LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL CURRÍCULUM ACADÉMICO

José Clares López (Ed.)

Universidad de Sevilla. España

Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional

“Las emociones son las que nos hacen estremecer, las que permiten que una experiencia la recordemos toda la vida, las que tocan las fibras más hondas de nuestra sensibilidad. En muchas ocasiones nos impiden hacer bien nuestras actividades cotidianas porque ellas, algunas veces, pueden llegar a cubrir toda nuestra atención. Las emociones son el motor de la vida. La supervivencia y la evolución beben de sus turbulentas y apasionantes aguas.”

BORRADOR

BORRADOR

Queremos agradecer a los participantes en este trabajo por aportar lo mejor de sí mismos en la búsqueda del conocimiento y la mejora de la educación, proporcionando a los demás, de forma generosa, el fruto de sus esfuerzos, experiencias y reflexiones.

BORRADOR

La expresión y comunicación de las emociones en el currículum académico.

Editor: José Clares López

I.S.B.N. 978-84-09-19853-5

Universidad de Sevilla

Asociación Internacional de Expresión y comunicación Emocional (AIECE)

Sevilla. 2020

ESPAÑA

PROLOGO

BORRADOR

ÍNDICE DEL CONTENIDO.

EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y EL ARTE EN ENTORNOS ACADÉMICOS 11

Expression of emotions and art in academic environments 11

José Clares López 11

INFANTIL Y PRIMARIA 12

DEL INCONSCIENTE COLECTIVO AL DESCUBRIMIENTO DE LAS EMOCIONES EN LOS CUENTOS POPULARES INDÍGENAS DE LA LITERATURA INFANTIL MEXICANA 13

Mexican folk tales in children´s literature. From the perception of collective unconscious to the discovery of emotions 13

Claudia López Serrano 13

EXPERIENCIA DISEMFE-CREA, DESDEDE EL CORAZÓN DE LA ARAUCANÍA CHILENA 26

Disemfe-Crea experience, from the heart of Chilean Araucanía 26

Verónica Riquelme Muñoz 26

Camilo Mora P. 26

María Angélica Olea Burgos 26

José Clares L. 26

¿CÓMO LIDIAR CON LA ANSIEDAD EN LA ESCUELA? 40

How to cope with anxiety at school? 40

Jessica Anaí Treviño Cantú 40

Gabriela Saturnina Alanís Urestí 40

DIVERSIDAD 51

CONSUELO PEÑA DE VILLARREAL ELIZONDO: UNA AUTOBIOGRAFÍA FEMENINA DEL NORESTE MÉXICO Y LA INVISIBILIDAD DE LOS SENTIMIENTOS FEMENINOS 52

Consuelo Peña de Villarreal Elizondo: a female autobiography of norteast Mexico and the invisibility of femnale feelings 52

Nora Elvia Cruz Camacho 52

Rosa Ma Gutiérrez 52

DISTINTAS VOCES, DISTINTAS MIRADAS, DISTINTOS SUEÑOS ENTRECRUZADOS EN UNA PANTALLA. 63

LA TRANSEXUALIDAD TRANSREPRESENTADA 63

BORRADOR

Different Voices, Different Looks, Different Dreams Crossed on a Screen Transrepresented Transsexuality 63

Daniel Arzate 63

LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) A LA CLASE DE INGLÉS 77

The inclusion of students with special educational needs (SEN) to the english class 77

Elizabeth Alvarado Martínez Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León México 77

Mariela Lízbeth García Hernández 77

LECTURA 89

SUSURROS DE POESÍA, UNA ESTRATEGIA DE LECTURA 90

PARA ESCUCHAR AL *OTRO* 90

Poetry hush, a reading strategy to listen to each other 90

Elsa Lucía Tamez Aguirre 90

Stella Maris Rodríguez Tapia 90

Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles 90

Eduardo Ruiz Pérez 90

BENEFICIOS DEL USO DE LA MOTIVACIÓN Y LA EMOCIÓN COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA 100

Benefits of using motivation and emotion as a strategy for Reading comprehension 100

Adriana Elizabeth Rodríguez Althon 100

LA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÁNEA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS JÓVENES LECTORES 111

Young adult literature in the socioemotional development of young readers. 111

Alhelí Morín Lam 111

Claudia Castañeda García 111

Mario Alberto Sepúlveda Rodríguez 111

Andrés Sepúlveda Rodríguez 111

FACTORES EMOCIONALES EN EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN A LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN BIBLIOTECNOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN 121

Emotional factors in the development of activities to encourage reading in students of the Bachelor of Librarianship and Information Sciences 121

Adriana Guadalupe Olivares Vargas 121

EDUCACIÓN SECUNDARIA 137

LAS METÁFORAS VISUALES Y LITERARIAS Y SU CONTRIBUCIÓN A LA DE/RECONSTRUCCIÓN DE LAS EMOCIONES 138

Visual and literary metaphors and their contribution to the reconstruction of emotions 138

Lorena García Saiz: 138

ENFRENTAR EL CURRÍCULUM DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL REINO UNIDO DESDE UN ENFOQUE EMOCIONAL 150

Classroom Strategies to teach MFL in United Kingdom from an emotional approach 150

Fátima Pérez Portillo y..... 150

José Clares López..... 150

EXPERIENCIA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE COLOMBIA Y ESPAÑA MEDIANTE EL FOTOLENGUAJE Y OTRAS TÉCNICAS. PROGRAMA DISEMFE 172

Experience of emotional expression and communication with high school students from Colombia and Spain through photolanguage and other techniques. DISEMFE program 172

Melissa Judith Ortiz Barrero. 172

José Clares López..... 172

UNIVERSIDAD 190

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO Y PROFESORADO 191

Learning styles and design of teaching strategies to develop the expression and communication emotional of students and teachers..... 191

Mariano Gutiérrez Tapias..... 191

José Luis García Cué 191

José Salazar Ascencio 191

EL TALLER DE CUENTO DE TERROR. UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA 211

The terror tale workshop. A universitary experience..... 211

Gabriel Ignacio verduzco Arguelles..... 211

Eduardo Ruiz Pérez 211

Stella Maris Rodríguez Tapia 211

COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BOGOTÁ – COLOMBIA PROGRAMA DISEMFE – IUVEN... 221

Communication and expression emotional between University students of Bogota-Colombia Program DISEMFE – IUVEN 221

Melissa Judith Ortiz Barrero. 221

José Clares López..... 221

1.1 Comunicación y expresión emocional 224

Herramienta para análisis de resultados 227

LOS COLORES VERDADEROS: UNA ESTRATEGIA DE ACERCAMIENTO PARA CONOCER A LOS ALUMNOS Y SUS PERSONALIDADES 237

True Colors: A rapprochement strategy to know students and their personalities 237

Andrés Sepúlveda Rodríguez 237

Sofía Fernández López 237

DOCENTES 255

LAS EMOCIONES DE LOS DOCENTES FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA TRADICIONAL 256

Emotions of the teachers in the face of the transformation of the traditional classroom 256

Aleida Aída Flores Alanís 256

Guadalupe Chávez González 256

DESPERTANDO A LA ORALIDAD MEDIANTE LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES, UNA EXPERIENCIA NEURODIDÁCTICA CON DOCENTES EN FORMACIÓN 266

Awakening to orality through the expression of emotions, a neurodidactic experience with training teachers 266

María Azareel Vaca Morales 266

IDIOMAS 281

LA INFLUENCIA CULTURAL Y LOS FACTORES EMOCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA 282

Cultural influence and emotional factors in teaching English as a foreign language 282

Francisco Alberto Espinoza Moreno 282

María Eugenia Martínez Flores 282

EL DÍA DE LOS MUERTOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA 295

The Day of the Deaths: A new teaching approach 295

Fatima Perez Portillo 295

TECNOLOGÍA 313

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y TIC 314

Emotional education ICT 314

José María Fernández Batanero 314

Pedro Tadeu 314

EL PODER INTELIGENTE EN REDES SOCIALES: LA ARGUMENTACIÓN CON BASE EN LAS EMOCIONES 325

Intelligent power in social networks: argumentation based on emotions 325

Marco Fabio Barrera Márquez 325

Lidia Rodríguez Alfano 325
VARIOS 338
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA SANA CONVIVIENCIA. APROXIMACIÓN TEÓRICA 339
Emotional education for a healthy coexistence. 339
Thoeretical approach 339
Oralia Arguello Hernández 339
Guadalupe Chávez González 339
EMOCIÓN Y CULTURA EN *COMO AGUA PARA CHOCOLATE* DE LAURA ESQUIVEL 350
Emotiveness and culture in *Como agua para chocolate by Laura Esquivel* 350
Gabriela Gisel Ríos Castruita 350
Manuel Santiago Herrera Martínez 350
CONFLICTO DE EMOCIONES: EL SÍNDROME DE STENDHAL EN LA OBRA DE GEORGE BATAILLE Y SALVADOR ELIZONDO 369
Conflict of emotions: the Stendhal syndrome in George Bataille and Salvador Elizondo's work. 369
José Enrique Pérez Téllez 369
José Leopoldo III Solís Ontiveros 369

BORRADOR

EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y EL ARTE EN ENTORNOS ACADÉMICOS

Expression of emotions and art in academic environments

José Clares López

Universidad de Sevilla. España
jclares@us.es

BORRADOR

INFANTIL Y PRIMARIA

BORRADOR

DEL INCONSCIENTE COLECTIVO AL DESCUBRIMIENTO DE LAS EMOCIONES EN LOS CUENTOS POPULARES INDÍGENAS DE LA LITERATURA INFANTIL MEXICANA

Mexican folk tales in children´s literature. From the perception of collective unconscious to the discovery of emotions

Claudia López Serrano

Filosofía y Letras. UANL. México

lopezserranoclau@gmail.com

Resumen

A través de los mitos y cuentos populares de cada comunidad, logramos tener acceso a su cosmovisión y sentir frente al mundo. Carl Jung plantea en *Símbolos de transformación* (1952) que el inconsciente colectivo de cada cultura funciona como los sueños a través de la mente de un niño. Basándome en esta premisa y en el acercamiento psicoanalítico de Bruno Bettelheim, desarrollaré el análisis simbólico y psicoanalítico de dos cuentos pertenecientes a la Literatura tradicional y que además han sido escritos en función de un público infantil: *Los zapatos de fierro* (1983) y *Conejo agricultor* (1987). De esta manera la LIJ (Literatura Infantil y Juvenil a través de sus relatos tradicionales, se presenta como una riqueza del saber colectivo que ayuda al niño a enfrentar sus emociones. Asimismo, el arte y la cultura, específicamente la narración

tradicional, tiene un papel preponderante en el desarrollo de las emociones infantiles.

Palabras clave: Cuento popular, Literatura Infantil, Narrativa oral

Abstract

Through the myths and folk tales of communities, we get to know their thought and vision towards the world. In *Symbols of Transformation* (1952), Carl Jung suggests that collective unconscious in every culture works as the dreams in the mind of a child. Based on this premise, and on Bruno Bettelheim's psychoanalytical approach as well, I present a symbolic analysis of two tales belonging to Folk Literature which were also intended to a children's audience: *Los zapatos de fierro* (1983) and *Conejo agricultor* (1987). In this way, by its folk tales, Children's and Young Adult's Literature presents itself as a wealth of collective wisdom that supports children to deal with their emotions. Likewise, art and culture, and specifically folk stories, play a main role in the development of child's emotions.

Keywords: Folk tale, Children's Literature, Storytelling / Oral Narration

Índice

Introducción
1. La narrativa popular como medio para conservar y promover las culturas autóctonas
2. El simbolismo en los cuentos populares infantiles y el discurso de las emociones
    2.1 *Los zapatos de fierro* como metáfora de las emociones durante el proceso de crecimiento
    2.2 *Conejo agricultor.* El contenido mítico en una edición infantil
3. Conclusiones
4. Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

México es un país pluricultural y lleno de tradiciones. Las civilizaciones mesoamericanas que se diversificaron antes de la conquista son una muestra

del acervo cultural del que forma parte el país. Sin embargo, el sentido de pertenencia indígena sufrió un proceso de colonización que, durante un largo periodo, fue borrando paulatinamente la cosmovisión integradora de las culturas originarias, haciendo a un lado sus propios mitos, su lengua y su pasado, para caber en un espacio adecuado a los nuevos parámetros.

A través de los relatos tradicionales es posible evitar que se pierda la tradición de las culturas creadoras. María Rosa Palazón asegura en su ensayo *El mito, la literatura y el buen decir* (2002) que en América aún falta rescatar muchos relatos de tradición oral. Ella plantea que los mitos, aún en la forma de cuentos folklóricos son parte de un saber colectivo.

En este estudio se realizará el análisis de dos cuentos; uno de ellos, *Los zapatos de fierro,* a pesar de ser de origen popular, está retomado por Emilio Carballido, escritor cuya formación literaria es externa a la cultura creadora; por otro lado, Andrés Henestrosa, de origen zapoteco escribe un relato de su propia tradición: *Conejo agricultor.*

Veremos cómo, en ambos casos, el papel de la Literatura Infantil funge como una manifestación artística con un doble papel: por un lado, ayuda a resarcir la función de los cuentos populares en el proceso de reconocimiento y manejo de las emociones en los niños; y por otro, sirve como vehículo para rescatar las tradiciones ancestrales de los pueblos indígenas y la generación de un proceso intercultural.

1. LA NARRATIVA POPULAR COMO MEDIO PARA CONSERVAR Y PROMOVER LAS CULTURAS AUTÓCTONAS

Carlos Montemayor (2001) plantea que no es sino hasta finales del siglo XX y principios de XXI que resurge el arte literario en lenguas indígenas y que “ese patrimonio tiene como sustrato un pensamiento que el hombre occidental no entiende ya” (Montemayor, 2001: 27).

Conejo y coyote representan los motivos más frecuentes en los cuentos populares mexicanos. En ocasiones, el conejo puede ser reemplazado por el tlacuache, el gato o el zorro; mientras que el coyote también es representado por el tigre o el jaguar. Montemayor menciona el valor que estos cuentos pueden

representar respecto a la condición social del indígena; ya que hablan de la inteligencia de los animales menos afortunados frente a otros más fuertes pero tontos; siempre dentro de un ambiente de sobrevivencia donde prevalece el primero: "era claro que los cuentos decían algo muy exacto para el receptor indio, no para mí. en la literatura que yo había leído de niño, el conejo era puro, ingenuo y podía salvarse por su bondad misma, pero nunca era astuto ni dueño de la situación" (Montemayor, 1998: 109) Luego menciona que, en la zona náhuatl de la Huasteca, se le llama "coyote" al mestizo, al que "pertenece al mundo que explota a las poblaciones indígenas. A pesar de que esta afirmación implica que se estudia estos cuentos tomando como base la conquista y no la autenticidad de su origen indio, lo más notable es el arraigo que tienen en todas las regiones de México. Al cuestionar el canon literario en que las narraciones tradicionales han estado relegadas, y estudiar y promover el desarrollo literario de estas narraciones, es posible manifestar la cosmovisión de las culturas indígenas y entenderlas desde su validez universal. Uno de los medios más eficientes hasta ahora ha sido el campo de la Literatura infantil.

2. EL SIMBOLISMO EN LOS CUENTOS POPULARES INFANTILES Y EL DISCURSO DE LAS EMOCIONES

La Literatura infantil comienza con las adecuaciones que se hicieron a la narrativa oral. En los cuentos populares radica la sabiduría de las distintas culturas, razón por la cual, fueron adoptados por los niños de diversos lugares y épocas, como sucedió con Perrault, los Hermanos Grimm o Hans Christian Andersen. ¿cuáles son las características de los cuentos populares que los hacen tan comunes en la Literatura para niños?

Desde la perspectiva psicoanalítica, Bruno Bettelheim analiza la manera en que los relatos tradicionales, específicamente, los ancestrales cuentos de hadas, fungen como impulsores en el desarrollo intelectual y emocional infantil desde dos facetas: la fantasía y el proceso iniciático; la primera genera en el inconsciente una sensación de realidad que necesita el infante para generar respuestas afirmativas ante situaciones en las que siente peligro. Aunado a esto, la travesía por la que deben pasar los héroes de los cuentos funciona de manera

similar a los procesos evolutivos de la mente infantil: “los héroes y las heroínas de los cuentos de hadas libran una batalla comparable a los ritos de iniciación que un principiante ingenuo e ignorante debe llevar a cabo y que le permitirán alcanzar un nivel superior de existencia una vez encontrado el verdadero sí mismo” (Bettelheim, 2009: 302).

Juana Inés Dehesa (2011) relaciona esta temática con la figura de un héroe que lleva a cabo una aventura y donde el lector enfrenta sus propios conflictos. “el otro eco de literatura tradicional que conserva la LIJ de hoy es el tema del héroe que emprende una aventura, supera obstáculos diversos, logra cumplir con su misión y, encima, aprende una valiosísima lección. A esto hace referencia el término *formación:* al desarrollo de historias en las que el lector puede encontrar una figura que le dará una pauta de acción” (Dehesa, 2011: 11).

A su vez, Carl Jung plantea en *Símbolos de transformación* (1952) que el inconsciente colectivo de cada cultura funciona como los sueños a través de la mente de un niño: la manera en que surgieron los mitos de las culturas ancestrales fue recreando los sueños y las interpretaciones inconscientes que pudieran explicar por qué, por ejemplo, existe el día y la noche o la razón por la que llueve en determinadas épocas del año. Los cuentos populares aún conservan el sentido poético de los mitos y la relación animista de la creación, que también está presente en la perspectiva de la infancia y las explicaciones que dan a situaciones o aspectos que, por su corta edad, no logran comprender.

Específicamente en la Literatura infantil mexicana, se han abordado temáticas difíciles que, durante mucho tiempo, la censura consideró un tabú para los niños, como las ideas sobre la sexualidad, la muerte o la enfermedad. Aprovechando el simbolismo de los cuentos populares es posible que los niños descubran y entiendan toda clase de emociones con las que, de otra manera, se les dificulta enfrentarse: pues si en el mundo ficcional se les protege de ciertos temas considerados como problemáticos, la realidad no lo hará.

En 1983, Emilio Carballido publica *Los zapatos de fierro* donde trata temas difíciles para el público infantil, como la muerte de los padres y la angustia sexual. Ambos temas funcionan y se resuelven de forma simbólica para ayudar al niño en su desarrollo personal, por ejemplo, en cuanto al desapego de las figuras de

protección. La fantasía, propia de los cuentos populares funciona mejor en los infantes debido a su pensamiento mágico, a la vez que el tema del viaje tiene la estructura iniciática con la que se pasa de la carencia al aprendizaje. Además de que, a diferencia de muchos de los tradicionales cuentos de hadas de contenido iniciático, donde un héroe debe rescatar a una damisela; en este relato se invierten los papeles: María es la menor de tres hermanas y su vida se desarrolla en la cotidianeidad hasta que, todo cambia un día en el que aparece una lechuguilla a orillas del río donde vive con su familia. Como consecuencia de su actitud siempre curiosa, descubre que se trata de un príncipe encantado. Ella debe fingir su muerte para viajar con él a su mundo, sin saber que el hechizo no se ha roto completamente, pues le faltan otras pruebas por pasar[1]. Una de ellas es, precisamente, gastar por completo los zapatos de fierro.

En *Conejo agricultor* (1996) Andrés Henestrosa elige uno de los cuentos de *Los hombres que dispersó la danza* (1929) para su edición infantil. Afortunadamente, no se realizó ningún cambio en el texto y sólo se agregaron las ilustraciones de Miguel Castro Leñero. El personaje del Conejo, no está pensado específicamente para niños, pero funciona muy bien porque opera de forma similar a otros caracteres en los que se invierte el papel de héroes para actuar como personajes transgresores en un ambiente donde es necesario un cambio y primordial dar una lección a los adultos. Se trata de una parodia al didactismo exacerbado de la Literatura infantil de épocas anteriores. En realidad, *Conejo agricultor* es uno de los relatos más crudos de toda la antología. Se trata de un personaje que encuentra una milpa de maíz y hace crecer el cultivo hasta que puede venderlo. Se deshace de cada uno de los animales que le compran, lo que lo posiciona, a pesar de su condición, en el pedestal más alto de la cadena alimenticia; quedando al lado del hombre quien impera por sus armas de fuego, aunque el conejo lo haga mediante su astucia.

[1] Vladimir Propp en *Morfología del cuento* (2008a) establece las bases para clasificar los cuentos populares, atendiendo a las funciones y no a los personajes. Su análisis visualiza la estructura del cuento a nivel taxonómico, es decir, estudia las relaciones de parentesco entre todas las formas de la narración como si ésta fuera un ser orgánico para encontrar 31 funciones en total que se pueden combinar entre sí, para darle sentido a la narración. A pesar de que limita su corpus a los cuentos de hadas rusos, su teoría es aplicable a cualquier relato popular. Por tanto, *Los zapatos de fierro* puede ser analizado desde la clasificación de Propp.

La problemática de ver en la función didáctica, el único camino de la Literatura Infantil es que algunos elementos primordiales en el cuento popular, quedan fuera. Por ejemplo, respecto a un cuento recopilado en nuestro país, "El hombre, la culebra y el coyote" Blanca Lydia Trejo afirma lo siguiente: "el cuento mexicano "´El hombre, la culebra y el coyote` recogido en el Estado de Morelos por el profesor Pablo González Casanova que yo no pondría en manos de los niños por su deprimente fatalismo[2]" (Trejo, 1950: 85). El cuento narra la manera en que un coyote ayuda a escapar a un hombre de ser devorado por una boa; el final evidencia la indiferencia del ser humano respecto al sufrimiento de otros animales, pero funciona, justamente, porque el niño tiene la oportunidad de identificarse con la crueldad del hombre y de sentir empatía por otros seres. Asimismo, destaca la astucia del coyote y del chacal para salir bien librados de los problemas que se les presentan.

Al visualizar al niño lector como un ser demasiado vulnerable e indefenso ante las realidades del mundo, se vuelve a caer en el prejuicio paternalista bajo el que se han visto sujetas las culturas autóctonas, impidiendo así las verdaderas manifestaciones artísticas y el curso natural de las emociones. En cualquier caso, la infancia funge como parte del proceso civilizatorio de cualquier cultura, tal y como plantea la investigadora de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) Ana Elsa Pérez (2006).

2.1 Los zapatos de fierro como metáfora de las emociones durante el proceso de crecimiento

Los cuentos populares están cargados de elementos simbólicos que conllevan gran parte de la tradición oral y, además, ayudan a los niños en su desarrollo psíquico y emocional. Según Julieta Campos (2006), una de las propiedades de los relatos tradicionales es que tienen un lenguaje metafórico o simbólico, es decir, se expresan por medio de símbolos. *Los zapatos de fierro,* al pertenecer a esta clase de narrativa; también contiene estos elementos.

[2] Aunque, evidentemente, esta visión tiene que ver con la época en que Blanca Lydia Trejo hace su análisis. La referencia funciona para entender la manera en evoluciona la perspectiva de la Literatura Infantil.

