ver cuadro); vendrán otras posteriormente, las que se conocen como sociales y aprendidas, y que

como ejemplo podemos destacar la vergüenza, culpa, celos, orgullo etc., mismas que nacen a través de la interacción social, del proceso de desarrollo cognitivo y tienen una implicación psicológica.

TIPO DE EMOCIÓN	FUNCIÓN
Miedo: anticipación a un peligro, produce ansiedad e inseguridad. Conforme va subiendo la intensidad, se puede convertir en temor, inquietud, hasta llegar al terror o pánico.	Nos predispone a huir de aquello percibido como amenaza e ir hacia la búsqueda de la autoprotección. Sin esta emoción la persona no lograría cuidar de sí misma y estaría expuesta a los peligros de forma continua.
Afecto: implica una atracción o inclinación positiva hacia alguien o algo.	Es la base para generar vínculos y promueve la apertura hacia el ambiente.
Asco o aversión: desagrado hacia algo que nos genera repulsión.	Provoca rechazo hacia algo que tenemos frente a nosotros.
Alegría: emoción fundamental para mantenernos vivos, provoca una sensación de bienestar, felicidad, satisfacción, entusiasmo, gozo, dicha, euforia, etc.	Sensación de dicha e ilusión que nos conduce a la reproducción de acontecimientos que nos hace sentir satisfechos, regula la energía vital.
Tristeza: pesimismo, melancolía, desaliento, pesadumbre, aflicción ante ciertas situaciones.	Nos hace sentir insatisfechos y nos conduce hacia una interiorización personal y a retirarnos hacia uno mismo por desencanto.
Enojo: molestia, disgusto, agresión, ira e irritabilidad ante situaciones adversas.	Nos conduce hacia nuestra defensa y a poner límites a la invasión del ambiente.

¿Cómo influyen las emociones en el proceso de aprendizaje?

La otra categoría analítica que como concepto tenemos es el aprendizaje. Éste se define como la adquisición de conocimientos de algo en cuestión a través de la enseñanza teórica y/o práctica, como sostiene Ausubel, el aprendizaje es un proceso creador que pasa por diferentes fases.

Con los anteriores conceptos definidos, podremos afirmar que las emociones influyen directa y de manera permanente en este proceso de la adquisición de conocimientos:

Que las emociones están “antes” y “después” del conocimiento cognitivo. Están “antes”, pues el dominio emocional es el que facilita u obstruye el aprendizaje. También están “después”, pues las emociones son las que guían a las personas a lo largo de sus vidas, las que

nos motivan a aprender y a reaprender a lo largo de nuestras vidas, a relacionarnos con los otros de manera más pacífica y justa (Casassus, 2007).

Por todo lo anterior, no puede haber conocimiento de ninguna especie sin manifestación de emociones, por lo que éstas repercutirán de forma importante hasta en el modo en que también se adquieren.

Quienes se dedican a la enseñanza escolar, deben partir siempre de una motivación personal para transmitir los conocimientos, que a través del proceso enseñanza aprendizaje van impartiendo; como los mismos receptores de los conocimientos, deben percibir la sensación de la emoción con la que los están recibiendo y asimilando, pues algunas de las emociones, como decíamos, son naturales.

Solo sintiendo la emoción, podemos afirmar que desarrollaremos el interés por la curiosidad, por la investigación y seremos receptivos ante

cualquier situación que nos sea provechosa en el propio proceso.

Tomando en cuenta lo anterior, los maestros, a pesar de que las emociones son innatas, deben siempre motivar a los estudiantes con cosas innovadoras, deben despertar la inquietud con elementos educativos diferentes para romper el aburrimiento y despertar el espíritu investigativo, solo así se podrá romper con lo insulso dentro y fuera del aula.

En este sentido, la motivación y las emociones están presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje como si fueran dos caras de la misma moneda. Las emociones tienen la tarea de estimular las conductas o acciones de la persona y la motivación se encargará de mantener la atención en el proceso, así como el esfuerzo para el cumplimiento de los objetivos planteados en dicho proceso. Sin motivación, no hay emoción; sin emoción, no hay motivación.

Un ejemplo de lo anterior es cuando los alumnos sienten alegría por una cosa, o un tema, éstos pondrán una gran atención en todo

lo que vaya ligado a esa cosa que les genera la sensación de estar alegres; estarán más concentrados en algo que les satisface que cuando un tema les parece incómodo, pues esto reduce la atención.

De esta manera, en el ámbito escolar debe prevalecer la armonía, las buenas intenciones y la concordancia entre lo que se enseña y lo que la realidad nos muestra, eso es mayormente estimulante para los alumnos, pues partirán de una realidad que a todos atañe, porque lo están viviendo de una manera u otra.

La realidad presente motivará su abordamiento en el estudio, porque no se la están imaginando, entonces despertará el interés de los estudiantes por conocerla, teniendo como resultado conocimientos significativos. Cuando partimos de la realidad social presente, el docente adquiere toda la atención por parte de los estudiantes, pues está motivado por lo que ve y no por lo imaginario del profesor.

Realidad y enseñanza deben estar plenamente conectadas de otra manera, los conocimientos serán estériles o simplemente no servirán para nada y, en el menor de los casos, se olvidarán de manera paulatina. Así se establece en la siguiente cita:

Las relaciones que uno establece con los otros y consigo mismo lo hace desde sus diferentes emociones. La relación de respeto y de resolución pacífica de los conflictos con el otro sólo es posible desde la comprensión de las emociones de ese otro –empatía– y esto, a su vez, requiere de una toma de consciencia, conocimiento y regulación de las propias emociones (Teruel, 2014).

Tenemos el ejemplo de las matemáticas en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), cuyo mundo está construido sobre abstracciones; qué motivación o estímulo externo tendrán los estudiantes cuando se parte siempre o comúnmente de éstas para enseñarlas y para aprenderlas; cuando los



SIRISVISUAL



NICOLE WOLF

profesores parten de algo realmente concreto, si lo hicieran, serían también un atractivo para muchos estudiantes sabiendo que su realidad social depende también de las matemáticas y por ende tendríamos que aprenderlas.

Finalmente, las motivaciones y emociones de los estudiantes dinamizan o frenan la adquisición de conocimientos. Cuando se tienen emociones desagradables se aumenta la capacidad para retener la atención en lo que nos preocupa. Y en su caso, cuando la emoción es de tristeza, la atención se concentra en consecuencias negativas, reduciendo la posibilidad de buscar opciones, lo cual reduce la capacidad del aprendizaje. Por su parte, el aprendizaje colaborativo genera motivación, no ocurriendo lo mismo con el aprendizaje memorístico basado en la repetición, que es monótono y aburrido, de ahí que las actividades y los procesos creativos son más motivantes que las repetitivas. ©

Fuentes de consulta

1. Casassus, Juan. (2007) *La educación del ser emocional*, Cuarto propio, Chile
2. *Divulgación dinámica. Tipos de emociones: Qué son y cuantos tipos existen*, en: <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/tipos-de-emociones/> consultado el 22 de marzo de 2021
3. Marina, José Antonio. (1996) *El laberinto sentimental*. Anagrama. Barcelona.
4. Muñoz, Polit Myriam. (2013), *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*, México.
5. Teruel, Díaz Ricardo. (2014), *Educación emocional en Filosofía, en La Formación del Profesorado frente a los desafíos del siglo XXI*, Editum, Murcia.



ILUSTRACIÓN DE ADOLFO SERRA

Plumas invitadas

¿Qué vamos a ofrecer?

Jesús Cepeda

Ingeniero en electrónica, pasante de maestría en educación media y universitaria, actualmente docente en el área de mecatrónica. Experiencia docente, directiva, en la coordinación y subdirección académica de planteles CECyTE, con 18 años de antigüedad docente. Unidad de Adscripción: CECyTE Durango. docentematematicas@gmail.com

Los riesgos psicosociales en el sector educativo han sido históricamente una de las principales causas de malestar en las y los docentes y durante la pandemia éstos se han agravado. Con el regreso a las aulas, cobra una especial relevancia el estado psicológico y emocional de los docentes, el daño generado por esta crisis requerirá de apoyo especial que debe ser previsto con un sentido prioritario para un adecuado retorno a los planteles.

La secretaria de Educación Pública, Delfina Gómez Álvarez, informó el inicio de la campaña de vacunación a maestros y personal de las escuelas. A finales de mayo, el gobierno federal prevé inmunizar a 3.03 millones de personas trabajadoras de este sector en todo el territorio nacional. Conforme se reciben los avisos de vacunación del personal educativo en los estados del país, se espera que a partir de agosto del 2021 el regreso gradual a las aulas pueda ser una realidad en los estados con semáforo epidemiológico en amarillo y verde.

La reapertura de escuelas significa un importante reto de planeación; las autoridades educativas realizan ya acciones para cumplir con las medidas sanitarias que serán imprescindibles en todos los planteles educativos. Sin embargo, al regresar a las aulas

se tendrá que trabajar considerablemente en lo emocional, pues los jóvenes regresarán con un nuevo sentido de la realidad; un porcentaje importante de ellos presentarán un enorme rezago académico, otros más estarán afrontando una problemática económica muy fuerte en casa y lamentablemente muchos también habrán perdido a un ser querido como consecuencia de esta pandemia. Esta situación también la viven los docentes, quienes transitan por un duelo por la pérdida de familiares, arrastran afectaciones de salud física y/o emocional y afrontan dificultades económicas.

La UNICEF señala que el aislamiento durante la pandemia por COVID-19 puede incrementar los niveles de estrés y ansiedad en las y los adolescentes, lo que interfiere en su desarrollo y los limita para la toma de decisiones importantes. Regresar a los jóvenes a una normalidad, que para muchos jamás lo volverá a ser, se convertirá en un reto para las autoridades educativas, directores y para cada uno de los docentes, quienes como siempre estarán al frente, en la “primera línea” de trabajo, con el contacto directo con estos jóvenes en una situación de retorno gradual o “modalidad mixta”. ¿Qué les vamos a ofrecer? Es común escuchar y leer sobre la implementación de protocolos para el cuidado de la salud física a



JOSIAH GIBBS

través de medidas preventivas sanitarias para un retorno seguro a actividades presenciales, no obstante poco se ha hablado de la salud socioemocional de los docentes o de una atención más allá de ofertar cursos en línea. El tema es de gran trascendencia, ya que se espera que se den problemas conductuales graves, así como que exista un nivel mayor de ansiedad e irritabilidad que puedan manifestarse en los ámbitos de la vida cotidiana a través de diversos conflictos interpersonales.

No es suficiente con pensar que el retorno físico a los planteles va a ser la solución, que con el regreso a las aulas esto se acaba. Los altos niveles de estrés por tiempo prolongado perjudican la capacidad de aprendizaje. Por esta razón los docentes deben tomar en cuenta el estado afectivo y mental en el que se encuentran los alumnos y brindar herramientas para restaurar su bienestar emocional. Realmente ¿se está preparado para abordar problemas conductuales, crisis emocionales o ataques de ansiedad, entre otras situaciones, que posiblemente se den en las aulas?

A más de casi 14 meses de un confinamiento estricto al inicio y que gradualmente se ha vuelto laxo, ha causado un fuerte impacto psicológico en la comunidad educativa y la sociedad en general. Para el personal docente existe de manera palpable el riesgo de contagio por COVID-19, las exigencias urgentes para adaptar su modelo de enseñanza al entorno digital y a las medidas de seguridad impuestas para frenar el contagio; además de la posible pérdida de seres queridos, todo ello ha impuesto un importante impacto psicológico y emocional. Puede considerarse que los docentes han estado sometidos a una gran demanda, tanto por su propia experiencia en esta crisis, como por la necesidad de adaptar su función pedagógica en un contexto en el que no cuentan con su escenario natural: el salón de clases.

El trabajo a distancia, por otra parte, puede hacerse muy solitario, aspecto en contraposición con la vida cotidiana en las escuelas. Tras casi completar un ciclo escolar en confinamiento muchos profesores han estado expuestos a

algún grado de depresión que se refleja en su vida personal y profesional. Trickett (2009) define a la depresión como una enfermedad de los sentimientos, es decir que su sintomatología va desde una tristeza normal pasando a un vacío que en muchas ocasiones genera desesperación, falta de esperanza, aislamiento, dolores de cabeza y vértigo. Para Botto, Acuña y Jiménez (2014, 1297-1305), la depresión es una enfermedad recurrente, frecuentemente crónica y con sintomatología que en varias ocasiones viene acompañada de ansiedad.

La ansiedad es una reacción natural que se presenta frente al entorno, representa una preocupación por lo desconocido; generalmente aparece cuando la persona está preocupada e intranquila y en el cuerpo humano se aumentan los niveles de energía que nos permite responder de manera efectiva ante la situación de peligro o tensión por la cual estamos atravesando (Trickett, 2009).

En su función de enseñanza los docentes enfrentan sentimientos de frustración que se generan al no lograr los niveles de aprovechamiento académico, al observar que un porcentaje importante de los alumnos se suman a las estadísticas de abandono escolar. En esta situación pasan por alto que una de las razones que les genera estrés es la falta de control sobre los efectos de la actividad propia: hoy, más que nunca, el éxito de la labor educativa depende de factores ajenos al docente (Alonso Ruiz, 2020); sin embargo, consideran como parte de su obligación y su responsabilidad que los alumnos acrediten.

La modalidad a distancia obliga al docente a permanecer en casa una gran parte del día preparando e impartiendo las clases en línea, muchos padres o administrativos tienen la expectativa de que los docentes no tienen razón para no estar disponibles para ayudar a sus estudiantes, atender a los padres de familia o directivos; esta situación provoca desgaste, algo más allá de agotamiento físico o psicológico, genera un sentimiento de estar exhausto la mayor parte del día, pero a pesar de ese agotamiento, se sienten obligados a

seguir adelante sin descansar, lo que se conoce como el síndrome de Burnout. Ramírez (2017) lo describe como una respuesta al estrés laboral; es una experiencia compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas con que se relaciona. Es estar constantemente buscando obtener esa sensación de logro sin poder alcanzarla; ya sea por ansiedad, carga de trabajo o distracciones. Los efectos que suelen acompañar este síndrome son: ansiedad, insomnio, conflictos interpersonales, bajo desempeño laboral, menor creatividad, y enfermedades.

En cuestión de género, las mujeres están expuestas a mayores niveles de agotamiento. En el reporte Condiciones psicosociales y situacionales asociadas al estrés, al inicio de la pandemia por COVID-19 (Contreras-Ibáñez, 2020), aplicado en línea a 5007 mexicanos, se indica que las mujeres viven niveles mayores de estrés que los hombres (17.5 puntos y 15.4 puntos, respectivamente). Esto puede deberse a que ellas están padeciendo más efectos emocionales. La jornada laboral en modalidad a distancia les ha generado una sobrecarga relacionada con el cuidado material, económico y psicológico de los miembros de la familia.

Las profesoras encargadas de transmitir conocimientos, impartir y orientar a los estudiantes desde casa tienen mayores dificultades para equilibrar la vida profesional con la personal y familiar, al trabajar el triple por los cuidados del hogar, de los hijos y de las actividades laborales. En este ambiente, para las docentes implica mayor dificultad mantener una vida profesional plena, ejercer su derecho al cuidado de su familia, el libre desarrollo de su personalidad, su autocuidado, su formación, su descanso, el disfrute de su ocio y el tiempo libre (Enríquez, 2020).

El manejo inadecuado de las emociones aparece como uno de los principales factores que detonan el agotamiento en los docentes, este escenario lleva a la necesidad imperiosa de establecer acciones concretas para asegurar las condiciones básicas para prevenir y actuar de forma pertinente ante las problemáticas

psicológicas y emocionales que se han generado por el encierro y se generarán ante la nueva realidad educativa. Es prioritario atender en este ámbito a los docentes, brindarles atención y acompañamiento para que recuperen su estabilidad y equilibrio, así como también se requerirá un proceso de re-vinculación y gestión emocional entre los docentes y sus estudiantes. No se puede esperar el éxito de una estrategia educativa si, quienes se encargan de concretarla, los maestros, se encuentran en condiciones desfavorables para desempeñar su labor (Alonso Ruiz, 2020). Un docente estresado difícilmente podrá apoyar a un estudiante estresado.

Frente a este escenario el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, sugiere que las respuestas educativas a la COVID-19 deben garantizar que tanto los profesores como el personal auxiliar reciban soporte psicosocial continuo. Señala que será fundamental para los educadores que puedan prestar un apoyo cercano a los estudiantes. Recomienda a las autoridades educativas dar prioridad al sustento del bienestar físico, psicológico y socioemocional de los docentes y los estudiantes, además, asegurar que se faciliten recursos para que los docentes reciban beneficios psicológicos y socioemocionales.

Una adecuada atención y seguimiento, que les otorgue a los profesores capacidades para la autogestión emocional, constituirá una herramienta especial y recomendable en este próximo desafío de frente a una nueva realidad. A la par facilitará que logren hacerse de mejores estrategias dirigidas a sus estudiantes para coadyuvar a que una generación de jóvenes pueda alcanzar su potencial.

La UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo presentaron la segunda edición de un conjunto de herramientas para ayudar a los líderes escolares a proteger la salud mental de los y las docentes, en el regreso a las aulas. En el documento "Apoyo a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela - Caja de herramientas para directivos escolares" (2020) se proporcionan consejos prácticos



LERONE PIETERS

sobre cómo preparar a los profesores para un entorno escolar diferente al que estaban acostumbrados y sugiere cómo aminorar su impacto en su salud mental. Destacan entre las recomendaciones: realizar evaluaciones psicológicas y socioemocionales periódicas al profesorado, crear redes de apoyo entre pares y llevar a cabo formación en habilidades emocionales para el manejo del estrés.

Desde lo individual el docente deberá trabajar en estrategias de afrontamiento y regulación emocional para atender las consecuencias negativas que le han generado la crisis sanitaria, en este ámbito el Diccionario Conciso de Psicología de la Asociación Estadounidense de Psicología (*American Psychological Association*), define al afrontamiento como el empleo de estrategias cognitivas y conductuales, destinadas a enfrentar una situación molesta o que sobrepasa los recursos del individuo; también tiene como función la disminución de emociones negativas y problemas generados por el estrés.

La mejora en la autorregulación de las emociones de los profesores es un tema clave que podrá incrementar sus competencias de gestión en sus vínculos con sus estudiantes, así como para la contención de crisis que se pudiesen presentar en el aula durante y posteriormente a la implementación del modelo híbrido propuesto por las autoridades.

La regulación emocional es el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Gómez & Calleja, 2016), en este proceso el docente debe conseguir la capacidad de evaluar sus emociones, tanto positivas como las negativas para procesarlas y vivirlas de forma que pueda generar equilibrio, procurando disminuir la afectividad negativa y aumentar la positiva. Gross (2013) ha señalado que uno de los retos esenciales del área de la regulación emocional es entender cómo cultivar las emociones útiles y manejar las dañinas.

El retorno a los planteles implica incertidumbre, pero es importante considerar que esta situación es pasajera, muy demandante, sin lugar a duda. Las comunidades escolares harán uso de todas sus capacidades y recursos para adecuarse a la nueva realidad, con la ventaja y la fortaleza adquiridas de esta experiencia, con nuevos aprendizajes que permitirán desarrollar formas distintas y creativas de ejercer el rol docente las cuales con seguridad fortalecerán nuestra labor a futuro y que sin duda marcará la vida de varias generaciones.

“A nuestros alumnos les podemos ofrecer el compromiso de diseñar nuestra clase aún más interesante, propiciar un espacio seguro donde interactuemos juntos considerando nuevos recursos didácticos, mostrar empatía frente a la realidad actual y extender nuestro apoyo con herramientas y estrategias cuando el impacto de esta pandemia les genere emociones negativas, sabiendo que nosotros estamos adelantados en el proceso de manejar las nuestras.” ³

Fuentes de consulta

1. Alonso, R. J. (2020, 25 octubre). *El estrés de los maestros durante la pandemia*. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/el-estres-de-los-maestros-durante-la-pandemia/>
2. Apoyo a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela - Caja de herramientas para dirigentes escolares - Segunda edición con nuevos consejos y prácticas recientes. (2020, septiembre). El Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030. <https://teachertaskforce.org/es/apoyo-los-docentes-en-los-esfuerzos-para-facilitar-la-vuelta-la-escuela-caja-de-herramientas>.
3. *Apoyar a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela*. (2020, mayo). El Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030. <https://teachertaskforce.org/es/document/apoyar-los-docentes-en-los-esfuerzos-para-facilitar-la-vuelta-la-escuela-orientaciones>
4. Botto, A., Acuña, J., & Jiménez, J. P. (2014, 1 octubre). *La depresión como undiagnóstico complejo. Implicancias para el desarrollo de recomendaciones clínicas*. Scientific Electronic Library Online. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872014001000010
5. Contreras-Ibáñez, C. C., Flores González, R., Reynoso-Alcántara, V., Pérez-Gay Juárez, F., Castro López, C., & y Martínez, L. (2020, 1 julio). *Condiciones psicosociales y situacionales asociadas al estrés, al inicio de la pandemia por COVID-19*. Entorno.udlap.mx. <https://entorno.udlap.mx/condiciones-psicosociales-y-situacionales-asociadas-al-estres-al-inicio-de-la-pandemia-por-covid-19/>
6. Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. Medigraphic, literatura biomédica. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
7. Enríquez, L. (2020, 2 septiembre). Mujeres universitarias y la sobrecarga del trabajo de cuidados durante la pandemia. Animal Político. <https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/mujeres-universitarias-sobrecarga-trabajo-de-cuidados-pandemia/>
8. Gross, J. J. (2013). Emotion Regulation: Taking Stock and Moving Forward. citeseeerx.ist.psu.edu. <http://citeseeerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.3127&rep=rep1&type=pdf>
9. *¿Porque trabajar por y con las adolescencias en México?* (s. f.). Unicef México. Recuperado 1 de mayo de 2021, de <https://www.unicef.org/mexico/media/4971/file/Nota%20te%CC%81cnica%20adolescentes.pdf>
10. Ramírez, J. A. R. (2017). *Síndrome de burnout en docentes*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=521653267015>
11. Secretaría de Educación Pública. (2021, 13 abril). Boletín No. 73 Inicia campaña de vacunación a docentes y personal administrativo en todo el país: SEP [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-73-inicia-campana-de-vacunacion-a-docentes-y-personal-administrativo-en-todo-el-pais-sep?idiom=es>
12. Trickett, S. (2012). *Supera la ansiedad y la depresión*. Google Books. https://books.google.com.pe/books?id=xpmFOiLu5_cC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false



ILUSTRACIÓN DE TAKEO DOMAN

La enseñanza de la historia y el desarrollo de las emociones en la formación de formadores

**Manuel Alejandro
Hernández Ponce**

Licenciado en Historia por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Estudios Sobre la Región por El Colegio de Jalisco, y Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Adscripción: Profesor investigador del Departamento de Historia, en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Docente a nivel superior desde 2009. Miembro del SNI-CONACYT.
manuel.hernandez1016@academicos.udg.mx

**Marco Antonio
Delgadillo Guerrero**

Licenciado en Historia por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Historia de México por la Universidad de Guadalajara. Adscripción: Profesor Investigador del Departamento de Artes, educación y humanidades, en el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Docente a nivel superior desde 2005.
marco.delgadillo@cuc.udg.mx

El objetivo de este trabajo es proponer una mirada renovadora al uso de la empatía histórica en el aula, específicamente para la capacitación de formadores en Universidades y Escuelas Normales. La empatía como concepto deriva del griego *εμπάθεια* “sentir dentro/al interior”; la Real Academia Española la define como “capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos” (Asale, 2021). La empatía es una habilidad social aprendida y que habilita al sujeto a convivir en sociedad.

Para términos de este artículo proponemos considerar que la labor docente exige una empatía que se puede atender en dos vías, la primera: empatía hacia el pasado histórico (como aptitud); y el segundo: la empatía como habilidad socioemocional (como actitud). Mientras la primera atiende a un proceso de investigación que conduzca a la comprensión de la complejidad del pasado, sus sujetos y cultura, la segunda llama a fomentar el desarrollo de la tolerancia, el respeto, y el diálogo.

La empatía es fundamental para el funcionamiento de las relaciones entre los individuos que componen una sociedad, pues permite sustraer al sujeto del individualismo. El éxito de la labor docente está condicionado a aspectos relacionados al medio en que se desenvuelve, los recursos materiales y lugar social que ocupa el educador en la comunidad; a ello se suman elementos concernientes a la personalidad, conocimientos, motivación, expectativas, competencias y habilidades socioemocionales.

Para la formación en el aula, (y en entornos virtuales o híbridos) es fundamental que todos los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollen “una posición en la que es posible contemplar creencias y metas que uno no necesariamente comparte” (Perenau y Vieyra, 2017, 3). Un docente empático desarrollará una actitud cercana a sus estudiantes, que no solo implica la captación y comprensión de mensajes verbales, sino también de lo no verbal (gesticulación, señas, emociones). Se espera que ello genere un ambiente equitativo, comprensivo y de paz.

Compartir experiencias mediante el diálogo y la escucha es fundamental para el desarrollo de la empatía, en especial para los futuros docentes que atenderán estudiantes provenientes de contextos diversos. Esto implica la instrumentación de capacidades para dialogar sin prejuicios, el reconocimiento de los sentimientos, el respeto a múltiples formas de expresión y el abrirse a nuevas prácticas.

El desarrollo de la empatía como herramienta didáctica ha sido abordado por múltiples investigaciones, entre las que destacan Shemilt (1984), C. Portal (1987), Lee & Schemilt (2003), Davis y otros (2001), Edacott (2010), Brooks (2011), Edacott & Brooks (2013). Estos autores coinciden en que la empatía es una forma estratégica para lograr un mayor acercamiento y comprensión del pasado histórico. La empatía es un concepto de segundo orden que se establece como una actitud necesaria para el aprendizaje de la historia, pues significa “tener la capacidad de comprender contextos distintos de los nuestros que se produjeron en momentos diferentes” (Arteaga & Camargo, 2014, 128). Sin embargo, insistimos que también es posible considerar a la empatía histórica como un detonante para educar en el tema de las emociones y preparar al futuro docente para afrontar la diversidad.

La empatía hacia el pasado histórico (como aptitud)

La enseñanza de la historia se ha enfrentado al problema sistemático de “la pérdida de centralidad de los estudios históricos [lo cual] es algo que viene produciéndose, al menos en el mundo occidental” (Almansa, 2018, 87). Esta disciplina sigue combatiendo la percepción de “poco útil”, frente a la instrucción técnica y de saberes instrumentales. El conocimiento histórico es complejo, por lo que éste debe trascender a la memorización; priorizar en la repetición memorística dificulta la movilización de emociones y sentimientos en el proceso de aprendizaje. Ello actúa en detrimento de la significatividad dotada al pasado; movilizar en la



BP MILLER

afectividad es fundamental para la comprensión de temas que podrían, por su temporalidad, parecer lejanos o de culturas ajenas.

El desarrollo de la empatía se ha abordado también como explicación histórica contextualizada o HTP (*Historical perspective taking*). Se propone establecer un ambiente de aprendizaje centrado en la comprensión de los actos “de las personas del pasado, teniendo en cuenta los parámetros económicos, sociales, políticos y culturales de un momento determinado” (San Pedro & López, 2017, 118). Dicho procedimiento, requiere que el docente conozca el periodo histórico, creando estrategias que liberen a los estudiantes de un pensamiento presentista o anacrónico. El modelo de empatía es una construcción afectivo-cognitiva, en la que se destaca la capacidad para equilibrar entre un contexto histórico determinado, asumir una perspectiva y asumir respuestas afectivas adecuadas (Edacott, 2014).

Desarrollar la empatía como aptitud pretende despertar el interés por la enseñanza de la historia en los futuros profesores, a partir del conocimiento de la disciplina. Es posible instruir a los docentes en formación en “actividades basadas en la empatía histórica que promuevan la disposición para comprender las acciones de los agentes del pasado y de

culturas diferentes, adoptando la perspectiva del otro y favoreciendo extraordinariamente el entendimiento de la historia” (Carril-Merino, 2020, 2). El docente, además de conocer, debe asumir a la diversidad como parte de la naturaleza histórica de la sociedad. Son diversas las lecciones escolares que requieren una actitud empática para su comprensión: los sacrificios humanos, el estallido de guerras, la idea de superioridad o inferioridad raciales, el silencio histórico al papel de la mujer, etcétera.

Los ejercicios reflexivos que invitan a la empatía permitirán al futuro docente acercarse a un contexto que en principio podría resultarle extraño o ajeno; aunque se corre el riesgo de que el ejercicio no sea significativo si se queda en términos de emulación imaginativa. Para detonar un pensamiento histórico, es necesario partir de un trabajo de investigación: indagar respecto a la conducta de actores históricos, sus visiones del mundo, motivaciones, expectativas, temores y problemáticas cotidianas. Una empatía sustentada en la investigación trascenderá las representaciones basadas en “prejuicios, estereotipos que persisten en el imaginario colectivo, como por ejemplo, la idealización de la vida de campo y del paisaje natural local” (Perenau & Vieyra, 2017, 7).



QUINO AL

La empatía hacia el pasado histórico como habilidad socioemocional (como actitud)

La escuela es un espacio educativo en el que se pone a prueba la formación del docente en el ámbito de las emociones. La comunidad educativa (compuesta por maestros, alumnos, padres de familia y personal administrativo) son protagonistas de múltiples interacciones, lo que supone un reto de adaptación, flexibilidad y empatía. Se espera entonces que los docentes sean difusores de “una enseñanza libre de prejuicios, que tenga como base la vida real y como objetivos enseñar a pensar y afrontar conflictos como parte de nuestra vida cotidiana” (San Pedro & López, 2017, 118).

El ámbito escolar genera distintas sociabilidades, donde el ideal es el desarrollo de “estrategias destinadas a la eliminación de prejuicios y actitudes xenófobas en las aulas, estableciendo puentes entre los conceptos del “yo” y del “otro” (San Pedro & López, 2017, 117). Un docente empático buscará encaminar a sus estudiantes para que comprendan “todo el conjunto de circunstancias y condicionantes de un actor histórico dado, evitando errores, anacronismos y juicios inadecuados” (Almansa, 2018, 88).

Los profesores en formación son parte de una sociedad, lo que los convierte en receptores de prejuicios y actitudes que implican formas de discriminación; ello puede modificarse y erradicarse con el apoyo de sus pares y las autoridades encargadas de que se cumpla el modelo educativo. Entonces cabría preguntarnos ¿los docentes cuentan con habilidades para educar en el tema de emociones?, la respuesta no es sencilla, pues cada educador proviene de un núcleo familiar complejo; en algunos casos con carencias de carácter afectivo-emocionales y económico-sociales, los cuales han impactado en su capacidad de ser empáticos. Por lo antes referido, es que la empatía histórica será el detonante para comprender el pasado, y a su vez, reconocerse como un ser activo de la historia de su comunidad, no como un simple espectador.