BORRADOR

La teoría de Vladimir Propp (2008b) incluye a los cuentos maravillosos como tradiciones con la misma función narrativa que el mito y con la misma procedencia "psíquica e inconsciente de toda cultura. Cuentos con el tema del viaje, la aventura amorosa, las historias de caballeros, remiten al relato maravilloso o popular, puesto que tienen la estructura iniciática. La relación del cuento con la épica se vuelve evidente. El personaje principal parte de un momento en el que no tiene nada.

Durante el recorrido iniciático que tienen los personajes, desde una perspectiva psicoanalítica, adquieren madurez sexual.

> Se predica simplemente que para alcanzar el verdadero amor es absolutamente necesario que sobrevenga un cambio radical en cuanto a las actitudes que previamente se tenían respecto al sexo. Como es característico en los cuentos de hadas, lo que ha de suceder se expresa mediante imágenes harto convincentes e impresionantes: una bestia se convierte de improviso en una persona de gran alcurnia. Estas historias, por muy distintas que sean, tienen un elemento en común. La pareja sexual se presenta, en un primer momento, bajo la forma de un animal (Bettelheim, 2009: 306).

Esto es lo que ocurre en los cuentos pertenecientes al ciclo animal-novio, en los que el ser amado se presenta como algo repulsivo: una rana, un cerdo[3] o una bestia. En *Los zapatos de fierro* el príncipe se presenta a María en forma de planta acuática. El hecho de que en un principio la planta surja del agua implica una transformación, es decir, un proceso de madurez. Bettelheim compara esta metamorfosis con el desarrollo del niño que nace en un medio acuoso.

Bettelheim considera que la inmadurez se ve reflejada en la angustia sexual: percibir al otro como un ente grotesco. Uno de los cuentos más representativos es "The frog King or Iron Henry" de los Hermanos Grimm (2007), ya que, detrás del príncipe, la princesa ve una rana de aspecto desagradable y que le pone como condición dormir con ella, cuando la avienta contra la pared, resurge el príncipe. En *Los zapatos de fierro* ocurre de manera similar: "la tiró a tierra y allí, de golpe, la lechuguilla se volvió un príncipe" (Carballido, 2011:18). Al tirar la lechuguilla contra la tierra adquiere su forma humana, única forma en que María logra liberarlo del hechizo. Sin embargo, ésa no es la única prueba, ella debe dejar a su familia y fingir su muerte, renacer de otra manera: "para que este amor

[3] El parecido en cuanto a las funciones de *Los zapatos de fierro* con *El cerdo encantado,* enfatiza la teoría de que estos cuentos pertenecen al ciclo animal-novio, catalogado por Bettelheim (2009). En ambos relatos, la heroína debe gastar zapatos de fierro para que su amado adquiera forma humana.

sea completo, es necesario que ella le transfiera el vínculo infantil que la mantenía ligada a su padre" (Bettelheim, 2009: 105). María debe dejar atrás a su familia, que representa su etapa infantil para comenzar una nueva vida con el príncipe y vivir su etapa adulta. Estos cuentos indican que "el sexo sin amor ni devoción es algo semejante a un animal" (Bettelheim, 2009: 310).

La protagonista debe aceptar todas sus emociones respecto al otro para lograr verlo en su forma real: pasa por toda una serie de sensaciones que finalmente logra transformarla tanto a ella misma como al otro: del asombro, al desagrado, la tristeza, el enojo y finalmente, la alegría de encontrar algo que no esperaba encontrar. Supera sus propios miedos y ayuda al príncipe a encontrar su identidad.

En *Los zapatos de fierro* los personajes no son maniqueos, como normalmente ocurre en la Literatura de fórmulas, como en los cuentos populares donde los personajes están supeditados a funciones específicas. María, incluso, llega a funcionar como su propio antagonista, debido a los errores que comete. Los niños no se identifican con personajes que intentan darle una lección o que intentan mostrarse como alguien ejemplar pero falso. Como Bettelheim explica, las elecciones de un niño se basan más en quién provoca sus simpatías o sus antipatías que en lo que está bien o está mal […] la pregunta no es ¿quiero ser bueno? Sino ¿a quién quiero parecerme?" (Bettelheim, 2009: 16). María representa la parte activa y el príncipe la parte pasiva, mientras que la protagonista cuenta con un nombre propio, su compañero sólo tiene un adjetivo para referirse a él (príncipe encantado). Ella representa un personaje que tiene una transformación radical, pues de ser una muchacha común, pasa a ser una reina; adquiere sabiduría por haber vivido distintas experiencias y fortaleza para enfrentar sus propios conflictos emocionales. La frase que rompe el hechizo, al final del cuento "los zapatos de fierro se están rompiendo" representan las dificultades, pero también la lucha con sus propias emociones: curiosidad por descubrir el misterio del príncipe, tristeza al alejarse de su hogar, enojo cuando su propia transgresión le mete en un lío, miedo por no encontrar respuestas y finalmente, alegría al saber que logró superarse a sí misma.

2.2 Conejo agricultor. El héroe mítico y su identificación con el receptor infantil

Este cuento destaca la presencia del aspecto mítico[4], que tiene que ver con el cultivo del maíz, la fertilidad de la tierra, la muerte y el renacimiento, es decir, con el ciclo de la vida, la cadena alimenticia y la lucha por la sobrevivencia, ya no del más fuerte, sino del más hábil.

¿Qué ocurre cuando el receptor es un niño? El conejo como símbolo de astucia se relaciona también con una naturaleza maligna pero que sufre un castigo de una u otra manera. Aunque la presencia del aspecto didáctico es cuestionable, en este caso funciona, puesto que la educación de una comunidad, desemboca en los niños. Respecto a eso, Maria Nikolajeva plantea que la narrativa para niños, muchas veces es considerada como *bildungs roman* o novela de formación y que, por lo tanto "los personajes en la narrativa infantil sirven como vehículos ideológicos (o mejor dicho, educativos). Más aún, sus personajes son por definición dinámicos, están en constante desarrollo porque aún no han alcanzado su madurez psicológica" (Nikolajeva, 2014: 16-17). Entonces ¿por qué presentar un personaje protagónico cuyas razones de maldad existen por el puro placer? Recordemos que se trata de un relato mítico, donde los personajes pueden simbolizar aspectos de la naturaleza o de nuestro entorno que no podemos comprender o que nos son incontrolables.

La primera identificación que tiene un niño al leer los cuentos del Conejo es con éste, pues la narración lo focaliza desde su perspectiva. El protagonista tiene más profundidad psicológica que el resto de los personajes. Su característica principal es la astucia, que se corresponde con la maldad; si bien, en un principio, su motivo es vender el maíz para obtener una remuneración, cuando el buey destruye la milpa su plan de acabar con los otros animales, persiste. Nikolajeva explica el proceso que existe en la transformación del héroe mítico en personajes de narraciones para niños:

> Como tal, el mito se encuentra ausente en la historia de la Literatura para niños occidental […]. Dado que surge mucho después de que la civilización occidental perdiera sus creencias míticas tradicionales, esta etapa no está presente en la narrativa para niños […] la figura mítica más importante es el héroe cultural, que enseña a su pueblo a utilizar el fuego, a cazar a cultivar la tierra. Estas historias no eran relevantes para los lectores

[4] Es decir, encontrar el significado racional de cada símbolo, como plantea G. S. Kirk (1970).

> jóvenes, como narrativas vivas esenciales para la sobrevivencia, en el momento en que la Literatura infantil se convirtió en una manifestación artística diferenciada […] las historias míticas de los pueblos antiguos se contaban indiscriminadamente tanto a niños como a adultos. En algunas culturas, los relatos míticos siguen funcionando como narrativas didácticas para los jóvenes (Nikolajeva, 2014: 63).

Si tomamos en cuenta que *Conejo agricultor* es un ejemplo de la narrativa tradicional zapoteca, tenemos que el personaje funciona como un héroe mítico y cultural y que no está pensado, propiamente, como un personaje de la Literatura infantil. Pertenece más bien a la estructura de los cuentos indígenas: "aquí, el conejo es taimado, perverso y vencedor. ¡La víctima usual se convierte en verdugo" (Montemayor, 1999: 109)! Los cambios que se hicieron al relato fueron exclusivamente en la edición, de manera que tenemos un libro con el texto completo de Henestrosa, tal y como lo pensó para el público general.

Sin embargo, resulta útil rescatar las cualidades del Conejo, dentro de la narrativa para niños: en los cuentos de hadas prevalecen los llamados personajes tipo, es decir, que cada uno de ellos conlleva una función específica: el héroe, el antihéroe, el donante, incluso aquél que funciona como recompensa. Normalmente, el donante tiene características mágicas que ayudan al héroe en su aventura, esto es, funciona como un ente superior cuya tarea es guiar al personaje principal: "si los protagonistas de un cuento de hadas son semidioses, sus ayudantes son dioses. En la sociedad, esto se refleja básicamente en las relaciones de poder entre niños y adultos" (Nikolajeva, 2014: 67).

Ahora bien, la función didáctica terminó por romper el prototipo que durante años se tuvo de la Literatura infantil; y fue a partir de los setentas que surgieron personajes donde se invertían los papeles, de manera que era el niño quien terminaba por darle una lección a los adultos; lo cual, funcionó también como una crítica a la sociedad contemporánea. Algunos ejemplos son *Momo* (1973) de Michael Ende, *Matilda* (1988) de Roald Dahl o *La peor señora del mundo* (1992) del mexicano Francisco Hinojosa. Si analizamos el personaje del Conejo bajo esta teoría, nos damos cuenta de que puede funcionar como una parodia de la Literatura del didactismo. Conejo agricultor es el ejemplo perfecto de quien burla a todos los que se consideran más aptos o más fuertes que él: si el niño siente identificación con el Conejo, los adultos están simbolizados por el hombre (última figura de autoridad en el cuento).

3. CONCLUSIÓN

De la misma manera que para la preservación de una cultura, la narrativa tradicional forma parte del proceso indispensable de interculturalidad; a través de las tradiciones de una comunidad y la preponderancia que debe tener en la cultura mexicana y universal. Los cuentos populares de las comunidades indígenas, además de que son representativos de la diversidad cultural del país, funcionan en el ámbito de la Literatura infantil porque, como vimos, están llenos de símbolos que ayudan a los niños a interpretar y entender sus emociones. En *Los zapatos de fierro* la protagonista representa un personaje transgresor, fuera de lo común llena de miedos, dudas y zapatos de fierro que gastar; pero no por eso menos fuerte. La identificación de los niños con este tipo de personajes los ayuda a gastar sus propios zapatos de fierro, de manera que conforme avanza la narración, ellos puedan interpretar sus propias emociones. Por su parte, en *Conejo agricultor* existe una forma de explorar la Literatura que permite un entendimiento inconsciente de las emociones. De esta manera, la cosmovisión mítica de una comunidad traspasa las barreras culturales. La identificación de un héroe cultural, como lo es Conejo, genera el descubrimiento de sentimientos y emociones en los niños.

4. REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

Bettelheim, Bruno (2009). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* España: Crítica.

Campos, Julieta (2006). “La herencia obstinada” en *Razones y pasiones. Ensayos escogidos 2.* México: FCE

Carballido, Emilio (2011). *Los zapatos de fierro.* (Colec. a la orilla del viento) México: FCE.

Dehesa, Juana Inés (2011). “Innovar desde el sigilo. Hitos de la Literatura Infantil y Juvenil en México, en *Hitos de la Literatura Infantil y Juvenil Iberoamericana.* Colombia: SM

Grimm, J. y Grimm, W. (2007). “The frog king or Iron Henry” en *The complete illustrated fairy tales of the Brothers Grimm.* Great Britain: Wordsworth

Henestrosa, Andrés (1996). *Conejo agricultor.* México: CIDCLI

Jung, Carl Gustav (2008). *Símbolos de transformación.* México: Paidós.

Montemayor, Carlos (1999). *Arte y trama en el cuento indígena.* México: FCE.

---------- (2001). *La literatura actual en las lenguas indígenas de México.* México: Universidad Iberoamericana.

Nikolajeva, Maria (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños.* México: FCE

Palazón Mayoral, María Rosa (2002). El mito, la literatura y el buen decir. Las intuiciones de Carlos Marx. *Tema y variaciones de literatura. Repositorio institucional.* UAM. Recuperado el 16 de agosto del 2019, en http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/1628/El_mito_la_literatura_no___18.pdf?sequence=1

Pérez, Ana Elsa (2006). Rastros y efectos. Las posibilidades históricas del concepto del niño lector. *Revista Imágenes del Instituto de Investigaciones Estéticas. UNAM.* Recuperado de http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/rastros/ras_perez01.html

Propp, Vladimir (2008a) *Morfología del cuento.* México: Colofón

---------- (2008b) *Raíces históricas del cuento.* México: Colofón

Trejo, Blanca Lydia (1950). *La literatura infantil en México (desde los aztecas hasta nuestros días).* México: Imprenta Gráfica Moderna.

BORRADOR

EXPERIENCIA DISEMFE-CREA, DESDEDE EL CORAZÓN DE LA ARAUCANÍA CHILENA

Disemfe-Crea experience, from the heart of Chilean Araucanía

Verónica Riquelme Muñoz
Directora del Colegio "Docksta", Carahue, Chile.
utopias08@gmail.com

Camilo Mora P.
Coordinador del Colegio "Docksta", Carahue, Chile.
camilomora.psp@gmail.com.

María Angélica Olea Burgos
Profesora Educación Física del Colegio "Docksta", Carahue, Chile.
maria.olea@ufrontera.cl

José Clares L.
Universidad de. Sevilla. España
jclaresi@us.es

BORRADOR

Resumen

El presente trabajo pretende evidenciar los resultados obtenidos al aplicar el programa DISEMFE-CREA a 88 estudiantes desde primero a tercero básico, en colegio "Docksta" de la ciudad de Carahue, región de la Araucanía, Chile. A continuación se describe la metodología de trabajo efectuado, resultados y

proyecciones planteadas. Es importante mencionar la estrecha relación existente entre las emociones, creatividad, autoconocimiento y la comunicación.

Palabras clave: DISEMFE-CREA, emoción, aprendizaje, comunicación, educación-básica.

Abstract:

This paper intends to show the results obtained by applying the DISEMFE-CREA program to 88 students from first to third grade, at “Docksta” school in the city of Carahue, Araucanía region, Chile. The work methodology, results and projections proposed are described below. It is important to mention the close relationship between emotions, creativity, self-knowledge and communication.

Keywords: DISEMFE-CREA, emotion, learning, communication, basic education.

BORRADOR

ÍNDICE

1. Introducción

2. Necesidad actual de incluir en la educación la expresión emocional y las emociones

3. Experiencia y Contexto

4. Planteamiento de la investigación

4.1 Objetivo de la investigación

4.2 Metodología de la investigación

4.3 Descripción de la muestra

4.4. Análisis de los datos

5. Análisis de los resultados

5.1 Comparativa entre pretest y postest de las opciones sobre ECE

5.2 Diferencias entre pretest-postest de creatividad.

5.3. Registro de incidentes críticos

5.4. Valoración del profesorado

6. Conclusiones

7. Referencias Bibliográficas

1. INTRODUCCIÓN

"Las emociones negativas interfieren con el aprendizaje de los niños" (Richard Davidson: 2009). El autor recuerda que la ciencia actualmente se encuentra corroborando dicha afirmación puesto a la estrecha relación existente entre las emociones básicas y universales junto a las enseñanzas de valores, además de los contenidos académicos.

Bien sabemos la importancia de las emociones en los primeros años de vida ya que esto define el desarrollo de las personas. Un gran número de autores plantean la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional y la influencia que esta tiene sobre las capacidades cognitivas las cuales están estrechamente relacionadas con la mejora de resultados escolares. Igualmente las emociones influyen positivamente en la capacidad reflexiva, sostenimiento de la atención, flexibilidad cognitiva, etc. Es decir, en todos los indicadores que se encuentran al momento de definir el rendimiento escolar.

Autor indica que el progresivo conocimiento de emociones ayuda en la adquisición de procesos de autoconocimiento, el incremento de la percepción de control sobre acontecimientos de la vida cotidiana y en el aprendizaje de la automotivación. Todos estos aprendizajes fundamentales para el desarrollo óptimo de una persona con autoestima y auto concepto.

Es importante mencionar que siete de las diez comunas más pobres del país están en La Araucanía, según la última encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen 2019). De acuerdo a las cifras entregadas por el Ministerio de Desarrollo Social, la población regional es de 952.813 personas, de las cuales 266.113 se encontrarían en situación de pobreza, es decir, un 27,9% de la población tiene bajos ingresos. Dichas comunas más pobres del país son: Lonquimay, Carahue, Perquenco, Lumaco, Teodoro Schmidt, Puerto Saavedra y Toltén, de La Araucanía.

Es por esto, que recalcamos la importancia de trabajar la comunicación en nuestro contexto, ya que los altos índices de pobreza en nuestra comuna son un

factor determinante al momento de la entrega de conocimientos a los estudiantes. Cabe destacar otro aspecto característico a considerar, nuestra comuna de Carahue se encuentra inserta en una región con gran presencia indígena, siendo el 31,7% de sus habitantes pertenecientes a la etnia Mapuche (9% de población indígena a nivel nacional) (CASEN 2015). Dichos factores son determinantes al momento de establecer el contexto en el que se encuentran nuestros niños y niñas.

Ante este escenario social, la educación formal cumple un rol protagónico y decisivo en la vida de los habitantes de la comuna, es por esto que el Colegio "Docksta" en su búsqueda incesante por mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, decide en el año 2013, implementar el programa DISEMFE, mediante el cual se ofrece a los alumnos la oportunidad de expresar sus emociones a través de diversas actividades lúdicas dirigidas por el docente, en una actividad semanal de treinta minutos, por tres meses. Esto con el objetivo de dar herramientas a los alumnos que les permitan expresar sus emociones en su entorno socio-cultural.

2. NECESIDAD ACTUAL DE INCLUIR EN LA EDUCACIÓN LA EXPRESIÓN EMOCIONAL Y LAS EMOCIONES.

Emoción según el diccionario de la RAE es definida como la "Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática". Es decir, de algún modo dichas emociones se ubican en nuestro cerebro, muchas de ellas se producen de modo involuntario, siendo traducidas en la escritura, comportamiento y reacciones de la persona. Es complejo definir la expresión, comunicación y la creatividad de una persona, puesto a que dichas emociones son universales y atribuidas a diversos significados los cuales se verán afectados debido a factores ambientales (culturales y sociales).

Todas las investigaciones determinan que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en

la motivación académica y en las estrategias cognitivas Pekrun (1992), es uno de los autores que ha investigado el peso que pueden conllevar las emociones negativas y el no saber cómo reaccionar frente a estas, evidenciando el rol primordial que posee la educación escolar de una manera multidisciplinaria para afrontar dichas limitaciones.

Para Davidson (2009), "las emociones son algo inherente al ser humano, y desde pequeños pueden influir, si son negativas, en la capacidad que tenemos de guardar la información y tener un impacto negativo muy fuerte en el aprendizaje, presente en cualquier nivel educativo y en cualquier ámbito de la vida. Pudiendo llegar a ser algo muy importante y determinante para muchas personas". Es por ello que se hace imprescindible el poder entregar las herramientas necesarias a los estudiantes con los objetivos de poder brindar un rol facilitador de expresiones, además de poder potenciar el desarrollo de expresiones, llevando acabo por medio del desarrollo y el fomentar la creatividad a través de la expresión y comunicación.

Varios autores sostienen que la creatividad es el arte de buscar, probar, combinar de formas diferentes los conocimientos e informaciones de todo tipo; para otros, el pensamiento creativo, es el pensamiento innovador, exploratorio, atraído por lo desconocido, lo indeterminado; y hay quien cree, que la creatividad es la tendencia natural a la realización personal.

El desarrollo de la dimensión creativa se puede realizar en todas las edades, pero el resultado será más efectivo, cultivándolo a temprana edad, puesto a que predominaran más posibilidades de lograr el máximo potencial en el desarrollo de las capacidades de creación. No olvidemos que la educación debe ser capaz de incentivar y de formar hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas. Dicho esto, Armas (2005) establece que el desarrollo de la creatividad adquiere cada vez más relevancia en el mundo actual, y la escuela ha de ser fundamental en esta gran tarea. Por ello, los docentes debemos utilizar estrategias para atender no sólo las operaciones verbales, analíticas y abstractas, sino también las funciones no verbales, espaciales, analógicas y estéticas, funciones específicas del pensamiento divergente.

3. EXPERIENCIA Y CONTEXTO

En el 2013 durante el mes de julio, el Colegio "Docksta" tiene el primer acercamiento al trabajo en Expresión y comunicación emocional, derivada de la experiencia vivida en el tema con el Dr. José Clares, quien de visita en Carahue nos motiva a través de su experiencia a trabajar intencionadamente la expresión y comunicación emocional al interior de esta unidad educativa.

En el año 2016, se trabaja con el programa DISEMFE con todo el alumnado desde preescolar a secundaria, dando como resultado un trabajo escrito y publicado el cual nos otorga algunas herramientas de vital importancia para le enseñanza de como poder ayudar a nuestros estudiantes.

Durante el primer semestre académico del año 2019 el Dr. José Clares, visita nuevamente nuestro Colegio y comprendemos la necesidad de la aplicación del programa DISEMFE-CREA.

El programa se lleva a cabo durante el segundo semestre académico del año 2019, durante tres meses de intervención con sesiones de 30 minutos. Los estudiantes que participaron de manera voluntaria en el desarrollo del programa DISEMFE-CREA en nuestro colegio, corresponden a niños y niñas entre 6 a 8 años de edad, provenientes de un nivel socioeconómico bajo, con un índice de vulnerabilidad de un 98%. Estudiantes enfrentados al proceso de enseñanza-aprendizaje con indicadores y factores ambientales que ofrecen una desventaja debido a la vulnerabilidad emocional en la cual está inmersa gran parte de las familias en nuestra comuna. Evidenciándose en respuestas negativas frente a procesos educacionales, una casi inexistente muestra de tolerancia a la frustración, ira y rabia, hasta la presencia de agresividad hacia sus pares y representantes de autoridad.

4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivo de la investigación

La investigación tiene como objetivo general, verificar el uso del programa DISEMFE-CREA, para poder así evidenciar la efectividad del programa en el Colegio "Docksta", ubicado en la ciudad de Carahue, región de la Araucanía, Chile, dotando a los niños y niñas de herramientas para expresar y comunicar sus emociones a través de la expresión creativa, puesto que de forma verbal presentan dificultades a la hora de manifestar sus emociones.

Como objetivos específicos nos planteamos el poder identificar distintas emociones en nuestros estudiantes y poder otorgar instancias de autoconocimiento y conocimiento con sus pares. Además de poder fomentar la creatividad a través de la expresión y comunicación de las expresiones.

4.2 Metodología de la investigación

La investigación se desarrolla con un grupo total de 88 estudiantes de educación básica, correspondiente a los cursos; 1º, 2º y 3º básico. La edad de estos niños/as oscila entre los 6 y 9 años de edad.