Es por tanto fundamental que aún en la educación superior, se considere que el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de “valores de justicia, solidaridad y la aceptación positiva de las diferencias culturales, incluyendo una reflexión en la que el alumnado ponga en tela de juicio sus estereotipos” (San Pedro & López, 2017, 118). La infancia y adolescencia son fundamentales para la adopción de

comportamientos discriminatorios y de prejuicio, que coexisten e interiorizan los sujetos en su vida adulta, aun cuando es consciente de que deben erradicarse. Por ello, los docentes que ejercitan su capacidad de empatía con temas históricos en contextos distintos al propio serán capaces de detectar y erradicar actitudes discriminatorias, prejuicios y lugares comunes. Un docente que desarrolla la empatía (como actitud) no necesariamente comparte, justifica o acepta creencias, ideologías, o acciones; pero sí es capaz de comprenderlas y evitar la emisión de juicios de valor.

A manera de reflexión

El docente en formación que se dedicará a la enseñanza de la historia no solo deberá afrontar el reto disciplinar, sino que debe formarse en la inclusión y tolerancia, eliminando prejuicios y actitudes xenófobos; es la empatía una estrategia para tender puentes entre el “yo” y el “otro”.

Los autores de este artículo proponemos considerar a la empatía histórica como un punto de partida para que tanto los formadores y los docentes en formación pongan en duda sus propios parámetros culturales, aprendiendo a comprender a la otredad como una posibilidad. La empatía histórica “puede utilizarse para pensar históricamente situaciones de identidades en conflicto” (San Pedro & López, 2017, 118). Cuando se logre interiorizar empáticamente el conocimiento del pasado se crearán aprendizajes significativos; para ello algunos autores sugieren el uso de modelos interactivos y simulaciones (Santos, 2019, 33). La investigación que conducirá a la empatía respecto a lo acaecido puede partir del uso de imágenes o fuentes, por lo que se recomienda “ejecutar los contenidos de la historia de lo particular a lo general, de lo próximo a lo lejano, de lo concreto a lo universal” (Santos, 2019, 33).

Es posible que los planes y programas de historia en las escuelas de educación superior doten a sus estudiantes de información

necesaria para el manejo de los contenidos y libros de texto. Sin embargo, las estrategias de enseñanza se siguen replicando desde la experiencia del presente, sin reflexionar sobre la complejidad del contexto, sujetos y temáticas de estudio; en consecuencia, es fundamental que el conocimiento del pasado rompa con las tradiciones escolares de ejecución, técnicas preelaboradas y lugares comunes replicados generacionalmente.

La pandemia por SARS-COVID 2, que se expandió por el mundo en 2020 generó nuevos retos para el proceso educativo. Para el caso mexicano, improvisadamente se apuntaló en los medios de comunicación virtuales para mantener a flote sus planes y programas. Pero fue el establecimiento improvisado de una educación remota lo que puso a prueba las capacidades emocionales de docentes y alumnos para desarrollar sus actividades cotidianas. La empatía como aptitud se volvió fundamental pues no todos los profesores y estudiantes fueron capaces de adaptarse con éxito a la nueva normalidad educativa. Las sesiones remotas, los chats de diálogo y las plataformas de cursos volvieron a la

El docente,
además de
conocer, debe
asumir a la
diversidad
como parte de
la naturaleza
histórica de la
sociedad.

enseñanza una actividad distante, en la que fue diferenciadora la actitud empática del docente frente al reto educativo que se le presentó.

El desarrollo de la empatía histórica como en el proceso de enseñanza no es innovador, sin embargo, para quien le interese adoptar dicha estrategia, siempre encontrará nuevos retos y preguntas que se adaptarán a sus grupos de trabajo. El docente y los estudiantes son agentes activos, por lo que sus percepciones, prácticas y conocimientos disciplinares forman parte de un proceso dialéctico. Es necesario que, desde la comprensión de la otredad en el pasado, se desarrollen nuevas miradas a procesos del presente. Todo ello permitirá además crear individuos con capacidades de adaptación, tolerancia y respeto a la diversidad. ☺

Fuentes de consulta

- Asale, R. (2021). *Empatía. Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/empat%C3%ADa>
- Almansa, R.-M. (2018). *La empatía como método humanístico de docencia de la historia: Sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 87–98.
- Brooks, S. (2011). *Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. Theory & Research in Social Education*, 2 (29), 166–202.
- Carril-Merino, M. T. (2020). *Empatía histórica en futuros profesores de primaria: El trabajo infantil en el siglo XIX. Educ. Pesqui*, 46, 1–18.
- Davis, O., Yeager, E., & Foster, S. (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowan and Littlefield.
- Edacott, J. (2010). *Reconsidering affective engagement in historical empathy. Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6–49.
- Edacott, J., & Brooks, S. (2013). *An adapted theoretical and practical model form promoting historical empathy. Social Studies Research & Practice*, 1(8), 41–57.
- Lee, P., & Schemilt, D. (2003). *A scaffold, not a cage. Progression and progression models in history. Teaching History*, 111, 13–23.
- Portal, C. (1987). *Empathy as an objective for history teaching. En The History Curriculum for Teachers*(pp.89–99). The Falmer Press.
- Perenau, E., & Vieyra, E. (2017). *Memoria, imaginación histórica y empatía histórica: Dos experiencias con adultos mayores. Argonautas*, 9(1), 1–8.
- Portal, C. (1987). *Empathy as an objective for history teaching. En The History Curriculum for Teachers*(pp.89–99). The Falmer Press.
- San Pedro, M., & López, I. (2017). *Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: Estudio con profesorado en formación. Revista de Psicología y educación*, 2(12), 116–128.
- Santos, A. (2019, abril). *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje*. UNED. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,22164976&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Shemilt, D. (1984). *Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom*. En A. Dickinson, J. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39–84). Heineman Educational Books.



ILUSTRACIÓN DE PAULA BONET

¿Prender la cámara, o no, en las clases virtuales?

Una explicación emocional desde la teoría de la mente

Claudia Salinas Esteban

Licenciada en Pedagogía, Maestra en Educación. Actualmente docente universitaria y de posgrado, así como colaboradora en grupo editorial Patria con revisiones pedagógicas y diseño de dosificaciones para libros del área de ciencias sociales de nivel medio superior. Experiencia profesional como docente en diferentes niveles educativos, presencial y en línea, así como orientadora educativa, vocacional y coordinación de departamento de Psicopedagogía.

clausensales@gmail.com

Hace ya, poco más de un año, que la dinámica del proceso educativo, en todos los niveles, experimentó un cambio trascendental en su historia al tener que migrar de una modalidad presencial a una completamente virtual; todo a causa de la pandemia por coronavirus.

Es en este momento cuando se vislumbra una cierta calma, a diferencia del caos que predominó en los primeros meses de cambio, el cual fue abrupto, estresante y preocupante: maestros a tope con capacitaciones obligatorias; reuniones entre directivos y administrativos para tomar decisiones, definir herramientas, plataformas y accesos a estudiantes; alumnos obligados a continuar sus estudios bajo una modalidad que no les era familiar; padres buscando los medios para atender las exigencias de la virtualidad, entre muchos otros. Entonces, es precisamente esta calma la que ahora le permite, a los principales actores de la educación, poner atención en otros elementos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje; ya no es el uso de plataformas, ni el uso de herramientas, tampoco la conectividad, entre otros, sino que ahora se trata de focalizar la atención en el aspecto emocional.

Aspecto tan afectado por el cambio drástico entre la interacción habitual y la frialdad de un aparato electrónico, pues es conveniente recordar que el aprendizaje no sólo es cognición, sino también emoción.

La emoción: sus diferencias entre lo presencial y lo virtual

Antes de avanzar en el tema, es conveniente puntualizar que son las emociones; ciertamente son el resultado de todo un proceso psicofisiológico, en donde, como mencionan Elizondo, Rodríguez y Rodríguez (2018), intervienen diferentes áreas del cerebro, tales como el córtex prefrontal, el hipocampo o el hipotálamo, mismos que generan una reacción en la persona, indicando si la experiencia o situación a la que se enfrenta es buena, positiva, agradable o, en su defecto, si es negativa,

frustrante, no placentera, entre otros. Estos autores indican que estas mismas zonas del cerebro cumplen un papel fundamental también en el aprendizaje, entonces, de esta manera podríamos afirmar que el aprendizaje, del mismo modo, es un proceso emocional, es decir, intervienen sentimientos, emociones y estados de ánimo diversos que van matizando las diferentes experiencias educativas, haciéndolas más significativas en algunos momentos, haciéndolas más extenuantes en otros o haciéndolas completamente satisfactorias y motivantes en muchos otros casos.

De esta manera, surge la pregunta: ¿cómo generar esas emociones positivas que impactan directamente en el aprendizaje de los estudiantes, cuando se está en un entorno virtual? La respuesta no es simple y mucho menos es asequible llegar a una respuesta rápida, lo cual nos lleva obligatoriamente a comparar lo presencial con lo virtual.

La virtualidad tiene grandes ventajas en relación al tiempo y el espacio, por ejemplo, pues ya no es del todo necesario estar en un mismo lugar físico a la misma hora, sino que esas barreras se rompen, no obstante, pese a estos probables beneficios, la interacción y contacto que se daba en la modalidad presencial sigue teniendo la supremacía. No es lo mismo sentir la calidez de una sonrisa frente a frente, que una sonrisa y un saludo mediados a través de una computadora o tableta; no es lo mismo compartir comentarios espontáneos con un compañero de clase sentado a lado, para enriquecer el tema, que un comentario a través del chat en la videollamada o la plataforma.

A través de estas comparaciones, llegamos a una interrogante aún más compleja: si hay diferencias entre una modalidad y otra, entonces, ¿será conveniente conceptualizar de forma diferente lo que es la emoción en un ambiente virtual? Sería aventurado aseverar tajantemente que sí, pero tampoco sería correcto negarlo rotundamente. Quizá no haya, aún, una respuesta precisa, sin embargo, mientras llegamos a ella, es importante destacar que, sea el medio que sea, presencial o virtual,



PASCAL BERNARDON

todas las vivencias de aprendizaje van a estar estrechamente relacionadas con lo que Ormrod (2005) denomina como *cognición emocional*, donde, de acuerdo a la experiencia que se tenga, es como se va a recordar o asociar ese momento educativo y ese contenido de aprendizaje, impactando así en la atención, la memoria, la percepción o la comprensión, por dar algunos ejemplos.

La realidad actual y su relación con la teoría de la mente

De acuerdo con lo expuesto hasta este momento, es innegable que las emociones son pieza fundamental, incluso imprescindible, en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ahora bien, ¿cómo es que se producen las emociones?, bueno, la respuesta, aunque parece muy simple, no lo es, sin embargo, tomemos como base a la *función sensorial*. Al respecto, Paladines (2007) nos dice que esta función consiste, primero en percibir y después traducir la información que se capta a través de los sentidos, para después enviarla al Sistema Nervioso Central y, de acuerdo al tipo de información que se ha recibido, entonces, éste lo conduzca a sus

diferentes estructuras, según corresponda.

De esta manera, aquí llegamos al elemento fundamental de este escrito; tenemos un punto esencial, ya que, para motivar y generar experiencias positivas de aprendizaje a los alumnos, será medular que todo aquello que capten sensorialmente esté pensado para que se traduzca en emociones positivas (por ejemplo, alegría, asombro, euforia y optimismo), por lo cual la propuesta que aquí se presenta y con la que podemos alcanzar ese objetivo es el uso de la cámara, no sólo el audio, en las clases virtuales. 📹

Fuentes de consulta

1. Elizondo, A.; Rodríguez, J. V.; y Rodríguez, I. (2018). *La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes*. Revista Cuaderno de Pedagogía Universitaria, Vol. 15; no. 29, enero-julio. Consultado el 12 de mayo de 2021, en: <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296/273>
2. Ormrod, J.E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson.
3. Paladines, F. (2007). *Psicofisiología General*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.



ILUSTRACIÓN DE TAKEO DOMAN

No deben existir espacios educativos sin ambientes propicios

**Marco Iván
Rodríguez Nieto**

Egresado de la carrera de Historia en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Profesor en el Centro Educativo Santa Fe y en el Colegio Nacional de Matemáticas, plantel Lindavista.
ivan.roni95@gmail.com

Es interesante que siempre que se habla del espacio, los pensamientos e imágenes que ilustran nuestra mente son los de un medio físico. Desde hace algunos años uno de los primeros temas que reviso en la clase de Geografía es “espacio geográfico” y procuro iniciar la sesión preguntando a los muchachos ¿Qué es el espacio? ¿Qué espacios conocen? Y por lo general las respuestas apuntan a: el espacio exterior, el espacio personal, el espacio público, ejemplos como sus habitaciones, parques, centros comerciales, plazas públicas, sus casas, restaurantes, sus mochilas, entre otros. Estas respuestas generan interesantes conversaciones y reflexiones en nuestra clase, pero quizá una de mis respuestas preferidas es cuando responden “el salón”.

En efecto, el salón es un medio físico, es un espacio académico, en que se desarrollan un sinnúmero de acciones; los jóvenes socializan, interactúan con sus profesores, se conversa, se copia, se juega, se conoce y hasta se aprende. La mayoría de nosotros ha pasado en algún momento de su vida tiempo dentro de las aulas, desde que fuimos estudiantes de preescolar desarrollamos parte de nuestras habilidades en ellas y algunos de nosotros hasta tomamos la determinación de trabajar en las mismas.

En el nivel educativo en el que imparto clases es común que el salón pertenezca al grupo, lo adornan, se apropian de una banca y los directivos lo asignan a los grupos. En el nivel medio superior y superior los salones también tienen un nombre, por lo general son la letra del edificio y el nivel en el que se ubican, sin embargo, es más habitual que el salón a determinada hora se asocie con un profesor o asignatura, lo que le genera identidad, juntos, el salón más el profesor y el grupo propician un aura en el que se desarrollan las sesiones.

Las personas que, a determinada hora, en determinado día comparten esos espacios, no solamente comparten un medio físico, comparten un ambiente. En los últimos años las reflexiones teóricas giraron en torno a que los ambientes de aprendizaje no solamente

se encontraban dentro de las instituciones académicas, Jakeline Duarte explica que:

En la contemporaneidad la escuela ha perdido presencia en la formación y socialización de los jóvenes, y cohabita con otras instancias comunitarias y culturales que contribuyen a ello, como los grupos urbanos de pares y los medios de comunicación. En correspondencia con ello, las grandes transformaciones de la educación en los últimos años suponen el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización, que le confieren a la Pedagogía un claro sentido social que rebasa los escenarios escolares, dirigiéndose a la atención de problemas asociados con la exclusión, los conflictos socioeducativos y el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades, en escenarios que no son necesariamente escolares (Duarte, 203, p. 98).

En efecto, los ambientes de aprendizaje no solamente se localizan en las aulas escolares, y comprender eso ha permitido reformular y mejorar los ambientes que sí se localizan en las escuelas, pero, ¿por qué iniciar esta conversación sobre ambientes de aprendizaje desde el concepto de espacio? Porque el año pasado el espacio cambió, y estas reflexiones teóricas sobre los ambientes de aprendizaje se abalanzaron de manera imprevista e inmediata sobre los actores educativos; no solo nos acercamos a los medios de comunicación, sino que comenzamos a dar clase por medio de ellos. Todos los problemas sociales que envolvían el cascarón externo de nuestras aulas ahora estaban presentes, pues el interior de nuestras casas se volvió sin autorización previa en un nuevo espacio académico y las plataformas digitales un puente entre lo interno y lo externo a la escuela.