4.3 Descripción de la muestra

La Muestra corresponde a estudiantes que participaron de manera voluntaria en el desarrollo del programa DISEMFE-CREA pertenecientes al colegio "Docksta" ubicado en la comuna de Carahue, región de la Araucanía, Chile. Muestra correspondiente a 30 Estudiantes de primer año básico, 26 estudiantes de segundo año básico y 32 estudiantes de tercer año básico. En la siguiente tabla (tabla numero 1), se evidencia el total de estudiantes por curso intervenido, total de estudiantes de sexo femenino y masculino, además de las edades en promedio con su respectiva desviación estándar.

Tabla 1. Muestra de estudiantes divididos por sexo

Curso	N (Muestra)	Femenino	Masculino	Edad
1 Básico	30	18	12	6,3 ± 0,46
2 Básico	26	17	9	7,3 ± 0,47
3 Básico	32	14	18	8,1 ± 0,36

Total	88	49	39	7,2 ± 0,90

.

4.4. Análisis de los datos

El tipo de muestra corresponde a investigación cualitativa y cuantitativa, es decir, corresponde a investigación mixta en la que los participantes son elegidos según los criterios de inclusión y exclusión establecidos por los investigadores.

Los datos cuantitativos y cualitativos serán presentados a continuación por tablas, con el objetivo de simplificar y optimizar el análisis de los resultados.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El pre test y post test, consta de 10 preguntas de selección múltiple y tres juegos; componer un dibujo, acabar un dibujo y componer diferentes realizaciones utilizando líneas paralelas, los cuales forman parte del denominado test de Torrance definido como un test de pensamiento creativo cuyo objetivo es evaluar el nivel de creatividad realizando dibujos, valorando los componentes de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. La fluidez es medida por el número de respuestas que da un determinado sujeto, mientras que la flexibilidad se obtiene por la variedad de respuestas. La originalidad se mide por las respuestas novedosas y no convencionales, constituyendo la elaboración la cantidad de detalles que embellecen y mejoran la producción creativa.

El ambiente generado en el aula para la aplicación de los instrumentos de pre y post test, fue ideal ya que se generó un clima óptimo, a fin de no estresar a los estudiantes. El ambiente facilitó la aplicación de los instrumentos, pues los estudiantes se mostraron concentrados, atentos y en orden durante el desarrollo del pre, post test y cada una de las sesiones.

Los resultados fueron significativos ya que se pudo evidenciar un avance en los percentiles dentro de los tres niveles educativos.

5.1 Comparativa entre pretest y postest de las opiniones sobre ECE (Expresión y Comunicación Emocional)

Los resultados demostrados en la tabla numero 2 (A continuación descrita), es la evidencia de la mejora luego de la intervención realizada en los estudiantes, ya que con este trabajo, logramos un gran desarrollo en la expresión de las emociones, por medio de la comprensión y apoyo para con los estudiantes.

Tabla 2. Puntuaciones pretest-postest. Primero a tercero básico (6-9 años)

Pregunta	Opciones	Resultados pre test	Resultados post test
¿Hablas en clases de lo que piensas, de lo que sientes?	Nunca	26	22
	algunas veces	33	26
	Muchas veces	29	40
2. Cuando te dicen que haga un dibujo sobre ti ¿Qué sientes?	No sé qué dibujar	34	28
	Dibujo siempre lo mismo	40	24
	Intento mejorarlo	14	36
3. ¿Te gusta hablar de ti, de las cosas que te pasan?	No me gusta	25	16
	Me da igual, me gusta un poco	30	30
	Si me gusta	33	42
4. Cuando tú hablas a los demás niños ¿Te escuchan?	No me escuchan	40	12
	Me escuchan a veces	21	30
	Si me escuchan	27	46
5. Cuando cuento cosas sobre ti ¿Cómo te sientes?	No me siento bien	36	25
	Me encuentro igual	24	25
	Me siento mejor	28	38
6. Conoces lo que les pasa a tus compañeros	Sólo a algunos	33	14
	A varios	25	30
	A casi todos	30	44
7. Cuando hay un niño de tu clase hablando… ¿Qué hacen los otros niños?	No le prestan atención	40	14
	Sólo algunos le escuchan	26	30
	Todos escuchan lo que dice	22	44
8. Cuando hay dos niños riñendo… ¿Tú que haces?	Me aparto	22	19
	Intento saber qué pasa	36	33
	Intento que no riñan	30	36
9. Cuando un niño quiere decir algo… ¿Qué hace el niño?	Dice lo que quiere en ese momento	35	10
	Levanta la mano y dice lo que piensa	20	28
	Levanta la mano y espera que le toque el turno para hablar	33	50
10. Cuando a un niño o niña de tu clase le pasa algo ¿Tú que haces?	Como no es mi amigo no le digo nada	25	5
	Como lo conozco intento ayudarle	27	36
	Aunque no lo conozco le pregunto qué le pasa	36	47

5.2. Diferencias entre el pre test y post test parte creatividad.

En el análisis de resultados correspondiente a las diferencias entre el pre test y post test parte creatividad (tabla 3), podemos observar el aumento significativo y una mejora importante en todos los indicadores de cada uno de los cursos, pese a que primer año básico no poseía un puntaje significativo en el pre test del puntaje directo, dicho resultado aumenta de manera considerable en la aplicación del post test alcanzando un óptimo resultado significativo. Lo mismo pasa en el curso de segundo año básico y tercer año básico, ambos logrando alcanzar el aumento considerable en el puntaje directo siendo significativo.

Es importante recalcar que los resultados evidenciados fueron abrumadores, ya que en todos los indicadores por cada curso se logra el aumento considerable de cada ítem y mejor aun siendo un resultado significativo.

Tabla 3 Resultados generales comparativos pretest-postest de Creatividad.

	Indicadores	**PRE TEST**		**POST TEST**	
		Promedio	**P***	**Promedio**	**P***
1° básico	Puntaje de creatividad	**85**	**< 0,05**	**107**	**< 0,05**
	Puntaje directo	112,1± 13,0	NS	**150,6 ± 23,0**	**< 0,05**
	Percentil	53	< 0,05	**70**	**< 0,05**
	Indicadores	**PRE TEST**		**POST TEST**	
		Promedio	**P***	**Promedio**	**P***
2° básico	Puntaje de creatividad	**111**	**< 0,05**	**127**	**< 0,05**
	Puntaje directo	**159,9 ± 8,0**	**NS**	**203,8 ± 10,0**	**< 0,05**
	Percentil	**61**	**< 0,05**	**85**	**< 0,05**
	Indicadores	**PRE TEST**		**POST TEST**	
		Promedio	**P***	**Promedio**	**P***
3° básico	Puntaje de creatividad	**133**	**< 0,05**	**153**	**< 0,05**
	Puntaje directo	166,6 ± 8,0	NS	**184, ± 13,0**	**< 0,05**
	Percentil	**60**	**< 0,05**	**77**	**< 0,05**

Puntaje directo Creatividad= Resultados Suma del total de PD de los cuatro componentes. PD: Puntaje directo (originalidad, flexibilidad, fluidez, elaboración). P: grado de significancia < 0,05. NS: resultado no significativo.*

5.3. Registro de incidentes críticos

Al iniciar el trabajo de investigación nos percatamos que los estudiantes no sabían identificar, ni reconocer sus propias emociones, por ende tuvimos que

ejemplificarlas con situaciones de la vida diaria. Dichas situaciones nos ayudaron a acercarnos a un contexto más amigable y ameno con los estudiantes, logrando así un espacio seguro, imprescindible al momento de querer lograr el desarrollo de la expresión emocional y de la creatividad en los niños y niñas.

Es importante mencionar que el apoyo de material audiovisual en el momento de las sesiones aplicadas entre el pre test y el post test, funciono como un puente que ayudo en la colaboración de los estudiantes ya que cierta instancia otorgaba un momento de distracción y aprendizaje sin que ellos se percataran, haciendo la actividad más lúdica y colaborativa.

Las actividades de relajación al momento de iniciar cada sesión son de vital importancia para el óptimo desarrollo del trabajo a realizar, ya que según lo observado, pudimos percatarnos que tales instancias promueven el orden y respeto durante la actividad, entre los estudiantes.

5.4. Valoración del profesorado

De la valoración efectuada por los tres docentes que implementaron el programa DISEMFE-CREA, en niños/as 1°, 2° y 3° básico, al término de las actividades se aprecia mediante el resultado del cuestionario, que tres de ellos plantean estar “totalmente de acuerdo”, y uno “de acuerdo” con que DISEMFE es un instrumento que les permite conocer a sus alumnos, favorece la comunicación y mejor disposición de los niños/as hacia los aprendizajes, como a ellos a brindar mayor espacio para la comunicación de las emociones. Es decir, dicho instrumento fue una herramienta que ayudo en el desarrollo de la expresión de las emociones y en el desarrollo de la creatividad de nuestros estudiantes, el cuerpo docente valoro de gran manera el trabajo realizado y demostró en todo momento sus felicidad y gozo al ver los excelentes resultados obtenidos.

6. CONCLUSIONES

La puesta en marcha del programa DISEMFE-CREA, nos ha demostrado la importancia de que los estudiantes identifiquen y reconozcan tanto sus propias emociones, como las de sus pares.

Al iniciar el programa los niños y niñas presentaban dificultades en la manifestación de sus emociones mediante la expresión artística y creativa, una vez transcurridas las sesiones de intervención se fueron dotando de diversas estrategias para expresar y comunicar sus emociones, de forma verbal o través del dibujo. Además, fomentó situaciones que facilitaron el autoconocimiento y el desarrollo de empatía, buen trato y una óptima convivencia escolar.

El profesorado comprendió la importancia de la aplicación de este instrumento y el rol fundamental que este presta a los estudiantes al momento de ejecutarse de buena manera. El programa DISEMFE- CREA demostró el prestar las herramientas necesarias para la comprensión y el apoyo de los estudiantes, herramientas correspondientes a guías, tablas de interpretación y material de apoyo para los estudiantes (entre otras cosas), siendo así una sólida base que permitió la obtención de los excelentes resultados logrados, dichas herramientas propiciaron el conocimiento de las emociones del estudiantado, brindando un apoyo empático, no solo entre los pares (estudiantes) sino que también en la relación docente- estudiante, ya que incentivo y sirvió de sustento al acercamiento y conocimiento del contexto de cada uno de los estudiantes. Es por esto que creemos que es imperativo mencionar la importancia de la aplicación del programa DISEMFE-CREA en todo el establecimiento, ya que ha demostrado ser una guía de apoyo de gran importancia que podrá colaborar en el momento de entregar los conocimientos necesarios, durante el proceso educativo.

7. REREFENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Armas Guerrero Alberto, (2005). La importancia de la creatividad en el aula. Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza, Andalucía.

Buitron, Sigrid; Navarrete, Patricia (2008). “El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias” [reseña en línea].

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art5_pn_sb.pdf

Barca, A, Marcos, J. L. Porto, A. M., Brenlla, J. C & Barca E., (2009). Estilos atribucionales y metas académicas del alumnado de educación secundaria y bachillerato: su capacidad predictiva en los enfoques de aprendizaje. En A. Barca coord.) Motivación y aprendizaje en contextos educativos (pp. 347-382). Granada: Grupo Editorial Universitario. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3120890

Clares-López, J. (2014) Programa de Prevención de Dificultades Socio-Educativas Mediante la Foto-Expresión Emocional (DISEMFE). Programa piloto. Universidad de Sevilla. Inédito.

Celdrán, J. & Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3), 28, 1321-1342. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?718

De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. Tendencias pedagógicas, 10, 107-124. Disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2005_10_05.pdf

Davidson, R. (2009) Meditación y aprendizaje. Redes (50) Consultado el 04/09/2017 http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-meditacionaprendizaje/653588/

Galindo, A. (2003). Inteligencia Emocional para jóvenes. Madrid: Prentice Hall Galván Álvarez, A. (2005). Factores emocionales de la educación. Reflexiones acerca de la educación emocional. En: Revista digital "Investigación y Educación". Número 20. Septiembre del 2005 Vol.3. ISSN 1696-7208. En: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_revistaense/archivos/N_20_25/emocional.pdf

Sotil, A., Escurra, L.M., Huertas, R., Rosas, M. Campos, E. & Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. Revista de investigación en psicología, 11 (2), 55-65. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052960

Perkun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Media (tors.Applied Psychology: An International Review, 41, 4, p.359-376.

BORRADOR

¿CÓMO LIDIAR CON LA ANSIEDAD EN LA ESCUELA?

How to cope with anxiety at school?

Jessica Anaí Treviño Cantú
Estudiante de posgrado de la FFYL
México
jessi_trevinoc@hotmail.com

Gabriela Saturnina Alanís Urestí
Profesora A TC e investigadora
Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras U.A.N.L
México
gabrielaalanis969@gmail.com

BORRADOR

Resumen

Este trabajo se centra en el problema de la ansiedad estudiantil y su impacto en el rendimiento escolar. El objetivo es proponer estrategias que los docentes podrían implementar en el salón de clases para reducir el nivel de ansiedad de sus alumnos y con ello, contrarrestar sus efectos negativos. La ansiedad puede provocar serios problemas cuando es excesiva e incontrolable, cuando se presenta sin motivo aparente, lo cual provoca severos cambios en las habilidades cognitivas, en el estado físico y emocional de niños y adolescentes. Las personas que participan en la supervisión, el bienestar y el crecimiento emocional de los adolescentes deben ser capaces de reconocer los trastornos de ansiedad y, cuando sea posible, proporcionar un tratamiento adecuado en un entorno que llegue a la mayoría de ellos (Buchler, Robin K., 2013). Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias pueden aplicar los

profesores para que los estudiantes disminuyan la ansiedad? De acuerdo con Park (2011): "Es la respuesta a la ansiedad lo que es útil o perjudicial, no la ansiedad en sí misma". Por lo que la hipótesis es que, si los docentes implementan estrategias como ejercicios de relajación, yoga, escuchar música relajante, realizar ejercicios de respiración profunda y dialogar de manera positiva y empática, van a mitigar la ansiedad y, a menor ansiedad mayor rendimiento escolar. Este trabajo se basa en propuestas de Butchler (2013), el modelo de Watson & Rayder (1920) y el modelo bifactorial mediacional de Mowrer (1939) y Park (2011).

Palabras clave: ansiedad, rendimiento escolar, habilidades cognitivas y estrategias de relajación.

Abstract

This paper focuses on the problem of students' anxiety and its impact on their academic performance. The objective is to propose strategies that teachers can implement in the classroom to reduce anxiety level of their students and thereby counter its negative effects. Anxiety can cause serious problems when it is excessive and uncontrollable and when it occurs for no apparent reason, which causes severe changes in cognitive abilities, in the physical and emotional state of children and adolescents. People who participate in the supervision, well-being, and emotional growth of adolescents should be able to recognize anxiety disorders and, when possible, provide adequate treatment in an environment that reaches most of them (Buchler, Robin K., 2013). Therefore, the following question is presented: What strategies can teachers apply in order to reduce anxiety among students? According to Park (2011): "What is useful or harmful is the response to anxiety, not the anxiety itself." So the hypothesis is that, if teachers implement strategies such as relaxation exercises, yoga, listening to relaxing music, performing deep breathing exercises and dialogue in a positive and empathetic manner, they will mitigate anxiety. The less anxiety, the higher school performance. This research is based on proposals by Butchler (2013), Watson & Rayder (1920), Mowrer (1939) and Park (2011).

Keywords: anxiety, school performance, cognitive skills and relaxation strategies.

Índice

1.Introducción

2. Antecedentes

3. Problema y justificación

4. Marco teórico

5. Metodología

5.1 Objetivos

5.2 Preguntas de investigación

6. Resultados y conclusiones

7. Referencias bibliográficas

8. Anexos

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso sumamente importante en el desarrollo del estudiante, el cual puede ser determinante en el comportamiento y éxito futuro; Naturalmente nos encontramos con ciertos problemas emocionales siendo relevante para la psicología educacional. En esta investigación estudiaremos cómo la ansiedad puede afectar tanto a alumnos que sí tienen un buen desempeño como a los que no.

Según Barlow (2002) “Entendemos por ansiedad al estado de excitación física, como las reacciones autónomas y musculares, la disminución de habilidades sociales, la dificultad de concentración hasta las respuestas de evasión”. El secreto no es no sentir ansiedad, si no aprender ciertas formas para manejar dicha experiencia.

Esta investigación pretende hacernos reflexionar sobre los cambios necesarios en la educación para con ello llegar a una formación más amplia de

BORRADOR

la persona, la relación con uno mismo y con los demás. Con el fin de ofrecerles a las nuevas generaciones un conocimiento más amplio en su sentir. Y no solamente una formación rica en conocimientos y saberes.

2. ANTECEDENTES

Estudios previos concluyeron que los problemas escolares se relacionan con altos índices de ansiedad. En consecuencia, recomiendan profundizar en el análisis con el método cuantitativo, destacan que la conducción de este tipo de estudios parece escasa y subrayan que el análisis de este tema puede ser relevante para el conocimiento de la psicología educacional.

El problema de la ansiedad y su efecto en el rendimiento escolar ya ha sido estudiado por Débora Cecílio, Fernandes Fermino, Fernandes Sisto, Sandra Maria da Silva & Susana Gakyia (2014). Y de la misma manera Damaris Cordero & Yuri Morales (2016) han publicado acerca de ello.

La primera investigación lleva por nombre: Ansiedad y dificultades escolares. La metodología fue con base a obtener resultados dentro de una comparación entre el nivel de ansiedad de niños que no presentan problemas escolares y de los niños dirigidos a la clínica psicológica.
Se evaluaron 117 alumnos con edades comprendidas entre los siete y los once años. 37 de ellos comprendieron el grupo que presenta problemas escolares y el grupo general compuesto por 80 alumnos. Se utilizó el inventario de ansiedad de la escuela.

Los resultados mostraron que el grupo clínico fue significativamente más ansioso que el grupo general. Concluyendo que los problemas escolares se relacionan con altos índices de ansiedad. Recomendación: profundizar en el análisis con el método cuantitativo, es destacable como la conducción de este tipo de estudios parece escasa y la importancia de este análisis puede ser relevante al conocimiento de la psicología educacional.

La segunda investigación es conocida con el nombre de: Estrategias para reducir la ansiedad durante las actividades orales en estudiantes de inglés. Con el fin enfrentar la relación del aprendizaje y la ansiedad, se realizó una investigación de tipo cuantitativo y un diseño cuasi experimental. Se concluyó

que el uso de las estrategias para reducir la ansiedad con estos estudiantes en un periodo de cuatro meses fue altamente efectivo, según la opinión expresada por los mismos estudiantes y las observaciones implementadas por las profesoras a cargo de estos grupos de alumnos. Recomendación: Conocer los factores emocionales que podrían afectar la participación de los estudiantes en las clases orales ayudará a los maestros a conocer las limitaciones de aprendizaje.

3. PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Uno de los principales problemas que un maestro puede enfrentar en relación al aprendizaje es la ansiedad la cual vemos como un factor afectivo con gran impacto en cómo se desenvuelven los alumnos de manera interpersonal. Dando como resultado que la escuela sea difícil para los adolescentes ansiosos.

En ciertas ocasiones es fácil de identificar, cómo por ejemplo nerviosismo antes de una prueba, en otras ocasiones es un poco más complicado, un comportamiento perturbador o enojado del alumno. Puesto que hay muchos tipos distintos de ansiedad se puede confundir con trastornos de aprendizaje.

Los alumnos necesitan aprender a manejar y regular emociones para actuar con normalidad cuando ciertos miedos y retos aparezcan, sobre todo en momentos en los que atraviesan por la etapa de cambios que es la adolescencia. Debido a esto, una investigación que nos guíe para comprender ¿cómo lidiar con la ansiedad en el salón de clases? se considera importante.

4. MARCO TEORICO

Ansiedad según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésima primera edición), el término ansiedad proviene del latín anxietas, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo.

Según Jiménez (2000) Rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.

Habilidades cognitivas "son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él." (Bracqbien, Brito, Leue & Castillo, 2008:3).

Estrategias de relajación "Podemos definir la relajación como un estado de calma y de paz interior que hace desaparecer o disminuir aspectos como la tensión, el estrés, el miedo, el nerviosismo, la ansiedad…" (Francos, 2015:7). "La relajación es el medio por el cual podemos llegar a experimentar la libertad de vivir en el estado de conciencia que deseamos" (Escalera Gámiz, 2009: 1).

5. METODOLOGÍA

Esta investigación cualitativa que se ocupa de la ansiedad como un factor emocional que afecta la participación y el desempeño oral en las evaluaciones de inglés como lengua extranjera, es un estudio de intervención cuasiexperimental. Tiene como participantes la maestra, quien es la investigadora y un grupo focal de inglés 2; A1, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), integrado por 23 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 18 años.

5.1 Objetivos

1. Proponer estrategias que los docentes podrán implementar en el salón de clases, para reducir la ansiedad de sus alumnos.
2. Contrarrestar los efectos negativos de la ansiedad.

5.2 Preguntas de investigación

De dichos objetivos se derivan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué estrategias pueden aplicar los profesores para que los estudiantes disminuyan la ansiedad?
2. ¿Cómo podemos regular las emociones negativas?

Se aplicaron dos técnicas para la recolección de datos. En primer lugar, la observación, Kawulich, Barbara (2012) informó que la observación es una herramienta utilizada regularmente para recopilar datos por parte de investigadores docentes en las aulas, por trabajadores sociales en entornos comunitarios y por psicólogos que registran el comportamiento humano. La observación permite al investigador contar su versión y la versión de otras personas. Así pues, esta técnica sirvió para comparar actitudes de los alumnos, antes y después de implementar la técnica *mindfulness*.

En segundo lugar, se empleó un instrumento de Horwitz y Cope (1986) traducido y editado por Jessica Treviño (véase anexo A). Escala para medir la ansiedad por medio de las respuestas dadas a ocho preguntas. Es una investigación tipo cualitativo pues describe los acontecimientos y personas sin recurrir al área cuantitativa de la investigación.

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Al analizar y recopilar la información, los resultados obtenidos fueron los siguientes: en los cursos de inglés sabatino *One on One* lengua joven. Los profesores a cargo acostumbran a realizar actividades que involucran la interacción social, estudiante-estudiante gran parte de la clase. La habilidad oral es la más trabajada en el bimestre que dura el nivel.

Al observar sus reacciones al desenvolverse en las actividades, se conducían de forma nerviosa y ansiosa, muchos actuaban de manera tímida y algunos no querían hablar, se quedaban en su sitio. Por esta razón, fue que quise actuar antes de que llegará el día final de evaluación oral donde repercute su calificación global. Al aplicar la escala FLCAS, se desprendieron los siguientes resultados (se agregan los más destacados) sobre su nivel de ansiedad al practicar el idioma inglés de manera oral. Véase figuras 1, 2 y 3.