Esto último es interesante, pues numerosos aspectos de la vida cotidiana quedaban fuera de las conversaciones en el aula, nuestras mascotas, los adornos de nuestras casas, los colores en las paredes, nuestra familia, la demarcación en que vivimos, nuestros hábitos de comida, los ruidos cotidianos de nuestras

cuadras, ahora todo eso estuvo expuesto. De esta forma el ambiente y el espacio tuvieron otro horizonte y otro alcance, volvernó más comprensivos, conscientes y empáticos con la diversidad tan amplia de situaciones que viven nuestros alumnos y sus familias, compañeros docentes, directivos y personal escolar fue más que obligado para poder reconstruir un ambiente educativo propicio para el aprendizaje.

Comprender que los espacios educativos sólo pueden funcionar, como tal, si se llevan a cabo en ambientes propicios, requiere empatía de parte del docente para con sus alumnos. En numerosas ocasiones se han comparado los planes educativos, modelos y programas utilizados en otras naciones, intentando buscar la respuesta al bajo desempeño de nuestros niños, niñas y adolescentes en las pruebas que los evalúan, pero, en años recientes se ha volteado hacia las problemáticas sociales, los problemas familiares, los problemas psicológicos, los intereses de los jóvenes, entre otros, que forman parte del contexto en el que se desarrollan nuestros estudiantes.

Existen trabajos que han estudiado los ambientes educativos en las aulas y desde varias perspectivas, una muy interesante investigación al respecto es la realizada por Marianella Castro

Pérez y María Esther Morales Ramírez, la cual registró datos cuantitativos y cualitativos desde la visión y las experiencias de los propios estudiantes, se utilizaron instrumentos como dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, un registro anecdótico y una guía con base en la cual se realizó la técnica de observación (Castro y Morales, 2015).

Su investigación arroja conclusiones y algunas recomendaciones para las universidades, colegios y profesores sobre la iluminación, el tamaño del aula, la ventilación, el nivel de ruido, tanto al interior como en el exterior del salón, el aseo en el aula, la decoración, el mobiliario, los materiales y los propios docentes, en palabras de las autoras:

Desde la visión de la población participante, las características ideales de una aula deberían remitir a un ambiente tranquilo, participativo, acogedor, positivo, respetuoso, ordenado, aseado, motivador, amistoso, decorado, estético, divertido, entre otros. Lo cual es garante de estados emocionales positivos y, por ende, de aprendizaje para todas las personas menores de edad o adultas que estén en el aula, ya que posibilita la atención, la concentración, el interés, disciplina, agrado, atracción, disposición, comportamiento,



DAN FARRELL

protección y seguridad, entre otros (Castro y Morales, 2015, p. 25).

Conseguir esas características ideales para lograr el mejor ambiente en el aula de manera presencial requería del esfuerzo significativo de parte de todos los actores de la educación, alumnos, profesores e instituciones; además de ello requiere de un tiempo, como hemos mencionado antes, dotar a un salón de la personalidad de aquellos que comparten en él durante determinado horario suele tomar meses, incluso años. Si bien es cierto, el profesor y su relación con los alumnos son un factor determinante, también nos ha quedado claro que el ambiente se determina por una variedad enorme de circunstancias internas y externas al aula.

Sin embargo, ¿Cómo controlar factores tales como la iluminación, la ventilación, el ruido, el aseo, la decoración, el mobiliario, cuando se toman e imparte clases desde casa a través de las plataformas digitales? Diversos medios de comunicación han puesto sobre la mesa pública los altos niveles de estrés que viven los profesores desde el inicio de la pandemia, ejemplo de ello lo siguiente:

El trabajo diario de los docentes se ve fuertemente afectado por la pandemia y hasta el 96% de los docentes que han participado en una encuesta del sindicato CSIF han manifestado que en este curso están teniendo un estrés superior al de años anteriores. “Hemos sido capaces de estar pendientes del alumnado, pero se nos ha olvidado el estrés por el aumento del trabajo durante la pandemia”, ha detallado Mónica de Cristóbal, representante de Educación de esta sección sindical [...] De Cristóbal ha recordado que ahora todas las familias tienen el correo del profesor, lo que es positivo, pero también está conllevando conductas que no son correctas [...] De hecho el 51,3% considera que los medios telemáticos están favoreciendo un mayor contacto entre las familias y los docentes. Respecto a la situación académica del alumnado, el 43,6% de los docentes aseguran que sus estudiantes muestran más desinterés (Sádaba, 2021).

Las menciones del cuerpo docente hacia problemáticas similares provienen de diferentes latitudes. Estas circunstancias no solo complican la situación en el sentido estrictamente educativo, sino que en algunos aspectos sociales también empeoran, complicando aún más poder generar ambientes escolares adecuados. Otros dos ejemplos de lo antes mencionado son las siguientes notas periodísticas, una publicada en España hace unos días, y la otra publicada en México hace un año, a pesar de la diferencia temporal entre ellas, en ambas el estrés por parte de los profesores es la constante:

La pandemia, la educación a distancia y las normas de prevención de la covid que impiden a los padres entrar a los centros han reducido las agresiones físicas y aumentado las psicológicas. “En una hora y media un mismo padre te puede escribir seis correos con tono agresivo. Los padres te acosan por correo o teléfono porque los exámenes son muy difíciles o las notas no son las adecuadas. Lo que subyace, aparte de la falta de respeto hacia los funcionarios, es la presión para modificar notas para futuras carreras”, censura Laura Sequera, coordinadora estatal del Defensor del Profesor del sindicato Anpe (Arroyo, 2021).

Trasladar al espacio virtual la educación de los niños ha significado un doble reto para Dafne Samathan Armenta Alcántara, directora en la escuela primaria Ricardo Gómez, ya que ahora deben buscar que las actividades sean adecuadas para que los padres puedan desarrollarlas junto con los estudiantes. “Es una tarea ardua, nos genera estrés y angustia, dado que la capacitación que nos han otorgado ha sido mínima y se ha ofrecido sobre la marcha, mientras tanto estamos experimentando una nueva forma de enseñanza y buscando la mejor manera de que nuestros estudiantes puedan seguir aprendiendo” (Campuzano, 2020).

Es razonable, quizá incuestionable que hemos encontrado un espacio y un aula nueva en las plataformas digitales, hemos dado alcance a los jóvenes en un espacio digital, en este caso un medio no físico y ese es justo el tema. Los medios no físicos son espacios que algunos

hemos aprendido a utilizar, pero no todos hemos terminado de comprender. Haciendo una analogía, hasta los profesionales del fútbol deben salir a reconocer la cancha donde van a jugar, aunque jueguen prácticamente diario, ¿Cómo pedirle a profesores y alumnos que impartan y tomen clases en un espacio que aún no comprenden?

No solo no podemos controlar el mobiliario de nuestros alumnos, la iluminación de sus habitaciones, o el ruido de sus casas, tampoco el ruido que proviene de nuestra propia transmisión, si pasa el vendedor, si pone música la vecina, si mi alumno no puede participar porque su micrófono no sirve o no lo quiere encender, si están durmiendo o no sirve su webcam, el acercamiento para bien y para mal de los padres de familia a nuestras sesiones, sin mencionar el tiempo tan amplio que pasamos todos frente a la computadora en las clases en línea.

Hace unos días veía una conferencia de Pilar Gonzalbo Aizpuru (2015) “Educación y vida cotidiana en Nueva España”, la cual impartió para la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, en ella recalca la idea de que siempre se ha enseñado y educado para las necesidades y vida cotidiana del presente. En ese sentido, me niego a aceptar que eduquemos a los niños, niñas y adolescentes para que en su futuro trabajen estresados, sobreexplotados y frente a la computadora de forma constante e insensible, desganados y de forma apática.

El ambiente de aprendizaje correcto no sólo permite a los jóvenes aprender de manera lineal los conocimientos que los planes y programas de estudio refieren, también aprenden a lidiar con la frustración, a desenvolverse, a expresarse en una diversidad amplia de formas, a convivir, a ser resilientes, a ser reconocidos y valorados (Cyrulnik, 2018). Es por ello que dejar el ambiente de aprendizaje en un segundo plano porque en parte hemos perdido el espacio físico sería un grave error como sociedad.

De forma intrínseca el ambiente de aprendizaje formaba parte de la personalidad

de nuestras clases, ello fue más que evidente cuando lo perdimos y a un año de haber iniciado con las clases por vía remota apenas comenzamos a comprender la forma de instaurar un ambiente propicio para la enseñanza en estos espacios no físicos. Pero conseguir esa experiencia requiere ya no solo de la ayuda de alumnos, padres de familia, docentes, e instituciones, se necesita la responsabilidad y compromiso de cada uno de los actores educativos para conseguirla.

Existen factores en estos nuevos espacios que nos será imposible controlar a los profesores, esta responsabilidad conjunta y colectiva, de comprensión, seriedad y empatía por el otro es la única forma en que se puede conseguir un ambiente propicio a la distancia. Esto es un ideal, difícil de conseguir, pero no imposible.

Los medios de comunicación digitales tienen varios años conviviendo con nosotros, y todos somos conscientes de que una llamada no se está realizando de la forma correcta si del



MATIAS EDUARDO

otro lado nadie nos contesta. El gran problema de las clases a distancia fue querer pasar la experiencia y ambiente presencial a las telecomunicaciones, desde mi particular punto de vista nos tomó tiempo comprenderlo, pero todos de la mano hemos ido mejorando en ello.

Lo que no podemos permitir bajo ninguna circunstancia es olvidar lo aprendido este año en estos medios digitales, intentar regresar a lo que hacíamos antes. Hoy los compañeros experimentamos una mayor carga laboral, de estrés y preocupación porque siempre hemos sentido la responsabilidad de los ambientes educativos solo en nuestras manos, si hoy aprendemos que existen una gran cantidad de factores, y que la responsabilidad de ello corresponde a todos los actores de la educación en su conjunto, alumnos, padres de familia e instituciones junto con nosotros y lo utilizamos en nuestro favor para hacer significativo el aprendizaje, entonces no lo olvidemos al volver a las clases presenciales. ☺

Fuentes de consulta

1. Arroyo J. (2021, 22 de abril). *Violencia contra los profesores: de la agresión física a la presión psicológica*. [Versión electrónica] El País. Obtenida el 14 de mayo en 2021 de https://elpais.com/educacion/2021-04-22/violencia-contra-los-profesores-de-la-agresion-fisica-a-la-presion-psicologica.html?ssm=FB_CM&utm_source=Facebook#Echobox=1619088946
2. Boris Cyrulnik. B. (2018). *Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional*. Aprendemos Juntos BBVA. Obtenida el 14 de mayo en 2021 de https://www.youtube.com/watch?v=_lugzPwpsyY&ab_channel=AprendemosJuntos
3. Campuzano, J. (2020, 15 de mayo). *Maestros en cuarentena: retos de la educación y las clases en línea*. [Versión electrónica] Milenio. Obtenida el 14 de mayo en 2021 de <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-mexico-educacion-cuarentena-retos-maestros>
4. Castro, M. y Morales, M. (2015). *Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares* [Versión electrónica] Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), 19(3), 1.32.
5. Duarte, J. (2003). *Ambientes De Aprendizaje: Una Aproximación Conceptual*. [Versión electrónica] Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile Valdivia, 29, 97-113.
6. Gonzalbo, P. (2015). *Educación y vida cotidiana en Nueva España*. Dirección General de Educación superior para Profesionales de la Educación. Obtenida el 14 de mayo en 2021 de https://www.youtube.com/watch?v=G5jlbvplts0&ab_channel=HIJOSBONICOS
7. Sádaba, M. (2021, 11 de mayo). *Más del 40% de los profesores dice que ha aumentado el desinterés de los alumnos y el mal comportamiento en el aula*. [Versión electrónica] El Heraldo. Obtenida el 14 de mayo en 2021 de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2021/05/11/el-96-de-los-docentes-sienten-una-carga-emocional-extra-este-curso-y-14-han-sido-presionados-por-las-calificaciones-1491303.html?autoref=true>



ILUSTRACIÓN DE MARÍA HESSE

Las emociones en el aula virtual:

Una tarea titánica en la educación a distancia

Lizbeth Andrea Noriega Hurtado

Licenciada en Educación Especial en el área Intelectual.
Escuela Normal de Especialización. (2010-2014) Secretaría de Educación Pública, CDMX.
Maestra Especialista en Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) (nivel preescolar y primaria) 2014 a fecha actual, CDMX.
goyitobb.29@gmail.com

Llevamos más de un ciclo escolar dando clases en línea, una tarea titánica en la que tuvimos que aprender y desaprender muchas cosas. El cambio fue para toda la sociedad, sin embargo, la escuela es uno de los puntos de partida, marcando un antes y después de la pandemia. Como docentes, alumnos (as) y padres/madres de familia, el cambio aún se percibe, de ahí la importancia de poder hablar de nuestras emociones en un espacio de confianza donde sabemos que hay personas que nos escuchan y nos pueden apoyar.

A pesar de que hoy sea a la distancia y a través de una pantalla, para muchos de nosotros ha sido importante hablar de cómo nos sentimos, de las incertidumbres que podamos tener y de la esperanza al futuro.



Imagen 1. "Proyecto Puente. Sitio Web:



Hoy más que nunca, hemos trabajado en equipo alumnos (as), padres/madres de familia y docentes, y lo seguiremos haciendo porque esta situación aún no termina, y aunque el regreso a clases de manera presencial se ve más cercano, es importante continuar innovando nuestro proceso de enseñanza y

que la educación socioemocional sea el punto de partida de muchas de nuestras actividades en el aula virtual.

Educación Socioemocional

La educación socioemocional está presente en el actual plan y programa de estudios: "la escuela ha de atender tanto al desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los estudiantes como al impulso de sus emociones."¹

Es por esto que las actividades que planeamos deben tomar en cuenta el estado emocional de nuestros alumnos (as). De manera presencial era más palpable y menos complejo de llevarlo a la práctica, en cambio de manera virtual ha significado un reto, no por falta de recursos, pues en internet hay una gran variedad de estos y la autoridad educativa nos ha brindado cursos de temas socioemocionales, sin embargo, en mi experiencia considero dos puntos:

1. Como docentes no contamos con todas las habilidades para hacer frente a situaciones emocionales, estas escasas habilidades las hemos aprendido en la práctica y hoy en día resulta difícil escuchar llorando a un alumno (a) a través de una pantalla diciendo que su papá "se fue de la casa" o que "extraña a su abuelita porque murió". Pienso que nada reconforta más que un abrazo y una palabra de tus compañeros (as) y tu maestro (a), sin embargo, tuvimos que aprender a demostrar nuestras emociones de manera virtual y hacer entender a nuestros alumnos (as) que con todo y la distancia estamos con ellos y nos pueden seguir platicando lo que sienten o piensan sin importar que sea poco tiempo el que nos vemos, eso me lleva al segundo punto:

1.- SEP (2017). El currículo de la educación básica. En Aprendizajes Clave para la Educación Integral (95). México: SEP.

2. El tiempo y los recursos de las familias es poco. El tiempo que tenemos para las actividades virtuales, en lo personal, en el contexto social donde trabajo, no permite a los alumnos (as) conectarse más de una o dos veces por semana ya que los recursos económicos son limitados y muchos de ellos no cuentan con internet fijo, sino que tienen que disponer de recargas telefónicas para las clases virtuales. Cuando voy a abordar temas emocionales les comento a los padres y madres de familia que den la oportunidad a sus hijos (as) de estar presentes, porque en muchas ocasiones el tiempo se extiende y no podemos cortar su expresión oral, debemos aplicar los valores de empatía, amistad y respeto a lo que dice el otro y escucharlo de manera atenta, así muchas veces nos damos cuenta de que no solo somos nosotros los que podemos pasar por alguna situación alegre o difícil sino que nuestros compañeros (as) y maestros (as), también.