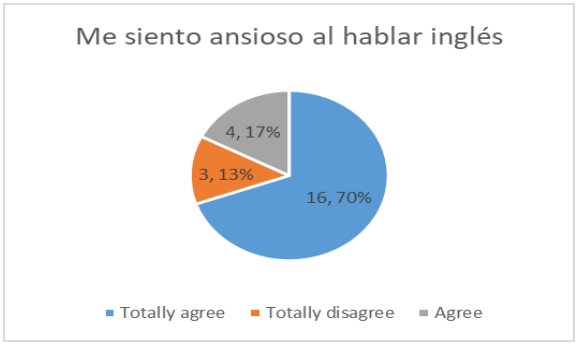


Fig. 1 Ansiedad al expresarse de manera oral

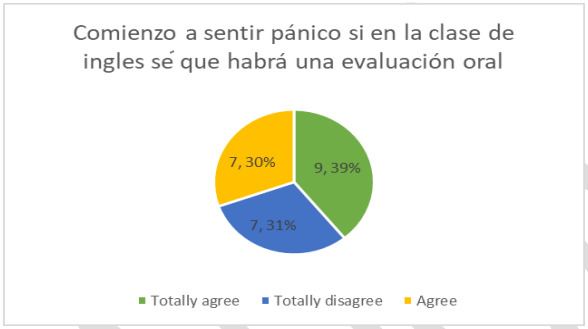


Fig. 2 Pánico premeditado

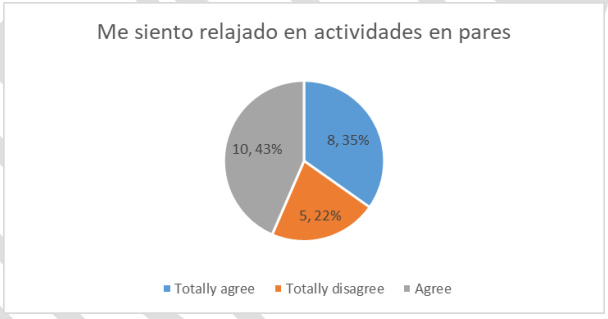


Fig. 3 Trabajos en pares y su efecto de relajación

La mayoría de los alumnos manifestó que se sentía ansiosa al hablar inglés, ya que consideran necesario que antes de hablar deben de tener algo preparado para leer en la libreta. Con respecto al segundo punto: “Comienzo a sentir pánico si en la clase de inglés sé que habrá una evaluación oral”, la gran mayoría considera que es muy estresante hablar sobre los exámenes finales el primer día, por lo que este factor debe de ser considerado por los maestros al iniciar ciclo con un nuevo grupo. Con respecto al tercer punto: “Me siento relajado en actividades en pares”, solo un 5,22% no se siente cómodo en este tipo de actividades y al preguntarles la causa, contestaron que es más por la timidez de buscar pareja para practicar, lo cual refleja cierto grado de inseguridad y falta de

confianza en sí mismos, aunque algunos manifestaron estar dispuestos a intentar.

Se realizaron ejercicios de *mindfulness*, la cual es una técnica de meditación que integra las enseñanzas orientales de Buda y las investigaciones occidentales más científicas, ideal para lidiar con la ansiedad.

Dichos ejercicios se realizaron durante 15 minutos, antes de iniciar con la clase. Esta técnica creó un ambiente más relajado y la participación fue en incremento. Iniciar la clase después de haber aplicado dicha técnica de meditación, redujo el estrés, mejoró notablemente las relaciones interpersonales, la autoconfianza, la motivación, la actitud en general se manifestó de forma positiva; y todo lo anterior impactó en el mejoramiento de las habilidades orales de los estudiantes y por supuesto, en su rendimiento escolar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barlow, D. H. (2002). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. [Desentrañando los misterios de la ansiedad y sus trastornos desde la perspectiva de la teoría de las emociones] American Psychologist, 55, pp.1247-1263.

Bracqbien, C., Brito, M., Leue, M. & Castillo M. (2008) Habilidades cognitivas. División académica de ciencias de la salud. Pp. 1-11. Universidad Autónoma de Tabasco.

Buchler R., K. (2013) "Anxiety-Reducing Strategies in the Classroom" [Estrategias para reducir la ansiedad en el aula]. Dissertations. 188. Recuperado el 29/07/2019 de: https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/188

Cecílio, D., Fernandes F., Sales, S., Gakyia, S. (2014) Ansiedad y dificultades escolares. Psicología de la educación. Pp. 1-11. Universidad do Vale do Sapucaí.

Cordero, D. & Morales Y. (2016) Estrategias para reducir la ansiedad durante las actividades orales en estudiantes de inglés. Revista de lenguas modernas, No.25, pp. 1-22.

Escalera, A.M. (2009). La Relajación en Educación Infantil. Innovación y experiencias educativas, 16, pp. 1-9.

Francos, V. (2015). Técnicas de relajación en el aula: propuesta teórica para desarrollar el autocontrol. Universidad de Valladolid. pp. 1-37.

Horwitz, E., Horwitz, M. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70, 125-132.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela, infancia y sociedad. 24, pp. 21- 48.

Kawulich, B. (2012). Collecting data through observation. Chap, 21. pp.1-21.

Park, A. (2011). The two faces of anxiety. [Las dos caras de la ansiedad] *Time*, pp. 55-65.

8. ANEXOS

Anexo: Escala de Ansiedad al Hablar una Lengua Extranjera. *Foreign Language Speaking Anxiety Scale* (FLSAS, por sus siglas en inglés).

El siguiente instrumento es diseñado con la finalidad de obtener resultados para comprender en mayor extensión la problemática de emociones. La información recabada es de carácter anónimo.

Los siguientes enunciados, están relacionados con la ansiedad que se produce al hablar una lengua extranjera. Lee cada enunciado y selecciona con una (X) la opción con la que más estés de acuerdo o en desacuerdo. **1**= Completamente en desacuerdo, **2**= En desacuerdo, **3**= Neutral, **4**= De acuerdo, **5**= Completamente de acuerdo, **6**= No Aplica.						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1.Me siento ansioso al hablar inglés en clase.						
2. Comienzo a sentir pánico, si en clase de inglés sé que habrá evaluación oral.						
3. Me da miedo que el maestro me corrija en clase, por eso no hablo.						
4.Me siento relajado en actividades en pares.						

5. En un examen oral no me siento nervioso.						
6. Me siento muy incómodo cuando el maestro le pide a otros estudiantes que corrijan mis errores de pronunciación.						
7. No me siento presionado cuando el maestro corrige mis errores de pronunciación en clase.						
8. Me siento ansioso cuando no puedo expresar de manera correcta mis pensamientos en inglés.						

La Escala de ansiedad al hablar una lengua extranjera, FLSAS por sus siglas en inglés, fue creada por Horwitz et al. (1986), sin embargo, la presente es una traducción y adaptación por Jessica A. Treviño Cantú.

BORRADOR

DIVERSIDAD

BORRADOR

CONSUELO PEÑA DE VILLARREAL ELIZONDO: UNA AUTOBIOGRAFÍA FEMENINA DEL NORESTE MÉXICO Y LA INVISIBILIDAD DE LOS SENTIMIENTOS FEMENINOS

Consuelo Peña de Villarreal Elizondo: a female autobiography of norteast Mexico and the invisibility of femnale feelings

Nora Elvia Cruz Camacho
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
necruz1990@gmail.com

Rosa Ma Gutiérrez
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
rosgutig@yahoo.com.mx

BORRADOR

Resumen

En el presente trabajo se seleccionó la autobiografía *La Revolución en el Norte*, de la escritora norestense Consuelo Peña de Villarreal Elizondo (1968), con respecto al apartado “Mayor Hipólito Valdez”, En el texto seleccionado, que la autora incluye un fragmento del corrido mexicano de Rosita Alvírez. Se propone que el texto refleja la invisibilidad de los sentimientos femeninos. Para el análisis,

se utilizan conceptos del *Manual de urbanidad* de Antonio Carreño (1854) y del texto escolar *El Amigo de las Niñas Mexicana*s de Juan de la Torre (1901).

Palabras clave: Autobiografía femenina, invisibilidad de los sentimientos femeninos, corrido

Abstract

For the following research it has been selected the autobiography La Revolución en el Norte, written by Consuelo Peña de Villarreal Elizondo (1968) a northest mexican writter. Specially in the text section “Mayor Hipólito Valdez” in which the author included a fragment of the mexican corrido Rosita Alvirez. In this work it is suggested that the text reflects the invisibility of the femenine sensibility. For the analysis purpose it is used concepts of el *Manual de urbanidad* written by Antonio Carreño (1854) and of the school book *El Amigo de las Niñas Mexicanas* written by Juan de la Torre (1901).

Keywords: woman autobiography, invisibility of the femenine sensibility, corrido

Índice

Introducción

1. El género autobiográfico

2. Consuelo Peña de Villarreal: *La Revolución en el Norte*

3. El corrido

4. Planteamiento

5. La invisibilidad de los sentimientos femeninos en una autobiografía del noreste de México

6. Conclusiones

7. Referencias bibliográficas

BORRADOR

INTRODUCCIÓN

Abordar y comprender la práctica de escritura de autobiografías femeninas del noreste de México de mujeres nacidas a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en esa región, cobra relevancia por el panorama de nuevos desafíos que surgen a partir de la caída de los sistemas tradicionales prevalecientes desde la Ilustración que conllevan a permutar los paradigmas anteriores como los referentes al de la totalidad de la historia o los del sentido del progreso continuo, entre otros (López, 2000). Por tal motivo, surge la inquietud por conocer a sujetos olvidados o hechos a un lado por la historia, ese es el caso de la mujer, cuyas actividades correspondían a la esfera privada. La investigadora Elisa Speckman Guerra (2004), sobre ese asunto establece que, la mujer a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, en México, realiza actividades domésticas que comprenden primordialmente tareas como el cuidado del hogar y la educación de los hijos.

A pesar de la situación de aislamiento y control en las mexicanas, del periodo que está investigación comprende, ellas viven cambios y conflictos bélicos que traen consigo repercuciones económicos y emocionales en todo el territorio nacional. Algunos de esos movimientos son: la Guerra de Reforma, la Intervención francesa y, además, se experimentan los resultados de la Revolución mexicana. El movimiento revolucionario, entre otras cosas, ocasiona cambios sociales por parte de quienes creen en la necesidad de transformación de lo femenino, por lo que apoyan su actividad en la esfera pública. En este mismo orden de ideas, de acuerdo a Arauz Mercado (2015), en Sonora, Salvador Alvarado (1915-1918), propone alternativas en las actividades laborales de la mujer. Además, en el hogar, la mujer adquiere poder, ya que se establece en la Ley de Relaciones Familiares, en 1917 y a la mujer se le permite decidir sobre la educación de los hijos y la administración de los bienes familiares. Esto bien puede resumir las circunstancias de la mujer en ese período, que es la de desempeñarse en la esfera privada y que está apenas adquiriendo algunos derechos en la sociedad mexicana. Hasta aquí son los antecedentes del contexto social que la mujer vivía, el cual le toca vivir a Consuelo Peña de Villarreal (1968), la autora del texto *La Revolución en el Norte*; a continuación, se plantean ideas sobre los textos autobiográficos.

1. EL GÉNERO AUTOBIOGRÁFICO

Los datos sobre el surgimiento del género autobiográfico, son imprecisos, sin embargo, algunos investigadores establecen que es en el periodo de la Edad Media cuando se practica esta escritura. La subjetividad de la autobiografía radica en la naturaleza del narrador, quien es, además, el protagonista del texto. Al respecto, Xavier Laborda (2014) define que: "La autobiografía es la biografía de una persona hecha por ella misma (p. 233)".

El investigador Humberto Guerra (2017) manifiesta que el número de autobiografías que se conocen en México, por el público y por la crítica, son muy escasas (p. 74). De acuerdo a este autor, son tres las autobiografías que más se han analizado y que, además, son el parteaguas de tres etapas de la historia en el país: la colonial, la independencia y la revolución, y estos textos son: Respuesta a Sor Filotea de la Cruz, de Sor Juana Inés, Memorias de Fray Servando Teresa de Mier y el Ulises criollo, de José Vasconcelos, además, la tradición literaria no reconoce el valor histórico de estos textos por la subjetividad que involucran, y por su narrativa en primera persona (pp. 73-93).

Es importante mencionar, que de acuerdo a Guerra (2017) sólo se analizan autobiografías de "hombres destacados" que se desarrollaron profesionalmente en el campo literario, y, en el servicio público, por lo que este trabajo cobra importancia si se toma en cuenta que es una autobiografía femenina.

Georges May (1979), propone que en las autobiografías se puede encubrir algún propósito emocional, como es el caso de la glorificación, la venganza, o ambas cosas a la vez (p. 48). Es precisamente sobre el encubrimiento de las emociones por lo que se elige el apartado de Peña (1968) que contiene el fragmento del corrido de Rosita Alvírez, ya que, tal parece que la autora invisibiliza los sentimientos de la mujer en su texto. En seguida se proporciona información sobre el texto del corrido antes mencionado, así como, algunos datos los biográfico de Consuelo Peña de Villarreal.

2. CONSUELO PEÑA DE VILLARREAL: *LA REVOLUCIÓN EN EL NORTE*

Consuelo Peña, la autora de La Revolución en el Norte, nace en 1897 en la ciudad de Monclova, Coahuila. La escritora y su familia residen en Salinas Victoria Nuevo León y les toca que su cotidianidad se turbe por los embates de la Revolución. La familia Peña Escamilla sufre el conflicto armado en Coahuila, Tamaulipas, y en Nuevo León, igualmente sus experiencias familiares, como las personales son de tradición oral, como las que describe Peña Escamilla en su libro, y que publica cuando está por cumplir setenta años. La autora enfatiza su deseo de rescatar del olvido a los héroes regionales, y, uno de ellos es Hipólito Valdez, el protagonista masculino del corrido de Rosita Alvírez.

El corrido que en este trabajo se analiza tiene varias versiones, sin embargo, para el análisis de esta investigación se hará referencia a un fragmento del corrido que aparece en el texto escrito por Consuelo Peña de Villarreal Elizondo (1968), quien es una de las cuatro escritoras que investigo para mi tesis doctoral. El libro de Peña de Villarreal Elizondo se edita en 1968 por la Editorial Periodística e Impresora de Puebla, S. A.

El libro que cuenta con 468 páginas y la autora lo divide en apartados que titula de acuerdo a los acontecimientos y personajes que describe, y, que, además, son parte de la historia de México. Por ejemplo, en la página 369, en el apartado “Mayor Hipólito Valdez”, es donde se encuentra una fracción del corrido de Rosita Alvírez. Es en ese apartado, en el que Peña (1968) describe la presencia de varios testigos de la firma del Plan de Guadalupe, en la hacienda que llevaba el mismo nombre, el 26 de marzo de 1913. Entre la concurrencia figuraba un joven de nombre Hipólito Valdez. Según escribe la autora, a Hipólito se le niega firmar como testigo en ese importante acontecimiento, pues tenía una deuda contraída con la sociedad” (p. 369), deuda que se encuentra pendiente en ese momento. La escritora continúa contando la participación de Valdez en la primera parte de la Revolución, y, su posterior muerte en Icamole por balas villistas. Relata que a pesar de ser abatido por el ejército villista no se le rinden honores militares en gran medida porque en el momento de su entierro aún no se daba

por terminada la batalla. La escritora narra que al bajar el féretro que contiene los restos de Hipólito, sus compañeros de batalla entonan el corrido que Peña de Villarreal incluye en el texto. Al finalizar el apartado, la autora afirma que Valdez fue quien asesinó a Rosita Alvírez (pp. 368-369).

Se debe precisar que en esta investigación sólo se revisa la fracción del corrido que Peña incluyó en su libro. Por lo pronto, en el siguiente apartado se definen algunos términos y se proporcionan datos pertinentes para la realización del análisis.

3. El CORRIDO

Ya que el fragmento del texto al que se hace alusión, y que, se encuentra en *La Revolución en el Norte*; es conocido como un corrido, es pertinente señalar que, al corrido se le define como poesía tradicional de transmisión oral, y que fue muy utilizado en México para informar, educar y también para fines subversivos. Georgina Trigos (1989), lo define como una forma de expresión popular tanto literaria como musical.

Según Antonio Avitia Hernández (1997), los corridos tratan en sus narrativas temas inmersos en la historia de la cultura popular. Estos cantos populares, de acuerdo a Vicente T. Mendoza (1954) surgen en el último cuarto del siglo XIX, y tratan sobre las aventuras que pasan los rebeldes del gobierno porfirista y sobre todo, se enfatiza en las hazañas de los protagonistas y su falta de interés por la vida.

4. PLANTEAMIENTO

Como se menciona anteriormente, en esta investigación se piensa que las prácticas sociales de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX contribuyen a la invisibilidad de los sentimientos femeninos y que se reflejan en el apartado del texto de Consuelo Peña (1968) antes mencionado en el cual se encuentra un fragmento del corrido de “Rosita Alvírez”. En otro orden de ideas, se reconoce a Felipe Valdés Leal como el compositor del corrido Rosita Alvírez, quien nació en Saltillo, Coahuila, el 6 de agosto de 1899 y murió el 17 de agosto de 1988 (Simmons, 1963). En cuanto al corrido, la investigadora Merle Simmons (1963)

apunta que se escribe en 1935 con el objetivo de denunciar la muerte de Rosita por Hipólito.

5. LA INVISIVILIDAD DE LOS SENTIMIENTOS FEMENINOS EN UNA AUTOBIOGRAFÍA DEL NORESTE DE MÉXICO

La historia narrada en el corrido “Rosita Alvírez” se desarrolla en el año 1900 en la ciudad de Saltillo. En él se describe por un lado el deseo de Rosita para asistir al baile del pueblo, y por otro, la prohibición expresa de su madre para que no vaya. La joven desobedece a su progenitora y se presenta en la fiesta. Ya en el evento, Hipólito, elige a Rosita como pareja y le solicita bailar. Pero la joven rechaza a Hipólito. El hombre se siente humillado y asesina a la muchacha de tres balazos. Rosita le dice a su amiga Irene que no rechace a los hombres.

A continuación, se revisa el apartado del texto de Consuelo Peña de Villarreal Elizondo, *La Revolución en el Norte* y el fragmento del corrido de “Rosita Alvírez”. Para su análisis es necesario no perder de vista que la autora de *La Revolución en el Norte* escribe con la intención de denunciar la falta reconocimiento a los héroes de la Revolución, sobre todo aquellos, que, según su apreciación, permanecen ignorados por la historia. En el apartado del texto “Mayor Hipólito”, Peña escribe: “No se le rindieron honores militares porque ese día los villistas estaban apretando mucho la lluvia de plomo sobre las trincheras” (Peña, 1968: 309). Por lo anterior, se intuye que Peña (1968) considera que Hipólito merece ser reconocido por sus compañeros militares. Lo que se quiere establecer es que la autora pasa por alto el asesinato de una mujer (Rosita), y reconoce que sabe que el hombre (Hipólito) fue el perpetrador de dicho acto criminal: “El Mayor Valdez fue quien cegó la vida de la hermosa Rosita Alvírez” (Peña, 1968: 310). Pareciera que no hay empatía de la escritora por otro congénere, puesto que ignora que una mujer muere por exteriorizar sus sentimientos; en cambio, Peña sí se preocupa por Hipólito y su aparente falta de reconocimiento en la historia nacional.

Para tener la posibilidad de comprender la invisibilidad de los sentimientos de la mujer, se puede establecer que a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, era común entre la sociedad mexicana seguir las reglas y recomendaciones establecidas en manuales de comportamiento como el *Manual de urbanidad y*

buenas maneras escrito por el venezolano Antonio Carreño en 1854. Bajo este contexto, al revisar el corrido que describe la sociedad del porfiriato, destacan algunos puntos en el texto sobre lo femenino, en especial el resguardo de la mujer y su actitud y su aspecto. En ese sentido, en el Manual de Carreño (1998) se trata el asunto de la desaprobación ante la aproximación de un hombre a una mujer que no contará con ese tipo de compañía "respetable" (p. 147). Los chaperones aseguraban el orden social que existía en México en esos momentos.

Un aspecto en el que coinciden los manuales es el de la actitud y aspecto de la mujer que estaban encaminados a que pasara desapercibida, por tal motivo, en el análisis del corrido, la frase "más bonita" no cumple con este precepto. Ya que, esa frase implica comparación, es de suponer entonces, que Rosita destaca con respecto al resto de la concurrencia de género femenino. Al respecto Juan de la Torre (1901) escribe en el libro *El Amigo de las Niñas Mexicanas* editado en 1901 que se espera que la mujer no destaque, cuestión que se inculca desde su infancia, por lo que se intuye que sus inquietudes y sentimientos no tienen cabida.

Por otro lado, el manual Carreño contribuyó a delimitar un orden social respaldado por las prácticas sociales, que, junto con otros manuales, de acuerdo a Valentín Torres Septién (2001), exaltaban la vigilancia de los ciudadanos para acatar las reglas. En el corrido la frase "y en medio de tanta gente", motiva a pensar que los asistentes al baile constatan que se infringió el orden social e Hipólito se convirtió en juez y parte para restablecerlo, sin tomar en cuenta los sentimientos y deseos de Rosita.

Se puede establecer que en las prácticas sociales se encuentra inmerso el punto de vista masculino ya invisible en la sociedad, es decir, la preponderancia de un grupo en el poder que excluye a otro (Foucault, 2012). Este grupo dominante, es una minoría suprema, una élite a la que se reserva lo bueno y lo bello (Marcuse, 1967). Por lo anterior, el estudio de la mujer se encuentra opacada por su papel y por su situación en la esfera privada, ya que de acuerdo a Cuellar (2009) es

poco lo que se toma en cuenta a los individuos que no trascienden en la historia y además falta interés en la vida cotidiana.

La escritura de autobiografías de autoras nacidas en el noreste de México a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, como es el caso de Consuelo Peña de Villarreal Elizondo implica la posibilidad de descubrir cuestiones desconocidas por corresponder a lo que Foucault (2012) identifica como "saberes sometidos" que son saberes descalificados y que en este trabajo se traducen en la identificación de la invisibilidad de los sentimientos femeninos en un texto poco explorado.

6. CONCLUSIONES

En la presente investigación se establece la falta de empatía por los sentimientos de la mujer en una autobiografía femenina de una autora nacida a finales del siglo XIX en el noreste de México. A lo largo del trabajo se comprueba que Consuelo Peña de Villarreal (1968), autora de *La Revolución en el Norte*, se inclina por el rescate de la figura masculina que antepone a la de los sentimientos femeninos.

7. REFERNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arauz, D. (2015). Primeras mujeres profesionales en México. *Historia de las mujeres en México*. Presentación, Patricia Galeana. Ciudad de México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Avitia A. (1997). *Corrido histórico mexicano: Voy a cantarles la historia (1910-1916) Tomo II*. Ciudad de México: Editorial Porrúa México.

Carreño, M. (1998). *Manual de urbanidad y buenas maneras*. Ciudad de México: Patria.

de la Torre, J. (1901). *El Amigo de las Niñas Mexicanas*. Ciudad de México: Editorial Librería Nacional y Extranjera.

Cuellar, H (2009). Hacia un nuevo humanismo: filosofía de la vida cotidiana. *En-clav. Pen.* Vol. 3, núm. 5. México: Departamento de Humanidades. ITESM–CCM. Recuperado el 19/10/2019 de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2009000100001

Foucault, M. (2012). Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976). Traducida al castellano por Horacio Pons. Primera reimpresión. Fondo de cultura económica de Argentina.

Guerra, Humberto (2017). La autobiografía mexicana a través de sus colecciones. *Cuadernos del CILHA*, vol. 18, núm. 2, 73-93. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado el 19/10/2019 de http://www.redalyc.org/pdf/1817/181755441006.pdf

Lobarda, X. (2015). Historiografía y Memoria Contemporánea en Autobiografías de Lingüistas. Murcia: Universidad de Murcia. *Editum, Tonos Digital*, núm. 28. Recuperado el 19/10/2019 de: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/42939/1/Historiograf%C3%ADa%20y%20memoria.pdf

López Sánchez, R. (2000). La crisis de paradigmas en la historia, las nuevas tendencias historiográficas y la construcción de nuevos paradigmas en la investigación histórica. *Espacio Abierto*, Vol. 9, núm. 3, 391-414. Maracaibo: Universidad del Zulia Maracaibo. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/122/12290306.pdf

Marcuse, H. (1967). *Acerca del carácter afirmativo de la cultura. En Cultura y sociedad*. Buenos Aires. Recuperada el 19/10/2019 de file:///C:/Users/necru/Downloads/acerca.del.caracter.afirmativo.de.la.cultura.pdf

May, G. (1982). *La autobiografía*. Ciudad de México: FCE.

Mendoza, V. (1954). *El corrido mexicano.* Ciudad de México: FCE.

Peña, C. (1968). *La Revolución en el Norte*. Puebla: Editorial Periodística de Puebla.

Merle E. Simmons, M. (1963). The Ancestry of Mexico´s Corridos. *The Journal of American Folklore*. Vol. 76, núm. 5 299, 1-15. Published by: American Folklore Society. DOI: 10.2307/538074. Recuperado el 19/10/2019 de: https://www.jstor.org/stable/538074

Speckman, E. (2004). El Porfiriato. *Nueva historia mínima de México*. Pablo Escalante (et. Al.) Ciudad de México: El Colegio de México.

Torres Septién, V. (2001). Manuales de conducta, urbanidad y buenos modales durante el porfiriato. *Modernidad, tradición y alteridad: La ciudad de México en el cambio de siglo (XIX-XX)*. Ciudad de México: UNAM.

Trigos. G. (1990). *El corrido veracruzano. Antología. Jalapa*. Ciudad de México: Universidad Veracruzana. Instituto de la Cultura. Recuperado el 19/10/2019 de:https://www.bibliotecas.tv/zapata/bibliografia/indices/el_corrido_veracruzano.htm

BORRADOR

DISTINTAS VOCES, DISTINTAS MIRADAS, DISTINTOS SUEÑOS ENTRECRUZADOS EN UNA PANTALLA.

LA TRANSEXUALIDAD TRANSREPRESENTADA

Different Voices, Different Looks, Different Dreams Crossed on a Screen Transrepresented Transsexuality

BORRADOR

Daniel Arzate

Escuela Nacional de Antropología e Historia. México

d.arzate@hotmail.com

Resumen:

El objetivo de este trabajo es analizar, desde una perspectiva transdisciplinaria, la transexualidad transrepresentada en el cine, destacando la dimensión emocional. Además, busca revisar las condiciones de producción y reproducción del discurso (ligado a la semiosis), para la construcción de la transrepresentación del sujeto transexual en la película venezolana *Cheila, una casa pa' maita*. Sin duda, tomar en cuenta el *continuum* entre las emociones del sujeto y sus prácticas ayuda a conocer la complejidad de representar una forma de ser humano, inmerso en contextos que lo violentan de forma evidente, suave o

discursivamente. Para estos objetivos, utilizamos las propuestas del campo de Análisis del Discurso, de la Semiótica de la Cultura, de la Semiótica Visual y del Cine para analizar los sentidos polisémicos que se generan, vinculados a la dimensión emocional, bastante tensa e intensa.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, Complejidad, Transrepresentación, Transexualidad, Sujeto Transexual.

Abstract: The goal of this work is to analyze, from a transdisciplinary perspective, the transsexuality transrepresented in the cinema, highlighting the emotional dimension. In addition, it seeks the conditions of speech production and reproduction (linked to semiosis), for the construction of the transrepresentation of the transsexual subject in the Venezuelan film Cheila, una casa pa' maita. Undoubtedly, taking into account the continuum between the emotions of the subject and their practices helps to know the complexity of representing a form of human being, immersion in contexts that violate it in an obvious, soft or discursive way. For these objectives, we use the proposals of the field of Discourse Analysis, the Semiotics of Culture, Visual Semiotics and Cinema to analyze the polysemic senses that are involved, linked to the emotional dimension, quite tense and intense.

Keywords: Transdisciplinarity, Complexity, Transrepresentation, Transsexuality, Transsexual Subject.

INDICE

Introducción

1. El sujeto transexual y la vida cotidiana.
2. La transrepresentación del sujeto transexual en el ámbito cinematográfico.
3. Conclusiones
4. Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene una intención doble. Por un lado, busca dar cuenta de la transrepresentación de la transexualidad en la película venezolana *Cheila, una casa pa' maita* (Barberena, 2010), destacando la dimensión[5] emocional. Por otro, exponer una reflexión personal, emergente y aún incipiente, desde una mirada transdisciplinaria que abarque la antropología social, el análisis del discurso, las semióticas de la cultura, de lo visual y del cine, en torno a experiencias que no siempre se ajustan a modelos sexogenéricos actuales, y que son llevadas al ámbito cinematográfico latinoamericano.

El escrito está estructurado en dos tiempos. El primero trata de exponer brevemente algunas categorías sobre la transexualidad, con el fin de que todos participemos de la misma concepción sobre estas expresiones de género. El segundo expone concreciones de las dimensiones del sujeto transexual en el filme mencionado, con el afán de revisar las categorías ligadas a la práctica y de observar el juego de las emociones en la construcción de una identidad subjetiva y visual. Finalmente, el trabajo arribará a las conclusiones de esta propuesta y de esta exploración.

1. EL SUJETO TRANSEXUAL Y LA VIOLENCIA COTIDIANA

En general, se ha definido que una persona transexual[6] "es alguien que ha experimentado alteraciones físicas u hormonales por medios quirúrgicos o terapéuticos con el fin de asumir nuevas características físicas de género" (CIJ, 2009: 3).[7] Esta definición abarcadora –o generalizadora y reduccionista– olvida

[5] El sujeto transexual es una configuración compleja de distintas "capas": lo social, lo histórico, lo cultural, lo político, lo biológico, lo psicológico, lo corporal, lo emocional, lo cognitivo, lo ético y lo médico. Esta propuesta emerge de los planteamientos teóricos de Edgar Morin, Basarab Nicolescu y Julieta Haidar; por ello, en este trabajo, a cada una de estas "capas", se las conoce como *dimensiones*, dado que el sujeto (como la Realidad) es transdimensional. Tales dimensiones se constituyen de distintas organizaciones en el sujeto transexual, según mi propuesta: género, sexualidad, cuerpo, emoción y lo *semiótico-discursivo* (Haidar, 2006).

[6] Aunque actualmente es común el uso del término paraguas *trans* para referirse a transexuales, transgéneros y travestis, prefiero emplear en este trabajo la categoría transexual con el objeto de no borrar la experiencia de un grupo de personas que han luchado por derechos muy específicos, como el de la identidad de género o el cambio jurídico de nombre.

[7] A pesar de que esta definición nos ancla al ámbito médico y no deja ver la vivencia de la transexualidad en sus dimensiones sociales, culturales o políticas, es retomada en este trabajo porque da cuenta de una convención global. En ese sentido, si bien puede ser considerada como limitada, es un punto de partida para la reflexión, el estudio y la discusión.

la existencia de distintas identidades como mujeres, hombres o personas trans.[8] Incluso, no da cuenta de la separación entre la homosexualidad y la transexualidad: un transexual no es necesariamente homosexual ni viceversa.

Para alcanzar mayor comprensión de lo anterior, me parece importante señalar que existen mujeres trans que sienten atracción física y sexual por hombres u hombres trans que sienten atracción por mujeres cisgénero,[9] por lo que serían clasificados como personas trans heterosexuales; mujeres trans que se sienten atraídas por mujeres, por lo que cabrían en la categoría de lesbianas; hombres trans que se sienten atraídos por hombres, que podrían ser considerados homosexuales; hombres y mujeres trans que sienten atracción por ambos géneros, es decir que son bisexuales; otras y otros que son asexuales o pansexuales... En fin, la complejidad de la vivencia sexual no se agota en la homosexualidad ni en la heterosexualidad como generalmente se piensa, ni mucho menos en la existencia sólo de mujeres trans, sino que también abarca hombres trans, muchas veces invisibilizados.

Si bien lo expuesto en estas últimas líneas tiene una profundidad y una discusión de mayor alcance, sirve a los fines de este trabajo para exponer la complejidad en la experiencia *de ser* que rebasa el binarismo hombre/mujer y la heternormatividad[10] a la que nos hemos acostumbrado y a la que hemos asumido como modélica. Asunción occidental que borró casi por completo las

[8] Una mujer trans es aquella cuya identidad de género es la de una mujer, a pesar de que se le haya asignado el sexo masculino cuando nació. Por el contrario, un hombre trans es aquél cuyo sexo al nacer fue el femenino, aunque su identidad de género sea el de un hombre. Finalmente, una persona trans es aquella que no se identifica con el binario hombre/mujer. Por otro lado, recordemos que la identidad de género es la propia percepción y la propia vivencia del género; la autodenominación del sujeto como hombre, mujer o género no binario.

[9] La categoría *cisgénero* da cuenta de hombres o mujeres cuyo sexo al nacer fue de macho o de hembra y se sienten identificados con él. El término se usa en oposición a transexual. Regularmente se expresa como sinónimo de mujer biológica u hombre biológico. Actualmente existe le expectativa de que todas las personas sean cisexuales o cisgénero, a lo que se denomina como cisnormatividad (CIDH, 2015: 41).

[10] Por *heternormatividad* se entiende que lo heterosexual se volvió lo "normal" y lo "normativo"; el esquema modelar a partir del cual se miden y juzgan las diferencias en las vivencias o expresiones de género (CIDH, 2015: 41).

formas de comprender la sexualidad de pueblos originarios, en los que la rigurosidad masculino/femenino o sexo/género[11] no existía.

La disyunción entre lo heternormativo y las distintas formas de vivir la sexualidad, el erotismo, el deseo y la identidad de género ha traído consigo expresiones de rechazo social que van desde comentarios discriminatorios por prejuicio hasta asesinatos por odio en donde la crueldad, la deshumanización y la tortura son característicos.[12] Como sabemos, tal situación no es privativa de un país, sino que es una lamentable situación en el mundo.

Sin afán de simplificar o desacreditar las acciones violentas contra una minoría en Venezuela,[13] resumiré que de la compleja situación de discriminación y violencia contra la comunidad LGBTTTIQA+,[14] específicamente en lo que concierne a los sujetos transexuales, destaca que este país ocupa el cuarto lugar mundial[15] en la red de asesinatos de personas trans.[16]

Esta situación se relaciona con diferentes dimensiones. De entre ellas señalo la legislativa, dado que la Constitución Bolivariana no reconoce la discriminación por identidad de género y, aunque el cambio de nombre es legal, desconoce la reasignación médica de género, por lo que los trans venezolanos no tienen respaldo estatal para conseguir trabajo (dado que el carné de identidad es fundamental para cualquier trámite), lo que acrecienta la marginación laboral, económica y social en la que se encuentran y, por ende, también su vulnerabilidad (León-Torrealba: 2015). Es importante mencionar que los

[11] Como sabemos por diferentes trabajos seminales como los de Gayle Rubin (1986) o Henrietta Moore (1991), la dicotomía sexo/género fue adoptada por las feministas de la segunda ola, en tanto categoría sociológica, a fin de combatir la perspectiva determinista en torno a la biología, el género, la división del trabajo y los roles sociales.

[12] Cabría señalar que no todos los asesinatos de transexuales o de miembros de la comunidad LGBTI se perpetran por odio o discriminación, pero sí que son el grueso de los casos.

[13] La violencia en contra personas trans en Venezuela (y en el mundo) es complejo y muy amplio. En este trabajo no es posible su desarrollo. Lo aquí expuesto es sólo un índice de una situación dolorosa y lamentable, con tintes alarmantes en constante crecimiento.

[14] Las siglas LGBTTTIQA+, como sabemos, refieren a las iniciales de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transgéneros, Transexuales, Intersexuales, Queer y Asexuales; el signo + expresa la inclusión de otras expresiones de sexo y de género.

[15] El primer lugar lo tiene Brasil, seguido de México y de Estados Unidos (Guillén, 2017).

[16] Según el Observatorio de Personas Trans Asesinadas, entre enero de 2009 y mayo de 2017, 2 609 personas trans y de género diverso fueron asesinadas en el mundo. De ellos, 2 235 se dieron en norte, centro y sudamérica. De estos, 109 sucedieron en Venezuela. (transrespect.org)

asesinatos de trans en Venezuela se tipifican como crímenes pasionales y no de odio, por lo que muchas veces se minimizan los hechos y no proceden las denuncias. En suma, la dimensión legislativo-jurídica afecta la experiencia trans en lo laboral y en lo económico; lo cual incide, necesariamente, en lo emocional; dimensión que atraviesa la experiencia humana, pero que se intensifica en la experiencia transexual debido a la persecución socio-cultural, médica o religiosa de la que muchas veces son objeto.

En otras palabras, el desconocimiento jurídico, por ejemplo, del cambio de identidad y expresión de género es un acto que vulnera la dignidad humana de alguien, dado que lo coloca en situaciones laborales que acrecientan su condición de pobreza y marginalidad, exponiéndolo, como las estadísticas muestran, a ser víctima de agresiones violentas por odio o por prejuicio. Ello, sin duda, nos lleva a pensar en distintas emociones emergentes como el temor, la desesperación o el rencor. Para alcanzar mayor explicación, propongo una revisión panorámica de la película *Cheila, una casa pa' maita*.

2. LA TRANSREPRESENTACIÓN DEL SUJETO TRANSEXUAL EN EL ÁMBITO CINEMATOGRÁFICO

La dimensión emocional no sólo está ligada a la muerte y al dolor, sino que también puede ser productiva. De ahí viene la relación tensa, pues los abusos y la victimización contra el sujeto transexual se confronta con su dimensión combativa, creativa o perfomativa. Tal configuración da cuenta de la trinidad moriniana razón-afectividad-pulsión (Morin, 2003), de la que participamos todos. De manera concreta, los transexuales y todos aquellos que se han unido (como amigos, como espectadores activos, como colectivos…) a su causa, han producido distintos discursos y semiosis que buscan combatir la marginación.

En tal sentido, es posible observar un vínculo recursivo y contradictorio entre la violencia y la creatividad, de manera explícita, en las comunidades LGBTTTIQA+, sobre todo en la producción de diferentes manifestaciones socio-histórico-

culturales, políticas, estéticas y artísticas, ligadas a la emoción.[17] Estas expresiones, creo, siempre son (o procuran ser) combativas, pues buscan derrocar la idea aparentemente inamovible de la normalidad y relativizan la solidificación de los cánones sexogenéricos occidentales.

Uno de estos productos estético-emotivos es el cine. No es nuevo sugerir que un medio de difusión masiva como éste es in-formativo y educa nuestra forma de mirar (Català, 2005), de sentir o de relacionarnos con la otredad; pero que también da cuenta de procesos emotivos, cognitivos (Català, 2005) e ideológicos (Zavala, 2003) subyacentes a su estructura, que son en sí mismos contradictorios y recursivos.

En tal sentido, defiendo la idea de que el cine constituye una herramienta política (Zimmer; Zunzunegui) que permite visualizar la complejidad del sujeto transexual, ligada a la práctica y, muy concretamente, a la emoción, puesto que re-construye, por ejemplo, un acto violento fundado en el prejuicio y el odio (sea discursivo, semiótico o físico); mostrando su complejidad, cuando la motivación del agresor y la reacción del agredido se cruzan.

En otra palabras, la imagen cinematográfica permite observar dimensiones sociales, culturales, históricas, políticas, bioéticas, biomédicas y psicobiosociales– todas ellas atravesadas por lo emocional–, posibles de ser consideradas como constituyentes de la identidad compleja, incompleta (Gödel), contradictoria (Morin) y transubjetiva (Basarab) del transexual.

Antes de seguir desarrollando estos planteamientos, quisiera detenerme unos momentos (en este trabajo) en la contextualización de la película venezolana que propongo, con el afán de mostrar cómo la *imagen compleja* (Catalá, 2005) del transexual en el cine no es sólo un ejercicio visual/sonoro estético o espacio-temporal, sino también antropológico que da cuenta de las relaciones emocionales y cognitivas del sujeto (productor, receptor y personaje) en estrecha

[17] No quisiera que se malentendiera mi afirmación. En ningún caso estoy de acuerdo con las vejaciones ni los asesinatos de personas trans, ni justifico la violencia. Mi planteamiento busca exponer la posibilidad combativa de la metáfora, la parodia y el sarcasmo, como estrategias de sobrevivencia frente al exterminio y el abuso de la fuerza, ya sea estatal, grupal o personal, contra personas vulnerables por raza, género, condición social y un largo etcétera.

vinculación con cada una de las dimensiones que fueron expresadas líneas arriba.

Según Michelle Leigh (citada en García, 2018), la industria del cine venezolano se encuentra fuertemente influida por el Estado (desde Chávez hasta la actualidad), el cual ha impulsado la creación de alrededor de 400 documentales y más de 50 largometrajes, mostrando un amplio interés en los medios de comunicación masiva como ejes formadores de la nación.[18,19]

Cada una de estas obras surgen en un contexto socio-histórico-cultural-político de una Venezuela bolivarista en la que los trans[20] han peleado por el reconocimiento expreso, en la Constitución, tanto de su identidad de género como el de la reasignación de género en el ámbito laboral; en una Venezuela –ya lo he dicho–, donde los asesinatos en contra de sujetos trans[21] crecen y se recrudecen. Pero también –valga mencionarlo– es la Venezuela que vivió un auge en la representación de transgéneros y transexuales en el cine, la literatura y el teatro.[22]

En particular, de *Cheila, una casa pa' maita* (Barberena, 2010) se puede decir (entre muchas otras cosas) que es una adaptación del texto dramático *La quinta Dayana* de Elio Palencia (2007), que es la primera película de temática trans en

[18] Apunto las palabras de Català (2008), con el fin de invitar a la reflexión, respecto a lo expresado en este párrafo: "La estructura de la imagen es síntoma de una determinada concepción de la realidad, pero esta estructura va unida a un uso de la misma que es el que verdaderamente determina su función social y sus consecuencias." (p. 95)

[19] En este contexto, emergen filmes que tienen como personajes principales a travestis, transgéneros o transexuales (García, 2018), como en el caso de documentales como *Biografías encubiertas* (2009) y *Pasarelas Libertadoras* (2010) de Angela Bravo; *¿Qué importa mi sexo? Breve historia de un travesti aficionado* (2010), Rodolfo Graziano; *Yo indocumentada* (2011), Andrea Baranenko, o de ficciones como *Cheila, una casa pa' maita* (2010) de Eduardo Barberena o *Pelo malo* (2013) de Mariana Rondón (García, 2018).

[20] No desconozco la participación de diferentes organizaciones y colectivos en esta lucha que continúa. (Sirva la mención de *la lucha trans* como sinécdoque.) Tampoco desconozco el triunfo de Tamara Adrián (en 2015), la primera mujer transexual en formar parte del Congreso venezolano. De este triunfo para la comunidad trans hay documentos fílmicos como la reconocida *Tamara* (2016) de Elia Schneider.

[21] Por supuesto también en contra de la comunidad LGBTTTIQA+, pero en este trabajo nos concentramos en las personas transexuales.

[22] Esta atención se logró después de la fascinación que distintos artistas (sobre todo dramaturgos) tuvieron por la primera literata y escritora transexual venezolana Esdras Parra, muerta en 2014 (Hernández, 2015).

Venezuela, que su guión también fue escrito por Palencia[23] y que obtuvo un amplio reconocimiento tanto de la crítica como del público, lo cual se vio reflejado en la obtención de premios a mejor guión, dirección, actriz principal y de reparto en el Festival de Cine de Mérida, 2009. Sobre todo, de ambos se puede decir que son un hito en la producción cultural venezolana, puesto que fueron las primeras manifestaciones estéticas en exponer la experiencia trans en este país sudamericano.[24]

La revisión de *Cheila, una casa pa' maita* (Barberena, 2010) permite observar por lo menos seis manifestaciones del sujeto ligadas a la dimensión emocional: el lenguaje (verbal y paraverbal) que se concreta, por ejemplo, en la parodización (Butler, Alves) o en el perreo y los juegos verbales en la comunidad LGBTTTIQA+; las prácticas socio-histórico-cultural-políticas, vinculadas al cuerpo y las emociones (por ejemplo, las relaciones familiares o de pareja); las relaciones auto-reflexivas, en donde interviene la auto-percepción sexo-genérica, corporal y semiótica (nuevamente las emociones, pero en este caso, relacionadas con la cognición); las diferentes expresiones psico-bio-corporales (performatividad) a través del maquillaje o el vestido, por ejemplo (que muestra con claridad la indisoluble conexión entre lo individual y lo colectivo); la dirección del *deseo entre* (Parrini, 2008), y los actos *semiótico-discursivos* (Haidar, 2006) de discriminación por prejuicio de los que son víctimas.

En *Cheila, una casa pa' maita* (Barberena, 2010) la segunda de estas manifestaciones (prácticas socio-histórico-cultural-políticas) es el eje transversal desde el que se estructura la dinámica semiótico-discursiva del personaje principal, dado que para Cheila la relación con su familia (en concreto con sus

[23] Según Javier García (2018), el guion de la película ganó el premio de Villa del Cine, 2008, y la película fue grabada entre 2008 y 2009.

[24] Su argumento es sencillo: Cheila regresa de Canadá a Venezuela, después de mucho tiempo, con dos propósitos. El primero es anunciar a su familia que es candidata a una reasignación de género, la cual se habrá de realizar en breve; con ello, completará su transición. El segundo es solicitar una cantidad de dinero que le pertenece, a fin de poder sobrellevar la futura rehabilitación y el desempleo en el que se encuentra. Ante la segunda de las noticias, las cosas en casa comienzan a complicarse y Cheila, poco a poco, se va dando cuenta de los problemas económicos en los que se encuentra su familia.

hermanos, uno de sus primos, su abuela y su mamá) configura emociones y formas de actuar.[25]

Las interaccione socio-culturales entre Cheila y su familia son una creación ficcional, que puede (o no) retomar elementos de la realidad; su selección implica la percepción –entre otro elementos– de un observador/creador. Ésta (la percepción) es fundamental en el proceso representativo del sujeto en la pantalla, acompañado de sus prácticas y sus relaciones socio-emotivas. Esta idea puede desarrollarse en torno al espectador y al personaje. Tarea que emprendo enseguida.