¿Cómo trabajar las emociones en el aula virtual?

Ha sido un gran reto, pero también ha sido satisfactorio. He tratado de que hoy, mi aula virtual sea un espacio donde mis alumnos (as) puedan hablar en confianza de lo que piensan o sienten estando en casa.

En mi experiencia, considero que no hay receta mágica para abordar las emociones, pero he tomado en cuenta los siguientes puntos:

- Hacer actividades de menor a mayor complejidad, es decir, actividades cortas que impliquen movimiento, risas y curiosidad, ya que permite que los alumnos (as), –desde edades tempranas hasta jóvenes–, se desenvuelvan más. Por ejemplo, una actividad que me ha ayudado es “La lotería virtual”, que consiste

en mostrar por 30 segundos o menos una tarjeta (imagen 2) y después retirarla del campo visual, los alumnos (as) buscan todos los objetos y cuando ya los tienen se disfrazan con ellos. Es una actividad para iniciar la clase y motivarlos a participar, encender sus cámaras y a decir cómo se sienten. Posteriormente, hacen actividades de mayor complejidad y más tiempo.



imagen 2. “Lotería virtual” Recuperado: Diseño creado para clase en aula virtual.

- La confianza: crear ambientes donde los alumnos (as) sepan que pueden hablar de lo que sienten y piensan, que sepan que hay personas (maestra y compañeros) que los escuchan y apoyan.
- Poder hablar de todas las emociones: el que ellos sepan que todas sus emociones son importantes y cada una de ellas ayuda en nuestra vida diaria y en las decisiones que tomamos.
- El tiempo se puede extender y está bien, porque es importante que quienes quieran participar lo hagan.
- Poder combinar actividades que permitan hablar de nuestras emociones, nuestras fortalezas y metas. Construir nuestra identidad a partir de reconocer nuestras habilidades y áreas de oportunidad.

Todo esto, son puntos que me han ayudado a crear un ambiente educativo para las actividades emocionales, del mismo modo, me he apoyado de referentes teóricos para conceptualizar las emociones en la educación y a continuación expongo una de ellas.

Referencia teórica de las emociones en la educación

Un artículo que me apoyó mucho en entender cómo abordar el tema de las emociones en el ámbito educativo fue: “Emociones en la Educación” de Juan Casassus², se visualiza de manera general a las emociones y la importancia de abordarlas en nuestro quehacer diario educativo. Rescato los siguientes puntos:

- *Las emociones son sistemas de redes que vamos nutriendo con nuestras vidas; y nos permiten orientarnos más eficazmente.*³
- *Una gran parte de las emociones que emergen de las vivencias de nuestras vidas están guardadas en la memoria.*⁴
- *Las emociones requieren de relacionar, crear y desarrollar pensamiento.*⁵

Considero que el autor, además de dar una referencia general de las emociones, permite visualizar la relación que hay con nuestro sistema cognitivo y que van a la par, porque ambas están implicadas en nuestras acciones diarias, en cómo reaccionamos ante diversas situaciones y en la toma de decisiones que hacemos a lo largo de nuestras vidas, por esta razón, considero fundamental tomarlo en cuenta para el proceso de enseñanza- aprendizaje con nuestros alumnos (as) en nuestra aula virtual o presencial.

Conclusiones

Los alumnos (as), padres/madres de familia y docentes tenemos mucho qué expresar, la pandemia ha dejado estragos emocionales

en cada uno de nosotros de manera positiva o negativa.

El poder tener un espacio donde podamos decir lo que nos duele, lo que nos pone alegres o tristes, nos permite crecer como seres humanos respetuosos y empáticos con el otro.

Al principio, nos centrábamos en abarcar los aprendizajes esperados del plan y programa de estudio que consideramos más importantes, en estos momentos – que ya ha pasado más de un año de confinamiento– es que nos damos cuenta de la importancia de tomar en cuenta en nuestras actividades virtuales el tema de las emociones, el poder expresar lo que sentimos y convertir nuestra aula virtual en un espacio de confianza.

Abordar los temas emocionales siempre será un reto, pero es tarea de nosotros los docentes no perder la oportunidad de brindar espacios que mejoren nuestro ser emocional.☺

Fuentes de consulta

1. SEP (2017). “El currículo de la educación básica”. En Aprendizajes Clave para la Educación Integral (p.,95-96). México: SEP.
2. CASASSUS, Juan. (enero 2004) “Emociones en la Educación”. Diciembre 2020, de Biblioteca Digital DIBRI-UCSH por Universidad Católica Silva Henríquez UCSH-DIBRI. Sitio web: http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/index/assoc/HASH01b4.dir/Emociones%20en%20la%20educacion.pdf

2. CASASSUS, Juan. (enero 2004). *Emociones en la Educación*. Biblioteca Digital DIBRI-UCSH por Universidad Católica Silva Henríquez UCSH-DIBRI.

3. *Ibid.*, p. 2

4. CASASSUS, Juan. (enero 2004). *Emociones en la Educación*. Biblioteca Digital DIBRI-UCSH por Universidad Católica Silva Henríquez UCSH-DIBRI. P. 3

5. *Ibid.*, p. 3



ILUSTRACIÓN DE MARÍA HESSE

El sentir docente frente a la educación en línea del COVID-19

**María del Rosario
Trejo Quintero**

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español. Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, ambos títulos expedidos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Labora como Docente Tutor Investigador en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, (IEMS) plantel Iztapalapa 3, donde hace más de catorce años imparte la asignatura de Lengua y Literatura.

rosario.trejo@iems.edu.mx

**Reyna Cristal
Díaz Salgado**

Mtra. Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la misma facultad. Desde hace nueve años es profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo; donde la imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

reynacristal.diaz@cch.unam.mx

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en un estudio de caso, donde participaron diez profesores: cinco eran del Instituto de Educación Media Superior, plantel Iztapalapa 3 y la otra mitad pertenecía al Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo. La edad de quienes conformaron la muestra fue variada y el sexo fue mixto; es decir, había hombres y mujeres.

La metodología que se utilizó fue cualitativa, la cual Sampieri, Fernández y Baptista (2014) definen como un estudio que evalúa el desarrollo natural de los sucesos, donde no hay manipulación ni estimulación de la realidad. Decidimos utilizarla a fin de comprender el fenómeno observado: el sentir de los docentes frente a la educación en línea que se llevó a cabo a causa del virus COVID-19.

De dicha forma, el objetivo general de la investigación fue presentar un panorama de las emociones que las y los docentes experimentaron frente a la educación en línea durante la pandemia. Los objetivos específicos fueron categorizar dichos sentires, analizar el apoyo que las instituciones brindaron durante este tiempo de confinamiento e identificar las principales dificultades que el profesorado tuvo en esta contingencia sanitaria.

El instrumento que se diseñó para esta investigación fue un cuestionario de respuestas abiertas, a fin de propiciar una mayor expresión por parte de las y los docentes encuestados.

Las preguntas que lo compusieron fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son los sentimientos que has experimentado durante esta pandemia frente a tu labor docente? Explica por qué.
2. ¿Has sentido que la institución a la que perteneces te ha orientado oportuna y adecuadamente durante este confinamiento para realizar tu labor como docente?
3. ¿En dónde has encontrado un mayor apoyo durante este tiempo? Explica tu respuesta.
4. ¿Cuáles han sido las principales dificultades (económicas, de salud, familiares, de

- relaciones personales) que has enfrentado durante esta pandemia y el confinamiento?
5. ¿Cómo percibes la relación con tus estudiantes durante las clases en línea?
6. ¿Cómo sientes que ha sido tu labor docente durante este tiempo de pandemia?
7. Comenta una situación que te haya parecido agradable o desagradable durante tus clases en línea.
8. ¿Cómo te ves como docente después de la pandemia?

Es importante precisar que los conceptos que se utilizaron en este estudio fueron: emoción, sentimiento y clases o educación en línea. La definición que retomamos de *emoción* no se refiere a un estudio detallado y profundo sobre el término, ya que la intención del trabajo no es un tratado psicológico, sino como se ha referido anteriormente, se trata de un estudio de caso como herramientas de investigación cualitativa. Por lo tanto, partimos de un concepto sencillo y preciso de emoción: “Reacción afectiva intensa de aparición aguda y de breve duración, determinada por un estímulo ambiental. Su aparición provoca una modificación en el nivel somático, vegetativo y psíquico” (Galimberti, 2002, p. 377).

Con respecto al concepto de *sentimiento*, Galimberti (2002) lo refiere también así: “Resonancia afectiva menos intensa que la pasión y más duradera que la emoción con la que el sujeto vive sus estados subjetivos y los aspectos del mundo externo”. (p. 944) De esta manera, tomamos estos conceptos para explicar las emociones y sentimientos que presentan las y los docentes encuestados en este estudio. Como se puede observar ambos conceptos señalan aspectos afectivos de las personas ante estímulos externos, con la diferencia de intensidad y temporalidad respectivamente.

Finalmente, el término “educación a distancia” ha sido abordado y trabajado de diferentes formas desde que en junio de 1987 en México, se estableció la primera conexión permanente a internet en una institución educativa, el Instituto Tecnológico de Educación



JESWIN THOMAS

Superior Monterrey y tres meses después en la Universidad Nacional Autónoma de México. (Barrón, 2004) A partir de ese momento, el acceso a internet se convirtió en una herramienta poderosa en el ámbito educativo. La llamada *educación a distancia* se diversifica en varias modalidades según los investigadores del tema, cuando se refiere a educación en línea se precisa el uso del internet para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica una serie de cambios en los actores, los roles de estudiantes y profesores tienen otra dinámica, es pues, otra forma de enseñar y de aprender. (Herrera y Herrera, 2013)

Resultados

Con la intención de organizar la presentación de los resultados, este apartado se divide en cuatro puntos, los cuales corresponden a los objetivos específicos de esta investigación. A continuación se desarrollan.

Resultados del primer objetivo: categorización de los sentimientos y emociones de los docentes

Para alcanzar este objetivo se realizó la primera pregunta del cuestionario y se observó que las emociones y los sentimientos más fuertes que han experimentado los docentes frente a las clases en línea durante la pandemia de COVID-19 en el año 2020 han sido el estrés, la depresión e incertidumbre. Seguidos de la frustración, el enojo, el temor, la preocupación y los menos frecuentes han sido el cansancio, la decepción, la impotencia, la desesperación y la ansiedad.

De tal forma, los resultados anteriores se organizaron en tres categorías: *Más fuertes*, *No tan fuertes* y *Menos fuertes*, las cuales se establecieron por la frecuencia con la que se repetían las respuestas. Esto se expone gráficamente en la Tabla 1.

Tabla 1.- Categorización de los sentimientos y emociones de los docentes durante la pandemia COVID- 19, año 2020

Categoría	Sentimientos y emociones experimentados
Más fuertes	Estrés, depresión, incertidumbre
No tan fuertes	Frustración, enojo, temor, preocupación
Menos fuertes	Cansancio, decepción, impotencia, desesperación y ansiedad.

Fuente: Elaboración propia de las autoras.

Es importante decir que las respuestas anteriores evidencian el compromiso que los docentes tienen frente a su labor, ya que se puede inferir que estas emociones se experimentan por el interés que los profesores tienen por sus alumnos. Esto se observa en respuestas como la siguiente: “He tenido preocupación y temor porque me queda la duda de los resultados que tengan mis estudiantes”, “Frustración por no poder ayudar a mis alumnos”.

Resultados del segundo objetivo de investigación: analizar el apoyo que las instituciones han brindado a los docentes

Con la intención de desarrollar este objetivo, diseñamos la segunda pregunta del cuestionario. En las respuestas de los informantes encontramos variedad, ya que un cincuenta por ciento expresó que no sentía el apoyo por parte de la institución, pero la otra mitad dijo que sí. Entre las razones por las que los docentes dijeron no tener el apoyo de la institución mencionaron que “la orientación se había reducido a cuestiones administrativas (...)”, “la relación de diagnósticos para conocer los recursos tecnológicos con los que contaba los estudiantes la hice yo misma”, “el exceso de trabajo recae sobre el docente”.

Mientras que en las respuestas de los docentes que dijeron sentir el apoyo de la institución se encuentran: “el apoyo ha estado en la capacitación tecnológica que se nos ha

dado”, “la información que se encuentra en la página del Colegio y en las distintas redes sociales institucionales”, “la formación de los grupos que se hizo en TEAMS”, “envío de instructivos para el uso de los sistemas de evaluación, reporte y atención tutorial que no son trabajos sencillos”.

Como se observa, en este aspecto ha existido una diversidad de opiniones y en cuanto a la pregunta: ¿En dónde has encontrado un mayor apoyo durante este tiempo? Los docentes mencionaron tres núcleos sociales importantes: la institución donde trabajan, la familia y los compañeros docentes al compartir las dificultades que se han tenido y las soluciones que se han aplicado.

Resultados del tercer objetivo de investigación: identificar las principales dificultades que el profesorado ha enfrentado durante la pandemia

Para identificar las principales dificultades que el profesorado ha enfrentado durante la pandemia elaboramos la tercera pregunta del cuestionario. De esta manera, informamos que las principales dificultades fueron: problemas de salud (asociados con el exceso de trabajo), complicaciones con el uso de la tecnología y dificultades familiares.

Resultados del cuarto objetivo de investigación: describir las vivencias que los docentes han experimentado frente a las clases en línea durante la pandemia

A fin de desarrollar este cuarto objetivo de investigación, elaboramos las últimas cuatro preguntas del cuestionario. De tal forma, en relación con el vínculo que se ha establecido entre el profesorado y el alumnado, se establecieron tres categorías de análisis: *Complicada*, *Distante* y *No complicada*, las cuales se elaboraron con base en la frecuencia de las respuestas; donde la gran mayoría del



SINCERELY MEDIA

profesorado encuestado se identificó con las dos primeras y muy pocos (sólo dos profesores) con la última. .

Por otro lado, respecto a la pregunta: ¿Cómo sientes que ha sido tu labor docente durante *esta pandemia?*, se observó que la gran mayoría de los profesores reconoce el esfuerzo que ha hecho, dado que mencionan la realización de más trabajo para impartir sus clases, como el diseño de materiales digitales, páginas virtuales, presentaciones, videos, canales en Youtube. Por lo que el 60% de los docentes considera que su desempeño ha sido bueno.

Finalmente, en relación con la última pregunta (¿Cómo te ves como docente después de la *pandemia?*), una gran mayoría de los informantes dijo que las clases en línea han sido un desafío que les permitirá seguir aprendiendo en dos aspectos centrales: por un lado en sus habilidades digitales y por otro en valores; es decir, después de la pandemia los docentes se ven más empáticos y con mayores experiencias y habilidades para enseñar en línea.

Conclusiones

Los tiempos de cambio que vivimos nos obligan a replantear el significado de la escuela de una manera más integral. Es por ello que consideramos fundamental el reconocimiento de la voz del docente, en conjunto con sus emociones y sentimientos. En el contexto actual y frente a los problemas arriba expuestos es fundamental e impostergable proponer soluciones a corto y largo plazo, pues para construir una nueva educación, la salud emocional y física del profesorado es un aspecto básico que ya no puede dejarse de lado.

A través de este breve estudio pudimos apuntar que los aspectos actitudinales se deben atender, tanto en el profesorado, como en el alumnado. Sin embargo, al ser las y los docentes quienes se constituyen como la guía importante en los procesos educativos, es de vital importancia atender las diversas problemáticas que presentan, ya que como observamos también, éstas no son exclusivas

de un modelo educativo y se han agudizado debido a las circunstancias que estamos viviendo.