La participación activa del sujeto en la dimensión fílmica establece un circuito comunicativo entre lo que podría denominarse: un emisor, un canal y un receptor.[26] Sobre todo, porque permite dar cuenta de la relación interaccional y recursiva entre estos elementos, donde la percepción podría ser entendida como una bizagra entre los tres. Este proceso perceptual descansa en dos elementos que la tradición occidental, *dicotomizadora* –si se me permite el término–, ha querido separar: le emoción y la cognición. La atención de esta dualidad inseparable, contradictoria y recursiva ayuda a comprender que la construcción visual no es solamente estética, sino que es cognitivo-emotiva, en la que participan tanto las emociones como procesos cognitivos de un "Yo creador", un "Yo personaje" y un "Yo espectador".

Las emociones ligadas a la cognición del "Yo creador" podrían identificarse con la aversión o con la ira, por ejemplo, vinculadas a la denuncia o la visibilización de experiencias atravesadas por la violencia. En tal sentido, la práctica semiótico-discursiva de producción cinematográfica representa condiciones socio-cultural-políticas que buscan mover las emociones y la empatía. En ello, la emoción/cognición del creador participa activamente.

La dinámica anterior se liga lógicamente con la emoción y la cognición del "Yo personaje", el cual "encarna" tanto las violencias socio-cultural-políticas que

[25] En algún momento del filme, Cheila expresa que si no apoya a su familia económicamente, entonces ella se quedará sola.
[26] Tomando un poco de Jakobson y de su modelo de comunicación tan difundido.

padece el sujeto transexual como sus alegrías y sus procesos creativo/performativos. Gracias a su representación, las emociones son compartidas mediante el discurso, la semiosis, lo visual, lo auditivo y lo sensorial. Esta representación está ligada a la censura, al combate contra la discriminación, el prejuicio y el olvido: la acción de la actriz-personaje[27] es una manifestación político-ideológica que busca la reivindicación de una forma de ser humano.

Por su parte, el espectador percibe al sujeto transexual representado, según su conocimiento del mundo, y genera (en un orden comunicativo) su propia representación cognitivo-emotiva del transexual. Esta representación puede descansar, por ejemplo, en la empatía, el temor, el desconcierto o el rechazo, mostrando una recursividad entre la producción y la recepción del sentido semiótico-discursivo que se produce y re-produce en la ficción.

Según lo anterior, es posible hacer notar un *continuum* entre la percepción, la emoción y la cognición. Esta triada subyace al proceso representativo en la producción fílmica que toma como objeto sexualidades que muchas veces no se ajustan a la norma y cuyas experiencias son atravesadas por la violencia, el rechazo o la discriminación. Además, se puede decir que la triada se encuentra ligada al acto creativo.

Arribamos así a la propuesta de la transrepresentación (Nicolescu, 2014) del sujeto transexual, como resultado de la compleja interacción recursiva entre estas representaciones socio-histórico-cultural-políticas por parte de tres "Yo" que se vinculan por la emoción y la cognición, y de cuya interacción emerge la transrepresentación de identidades conocidas como sujetos transexuales. Estas convergen en la narrativa fílmica y en la estética cinematográfica, que más bien se puede entender como una arquitectura (Catalá, 2008), donde la relación espacio-temporal es indisoluble y se convierte en el fundamento de todo el andamiaje cinematográfico. Como es posible observar, la representación del transexual en *Cheila, una casa pa maita* (Barberena, 2010) da cuenta de diferentes niveles: la Realidad, la ficción y la auto-percepción; su unión, ligada a

[27] *Cheila, una casa pa' maita* es protagonizada por Endry Cardeño, activista, mujer transexual y actriz.

la emoción, produce un sujeto transreprsentado que muestra la complejidad del ser humano.

4. CONCLUSIONES

El breve y sencillo recorrido que hasta aquí ha sido expuesto nos permite llegar a ciertas conclusiones. La primera de ellas es que lo visual va más allá de lo estético o lo artístico, pues retoma esquemas bio-pisco-sociales del cuerpo y de las relaciones cultural-políticas caóticas, disruptivas, simultáneas y recursivas que se establecen a partir de ello. Visto así, la semiótica visual es un campo amplio que abarcaría a la semiótica del cuerpo, de las emociones y de la imagen.

Así, una exploración desde la transdisciplina y la complejidad de la película Venezolana, *Cheila, una casa pa' maita* (Barberena, 2010) permite observar que el sujeto transexual puede establecer relaciones auto-eco-sistémico-emocionales de sentido e identitarias. Tales interacciones entre el yo y el otro, mediadas por la emoción, son productivas en distintas dimensiones, en rutas recíprocas, recursivas, pero también contradictorias.

Gracias a ello, es posible reafirmar en este trabajo que el flujo transrepresentacional del sujeto transexual en el cine latinoamericano es in-formativo no sólo de la dimensión estética o estructural, sino también de la cultural, la política, la histórica, la ideológica, la discursiva, la semiótica, entre otras. En suma, la revisión del cine producido en latinoamérica puede establecer rutas analíticas que permitan observar las relaciones entre dimensiones macro y micro en la confección visual de la transexualidad, dentro y fuera de la narrativa ficcional.

Finalmente, es preciso mencionar que el sujeto es reflexivo (Ibañez, 1991) y que establece relaciones auto-eco-sistémicas (Morin), donde emergen violencias que no sólo vienen del Estado, sino de las relaciones cotidianas, donde el abandono familiar puede agudizar la vulnerabilidad del sujeto.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barberena, E. (2010) *Cheila, una casa pa' maita*, Venezuela.

Català-Domènech, J. (2005) *La imagen compleja: La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. España: Universidad de Barcelona. Versión PDF.

Català-Domènech, J. (2008) *La forma de lo real. Introducción a los estudios visuales*, España: Editorial UOC. Versión PDF.

CEA(R). Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2018), *Venezuela: Situación del colectivo LGBT*, España, Gobierno de España/ Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social/ Fondo de asilo, migración e integración. Versión PDF. Recuperado de https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/10/Informe-LGBT-Venezuela.-2018.pdf

CIDH. Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*. Versión PDF. Recuperado de http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf

García-León, J. E. (2018) *¿Miedo a las trans? La representación de las personas transgénero en la industria cultural latinoamericana. El caso de Colombia y Venezuela*, Tesis de doctorado, Canadá, Department of Modern Languages and Literatures Faculty of Arts: University of Otawa. Versión PDF. Recuperado de https://ruor.uottawa.ca › bitstream › Garcia_Leon_Javier_Enrique_2018_thesis

Guillén, A. (2017) Venezuela es el cuarto país con más asesinatos de personas LGBTI en América en *Red LGBTI Venezuela*. Recuperado de http://www.redlgbtidevenezuela.org/red-lgbti/venezuela-es-el-cuarto-pais-con-mas-asesinatos-de-personas-lgbti-en-america

Haidar, J. (2006) *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM. Versión PDF.

Ibáñez, J. (1991) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Chile: Editorial Amerinda.

León-Torrealba, M. *et al*. (2015) *Los derechos y la salud reproductiva en Venezuela. Tomo 5: Diversidad sexual*. Venezuela: Avesa/ Accsi/ Aliadas en Cadena. Versión PDF. Recuperado de: http://aliadasencadena.org/wp-content/uploads/2012/09/DSSR-en-Venezuela-_Tomo-5.-Diversidad-sexual.pdf

Morin, E. (2003) *El método 5. La humanidad de la humanidad*. España: Cátedra.

Nicolescu, B. (2002) *Manifiesto de la transdisciplinariedad*, Versión PDF. Recuperado de http://ecosad.org/phocadownloadpap/otrospublicaciones/nicolescu-manifiesto.pdf

Nicolescu, B. (2014) *From Modernity to Cosmodernity: Science, Culture, and Spirituality,* United States of America: State University of New York Press, Albany. Versión PDF.

Parrini, R. (2018), *Deseografías. Una antropología del deseo*, México: UAM/UNAM.

Zavala, L. (2003) *Elementos del discurso cinematográfico*, México: uam-Xochimilco. Versión PDF. Disponible en https://www.academia.edu/3257625/Elementos_del_discurso_cinematográfico

BORRADOR

LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) A LA CLASE DE INGLÉS

The inclusion of students with special educational needs (SEN) to the english class

Elizabeth Alvarado Martínez
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León México
elizalv@yahoo.com.mx

Mariela Lízbeth García Hernández
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León
México
marielagh_13@hotmail.com

Resumen

En esta investigación se aborda el tema de las Necesidades Educativas Especiales en la primera educación formal que reciben los niños: el jardín de niños. Se analiza cómo son percibidas y tratadas estas necesidades por los maestros de dicho nivel educativo, así como la educación y preparación que éstos tienen en la educación de alumnos con NEE en el aula de clases regular para mejorar su vida emocional y académica.

Palabras clave: Necesidades Educativas Especiales, inclusión, educación, preparación, lenguaje, lengua extranjera.

Abstract

This research addresses the issue of Special Educational Needs (SEN) in the first formal education that a child receives: kindergarten. It is analyzed how

these needs are perceived and treated by teachers of this educational level, as well as the education and preparation they have in the education of students with SEN in the regular classroom to improve their emotional and academic life.

Keywords: Special Educational Needs, inclusion, education, preparation, language, foreign language.

ÍNDICE

Introducción

1. Literatura
   - 1.1 Educación
   - 1.2 Educación en jardín de infantes
   - 1.3 Educación especial
   - 1.4 Necesidades educativas especiales
   - 1.5 Inclusión
   - 1.6 Inglés como Lengua Extranjera (EFL)
   - 1.7 Preparación de maestros para enseñar a niños con necesidades educativas especiales
   - 1.8 Emociones de los alumnos con NEE
2. Metodología
   - 2.1 Método
   - 2.2 Población y muestra
   - 2.3 Instrumentos
3. Conclusiones
4. Referencias

INTRODUCCIÓN

Los maestros tienen como objetivo principal que sus estudiantes aprendan de la mejor manera posible los temas que les están enseñando. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen las mismas necesidades y habilidades, y esto trae a los maestros, principalmente del jardín de infantes, algunas consecuencias. A menudo no tienen el conocimiento para identificar a un niño que requiere atención especial. Esto podría deberse a que el jardín de infantes es la primera

BORRADOR

educación formal de los niños y, a veces, los padres no saben sobre el problema que tiene su hijo, u otras veces prefieren no decirlo por miedo al rechazo, por lo que no se lo comunican al maestro.

Por esta razón, el objetivo de la presente investigación es identificar las estrategias que los maestros usan para incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el salón de clases regular y cómo a la vez se incluye en la clase de inglés. Esto a través del análisis de tres casos y experiencias de docentes que tenían estudiantes con estas necesidades educativas.

1. LITERATURA

A continuación, se abordarán algunos de los conceptos más importantes acerca de la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas en la primera educación formal que reciben los niños: el jardín de infantes. Sobre este tema se han realizado investigaciones por autores como Konza (2008), López de Lérida (2003) y Serramona (1989) quienes han enfocado sus investigaciones hacia la inclusión educativa y han identificado el poco o nulo apoyo que las instituciones educativas brindan a los maestros, así como, la falta de preparación que los maestros tienen acerca del tema. Además, autores como López de Lérida (2003) identifican factores clave para que la inclusión se lleve a cabo de la menor manera posible.

1.1 Educación

Como señala Serramona (2000), la educación actual es uno de los mayores problemas que afligen a la sociedad, ya que afecta tanto la perspectiva personal como la social. Además, la educación es un proceso que está en constante renovación debido a que todos estamos permanentemente aprendiendo cosas nuevas. Serramona (1989) afirma que:

"[...] la educación [es] permanente. Debido a que la vida del hombre moderno ya no puede dividirse en una etapa de preparación y otra de aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas; la preparación y la aplicación forman un continuo que cubre toda la vida de la persona" (p. 14).

1.2 Educación en jardín de infantes

Según Ong & McLean (2011), “los niños pequeños ingresan al preescolar con una sensación de asombro y amor por el aprendizaje. Tienen un apetito insaciable por el conocimiento cuando tienen experiencias de aprendizaje interesantes y agradables" (p. 2). A través de estas actividades como juegos, videos, canciones, entre otras, el niño puede aprender nociones básicas del idioma inglés. Los niños comprenden los comandos utilizados por los maestros, tales como: sentarse, ponerse de pie, cargar y cargar, entre otros (ABC del Bebé, 2011, párr. 29).

1.3 Educación especial

Este concepto en particular es visto por el autor Brennan (2000) como uno de los más importantes para conocer y comprender. Para él, "la educación especial es la combinación del currículo, la enseñanza, el apoyo y las condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del estudiante de manera apropiada y efectiva" (p. 36).

Brennan (2000) y González (2003) están de acuerdo en el hecho de que en la educación especial se necesita un esfuerzo de equipo y que todos deben participar para lograr su propósito, lo que, como dijo González (2003), es "garantizar que los estudiantes con especial las necesidades educativas pueden alcanzar, en la mayor medida posible, los objetivos educativos establecidos en general, y así lograr una mejor calidad de vida en las áreas personal - familiar - social y laboral" (p.24).

1.4 Necesidades educativas especiales

Cuando un estudiante es identificado como un estudiante con Necesidades Educativas Especiales (SEN), significa que el niño tiene algún tipo de problema de aprendizaje que requiere una atención más específica que también conduce al uso de más recursos educativos al trabajar con él (González, 2003, p. 22).

Según Hegarty (1986), este concepto se refiere a la "asistencia educativa adicional o diferente con respecto a las que se toman en general para los niños que asisten a escuelas ordinarias" (citado en González, 2003, p.22).

1.5 Inclusión

López de Lérida (2003) menciona cómo integrar a las personas con necesidades especiales o discapacidades en la sociedad, significa un paso positivo hacia los decretos de las diferencias. Esta aceptación e inclusión de las personas tiene un gran impacto no sólo en las personas que sufren de estas necesidades especiales y sus familias, sino también en la sociedad en general (p. 144).

1.6 Inglés como Lengua Extranjera (EFL)

Los estudiantes están aprendiendo el idioma en un entorno en el que el lenguaje común utilizado por otros en su contexto, su comunidad y sus clases escolares, no es inglés, sino español, por lo que esto transforma el concepto de inglés como idioma extranjero para los estudiantes (Nordquist, 2017, párr. 1).

1.7 Preparación de maestros para enseñar a niños con necesidades educativas especiales

Para Konza (2009), la necesidad de maestros que tengan tanto el conocimiento como la capacidad de enseñar a los estudiantes de educación especial es cada vez más esencial. "Muchos maestros, aunque aceptan filosóficamente la noción, se resisten a la inclusión de estudiantes con problemas significativos, particularmente aquellos con discapacidades intelectuales más graves y trastornos emocionales o de comportamiento" (p.42).

Su resistencia a la inclusión se refleja directamente en su falta de confianza en sus propias metodologías de instrucción. Esto se debe a que muchos de los maestros que trabajan ahora no fueron requeridos para una unidad de aprendizaje de educación especial mientras estaban en su capacitación previa

al servicio, ya que nunca pensaron que enseñarían a un estudiante con Necesidades Educativas Especiales. No creen que puedan enseñar a un estudiante con una discapacidad porque no tienen la habilidad, ni tienen el deseo de hacerlo (Konza, 2008, p.43).

1.8 Emociones de los alumnos con NEE

En la vida escolar y en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, un aspecto de suma relevancia son las diferencias entre las personas, así como sus necesidades individuales, las cuales muchas veces embonan con las necesidades de otros alumnos o requieren de una atención más individualizada (Luque y Luque, 2015).

Al tener esta atención más individualizada, los alumnos que presentan alguna necesidad especial tienden a tener una mayor probabilidad de distanciamiento debido a que se sienten fuera de su grupo por sus necesidades de apoyo extras (Luque y Luque, 2015, p.390).

Es por este hecho que sus emociones se ven afectadas, al buscar refugio en el aislarse de sus compañeros, sin embargo, al trabajar con alumnos pequeños (jardín de infantes y primaria) se puede lograr una mayor aceptación de estos estudiantes ya que ellos valoran y aprecian a sus compañeros por ese esfuerzo extra que les lleva el aprender o hacer ciertas cosas. Los alumnos con necesidades individualizadas no sólo están en el aula de clases, sino que co-están sintiéndose partícipes de la vida del aula, con relaciones de amistad y compañerismo en el mismo marco de igualdad y normalidad (Luque y Luque, 2015, 390).

Para lograr esto, se recomienda tener un clima socio-afectivo positivo entre los alumnos y el profesorado; tratar de implicar a los alumnos en el trabajo colectivo y fomentar un clima afectivo positivo. Se deben compartir, aceptar y valorar las necesidades individuales que cada estudiante tiene, siempre buscando practicar los valores de solidaridad, comprensión, respeto, y compañerismo (Luque y Luque, 2015, p.370).

2. METODOLOGÍA

2.1 Método

Esta investigación es de tipo cualitativo a través del análisis del discurso plasmado en entrevistas. El método cualitativo según Mejía (2018) es "el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, gráficos e imágenes para comprender la vida social a través de significados y desde una perspectiva holística, ya que se trata de comprender el conjunto de cualidades que caracterizan cierto fenómeno" (p. 278).

Es un estudio de caso que se centra en el desarrollo de una comprensión profunda de un caso, un evento, una actividad, un proceso o, si es en el campo educativo, el estudio de un individuo o individuos. Los datos se recopilan mediante observaciones, entrevistas, documentos, materiales audiovisuales (Creswell & Guetterman, 2012).

2.2 Población y muestra

Este estudio se llevó a cabo en un jardín de infantes en Allende, Nuevo León, una ciudad ubicada aproximadamente a 59 kilómetros de la ciudad de Monterrey. Los participantes fueron 4 docentes y dos practicantes en formación para ser profesores.

2.3 Instrumentos

Uno de los instrumentos aplicados es la entrevista porque, como mencionan Gill et al (2008), "se cree que [las entrevistas] proporcionan una comprensión más profunda de los fenómenos sociales que la que se obtendría de métodos puramente cuantitativos, como los cuestionarios" (pág. 292). Por lo tanto, se realizaron cuatro entrevistas semi-estructuradas con docentes que laboran actualmente para obtener más información sobre sus perspectivas y conocimientos acerca del tema de las necesidades especiales, y dos entrevistas más con futuros docentes que están haciendo sus prácticas profesionales para saber si en su educación profesional se les enseñó acerca de los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como si poseen las habilidades para ayudar a los estudiantes y si saben cómo incluirlos en un aula de clases regular.

Este instrumento para docentes que laboran actualmente consiste en 10 preguntas sobre la actitud, la inclusión y la preparación que tienen así como las estrategias que usan con los estudiantes que presentan una Necesidad Educativa Especial en sus salones de clase; y, por otro lado, para los futuros docentes sólo se hicieron 4 preguntas sobre su actitud, estrategias y formación sobre el tema.

Otro de los principales instrumentos que se aplicaron son las observaciones, para esto se preparó un archivo de observación en el que se escriben los datos principales del estudiante, los problemas que presentan y una sección donde el investigador puede escribir libremente.

Para el análisis de los resultados obtenidos, se crearon diferentes categorías según la similitud que se presentaba en las respuestas dadas por los docentes y los practicantes en sus respectivas entrevistas. Para los cuatro docentes activos a los que se entrevistaron se crearon categorías como: haber trabajado con alumnos con NEE, no contar con recursos, no tener preparación, estrategias usadas, haber aprendido sobre la marcha y rezago del estudiante por parte de la sociedad. Para los dos practicantes las categorías halladas fueron: haber trabajado con alumnos con NEE, creer necesaria la preparación sobre el tema, poca preparación y si la infraestructura de las instituciones donde han practicado es adecuada para la inclusión.

Después de categorizar las respuestas, se analizaron para compararlas con las observaciones realizadas a tres alumnos con el fin de detectar coincidencias con sus acciones dentro del aula de clases, así como complementar lo visto y lo escuchado en las entrevistas con la literatura que ya existía del tema.

3. CONCLUSIONES

Konza (2008) menciona que "la inclusión busca eliminar por completo la distinción entre educación especial y regular, y proporcionar una educación adecuada para todos los estudiantes, a pesar de su nivel de discapacidad, en su escuela local" (p. 39). Esta es una de las razones por las cuales los resultados

que ha producido esta investigación tienen una gran importancia, porque para cumplir con esta inclusión de la que se habla, los maestros de aula regular deben estar preparados para ellos, y desafortunadamente no lo están.

Después de analizar las entrevistas realizadas con los cuatro docentes se puede notar cómo sus respuestas coinciden en la poca capacitación que reciben para impartir clases a estudiantes con NEE en el aula regular, esto lo mencionaron a raíz de que se les cuestionara sobre sus años de preparación como docentes y del currículo que llevaron durante ese tiempo. Además, mencionaron que todavía no cuentan con un apoyo significativo por parte de las personas con puestos directivos más altos en la educación que se encargan de su constante preparación durante sus años de trabajo.

Por otra parte, en las respuestas de los dos practicantes, se puede percibir también que no existe capacitación, cursos o materia en específico que les ayude con este tema. Esto se concluye a raíz de la mención de algunos talleres o incluso una asignatura que llevaron los practicantes durante su formación académica, sin embargo, mencionaron cómo esto no fue muy útil debido a que no se estudiaron en profundidad estas necesidades educativas especiales.

Ahora bien, en términos de clases de inglés y la inclusión de estudiantes, también hubo respuestas que coincidieron en la poca preparación que tienen sobre la enseñanza del inglés, debido a que no conocen una metodología para usar con estudiantes regulares mucho menos para incluir a alumnos que requieren una atención más especializada. También se reporta que no hay profesores especializados en la enseñanza del idioma.

Aunque no tienen mucho conocimiento sobre la enseñanza del idioma inglés, tienen los conocimientos básicos de psicología. Aplican la teoría de Piaget sobre las etapas cognitivas para satisfacer las necesidades educativas que presentan sus estudiantes a través de videos, canciones, juegos, materiales concretos, entre otros; esto para atraer su atención y enseñarles el idioma satisfactoriamente.

Sin embargo, aun cuando los docentes no tienen un repertorio definido sobre las estrategias o el material de enseñanza para usar específicamente con los

estudiantes con NEE, han tenido que hacer su propio repertorio basado en sus experiencias con los estudiantes en ciclos escolares pasados o en el actual y en las características específicas que tiene cada alumno.

Por otro lado, las actitudes de otros estudiantes hacia los niños con NEE es una de las principales cuestiones a tener en cuenta en cuanto a las emociones que estos estudiantes tienen ante estas nuevas interacciones. Esto debido a que en esta etapa comienzan a comunicarse con otras personas fuera de su círculo familiar y es donde comienzan a tener nuevas experiencias y un despertar cognitivo, por lo que es de gran importancia la relación que tienen con los demás, debido a que a partir de ésta es como se comportarán y es de donde basarán su participación, inclusión y sus aprendizajes en clase.