Creemos que la atención a las problemáticas emocionales del profesorado, será un elemento que pueda darle una orientación diferente a la educación en el futuro que indudablemente, nos ha alcanzado. 📧

Fuentes de consulta

1. Badia, A. (2014) *Enseñando a enseñar en la universidad*. [En línea] Barcelona, España: Octaedro/ICEUB
2. Barrón, S. H. (2004). La educación en línea en México. (Núm. 18) *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*. DOI: 10.21556/edutec.2004.18.525
3. Esteve, J. M. (2010) en Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2010) *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, S. XXI
4. Galimberti, U. (2002) *Diccionario de Psicología*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
5. Herrera Ordoñez, A. y Herrera López P. (2013). La educación en línea. (Enero-Junio). HOSPITALIDAD-ESDAI.
6. Imbernón, F. (2017) *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. [En línea] Barcelona, España: GRAÓ
7. Sampieri, H, Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.
8. México: Mc Graw Hill.

La abuela está en la casa porque he visto su voz

Un fantasma no sabe que lo es. Porque es sueño.

Camina sobre setos,
sobre huellas que la Negra borda en su maraña.

En cada esquina de la casa aparece húmeda
la sombra de la muerte.

Se contenta con sus lenguas de gato.

Fría es.

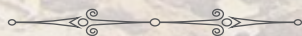
Hay un temblor de luz, dice mi hijo.

Me siento frente a él y anoto lo que dice: La abuela está en la casa
porque he visto su voz.

Hay sombras que no caben
y tienden a alargarse de más por las paredes.

Hay sombras que no caben
y tienden a saltar por las ventanas.

La sombra de mi abuela
es semejante a la nostalgia de su breve sonrisa,
porque verla me hace recordar la sombra que nos fue.
Uno se repite en el inmenso mar donde un niño que tiembla,
brinca y se divierte,
viaja sobre el lomo de
un barco fantasma.



Yo sonrío porque mi hijo se me queda viendo con los ojos
de mi abuela, como
si dentro de sí, un invento en su pequeña memoria
dibujara sus formas
preguntándose quién es, mirándose otra vez frente a mí,
pero muy lejos.

Porque existe un mundo más allá de lo humano.
Un mundo que no han tocado mis ojos. Un sitio donde mirar
es una forma de
sentir el tacto, una forma de asirse y estirarse.

Un paso irremediable.

Es una habitación o es esta casa. Podría ser esta ventana.

Una cortina
abriéndose. Fisurándose.

Las llagas que se agrietan en el cuerpo.

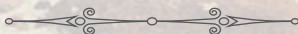
Una cama en el aire, suspendida.

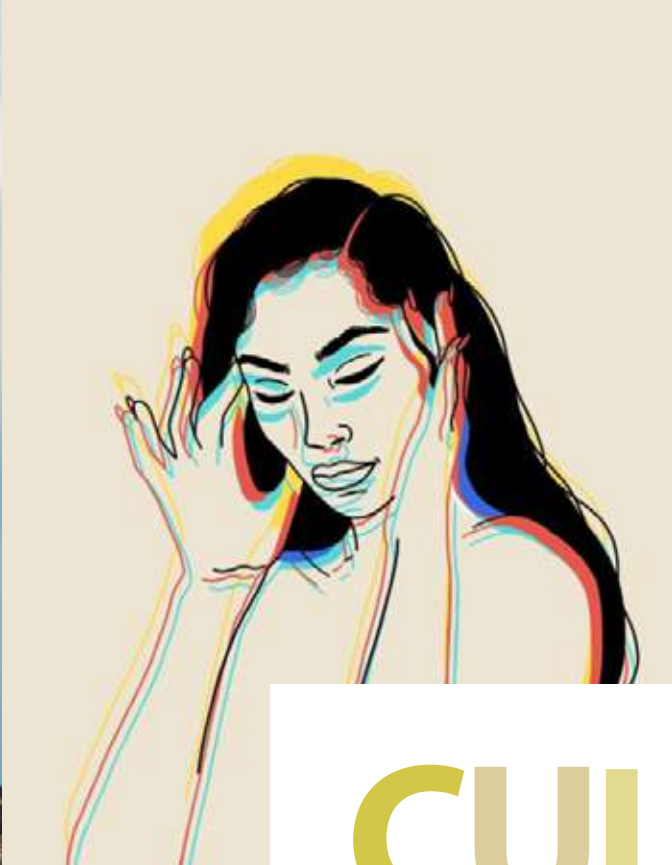
Una gota que yace en la estalactita del sueño, que se repite de
pronto, una y
otra vez.

Una gota que a punto sobresale caliza,
que cae y efímera te desprende del sueño.

Una gota que te regresa del mundo más allá de los ojos, para
sentir una llama,
para acostarse sobre una alfombra de flores,
frente a un altar donde se alumbra tu rostro,
mirándote.

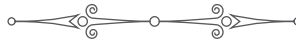
Fernando Trejo





CULTURA

Cultura



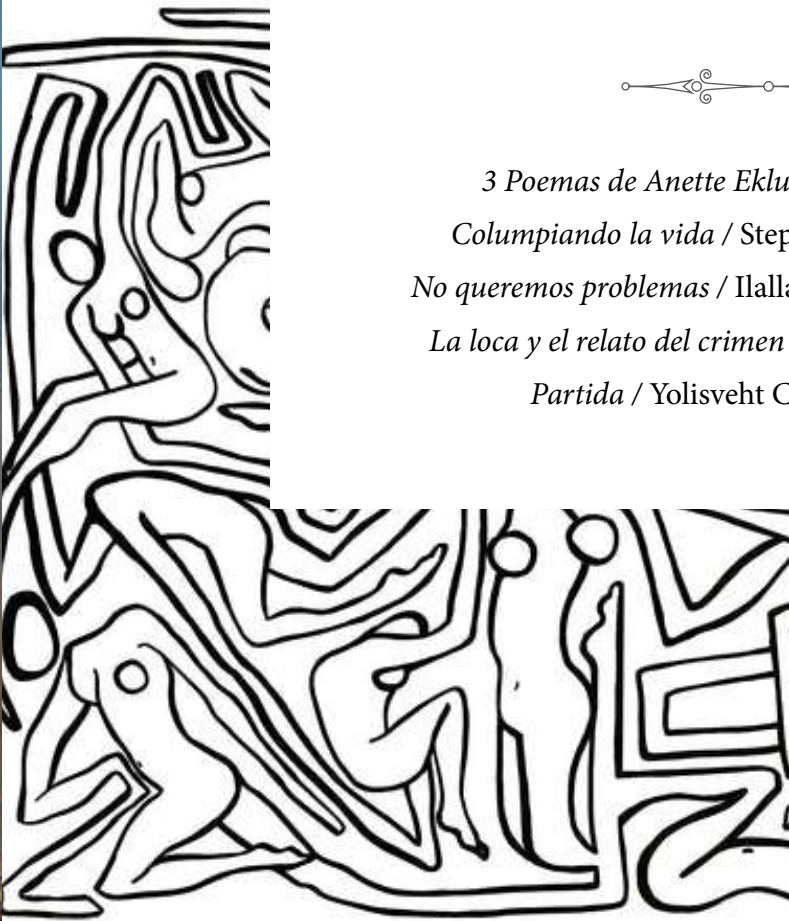
3 Poemas de Anette Eklund / Anette Eklund

Columpiando la vida / Stephany Rosas Manzano

No queremos problemas / Ilallalí Hernández Rodríguez

La loca y el relato del crimen (1975) / Ricardo Piglia

Partida / Yolisveht Camacho Zavala



3 Poemas de Anette Eklund

Anette Eklund es comunicóloga y lingüista. Traductora y localizadora de contenidos literarios y comerciales en colaboración con marcas como Bumble, Encumex, King Kampachi, Levi's, entre otras. Profesora de inglés, sueco y español para extranjeros. Colaboradora periodística para la revista Global Voices y Global Voices LATAM. Profesional de doblaje y locución en español e inglés para instituciones como Netflix, P!nkPanther studio, entre otras. Activista por la democracia lingüística y los derechos idiomáticos con perspectiva de género.
aneklund.s@gmail.com

Anette Eklund

Cultura



Anette Eklund

El solsticio de verano

Querido sol,
Vengo a ti humilde, en tu día
a dar gracias por la justicia,
por la dignidad
y por el amor.

Porque son estos
el verdadero alimento de la esencia,
las flores y raíces son solo un reflejo de la justicia,
la que le hemos hecho al alma,
a través de la tierra.

Querido sol,
Vengo a ti humilde, en tu día
hablándote en tu lengua,
que todas estas voces
me ayudaron a aprender.

El cuerpo es territorio
y la palabra es melancolía
tu luz es un recuerdo de cada dulce infancia,
la que le hemos dado al alma,
a través de la tierra.

Querido sol,
Vengo a ti humilde, en tu día
con mi corona de flores,
mi cuerpo desnudo
y mi sangre limpia.

Nutrimos el cuerpo, nutrimos la palabra
inventamos un lenguaje
en honor a las ancestras, a su sabiduría,
la que le hemos dado al alma
a través de la tierra.

Anette Eklund



ILUSTRACIÓN DE JULIA HARIRI

Lenguas

Yo no hablo ninguna lengua,
ellas me hablan a mí.
Para hablarlas habría que conocerles
y tal honor no se me ha otorgado.

A ellas sí les he dado el permiso
de saber acerca de mi persona,
cada una se ha acercado
de manera misteriosa.

El español conoce mi coraje,
conoce mi dolor, mi rabia,
el español conoce la resiliencia
y la profunda desesperación.

El inglés conoce mis mañas,
conoce mis canciones de cuna,
el inglés conoce mi creatividad
y mis ganas de gritar.

El sueco conoce mi esencia,
mi espiritualidad, mi alma,
el sueco conoce mis victorias
y mis ganas de amar.

Yo nunca podré hablar lenguas,
ellas por siempre me hablarán a mí,
y a cada palabra me acerco al momento
en que solo me susurren.

Anette Eklund



ILUSTRACIÓN DE JULIA HARIRI

Ducha caliente

Hay días en los que sólo se necesita una ducha caliente,
no una mansión ni un viaje a París.
Los pasajes más pesados de la Historia,
solo han necesitado de una ducha caliente.
El privilegio nubló las cosas.
Hay días en los que el dolor es tan poderoso,
que se le olvida a uno pensar en París.
Existen sentimientos de vacío tan profundos,
que la mente decide dar por perdida la mansión.
Hay veces en los que sólo se necesita una ducha caliente,
pero el agua sale fría. ☹

Anette Eklund



ILUSTRACIÓN DE JULIA HARIRI

Columpiando la vida

Licenciada en Enseñanza de inglés por la FES Acatlán, y desde 2014 profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Naucalpan. Cuenta con varios diplomados y cursos de especialización.

Cursa la Maestría en Tecnología Educativa en el Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Fue asesora en la

Mediateca del CCH Naucalpan y actualmente se desempeña como Coordinadora de la Mediateca y Laboratorios de Idiomas. En 2017

tomó un curso de actualización de técnicas en la enseñanza del inglés en la Universidad Estatal de Oregon en Estados Unidos. En

2021 organizó la Primera Jornada de Lenguas extranjeras del CCH Naucalpan cuyo propósito fue fomentar la interculturalidad y el

aprendizaje de idiomas en el Bachillerato.

stephany.rosas@cch.unam.mx

Stephany Rosas Manzano



Nick Van Loy

Por Nick Van Loy

*Traducción de Stephany Rosas Manzano

Columpiando la vida

No íbamos a celebrar en familia el día de Acción de Gracias como usualmente lo hacíamos. Mi tía tenía una vieja casa en Luisiana, no tan retirada de Nueva Orleans, pero sí lo suficientemente lejos como para evitar que me escapara a la calle Bourbon. Iba a estar atrapado allí con una familia que no hacía más que pelear. Hacía años que mi papá no hablaba con su hermana, pero de la nada, ella lo invitó a pasar el día de acción de Gracias en su casa, en la región de plantaciones en el Bayou. Me preparé y llené mi mochila de libros, pues era la única forma de esquivar preguntas raras sobre mi vida amorosa. Esperaba que me dejaran solo cuando me vieran leer.

Una tarde, me encontraba afuera en el porche y tenía en mis manos la novela más reciente de Stephen King. Mis ojos estaban escaneando el área, esperando localizar a un caimán solitario o incluso a una comadreja. Crecí en Nueva York, así que cada animal salvaje satisfacía mi curiosidad sobre ese tipo de vida. De pronto, vi algo moverse en los arbustos, pero resultó ser el viento entre las hojas. Cada noche me senté ahí, aunque no fue hasta el miércoles de whisky (como le llamamos -en nuestro grupo de amigos- a un día antes del

Swing Life Away

It wasn't our usual Thanksgiving family vacation. My aunt had an old house somewhere in Louisiana. It was not far from New Orleans, but still far enough to prevent me from sneaking out to Bourbon Street. I was stuck here, stuck with a family that did nothing but fight. My father hadn't spoken to his sister in years and now, out of the blue, she invited us to spend Thanksgiving at her plantation house in the bayou. I came prepared and had a backpack filled with books. If there was any way of dodging the awkward questions about my love life, this was it. When they would see me reading, I was hoping they would leave me alone.

One evening, I was hanging out at the back porch with the newest King novel. My eyes were scanning the area, hoping to spot a rogue alligator or even a possum or something. I grew up in New York so every wild animal would do to satisfy my curiosity about wildlife. At one time I thought I saw something move in the bushes, but it turned out to be just the wind howling through the leaves. I sat there every night, leading up to Thanksgiving day, but it wasn't until Whiskey Wednesday, that's how we called the day before Thanksgiving in our friend group, no need to explain why, we might as well call Thanksgiving day Regretful Thursday, either way, it wasn't until



WWW.VANLOYNICK.BE

Día de Gracias; no tengo que explicar por qué, también podríamos llamarlo Jueves Culposos, pero como sea, fue hasta el miércoles de whiskey) cuando me di cuenta de que había un columpio viejo que estaba colgado de un árbol en el jardín; de hecho me pareció raro no haberlo visto antes.

Según yo, mi tía no tenía niños, y en su condición, podía ser riesgoso usar un columpio. ¿Pero por qué estaba ahí? Incluso éste estaba tan alto que alguien tenía que ayudarte a subir.

No había ni un poco de viento, pero juro que vi el columpio moverse. Incluso si lo hubiera habido, no habría sido un movimiento que pudiera ser provocado por éste. Parecía que alguien lo estaba usando. Cuanto más miraba, una figura se hacía más visible. Definitivamente podía ver a una mujer con cabello largo y negro con un vestido blanco. Un charco se empezó a formar bajo el columpio y lo que lo rápidamente lo nutría eran gotas que caían de su cabello y de su ropa. Cerré mi libro y corrí hacia la casa para llamar a mi papá.

Mi papá corrió hacia afuera conmigo, se quedó un poco atrás de mí, pero cuando abrimos la puerta de atrás, no había nadie. Incluso el columpio estaba sin moverse.

En la cena de Acción de Gracias, cuando le dije a mi tía sobre la mujer en el columpio, ella sólo se ríe. El resto de mi familia devoraba aquel pavo que había sido cocinado con tanto esfuerzo. Mi tía no había querido ayuda en la cocina, había insistido en hacer todo sola. Mientras todos peleaban por las últimas piezas, yo escuchaba la historia de mi tía. Según contaba la leyenda, había una mujer que podía predecir el futuro. Un día predijo la muerte de un prominente hombre de Nueva Orleans. Cuando el hombre de verdad murió de la manera en que ella lo había dicho, la acusaron de ser una bruja. La ahogaron en el lago detrás de los árboles - "La leyenda dice que solamente es visible para quienes están a punto de morir".