Los estudiantes observados y de los que se habló en las entrevistas con los docentes son 100% respaldados por sus compañeros de clase. Esto gracias a que el docente sin darse cuenta utiliza una estrategia muy importante: la discusión con sus alumnos sobre las NEE que uno de sus compañeros presenta. Esta plática con ellos es una herramienta de apoyo para que los alumnos conozcan el hecho de que su compañero tiene necesidades diferentes a las de ellos, y así no lo tratan de manera discriminatoria o diferente; los alumnos, no lo dejan fuera de sus actividades y juegos, al contrario, lo incluyen y así ayudan a su desenvolvimiento y a su crecimiento emocional tanto dentro como fuera del aula de clases. De tal manera que se puede percibir un clima socio-afectivo positivo.

Los estudiantes intentan incluir y ayudar en todo al estudiante con NEE y esto causa en el estudiante con NEE una gran seguridad cuando participa en el aula y en las actividades en grupo y lo afecta de manera positiva emocionalmente cuando tiene ese apoyo incondicional de sus compañeros. Además, esto favorece al estudiante con NEE a poder formar relaciones con otras personas para así poder expresarse y comprender a los que los rodean, ayudando así a mejorar su comunicación verbal y emocional hacia los demás y con él mismo.

Se espera que estos resultados logren tener un impacto en el área educativa. De manera que el tema adquiera mayor relevancia y se trate y discuta desde los

inicios de la educación como parte de la formación de los futuros docentes, ya que una educación inclusiva no sólo beneficia directamente a los estudiantes que padecen de estas necesidades especiales, sino a sus compañeros quienes crecerán siendo personas comprensivas y a lo largo de su vida serán capaces de interactuar con equidad en la sociedad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brennan, W. K. (2000). El currículo para niños con necesidades especiales. Barcelona: Editorial Ariel.

Creswell, J., & Guetterman, T. (2012). Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.). Boston: Pearson.

González, E. (2003). Necesidades educativas específicas: intervención psicoeducativa. Madrid: CCS.

Konza, D. (2008). Inclusion of Students with Disabilities in New Times: Responding to the Challenge. En D. Koza, Learning and the learner: exploring learning for new times (págs. 39-64). Wollongong: Faculty of Education - Papers (Archive). Lee Gunderson, ESL (ELL) Literacy Instruction: A Guidebook to Theory and Practice, 2nd ed. Routledge, 2009.

López de Lérida, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más de un desafío pedagógico. Revista Psicopedagogia, 143-153.

Ong, F., & McLean, J. (2011). California Preschool Curriculum Framework. Sacramento: California Dept. of Education.

Sarramona, J. (1989). Fundamentos de educación (1st ed.). Barcelona: CEAC.

Sarramona, J. (2000). Teoría de la educación. (1st ed.). Barcelona: Ariel.

4. REFERENCIAS DE INTERNET

Abcdelbebe.com. (2011). ¿Qué debe enseñar un jardín infantil? [en línea] Recuperado de: http://www.abcdelbebe.com/nino/2-a-4-anos/que-debe-ensenar-un

jardin-infantil-13787

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008, March 22). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups.

Recuperado el 1/05/2019 de: https://www.nature.com/articles/bdj.2008.192

Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección dedatos [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Revista en línea], 6(2), Art. 43 Recuperado de: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430.

Luque Parras, D., & Luque Rojas, M. (2015). RELACIONES DE AMISTAD Y SOLIDARIDAD EN EL AULA: Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. Revista Mexicana De Investigación Educativa, (65), 369-392. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a3.pdf

Mejía, J. (2018). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Investigaciones Sociales, (13), 277 - 299. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268057878_Sobre_la_investigacion_cualita

Nordquist, R. (2017). What Is English as a Foreign Language?. Recuperado de: https://www.thoughtco.com/english-as-a-foreign-language-efl-1690597.

BORRADOR

LECTURA

BORRADOR

SUSURROS DE POESÍA, UNA ESTRATEGIA DE LECTURA

PARA ESCUCHAR AL *OTRO*

Poetry hush, a reading strategy to listen to each other

Elsa Lucía Tamez Aguirre
Universidad Autónoma de Coahuila. México
elza.tamez@hotmail.com

Stella Maris Rodríguez Tapia
Universidad Autónoma de Coahuila. México
stellardztapia@gmail.com

Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles
Universidad Autónoma de Coahuila. México
gabrielverduzco@uadec.edu.mx

Eduardo Ruiz Pérez
Universidad Autónoma de Coahuila. México
eduardoruizperez@uadec.edu.mx

BORRADOR

Resumen

Este texto tiene el propósito de compartir la experiencia de la actividad *Susurros de poesía*, que actualmente se realiza en la materia de Didáctica de la literatura, del quinto semestre de la Licenciatura en Letras Españolas de la Universidad Autónoma de Coahuila. La práctica busca explorar la expresión emocional que

se detona por el texto poético. La dinámica consiste en que los estudiantes leen poemas en los oídos de otros compañeros a través de un tubo de PVC para luego describir, en un texto creativo, las sensaciones que provoca esta lectura. El objetivo es que los alumnos desarrollen estrategias para acercar (y convidar) la poesía a sus comunidades o a sus propios contextos educativos de una forma lúdica y sensorial en la que intervengan la escucha atenta y la escritura creativa.

Palabras clave: poesía, emociones, otredad, educación

Abstract

This text has the porpuse of share the experience of the activity: *Poetry whisper*, which is currently being done, as part of the subjet *Didáctica de la literatura*, on the fifth semester of *Licenciatura en Letras Españolas* in the *Universidad Autónoma de Coahuila*. This practice seeks to explore the emotional expression triggered by the poetry text. The dinamic consist in that the students read the poems near the ears of the others partners through a PVC pipe, then they describe in a creative text the sensations provoked by this reading. The goal is for the students to develop strategies to bring (and share or *share the bread*) poetry to their communities or their own educational contexts in a ludic and sensory way in which attentive listening and creative writing intervene.

Keywords: poetry, emotions, otherness, education

ÍNDICE

1. Introducción

2. Hablar del arte, la sensibilización y génesis de la comunidad

3. El lenguaje poético como necesidad

4. Textos, interpretaciones y diálogos generados en clase

5. Conclusiones

6. Referencias bibliográficos

INTRODUCCIÓN

Hemos visto a las mejores mentes de nuestra generación perderse en la academia, intachables catedráticos envueltos en el rigor de lo "académico". Pero también hemos visto a la literatura renovarse, salir al bosque, alquimizar la densidad y fugacidad de este tiempo; hemos observado que se renueva vistiéndose en compañía de otras artes. Así, comprendemos que el ensimismamiento perpetuo no permite el movimiento; tampoco el encuentro. Es por ello que, a través de este texto trataremos de explicar y explicar-nos las formas en que la literatura, particularmente la poesía, como espina dorsal del lenguaje, crea comunidad, partiendo de ese otro lenguaje que pocas veces es expresable: el lenguaje de lo sensible y emotivo que por tanto tiempo ha estado relegado al ámbito de lo privado y excluido, el de la academia.

Asimismo, se hablará de la necesidad de contacto con el lenguaje poético, de la escritura creativa y del arte como conducto para acercarnos a los otros; para comprender la otredad. Finalmente, mostraremos algunos de los textos generados en clase de Didáctica de la Literatura, del quinto semestre de la Licenciatura en Letras Españolas de la Universidad Autónoma de Coahuila a partir de la actividad *Susurros de poesía*, ejercicio que parte de la idea de que el arte sensibiliza para construir comunidad porque permite ser conscientes del espacio en que vivimos y la presencia de los otros en el mismo lugar. De esta manera, la dinámica se genera para sensibilizar y tejer vínculos que trascienden la soledad desde lo colectivo (Anzaldúa, 2015) y convidar el lenguaje poético que parte de la necesidad (Lorde, 2002), integrando así nuevos lenguajes, nuevas sensibilidades, a partir de las cuales se generan otros tipos de conocimiento; formas de conocimiento que nos han de ser más cercanas de acuerdo con la realidad social, política y económica que vivimos en nuestro país.

HABLAR DEL ARTE, LA SENSIBILIZACIÓN Y GÉNESIS DE LA COMUNIDAD

Todo arte tendría que nacer de la idea de convivio. Pensemos en la humanidad, en la tribu alrededor del fuego. ¿Qué se cuenta? ¿Qué construye su historia? Pensemos en ese nacimiento del lenguaje que trata de hacer concordar las visiones del mundo, que crea dialogo; en él, distintas formas de estar y sentir el mundo convergen.

El lenguaje, el arte, la literatura nos permiten construir una especie de hogar, donde nos encontramos. Acercarnos al lenguaje para tratar, a partir de él mismo, expandirnos el mundo, reconocerlo y hacer hogar en él, reconociendo que somos las historias que nos cuentan y contamos de nosotros; que el lenguaje recoge nuestra memoria, y la manera en que ese discurso —en el que todo discurso— se elabora, dice también de nosotros, y de cierta manera nos define. Todo tendría que ser convivio.

Los tiempos de la modernidad nos enclaustran en un yo egocéntrico, constantemente sobreexpuesto a estímulos virtuales, donde se cree que la "comunidad cibernética", de cierta manera, nos mantiene en contacto con los otros, constantemente comunicándonos; sin embargo ¿hasta qué punto podemos nombrar esa sobreinformación como verdadero contacto? El sistema económico capitalista y la posmodernidad reducen el campo de visión a una pantalla. El otro y lo otro —esta realidad material que compartimos— se reducen a *objetos* en el campo de visión: objetos sin nombre; una masa de generalidades que nos es completamente ajena.

El acto de leer constantemente es cuestionado en razón de su utilidad en esta sociedad industrial en la que nos desarrollamos. Es común ver el acto de la lectura como una perdida de tiempo. Sin embargo, por años se ha intentado, a través de campañas de lectura y programas de la Secretaría de Educación Pública, gobiernos municipales y estatales, incrementar el número de lectores. Se dice que leer es importante, un placer, que mejora tu escritura, incluso que te hace más empático. Nos permitimos confesar que no caemos en esa ingenuidad. Confesamos que no sólo por leer nos convertimos en seres empáticos; pero sí creemos que el dialogo que se genera a raíz de la lectura nos permite tener conciencia de experiencias distintas a las nuestras, nos permite situarnos y ser, por el momento de la lectura, otro, logrando así ver la

singularidad de los demás; sacándolos, particularizándolos de la masa de la generalidad.

Quien lee no recibe el texto de forma pasiva, lo transforma e incorpora a sus juegos, a sus puestas en escena; cada lector va creando su propia geografía. La lectura nos permite salir de nosotros, del ensimismamiento.

Por lo general, no nos implicamos. Somos expertos en postergar, en abstraernos y vaciarnos en objetos que interfieren en nuestro contacto con los demás. Ocurre que nos protegemos, nos protegemos de la proyección de la interioridad de los otros sobre nosotros mismos. Pasa que el otro nos asusta, que no queremos vernos reflejados en él. Entonces la lectura se presenta como un acto de resistencia. En su calidad de escucha, la literatura nos muestra el mundo interior del otro, ante el cual no podemos ser indiferentes; sólo la literatura nos da acceso a sentir, soñar, pensar a través de la sensibilidad de otro, aunque su realidad sea completamente distante de la nuestra. Dice Orhan Pamuk (2011) que es ahí cuando el arte llega a ser político, no cuando el autor da opiniones políticas sino cuando hacemos un esfuerzo para comprender a alguien que difiere de nosotros en términos de cultura, de clase, de sexo.

> Leer, pero también mirar ilustraciones, pinturas o películas, cantar, contar, dibujar, escribir un blog para compartir lo que se descubre, eso sirve para interponer entre lo real y cada uno un tejido de palabras, de conocimientos, de historias, de fantasías sin el cual el mundo sería inhabitable, aun cuando se viva en lugares mucho más clementes que aquellos en los que se enfrentan grupos armados. Sirve para dar a lo que nos rodea una coloración, un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar, desviarse, asociar. Esto permite construir una suerte de reserva poética y salvaje en la que siempre se podrá abrevar para dar forma a lugares donde vivir, a habitaciones propias donde pensar. Para fabricarse una familia cuando ésta falta (y de cierta manera siempre faltará) (Petit, 2015: 53).

Leer para implicarnos con el mundo, para proyectar un poco de belleza en nuestra cotidianidad, para contarnos otra realidad, otras formas de ser posibles,

para tender puentes y crear comunidad; para desarrollar otros lenguajes que nos pongan en común, que nos den identidad y nos sostengan ante la inclemencia del tiempo; que nos den lugar, que reacomoden los dolores causados por la violencia que nos lastima aun a todos y cada uno de nosotros; la violencia de los feminicidios, del narcotráfico, de las desapariciones forzadas. Leer para contarnos otras historias posibles y para trasformar esta realidad.

EL LENGUAJE POÉTICO COMO NECESIDAD

Entender el lenguaje poético como iluminación, como hallazgo. La poesía como la espina dorsal del lenguaje; por medio de ella se revivifica y estructura la lengua. El lenguaje poético pretende traer al habla aquellas cosas que se escapan del lenguaje, es decir, que la poesía trae imágenes desde el silencio, recupera aquel otro lenguaje inexpresable. Aquel que pertenece a lo místico, a la fe, al amor, al silencio.

A través de la poesía damos nombre a las ideas. Dice Audre Lorde (2002) que el poema da forma a las ideas intuidas; es la destilación de la experiencia. Hemos estado alejados de la intimidad, no hemos aprendido a soportarla; es a medida que logramos soportar el escrutinio de nuestros miedos, de nuestros sentimientos que conforman nuestros silencios, que comenzaremos a conocernos.

> […] a medida que ahondamos en el contacto con nuestra conciencia ancestral y no europea, que ve la vida como una situación que debe experimentarse y con la que hay que interactuar, vamos aprendiendo a valorar nuestros sentimientos y a respetar las fuentes ocultas del poder de donde emana el verdadero conocimiento y, por lo tanto, la acción duradera (*íbidem*).

Pensar en la poesía como una necesidad vital, como aquella esperanza que nos ayuda a reformular las ideas preconcebidas que tenemos del mundo. La poesía

que alimenta el sentido de supervivencia y cambio, que de las palabras se trasforma en acción, pues modifica algo: nadie puede salir de un poema siendo el mismo. La poesía nombra lo desconocido, nos acerca a los otros, a los objetos, a las personas. La poesía nos implica con el mundo, nos hace estar en él.

> Sólo la poesía, desde la vanguardia de la lucha por el cambio, insinúa las posibilidades que pueden hacerse realidad. Nuestros poemas formulan las implicaciones nacidas de nuestro ser, lo que sentimos profundamente y nos atrevemos a plasmar en la realidad (al actuar en consonancia), nuestros miedos, nuestras esperanzas, nuestros más íntimos terrores. Nuestros sentimientos no estaban llamados a sobrevivir en una estructura de vida definida por el beneficio, por el poder lineal, por la deshumanización institucionalizada. Los sentimientos se han conservado como adornos inevitables o como agradables pasatiempos, con la esperanza de que se doblegaran al pensamiento tal y como se esperaba que las mujeres se doblegaran ante los hombres (Lorde, 2002: 4).

Traer al ámbito de lo público, a la academia, ese otro lenguaje, el lenguaje de lo sensible. Es necesario ocupar y generar espacios de enunciación que nos permitan cuestionar nuestras estructuras de pensamiento, que nos permita integrar nuevos agentes de cambio para continuar así revitalizando al lenguaje, para aproximarnos más a nosotros y generar, de la misma manera, un conocimiento más cercano.

TEXTOS, INTERPRETACIONES Y DIÁLOGOS GENERADOS EN CLASE

Como mencionamos al principio de este texto, en la materia de Didáctica de la literatura del quinto semestre de la licenciatura en Letras Españolas de la Universidad Autónoma de Coahuila, comenzamos a trabajar una actividad llamada *Susurros de poesía* la cual consiste en leer a través de un tubo de PVC

al oído del espectador un poema, para así generar un espacio de intimidad y convivio entre el lector y el escucha.

Dicha actividad pretende, además de difundir la obra de poetas entre la comunidad, comenzar un dialogo a partir de las impresiones sensibles, emocionales y sensoriales que se provocan entre los participantes; por medio del extrañamiento, de la cercanía y la intimidad se crea un espacio propicio de seguridad para compartir experiencias, sentimientos; dialogo. Se cumple y continua con el papel de la literatura, que ciertamente vive más allá del libro.

Ahora bien, nos permitiremos compartir algunas de las impresiones de los alumnos de quinto semestre; fragmentos de los textos donde se ve claramente el impacto que genera en ellos este tipo de actividades; la manera en que después de ser afectados por medio del lenguaje poético, provoca en ellos una conciencia más amplia de los otros y de ellos mismos, y que después de dicha sensibilización genera en ellos una seguridad para, a través de la escritura creativa, enunciarse.

Alumna Claudia Sofía de la Peña Ortiz:

> Privarse a sí mismo de lo “indispensable” es dar un salto de fe, y dicho acto, surge con mayor fuerza cuando se está acompañado. El otro y el aislamiento de su habla son la catapulta para tener una experiencia milagrosa, puesto que sentir la voz en su estado más puro es un hecho inmaculado en donde, la realidad de las palabras se presenta como una aparición divina. Como un acto quimérico que incita al obstinado a encender una veladora a manera del devoto fiel.
>
> Se trata de mirar la presencia del narrador sin que éste olvide ver la del oyente. Descubrir la belleza en las entonaciones, melodías y ritmos como la música que guía a las partituras de una pieza sinfónica, y para ello, se debe depurar. Reconstruir nuestras recepciones desde el origen de lo percibido.
>
> Se trata, finalmente, de crear, por medio de la lengua común, un submundo de dos habitantes en donde sólo ellos se vinculan, transmiten y se convierten en todo aquello que el estruendo subyuga para imponerse. Es un encuentro real de un alma con otra.

Alumna Paola Patricia Ruiz Fourcams:

> Fue un poco extraño escuchar poemas al oído porque no estoy acostumbrada a tener este tipo de cercanía con mis compañeros. Aun así, no significa que no me haya gustado, fue algo diferente y hermoso sentirme parte de mi grupo, como si todos compartiéramos ese sentimiento de amor a la poesía, algo que no sentía desde que entré a la carrera.

Alumna Claudia Dalila Rodríguez Tienda:

> A través del tubo, el poema y mi aliento, llevé en esencia todo lo que soy; y escuché todo lo que una persona —a la cual no había tenido la oportunidad de ver— es, fue y todos los días será. Ahora espero que esa sensación llegue a más personas, porque como humanos estamos tejidos con las vidas de todos los demás y la poesía es el hilo con el cual nos podemos acompañar.

CONCLUSIONES

En conclusión, a través de la práctica de la actividad *Susurros de poesía*, comprobamos que existe y se gesta entre los alumnos —por medio del convivio del lenguaje poético, emotivo y sensible— una conciencia de lo colectivo, de comunidad; se establece y empata con el otro, comprendiendo su realidad y compartiendo con él a partir de las experiencias.

Señalamos así la importancia de la integración de este tipo de actividades enfocadas en la sensibilización y el trabajo con el otro en los planes de estudio, no sólo de las carreras enfocadas en las humanidades, sino en general en todas las áreas del conocimiento para permitirnos así gestar otro tipo de saberes, alejarnos de la concepción de una universidad fábrica, del método de competencias, que sólo contribuyen al sistema de producción que no ha hecho más que dividir y atomizar a los individuos.

De igual forma se ha señalado la importancia de la integración de estos otros lenguajes en el ámbito de lo académico, refriéndonos con “nuevos lenguajes” a aquellos temas que por años han estado excluidos de las mesas de diálogo y reflexión por considerarse temas del ámbito privado, in-visibilizando y negado

su existencia pero que, sin embargo, son parte de nuestra realidad como sociedad y nos afectan porque sufrimos sus consecuencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzaldúa, G. (2015): *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. México: UNAM.

Lorde, A. (2002): *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. España: Horas y horas.

Pamuk, O. (2011): *El novelista ingenuo y el sentimental*. Barcelona: Mondadori.

Petit, M. (2015): *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: FCE.

BORRADOR

BENEFICIOS DEL USO DE LA MOTIVACIÓN Y LA EMOCIÓN COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Benefits of using motivation and emotion as a strategy for Reading comprehension

Adriana Elizabeth Rodríguez Althon
Facultad de Filosofía y Letras, UANL México
alma_dsr@hotmail.com
adrialthon@gmail.com

Resumen

Este trabajo se centra en cómo despertar en los alumnos el interés por la lectura a través de las emociones que la misma provoque, para alcanzar la comprensión lectora. La falta de motivación hacia la lectura interfiere en la comprensión lectora e indica que el uso de la cognición favorece su desarrollo. Por este motivo es importante que el alumno esté consciente de las estrategias afectivas a utilizar en el momento de realizar la lectura. El objetivo es determinar el impacto de la motivación y las emociones como estrategias metodológicas; evaluar los cambios que los estudiantes generan cuando se sienten entusiasmados respecto a sus habilidades de comprensión lectora; además de comprobar si el grado de motivación dentro del aula genera interés por la lectura en el idioma inglés. Al abordar el tema de la motivación es necesario analizar varios elementos: la interacción, el ambiente en el salón de clases y las dinámicas realizadas por el docente para lograr que el estudiante sienta interés por un nuevo tema o aprendizaje. Se plantean las siguientes preguntas: ¿La motivación y la emoción son un estímulo interno o externo? Y ¿El docente es el principal

factor para desarrollarlas?.Algunos autores afirman que para estimular la motivación es necesario el uso de herramientas cognitivas, sociales y afectivas para lograr el objetivo de aprendizaje. Otro señala que la motivación es un proceso educativo donde el docente es clave ya que conserva el entusiasmo en el aula y la atención en las actividades del alumno. El análisis de resultados muestra que las estrategias afectivas y las metodológicas que se describen, logran motivar al alumno a aprender algo nuevo y además tomar conciencia de ello. Esto sería imposible de alcanzar sin la intervención del docente.

Palabras clave: motivación, comprensión lectora en inglés, estrategias sociales y afectivas.

Abstract

This paper focuses on how to increase the students' interest in reading and how through the emotions cause itself, reading comprehension is achieved. The lack of motivation towards reading interferes with reading comprehension, also indicates that the use of cognition favors its development. Therefore, it is important that the students have to be aware of the affective strategies and use them at the moment of reading. The objective is to determine the impact of motivation and emotions as methodological strategies, evaluate the changes that students detected when they are excited about their reading comprehension skills, and determine if the degree of motivation within the classroom generates interest in reading in the English language. When addressing the issue of motivation, it is necessary to analyze what is around you, for example: interaction, classroom environment, dynamics, etc. these strategies will be for the students feel interest in a new topic or learning. The following questions are posed: Are motivation and emotion an internal or external stimulus? Is the teacher the main factor to develop them?. Some authors state that to stimulate motivation is necessary to use cognitive, social and emotional tools in the course of the learning objective. Another points out that motivation is an educational process where teachers are essential in their development while retaining enthusiasm in the classroom and attention to student activities.

The analysis of results shows that the affective strategies and the methodologies described, motivate the student to learn something new and also become aware of it. This would be impossible to achieve without teacher intervention.