Había algo en ella, algo sobre la manera en la que dijo esas palabras...y en ese momento fue cuando vi a mi familia desplomarse, uno a uno...

Whiskey Wednesday when I noticed an old swing. It was hanging from the biggest tree in the yard, weird I hadn't noticed it before. As far as I knew, my aunt never had any children, and with her condition, it would be dangerous to use a swing. So why was it here? It was even way too high up there that you had to use a boost from someone to get up there. There wasn't the slightest bit of wind, but I could swear I saw the swing move. Even if there was wind, it wasn't the same movement. It looked like someone was actually using it. The more I kept looking, the more a figure became visible. A woman. I could definitely see a woman with long black hair, dressed in a white dress. A puddle started to form underneath the swing. Drops from her hair and clothes filled it up rather quickly. I closed my novel and ran inside to get my father.

My father ran outside, with me hanging back a little, but when we opened the back door, there was nobody. Even the swing remained motionless.

When I told my aunt about the woman in the swing at Thanksgiving dinner, she laughed it away. The rest of my family was digging in the turkey that was cooked with the utmost care. My aunt didn't want any help in the kitchen, she insisted on doing everything alone. While they were fighting over the last pieces of turkey, I was listening to my aunt's story. She told there was an urban legend about a woman who could foretell the future. One day she foretold the death of a prominent man from New Orleans. When the man really did die exactly the way she had told him, she was accused of being a witch. They drowned her in the lake behind the trees. "Legend says she's only visible for people that are about to die."

There was something about her, something about how she said those words. That's when I saw my family falling down, one by one...

Nick Van Loy es un autor belga. Su pasión por guiar a la gente por el mundo de los viajes fluye en su escritura. Además de escribir sobre este tema, ha escrito cuatro novelas y actualmente trabaja en su quinta. Descubre más sobre él en su sitio web: www.vanloynick.be

Nick Van Loy is a writer from Belgium. His passion for guiding people in the world of travel flows in his writing. In addition to writing about traveling, he has also written four novels and is currently working on his fifth one. 📍

No queremos problemas

(Pachuca, 1981). Escritora y editora independiente. Dirige una agencia de contenidos donde trabaja literatura, derechos humanos y servicios editoriales, incluyendo marketing, para sellos como Malpaso ediciones. Estudió en la escuela dinámica de escritores que dirigió Mario Bellatín. Fue becaria de la Fundación para las Letras Mexicanas y del FOECAH. Realizó una residencia artística en Colombia donde escribió un libro de cuentos. Ganadora del primer concurso de cuento Ricardo Garibay por el libro *El recorrido por la mansión del Conde*. Autora de *Cuentos de 6 líneas con dictamen*, textos basados en el I Ching y participante de varias antologías. Co autora de *La vida Sexual de P.J Harvey* y colaboradora en diversas revistas nacionales y extranjeras.
ilallali@elrecipiente.com

Ilallalí Hernández Rodríguez



Ilallalí Hernández Rodríguez

Desde hace dos semanas los gritos me despiertan. Piden justicia, que el gobierno esclarezca el caso. Pero aquí no vive el gobierno, me dan ganas de decirles, somos tres tipos que sólo pedimos dormir.

Hace casi un mes desapareció mi vecina, una mujer de veintitantos años a quien no mirar era difícil, especialmente por su gusto de salir a correr en las diminutas prendas que dejaban ver media nalga y sus tetas.

—Buen día— balbuceaba camino a la parada del bus. No la mires, es acoso, me repetía a mí mismo, aunque mis ojos insistían en desviarse y por eso, por respeto a ella, a su blusita, aceleraba el paso.

El tlac, tlac de sus tacones anticipaba su llegada, además, ella hacía tanto ruido al buscar sus llaves frente a la puerta de su apartamento, que no importaba dónde me encontrara, siempre tenía tiempo suficiente para ocupar mi lugar tras la mirilla de la puerta y contemplarla en esa tarea: inclinada en el suelo revolviendo las bolsas enormes, a veces levantaba la pierna para sostener la bolsa y esas aberturas laterales de su falda subían; algunas madrugadas estaba tambaleante sostenida de la pared y los escotes dejaban ver mucho más de lo que debían. Celebraba su costumbre de subir a la azotea por las tardes a tender su ropa. Algunas noches, debo confesar, yo mismo subí a contemplar esas prendas. Ahí estaba su ropa custodiada por unas improvisadas puertas de alambre que la protegían del viento o de mis manos deseosas.

Mi vecina era actriz. Nunca encontré su rostro en ningún canal de televisión abierta. Después pensé que tal vez era actriz de teatro o de cine experimental y me olvidé del asunto. Una tarde que acudí



ILUSTRACIÓN DE SARA HERRANZ

al centro comercial, sin embargo, la vi de lejos, pero no estaba actuando sino ofreciendo muestras de perfume. Sé que me vio, aunque desvió la mirada y siguió ofreciendo los cartoncitos olorosos. Sentí un vacío en la garganta al verla con los zapatos tan incómodos y la indiferencia de todas las personas que negaban con la cabeza cuando ella extendía la muestra.

Sabía cuándo estaba acompañada —siempre el mismo hombre gordo, más gordo que yo—, porque invariablemente comenzaban las discusiones, acto seguido ella lanzaba objetos de vidrio —¿cuántas vajillas compraba al mes?—. Después llanto. Ella lloraba como si quisiera que yo la escuchara, tenía tantos deseos de consolarla. Él nunca alzó la voz, no hablaba, no se enojaba. Ella gritaba. Al final, un sexo ruidoso, gemidos de ella, gritos de ella. Con sólo cerrar los ojos, pensaba que estaba a mi lado.

Un día no abrió su puerta, no usó sus zapatos, no dio muestras de perfume, dejó su ropita en el tendedero, el silencio del pasillo, la mañana camino al bus sin verla correr. Mi vecina simplemente no volvió. Primero llegó el gordo a tocar la puerta. Días más tarde sus amigas.

Cuando el portero usó la llave maestra, dice que, sobre la mesa, estaba un plato de fruta podrida, como si el desayuno la estuviera esperando, un café frío y una nata de hongos.

Una semana después llegó su madre. Morena, pequeñita con un acento costeño. No se parecía a ella. No tenía sus nalgas, ni sus tetas, ni el pelo rubio a media espalda. Pero sí el tono moreno, los ojos rasgados. Después llegó la diputada con un desfile de cámaras de televisión y reporteros.

Las mujeres que exigen justicia se apoderaron de la calle. Su foto en todos los postes —vestida con blusa blanca, sin maquillaje, el pelo color negro, tan ordinaria— con su nombre, edad y estatura escritos en enormes letras negras. Contemplaba esas hojas camino a la parada del bus. No era ella, no podía ser ella.

Siguieron llegando mujeres. El segundo día, me fue difícil entrar a casa. El pasillo del edificio, de por sí estrecho, estaba repleto de flores. Y más fotos en donde ella no era ella.

Las mujeres que piden justicia no duermen.

Los únicos hombres que veo son los reporteros.

—¿Usted la conocía?

—No.

—¿Usted escuchó algo extraño?

—No.

Las mismas preguntas que respondí al policía que tocó a mi puerta. No hablé del hombre gordo. Dijo el portero que es empresario, que viaja en coches grandes. Pero no dijimos nada. Les hubiera contado de los pleitos. Pero no. No queremos preguntas. En los dos



*Ella lloraba
como si quisiera
que yo la
escuchara tenía
tantos deseos de
consolarla.*



departamentos de abajo viven: de un lado el portero y, debajo de mi casa, el jubilado sordo. No queremos problemas.

A la segunda semana se fueron dispersando las mujeres que exigen justicia. El portero levantó las flores secas hasta que estuvo seguro de que ninguna mujer iba a volver.

Ahora veo a mi vecina en los noticieros, no sólo esa foto desconocida, sino también la foto real, la que recuerdo, sus tetas redondas, grandes, perfectas para caber en mi mano, el pelo rubio, la boca pintada de rojo, su pantalón apretado, sus zapatos altos de tacón. Insisten que es trata, que un grupo delincuencial la atrapó para meterla en redes complejas de prostitución. La imagino bailando. Comercio sexual, dijeron otros, entonces cierro los ojos y pienso que muchas manos aprietan sus tetas como si fueran fruta en el mercado. Un mercado en donde lo que ofrecen es su cuerpo en partes, en kilos. Al despertar me aterroriza esa imagen, ella como mercancía y sudo copiosamente y mancho mi almohada de por sí decolorada.

El sábado el portero estaba desesperado, dijo que no soportaba más las quejas de la madre de mi vecina.

—Sigue pagando la renta, pero es muy difícil la señora.

—Pues llámeme al casero —le dije fastidiado.

—No es para tanto. Además, pues su hija, que dicen que seguro la secuestraron para hacerla prostituta.

—Pues no se queje.

—La que se queja es ella, que la presión del agua. Me dio hasta el lunes cuando regrese de su pueblo para que salga bien el agua de la regadera o le va a llamar al casero.

Uno se acostumbra a vivir como la vida vaya sucediendo. Yo no me quejo de nada, porque no quiero problemas. Además, las quejas de



*Ahora veo a
mi vecina en
los noticieros,
no sólo esa foto
desconocida, sino
también la foto
real...*



ILUSTRACIÓN DE SARA HERRANZ

nada sirven. Los cambios no me afectan. Al jubilado sordo tampoco, al portero menos.

—Y, ¿qué vas a hacer? —le dije indiferente, tanteando el terreno para no tener que comprometerme.

—Pues subir a checar el tinaco. Pero mañana.

El domingo, sobre mi techo, escuché el estruendo, como si una bomba hubiera caído en mi cabeza. Subí tan rápido como pude a la azotea. Ahí estaba la ropa decolorada de mi vecina. El portero al lado, con la cara blanca y la tapa del tinaco hecha añicos en el piso.

—No te preocupes, los accidentes suceden —le dije con un tono que pretendía ser amable.

No contestó, me acerqué a él y pude percibir la podredumbre. Al asomarme al tinaco vi un caldo rojizo y, flotando, sobre toda esa inmundicia, alcancé a ver dos plásticos redondeados, si los hubiera tocado sabría que eran del tamaño de mi mano. Pedazos de pelo sobresalían de un cráneo remojado.

No puedo evitar pensar que durante todos estos días me estuve bañando con ella, que ella me estuvo tocando. Somos gente que no agradece los problemas. Ahora tenemos que llamar a la policía, todo eso será después de tomar un té de azares. ☹



ILUSTRACION DE SARA HERRANZ

La loca y el relato del crimen (1975)

Ricardo Piglia (1941, Adrogué - 2017, Buenos Aires) es uno de los autores más destacados de la literatura en lengua española. Dentro de sus principales novelas están *Respiración artificial*, *La ciudad ausente*, *Plata quemada*, *Blanco nocturno* y *El camino de ida*. Su trabajo literario como cuentista es igualmente reconocido, entre los que destacan *La invasión*, *Nombre falso*, *Prisión perpetua*, *Los casos del comisario Croce* y los textos de *Formas breves*, *Crítica y ficción*, *El último lector*, *Antología personal* y *Los diarios de Emilio Renzi*, divididos en tres volúmenes.

Ricardo Piglia



Ricardo Piglia

I

Gordo, difuso, melancólico, el traje de filafil verde nilo flotándole en el cuerpo, Almada salió ensayando un aire de secreta euforia para tratar de borrar su abatimiento. Las calles se aquietaban ya; oscuras y lustrosas bajaban con un suave declive y lo hacían avanzar plácidamente, sosteniendo el ala del sombrero cuando el viento del río le tocaba la cara. En ese momento las coperas entraban en el primer turno. A cualquier hora hay hombres buscando una mujer; andan por la ciudad bajo el sol pálido, cruzan furtivamente hacia los dancings que en el atardecer dejan caer sobre la ciudad una música dulce. Almada se sentía perdido, lleno de miedo y de desprecio. Con el desaliento regresaba el recuerdo de Larry: el cuerpo distante de la mujer, blando sobre la banqueta de cuero, las rodillas abiertas, el pelo rojo contra las lámparas celestes del New Deal. Verla de lejos, a pleno día, la piel gastada, las ojeras, vacilando contra la luz malva que bajaba del cielo: altiva, borracha, indiferente, como si él fuera una planta o un bicho. “Poder humillarla una vez”, pensó.

“Quebrarla en dos para hacerla gemir y entregarse.”

En la esquina, el local del New Deal era una mancha ocre, corroída, más pervertida aún bajo la neblina de las seis de la tarde. Parado enfrente, retacón, ensimismado, Almada encendió un cigarrillo y levantó la cara como buscando en el aire el perfume maligno de Larry. Se sentía fuerte ahora, capaz de todo, capaz de entrar al cabaret y sacarla de un brazo y cachetearla hasta que obedeciera. “Años que quiero levantar vuelo”, pensó de pronto. “Ponerme por mi cuenta en Panamá, Quito, Ecuador.” En un costado, tendida en un zaguán, vio el bulto sucio de una mujer que dormía envuelta en trapos. Almada la empujó con un pie.

—Che, vos —dijo.

La mujer se sentó tanteando el aire y levantó la cara como enceguecida.

—¿Cómo te llamás? —dijo él.

—¿Quién?

—Vos. ¿O no me oís?

—Echevarne Angélica Inés —dijo ella, rígida—. Echevarne Angélica Inés, que me dicen Anahí.

—¿Y qué hacés acá?

—Nada —dijo ella—. ¿Me das plata?

—Ahá, ¿querés plata?

—La mujer se apretaba contra el cuerpo un viejo sobretodo de varón que la envolvía como una túnica.

—Bueno —dijo él—. Si te arrodillás y me besás los pies te doy mil pesos.

—¿Eh?

—¿Ves? Mirá —dijo Almada agitando el billete entre sus dedos mochos—. Te arrodillás y te lo doy.

—Yo soy ella, soy Anahí. La pecadora, la gitana.

—¿Escuchaste? —dijo Almada—. ¿O estás borracha?

—La macarena, ay, macarena, llena de tules —cantó la mujer y empezó a arrodillarse contra los trapos que le cubrían la piel hasta hundir su cara entre las piernas de Almada. Él la miró desde lo alto, majestuoso, un brillo húmedo en sus ojitos de gato.

—Ahí tenés. Yo soy Almada —dijo y le alcanzó el billete—. Comprate perfume.

—La pecadora. Reina y madre —dijo ella—. No hubo nunca en todo este país un hombre más hermoso que Juan Bautista Bairoletto, el jinete.

Por el tragaluz del dancing se oía sonar un piano débilmente, indeciso. Almada cerró las manos en los bolsillos y enfiló hacia la música, hacia los cortinados color sangre de la entrada.

—La macarena, ay, macarena —cantaba la loca—. Llena de tules y sedas, la macarena, ay, llena de tules —cantó la loca.

Antúnez entró en el pasillo amarillento de la pensión de Viamonte y Reconquista, sosegado, manso ya, agradecido a esa sutil combinación de los hechos de la vida que él llamaba su destino. Hacía una semana que vivía con Larry. Antes se encontraban cada vez que él se demoraba en el New Deal sin elegir o querer admitir que iba por ella; después, en la cama, los dos se usaban con frialdad y eficacia, lentos, perversamente.

Antúnez se despertaba pasado el mediodía y bajaba a la calle, olvidado ya del resplandor agrio de la luz en las persianas entornadas. Hasta que al fin una mañana, sin nada que lo hiciera prever, ella se paró desnuda en medio del cuarto y como si hablara sola le pidió que no se fuera.



KATE OSEEN

Antúnez se largó a reír: “¿Para qué?”, dijo. “¿Quedarme?”, dijo él, un hombre pesado, envejecido. “¿Para qué?”, le había dicho, pero ya estaba decidido, porque en ese momento empezaba a ser consciente de su inexorable decadencia, de los signos de ese fracaso que él había elegido llamar su destino. Entonces se dejó estar en esa pieza, sin nada que hacer salvo asomarse al balconcito de fierro para mirar la bajada de Viamonte y verla venir, lerda, envuelta en la neblina del amanecer. Se acostumbró al modo que tenía ella de entrar trayendo el cansancio de los hombres que le habían pagado copas y arrimarse, como encandilada, para dejar la plata sobre la mesa de luz. Se acostumbró también al pacto, a la secreta y querida decisión de no hablar del dinero, como si los dos supieran que la mujer pagaba de esa forma el modo que tenía él de protegerla de los miedos que de golpe le daban de morir o de volverse loca.

“Nos queda poco de juego, a ella y a mí”, pensó llegando al recodo del pasillo, y en ese momento, antes de abrir la puerta de la pieza supo que la mujer se le había ido y que todo empezaba a perderse. Lo que no pudo imaginar fue que del otro lado encontraría la desdicha y la lástima, los signos de la muerte en los cajones abiertos y los muebles vacíos, en los frascos, perfumes y polvos de Larry tirados por el suelo; la despedida o el adiós escrito con rouge en el espejo del ropero, como un anuncio que hubiera querido dejarle la mujer antes de irse.

Vino él vino Almada vino a llevarme sabe todo lo nuestro vino al cabaret y es como un bicho una basura oh dios mío andate por favor te lo pido salvate vos Juan vino a buscarme esta tarde es una rata olvidame te lo pido olvidame como si nunca hubiera estado en tu vida yo Larry por lo que más quieras no me busques porque él te va a matar. Antúnez leyó las letras temblorosas, dibujadas como una red en su cara reflejada en la luna del espejo.

II

A Emilio Renzi le interesaba la lingüística pero se ganaba la vida haciendo bibliográficas en el diario El Mundo.: haber pasado cinco años en la Facultad especializándose en la fonología de Trubetzkoj y terminar escribiendo reseñas de media página sobre el desolado panorama literario nacional era sin duda la causa de su melancolía, de ese aspecto concentrado y un poco metafísico que lo acercaba a los personajes de Roberto Arlt.

El tipo que hacía policiales estaba enfermo la tarde en que la noticia del asesinato de Larry llegó al diario. El viejo Luna decidió mandar a Renzi a cubrir la información porque pensó que obligarlo a mezclarse en esa historia de putas baratas y cafishios le iba a hacer bien. Habían encontrado a la mujer cosida a puñaladas a la vuelta del New Deal; el único testigo del crimen era una pordiosera medio loca que decía llamarse Angélica Echevarne. Cuando la encontraron



Larry por lo que más quieras no me busques porque él te va a matar: Antúnez leyó las letras temblorosas...



acunaba el cadáver como si fuera una muñeca y repetía una historia incomprensible. La policía detuvo esa misma mañana a Juan Antúnez, el tipo que vivía con la copera, y el asunto parecía resuelto.

—Trató de ver si podés inventar algo que sirva —le dijo el viejo Luna—. Andate hasta el Departamento que a las seis dejan entrar al periodismo.

En el Departamento de policía Renzi encontró a un solo periodista, un tal Rinaldi, que hacía crímenes en el diario La prensa. El tipo era alto y tenía la piel esponjosa, como si recién hubiera salido del agua. Los hicieron pasar a una salita pintada de celeste que parecía un cine: cuatro lámparas alumbraban con una luz violenta una especie de escenario de madera. Por allí sacaron a un hombre altivo que se tapaba la cara con las manos esposadas: enseguida el lugar se llenó de fotografías que le tomaron instantáneas desde todos los ángulos. El tipo parecía flotar en una niebla y cuando bajó las manos miró a Renzi con ojos suaves.

—Yo no he sido —dijo—. Ha sido el gordo Almada, pero a ése lo protegen de arriba.

Incómodo, Renzi sintió que el hombre le hablaba sólo a él y le exigía ayuda.

—Seguro fue éste —dijo Rinaldi cuando se lo llevaron—. Soy capaz de olfatear un criminal a cien metros: todos tienen la misma cara de gato meado, todos dicen que no fueron y hablan como si estuvieran soñando.

—Me pareció que decía la verdad.

—Siempre parecen decir la verdad. Ahí está la loca. La vieja entró mirando la luz y se movió por la tarima con un leve balanceo, como si caminara atada. En cuanto empezó a oírla.

Renzi encendió su grabador.

—Yo he visto todo he visto como si me viera el cuerpo todo por dentro los ganglios las entrañas el corazón que pertenece que perteneció y va a pertenecer a Juan Bautista Bairoletto el jinete por ese hombre le estoy diciendo váyase de aquí enemigo mala entraña o no ve que quiere sacarme la piel a lonjas y hacer visos encajes ropa de tul trenzando el pelo de la Anahí gitana la macarena, ay macarena una arrastrada sos no tenés alma y el brillo en esa mano un pedernal tomo ácido te juro si te acercás tomo ácido pecadora loca de envidia porque estoy limpia yo de todo mal soy una santa Echevarne Angélica Inés que me dicen Anahí tenía razón Hitler cuando dijo hay que matar a todos los entrerrianos soy bruja y soy gitana y soy la reina que teje un tul hay que tapar el brillo de esa mano un pedernal, el brillo que la hizo morir por qué te sacas el antifaz mascarita que me vio o no me vio y

*El tipo parecía
flotar en una
niebla y cuando
bajó las manos
miró a Renzi...*



MILO WEILER

le habló de ese dinero Madre María Madre María en el zaguán Anahí fue gitana y fue reina y fue amiga de Evita Perón y dónde está el purgatorio si no estuviera en Lanús donde llevaron a la virgen con careta en esa máquina con un moño de tul para taparle la cara que la he tenido blanca por la inocencia.

—Parece una parodia de Macbeth —susurró, erudito, Rinaldi—. Se acuerda ¿no? El cuento contado por un loco que nada significa.

—Por un idiota, no por un loco —rectificó Renzi—. Por un idiota. ¿Y quién le dijo que no significa nada?

La mujer seguía hablando de cara a la luz.

—Por qué me dicen traidora sabe por qué le voy a decir porque a mí me amaba el hombre más hermoso en esta tierra Juan Bautista Bairoletto jinete de poncho inflado en el aire es un globo un globo gordo que flota bajo la luz amarilla no te acerques si te acercás te digo no me toqués con la espada porque en la luz es donde yo he visto todo he visto como si me viera el cuerpo todo por dentro los ganglios las entrañas el corazón que perteneció que pertenece y que va a pertenecer.



DAN CRISTIAN PĂDUREȚ

—Vuelve a empezar —dijo Rinaldi.

—Tal vez está tratando de hacerse entender.

—¿Quién? ¿Esa? Pero no ve lo rayada que está —dijo mientras se levantaba de la butaca—. ¿Viene?

—No. Me quedo.

—Oiga viejo. ¿No se dio cuenta que repite siempre lo mismo desde que la encontraron?

—Por eso —dijo Renzi controlando la cinta del grabador—. Por eso quiero escuchar: porque repite siempre lo mismo.

Tres horas más tarde Emilio Renzi desplegaba sobre el sorprendido escritorio del viejo Luna una transcripción literal del monólogo de la loca, subrayado con lápices de distintos colores y cruzado de marcas y de números.

—Tengo la prueba de que Antúnez no mató a la mujer. Fue otro, un tipo que él nombró, un tal Almada, el gordo Almada.

—¿Qué me contás? —dijo Luna, sarcástico—. Así que Antúnez dice que fue Almada y vos le creés.

—No. Es la loca que lo dice; la loca que hace diez horas repite siempre lo mismo sin decir nada. Pero precisamente porque repite lo mismo se la puede entender. Hay una serie de reglas en lingüística, un código que se usa para analizar el lenguaje psicótico.

—Decime pibe —dijo Luna lentamente—. ¿Me estás cargando?

—Espere, déjeme hablar un minuto. En un delirio el loco repite, o mejor, está obligado a repetir ciertas estructuras verbales que son fijas, como un molde ¿se da cuenta? un molde que va llenando con palabras. Para analizar esa estructura hay 36 categorías verbales que se llaman operadores lógicos. Son como un mapa, usted los pone sobre lo que dicen y se da cuenta que el delirio está ordenado, que repite

esas fórmulas. Lo que no entra en ese orden, lo que no se puede clasificar, lo que sobra, el desperdicio, es lo nuevo: es lo que el loco trata de decir a pesar de la compulsión repetitiva. Yo analicé con ese método el delirio de esa mujer. Si usted mira va a ver que ella repite una cantidad de fórmulas, pero hay una serie de frases, de palabras que no se pueden clasificar, que quedan fuera de esa estructura. Yo hice eso y separé esas palabras y ¿qué quedó? —dijo Renzi levantando la cara para mirar al viejo Luna—. ¿Sabe qué queda? Esta frase: El hombre gordo la esperaba en el zaguán y no me vio y le habló de dinero y brilló esa mano que la hizo morir. ¿Se da cuenta? —remató Renzi, triunfal—. El asesino es el gordo Almada.

El viejo Luna lo miró impresionado y se inclinó sobre el papel.

—¿Ve? —insistió Renzi—. Fíjese que ella va diciendo esas palabras, las subrayadas en rojo, las va diciendo entre los agujeros que se puede hacer en medio de lo que está obligada a repetir, la historia de Bairoletto, la virgen y todo el delirio. Si se fija en las diferentes versiones va a ver que las únicas palabras que cambian de lugar son esas con las que ella trata de contar lo que vio.

—Che, pero qué bárbaro. ¿Eso lo aprendiste en la Facultad?

—No me joda.

—No te jodo, en serio te digo. ¿Y ahora qué vas a hacer con todos estos papeles? ¿La tesis?

—¿Cómo qué voy a hacer? Lo vamos a publicar en el diario.

El viejo Luna sonrió como si le doliera algo.

—Tranquilizate pibe. ¿O te pensás que este diario se dedica a la lingüística?



*En un delirio
el loco repite,
o mejor, está
obligado a
repetir ciertas
estructuras
verbales...*



Thom milkovic

—Hay que publicarlo ¿no se da cuenta? Así lo pueden usar los abogados de Antúnez. ¿No ve que ese tipo es inocente?

—Oíme, el tipo ese está cocinado, no tiene abogados, es un cafishio, la mató porque a la larga siempre terminan así las locas esas. Me parece fenómeno el jueguito de palabras, pero paramos acá. Hací una nota de cincuenta líneas contando que a la mina la mataron a puñaladas.

—Escuche, señor Luna —lo cortó Renzi—. Ese tipo se va a pasar lo que le queda de vida metido en cana.

—Ya sé. Pero yo hace treinta años que estoy metido en este negocio y sé una cosa: no hay que buscarse problemas con la policía. Si ellos te dicen que lo mató la Virgen María, vos escribís que lo mató la Virgen María.


—Está bien —dijo Renzi juntando los papeles—. En ese caso voy a mandarle los papeles al juez.

—Decíme ¿vos te querés arruinar la vida? ¿Una loca de testigo para salvar a un cafishio? ¿Por qué te querés mezclar?


—En la cara le brillaban un dulce sosiego, una calma que nunca le había visto—. Mirá, tomate el día franco, andá al cine, hacé lo que quieras, pero no armés lío. Si te enredás con la policía te echo del diario.

Renzi se sentó frente a la máquina y puso un papel en blanco. Iba a redactar su renuncia; iba a escribir una carta al juez. Por las ventanas, las luces de la ciudad parecían grietas en la oscuridad. Prendió un cigarrillo y estuvo quieto, pensando en Almada, en Larry, oyendo a la loca que hablaba de Bairoletto. Después bajo la cara y se largó a escribir casi sin pensar, como si alguien le dictara:

Gordo, difuso, melancólico, el traje de filafil verde nilo flotándole en el cuerpo —empezó a escribir Renzi—, Almada salió ensayando un aire de secreta euforia para tratar de borrar su abatimiento. ☹



*Renzi se sentó
frente a la
máquina y
puso un papel
en blanco. Iba
a redactar su
renuncia...*



Partida

Yolisveht Camacho Zavala es egresada de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán. Desde 2016 es docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Naucalpan.

Ha sido asesora de Mediateca para los cursos de inglés en el CCH Naucalpan. Actualmente cursa la Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (MGAAV) por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con varios diplomados y cursos de actualización.

yolisveht.camacho@cch.unam.mx

Yolisveht Camacho Zavala



ILUSTRACIÓN DE SONI LÓPEZ CHÁVEZ

por *Charlotte Brontë*
*Traducción de Yolisveht Camacho Zavala

Partida

No vale la pena lamentarse,
Aunque estemos condenados a partir:
Hay una cosa tal como mantener
un recuerdo en el corazón.

Hay una cosa tal como habitar
En los pensamientos que hemos cultivado,
Y con desdén y coraje decirle
al mundo haz lo peor de éstos.

No permitiremos que nos aflijan sus locuras,
Sólo las tomaremos como venganza
Y entonces cada día nos dejarán
Una risa alegre en casa.

Cuando hemos dejemos a cada amigo y hermano,
Cuando lejos y separados estemos,
Nos pensaremos el uno en el otro,
Aun mejor de lo que somos ahora.

Cada vista gloriosa por encima de nosotros,
Cada vista agradable debajo,
Nos conectará con aquellos que nos aman,
¡A quienes realmente amamos hasta la muerte!

Por la tarde, cuando estemos, quizá solos, sentados cerca
del fuego,
Entonces los corazones cálidos se encontrarán,
Para recibir la misma respuesta.

Podemos quemar los vínculos que nos encadenan,
Con las manos frías que hemos forzado,
Y donde nadie se atreva a desafiarnos,
Nos podemos encontrar de nuevo, en pensamientos.

Entonces no sirve de nada lamentarse,
Ten todavía un espíritu alegre;
Nunca dudes que el destino ofrece un
Buen futuro por un mal presente.



ILUSTRACIÓN DE SONI LÓPEZ CHÁVEZ

Parting

There's no use in weeping,
Though we are condemned to part:
There's such a thing as keeping
A remembrance in one's heart.

There's such a thing as dwelling
On the thought ourselves have nursed,
And with scorn and courage telling
The world to do its worst.

We'll not let its follies grieve us,
We'll just take them as they come;
And then every day will leave us
A merry laugh for home.

When we've left each friend and brother,
When we're parted wide and far,
We will think of one another,
As even better than we are.

Every glorious sight above us,
Every pleasant sight beneath,
We'll connect with those that love us,
Whom we truly love till death!

In the evening, when we're sitting
By the fire, perchance alone,
Then shall heart with warm heart meeting,
Give responsive tone for tone.

We can burst the bonds which chain us,
Which cold human hands have wrought,
And where none shall dare restrain us
We can meet again, in thought.

So there's no use in weeping,
Bear a cheerful spirit still;
Never doubt that Fate is keeping
Future good for present ill! 📧



Charlotte Brontë (1816-1855)
nació en Yorkshire, Inglaterra.

Fue una de las escritoras
inglesas más reconocidas de
todos los tiempos. Escribió *Jane
Eyre* (1847) *Shirley* (1849),
Villette (1853) y *The Professor*
(1857), obras que reflejan
ampliamente la postura del
romanticism del siglo XIX.

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 22, se terminó de
editar y digitalizar en diciembre de 2021.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación PB400421



**Esta revista es un proyecto INFOCAB
con número de aprobación PB400421**



ISSN 2683-1619



9 772683 161903