Keywords: motivation, English reading comprehension, social and emotional strategies

Índice

Introducción

1. ANTECEDENTES Y APORTACIONES TEÓRICAS
1.1. Dificultades de comprensión lectora
1.3. Motivación
1.4. Comprensión Lectora
1.5 Estrategias Socio-afectivas
2. METODOLÓGIA
2.1. Participantes
2.2. Instrumentos
2.3 Análisis de Resultados
3. CONCLUSIÓN
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es un hábito de comunicación que permite desarrollar los pensamientos cognitivos e interactivos de cualquier lector, leer permite construir con facilidad nuevos conocimientos. En la actualidad los estudiantes no sólo deben desarrollar una comprensión lectora, sino también deben aprender a analizar, inferir y ser críticos de los textos que están leyendo, compartir su punto de vista y para esto necesitan ser motivados. Al trabajar con jóvenes-adultos en el Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León impartiendo el curso de inglés 2; A2, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se ha detectado la falta de interés hacia el hábito de la lectura por los escases

de vocabulario en el idioma del inglés y desconocimiento de las estrategias lectoras, que esto es un factor de la ansiedad y frustración para expresarse en el aula. Por lo tanto, la lectura ha sido personalmente una gran herramienta para llegar a conocerlos como hasta ahora, no tanto en cuanto se refiere a la personalidad que reflejan en clase, sino en los procesos cognitivos que se desarrollan durante la lectura de algún poema, ensayo, biografía o cualquier otro tipo de texto. Sin embargo, algunos de los estudiantes no le toman importancia e ignoran los beneficios de la lectura.

El propósito es cumplir los objetivos de este proyecto y contestar las preguntas planteadas en las hipótesis investigando diferentes autores e investigadores relacionados con el proyecto, de esta manera se harán observaciones y se buscarán estrategias motivacionales que ayude a los alumnos a mejorar sus áreas de oportunidad.

En este proyecto se pretende determinar el impacto de la motivación y las emociones como estrategia metodológica, encaminada al fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora del idioma inglés, en estudiantes de grupo A2 en el Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

2. ANTECEDENTES Y APORTACIONES TEÓRICAS

Para lograr desarrollar la capacidad lectora en un estudiante del idioma inglés es necesario utilizar diferentes estrategias sobre todo dentro del aula, en el presente trabajo de investigación se analizará la motivación y las emociones como estrategia de comprensión lectora para lograr la cognición; para lo cual previamente se recurrió a trabajos de antecedentes relacionados con el tema y revisión de literatura.

2.1. Dificultades de comprensión lectora

Para iniciar este apartado se mencionan investigaciones sobre la dificultad de comprensión lectora y cómo influye la motivación y las emociones socioafectivas para lograr el desarrollo de esta habilidad. Según Sánchez (2011) Investigó sobre los problemas encontrados en la comprensión lectora en inglés en la

facultad de Educación de Albacete en España y observó que los alumnos se reusaban a la tarea de la lectura en inglés, por esta razón realizó un análisis para encontrar las causas y solucionar este conflicto. Lo que encontró fue que los alumnos mostraban desinterés en los textos por carencia del vocabulario de un segundo idioma y no tener el conocimiento del uso de estrategias lectoras y poca interacción en el aula, es decir por estas acciones resultó la falta de interés por la lectura. Márquez y Vidal (2016) investigaron sobre la importancia del rol docente como mediador de la comprensión lectora en inglés y de la relevancia de la lectura en todos los niveles de educación, a fin de que los alumnos hagan una lectura comprensiva y crítica que ayude a desarrollar su vocabulario en un segundo idioma para construir nuevos conocimientos a partir de juicios lógicos, que les permita resolver problemas, intercambiar ideas, conocer diferentes culturas y abrir su panorama. Por su parte, Muñoz, Valenzuela, Avendaño & Núñez (2016) en Chile trabajaron sobre la mejora en la motivación por la lectura académica. Señalaron la importancia de la motivación sobre lectura académica en la formación universitaria y establecieron que un alumno motivado por la lectura de un texto es capaz de poner todas sus herramientas cognitivas, sociales y afectivas con el propósito de aprender. Continuando con Márquez y Vidal (2016), ellos investigaron sobre la importancia del rol docente como mediador de la comprensión lectora poniendo en práctica diferentes tipos de estrategias emocionales para estimular a los estudiantes a que expresen lo que el texto les trasmitió con el propósito de la interacción entre alumno-alumno y texto-alumno y de esta manera adquieran nuevos conocimientos a partir de juicios lógicos que les permita la solución problemas.

De acuerdo con los estudios descritos anteriormente, es importante que tanto el alumno como el maestro sean conscientes no sólo del uso adecuado de estrategias de lectura si no también la comunicación emocional ya que es un factor crucial que el alumno desarrolle la motivación y llegue a la cognición y así se verá beneficiado en el uso del idioma inglés incrementando su vocabulario y competencia lectora.

2.2. Motivación

Al abordar el tema de la motivación es necesario analizar lo que hay a su alrededor, por ejemplo: la interacción, el ambiente en el salón de clases, las dinámicas, etc. que estimulen esta estrategia para que el estudiante preste el interés es a un nuevo tema o aprendizaje. Monereo (2009) la define como; "latín motivus (relativo al movimiento), es aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; en este sentido, es el motor de la conducta humana.

La motivación es un estímulo interno o externo que empuja al individuo para realizar alguna tarea la cual es un elemento significativo para el aprendizaje de un idioma a cualquier edad y es esencial en la educación. En Muñoz et al. (2016) se afirma que para estimular la motivación es necesario el uso de herramientas cognitivas, sociales y afectivas en el transcurso del objetivo de aprendizaje.

Esto quiere decir que, la interacción positiva del maestro-alumno o alumno-alumno son relevantes para que se valore y se disfrute la lectura. Por lo cual el docente tiene la responsabilidad de planificar las tareas, actividades y estrategias que manipulará en el salón de clases. Por ejemplo; trabajar lo previo, durante y al finalizar la lectura con diferentes dinámicas, así como involucrar al alumno en las lecciones que se van a realizar demostrando actitudes positivas en clase para que así se manifieste un entorno confortable.

Díaz & Hernández (2002) afirman que en una clase motivadora existe la interacción entre alumnos, docentes y contenidos, esto permite que ocurra un trabajo y una colaboración eficaz avivando el interés de los temas. De acuerdo con Woolfolk (2010) ninguna estrategia motivacional resultará exitosa, a menos que se cumplan cuatro condiciones básicas. Primero, el salón de clases debe estar relativamente organizado y libre de interrupciones y alteraciones constantes. En segundo lugar, el maestro debe ser una persona paciente y comprensiva, que nunca avergüence a los alumnos por sus errores. Todos los miembros del grupo deben considerar los errores como oportunidades de aprendizaje En tercer lugar, el trabajo debe ser desafiante pero razonable. Si es demasiado fácil o difícil, los alumnos se sentirán poco motivados para aprender;

se enfocarán en terminar y no en aprender. Finalmente, las tareas de aprendizaje deben ser auténticas.

Los estudiantes dentro del salón de clase pueden desarrollar estrategias de lectura (subrayar palabras claves, personajes principales, ideas principales, cuestionarse, subrayar dudas, hacer notas, etc.) para fomentar el hábito y del mismo modo desarrollar la motivación. Solé (2006) afirma:

> Las estrategias deben permitir al estudiante la planificación de la tarea general de la lectura y su propia ubicación, motivación, disponibilidad ante ella, facilitará la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee y la toma de decisiones adecuadas. (p. 62)

2.3. Estrategias Socio-afectivas

Según Gunning (2008) Una de las estrategias socio afectivas que desarrolla la motivación es la reflexión la cual incluye a la cognición, con ella el alumno logra involucrarse y enfocarse en el texto que está leyendo y de esta manera consigue recordar la información con facilidad, lo que permite hacer significativo el aprendizaje. La recomendación que se hace es que el maestro juegue el rol de facilitador es decir involucrar al alumno haciendo preguntas reflexivas y comentarios positivos.

3. METODOLÓGIA

La metodología mediante la cual se desarrolla la investigación es investigación –acción, además se realiza una descripción del análisis de resultados

Para Latorre (2002) la expresión 'investigación-acción educativa' hace referencia a las actividades dentro del aula, realizadas por parte del profesorado, con fines tales como el desarrollo curricular y profesional, la mejora de los programas educativos.

Existen diversas definiciones de la investigación-acción, para Elliott (1987) es una forma de transformar el desarrollo curricular que consiste en: discernir, desentrañar y organizar para el apoyo del aprendizaje docente y su mejora en la práctica. También, se le conoce a este tipo de metodología como la mejora del

sistema educativo ya que se realizan diferentes tipos de pruebas o instrumentos para dar solución a distintos tipos de problemáticas académica con los estudiantes. Por lo tanto, esta propuesta didáctica se desarrolla a través de premisas de investigación-acción. Esta metodología sigue el modelo de investigación de Kemmis (1989), apoyándose con el modelo de Lewin, este modelo es un proceso que consiste en dos ejes las cuales están en constante interacción para establecer una dinámica y de esta manera solucionar algún problema; el primero es estratégico construido por la acción y el segundo es la observación.

3.1. Participantes

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, en el nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas. Los participantes fueron un grupo de 20 alumnos, estudiantes de nivel medio superior y superior que aprendían el idioma inglés en dicha institución. Las edades de los estudiantes van de los 17 a 23 años de edad, 14 mujeres y 6 hombres.

3.2. Instrumentos

En este proyecto de investigación-acción se emplearon 3 instrumentos y se utilizaron de la siguiente manera; a los alumnos se les aplicó primero dos test conocidos como*, "Progress Tests";* uno de tipo A y el otro de tipo B ambos contienen un apartado de vocabulario y uno de verdadero y falso de acuerdo con el nivel de conocimiento que el estudiante ha adquirido en un segundo idioma (inglés) hasta ese momento; dichos instrumentos fueron tomados del libro American English File 2.

En el "*Progress Test A*" a los alumnos se les aplicó el examen sin hacer ninguna intervención, ni ningún comentario, ni medición de tiempo; es decir, lo respondieron como una actividad diaria de lectura que se realiza en clase, después de la aplicación en el transcurso de la semana se trabajó sobre la importancia que es el desarrollo de habilidad lectora y sus beneficios, se discutió sobre el tipo de lectura que a ellos les agrada; como también, de las estrategias

de lecturas que se pueden utilizar al momento de leer un texto. Posteriormente de esa semana se les aplicó el "*Progres Test B*" en el cual la intervención se trabajó en la semana de concientización sobre el uso de estrategias lectoras.

3.3 Análisis de Resultados

Para conocer el porcentaje del interés de la lectura, el conocimiento que tienen los alumnos sobre estrategias lectoras y la conciencia de los beneficios de leer textos en inglés, se aplicaron los *Progress Tests.* Los datos que se recopilaron se muestran en un documento de Excel. Estas variables se analizaron individualmente, por lo que solo se presenta un avance del análisis e interpretación de resultados.

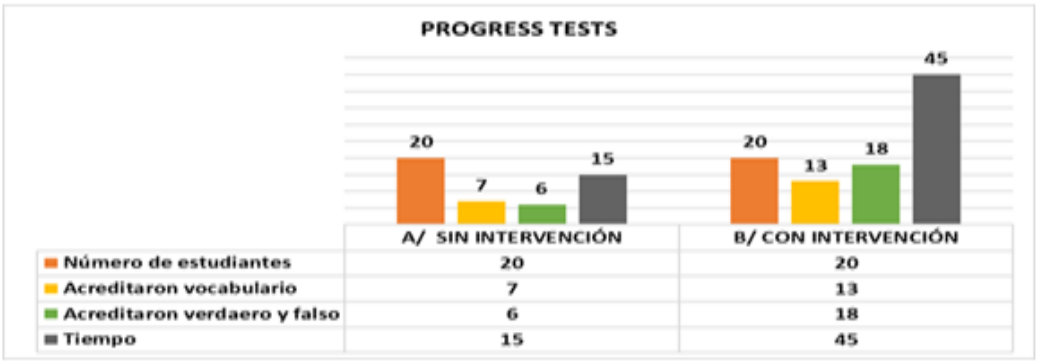


Figura 1. Progress Tests A y B con y sin intervención.

La Interpretación de los datos de la Figura 1 demuestra cómo la intervención del docente es de suma importancia para que el alumno realice positivamente una lectura eficaz en un segundo idioma. La población total de estudiantes de A2 del turno de mañana es de 28 alumnos, a los cuales se les pidió que participaran voluntariamente en esta propuesta y aceptaron20 voluntarios. Una vez que los estudiantes contestaron los test se lleva a cabo la comparación de ambos (con / sin intervención). Según el análisis reportado se encontró que en el *Progress-Test A* (sin intervención) en el apartado de vocabulario 13 no acreditaron (2 sin responder esa sección) y en el de verdadero y falso 14 no acreditaron en este test a los estudiantes no se les indico tiempo lo cual tardaron 15 minutos, en

cambio en el *Progres-test B* (con intervención) en el apartado de vocabulario acreditaron 13 y en la sección de verdadero y falso 18 acreditados, de igual manera no se les mencionó el tiempo y ellos tardaron 45 minutos.

*Nota: dos de los estudiantes del tipo A dejaron en blanco la sección de vocabulario.

4. CONCLUSIÓN

Como conclusión de esta investigación se observó cómo influye el papel docente hacia los estudiantes tanto positiva como negativamente. Según Brown (2007) para que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo no sólo se necesitan el conocimiento de las estrategias; sino también la intervención del maestro para enseñarles cómo, cuándo y dónde hacer uso de ellas para lograr la solución de tareas y alcanzar la meta. De esta manera los alumnos puedan desarrollar de manera autónoma la competencia lectora y así estimularán el interés, la motivación y las emociones socio-afectivas para el progreso de la interacción y el uso de vocabulario en inglés como un segundo idioma. Por lo tanto, es importante que el docente se concientice no sólo de enseñarles las estrategias lectoras; sino que también las apliquen al momento de entablar un diálogo o interactuar con los alumnos, para realizar alguna tarea y así se obtenga un resultado efectivo, se incremente tanto la motivación en el aula como las emociones socio-afectivas de los estudiantes. Rodríguez (2011), afirma que el impacto de la lectura es significativo ya que ayuda a que los alumnos desarrollan su vocabulario y lo cual consideran fascinante.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arciniega, E. (2018). Relación entre la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y la

estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un Instituto Pedagógico Nacional de Lima.

Brown, D. (2007). Principles of languages learning and teaching. 5th edition San Francisco State University

Diaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F. 2da edición

Elliott, J. (1993).El cambio educativo sdesde la investigación acción. Madrid. Morata.

Gunning, T. (2008). Creating Literacy Instruction for all Students. Boston. Pearson.

Kemmis, S. (1998). El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid.

Morata.

Latham, Ch., Oxenden, C. & Seligson, P. (2013). American English File 2: Oxford University.

Latorre, (2002). La investigación–acción. 1a edición. México, D.F.: Colofón.

Márquez, L. & Vidal, D. (2016). El docente como mediador de la comprensión

lectora en universitarios. Rev. educ. sup [online]., vol.45, n.177, pp.95-118. http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009.

Monereo, C. (2009). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación

profesorado y aplicación en la escuela. México D.F: ediciones Porrua.

Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la 0

motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados.Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, Vol.15 no.1. Pp. 52-68.

Rodríguez, J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de la

preparatoria bilingüe del Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe, UANL.

Sánchez, R. (2011). La comprensión lectora en inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, No 26.

Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAÓ.

Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. México: Pearson Educación.

LA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÁNEA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS JÓVENES LECTORES

Young adult literature in the socioemotional development of young readers.

Alhelí Morín Lam
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
alheli.morinlm@uanl.edu.mx

Claudia Castañeda García
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
CLAUDIACASTANEDAGRC@uanl.edu.mx

Mario Alberto Sepúlveda Rodríguez
Universidad Autónoma de Nuevo. México
mario.sepulvedard@uanl.edu.mx

Andrés Sepúlveda Rodríguez
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
andres.sepulvedardr@uanl.edu.mx

Resumen

En el estudio que se reporta, se pidió a dos grupos de estudiantes universitarios que leyeran una antología de cuentos para jóvenes, a través de los que se presentaban personajes jóvenes enfrentando diversos conflictos o retos. Los

relatos fueron comentados en cada grupo. Finalmente, se aplicó un cuestionario en el que se preguntó a los participantes a qué lectores recomendarían los textos, y en qué aspectos de su desarrollo socioemocional podrían ayudarlos. Los resultados del estudio señalan el valor formativo del material leído y, posiblemente, de la literatura juvenil contemporánea en general.

Palabras clave: desarrollo socioemocional, adolescentes, literatura juvenil contemporánea

Abstract

In the study reported, two groups of college students were asked to read an anthology of young adult short stories. In the stories, young characters faced various conflicts or challenges. Participants were asked to share their thoughts on the stories with their class. Finally, they completed a questionnaire, where they were asked to suggest the readers that would be likely to appreciate such readings, and how these might support various aspects of their socioemotional development. The results of the study point to the formative value of the texts read and, possibly, of young adult contemporary literature in general.

Keywords: socio-emotional development, adolescents, young adult contemporary literatura

Índice

Introducción

1. Caso 1
2. Caso 2
3. Conclusiones
4. Referencias Bibliográficas
5. Referencias de Internet

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje socioemocional, también conocido como alfabetización socioemocional, es el grupo de destrezas que usamos para manejar las emociones, establecer metas, tomar decisiones, y llevarnos bien y sentir empatía por los otros (Clark 2019). Diversos autores han señalado que apoyar a los jóvenes a desarrollar habilidades socioemocionales en el ámbito escolar ayuda a prevenir situaciones de riesgo, tales como violencia, depresión, drogadicción, deserción escolar, estrés, entre otras; además de capacitarlos para la vida laboral (Cunningham et al., 2008; Bisquerra, 2011; CASEL, 2015).

El desarrollo socioemocional en los jóvenes se refiere a la capacidad de comprender los sentimientos de los demás, controlar los propios sentimientos y comportamientos y llevarse bien con sus compañeros. En la adolescencia, los jóvenes piensan más lógicamente, valoran cada vez más las opiniones de los amigos y otras personas, y prueban nuevas ideas, estilos y actitudes, en un intento por descubrir dónde o cómo encajan. También buscan ser independientes, descubrir sus fortalezas y retos. Se considera a la literatura juvenil contemporánea como un medio valioso para acercar a los jóvenes lectores al conocimiento y reflexión sobre diversos temas de interés. Al compartir relatos cortos con los estudiantes y promover su discusión, se ofrece un espacio en el que los lectores puedan expresar libremente sus opiniones, afectos y desafectos sobre una situación. La discusión en grupo ofrece la oportunidad de escuchar y ser escuchado, para alcanzar visiones más incluyentes y promover los valores de una sociedad democrática y tolerante, donde los ciudadanos juegan un papel activo en la búsqueda del bien común. La literatura juvenil contemporánea puede ser una herramienta eficaz en el logro de estos fines.

Herz y Gallo (2005) consideran que la literatura juvenil permite conectar a los lectores con los relatos de modo inmediato, pues aborda problemas reales que están en el centro de sus vidas. Esta literatura puede ayudar a los jóvenes a comprender la complejidad del mundo actual. Las preguntas *¿quién soy?* y *¿cuál es mi lugar?* acechan a los jóvenes durante sus años formativos. Sin embargo, debido a su limitada experiencia lectora, muchos jóvenes aún no son capaces de encontrar respuestas a sus preguntas en la lectura de obras clásicas, que son

más difíciles de comprender. En contraste, la literatura juvenil ofrece a los lectores adolescentes una experiencia lectora accesible que les brinda la oportunidad de empezar a percibir la naturaleza compleja de las relaciones humanas. Desde la perspectiva de un narrador joven, esta literatura es capaz de crear un vínculo inmediato e íntimo entre el lector y el autor, al abordar problemas y situaciones que viven los jóvenes. De esta forma es como se busca enganchar al lector, haciendo que se sienta más cómodo discutiendo el texto con sus compañeros.

1. PRIMER CASO

El estudio que se reporta se divide en dos partes. En la primera, se presentan los resultados obtenidos en un grupo de la maestría en enseñanza de lenguas extranjeras. A este grupo se le pidió que leyera dos cuentos por semana de la antología *No Easy Answers: Short Stories About Teenagers Making Tough Choices* (Gallo 1997). Esta antología incluye 16 relatos que tratan acerca de jóvenes que se enfrentan a situaciones que ponen a prueba su fortaleza y carácter, y ante las cuales deben tomar decisiones moralmente buenas, enfrentar las consecuencias de sus acciones, y ponderar lo que significa hacer lo correcto. Algunas situaciones que se presentan son: el chantaje cibernético, la presión de los pares, violencia de pandillas, drogadicción, embarazos no deseados, culpa y expiación. En estas difíciles situaciones, tomar buenas decisiones puede afectar a los jóvenes el resto de sus vidas.

Durante la primera parte del semestre agosto-diciembre de 2019 se dedicó una hora por semana a comentar los cuentos asignados para su lectura. Posteriormente, los alumnos fueron invitados a completar un cuestionario, en el que compartieron sus comentarios sobre una selección de cinco cuentos, con quienes compartirían cada uno de éstos, y qué esperarían que los lectores pudieran obtener como beneficio para su desarrollo socioemocional. Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Respuestas al cuestionario sobre la antología *No Easy Answers: Short Stories about Teenagers Making Tough Choices.*

Título del cuento/ Tema	Menciones	Recomendado para	Aspectos del desarrollo socioemocional
Simon Says/ Traicionando la confianza	6	Jóvenes Adultos Mujeres	Ser más racionales, prudentes. No dejarse manipular. Comunicar lo que se considera justo o injusto.
The Photograph/ Respetando la intimidad, sexting	6	Maestros Adolescentes Adultos	Respeto a la vida privada Ser cauteloso al compartir información personal. Asumir responsabilidad por los actos cuando se afecta a otros.
The Un-numbing of C. Willhouse/ Honestidad	5	Adolescentes rebeldes Público en general Curso de conversación	Desarrolla sentimientos de empatía, solidaridad y altruismo. Importancia de socializar con personas de otras culturas. Actuar con honestidad para redimirse.
I´ve Got Gloria/ Asumiendo responsabilidades	4	Adultos Jóvenes Adolescentes	Controlar la impulsividad. Desarrollar consciencia de la realidad y valores morales. Ser honestos y respetar los bienes de otros.
Duet/ El sexo en la pareja	4	Adultos Público en general Padres de familia Maestros Adolescentes	Comprender las relaciones afectivas entre parejas adolescentes. Mantener una relación de pareja sana y honesta. Reconocer cualidades y capacidades propias y de otros. Hablar sobre los sentimientos.
Eva and the Mayor/ Defendiéndose	3	Jóvenes con amistades abusivas Adolescentes	Defender la propia dignidad ante abusos. Reconocer la hipocresía Tomar conciencia de que las personas cambian.
Cradle Hold/ Padres sobre-protectores	3	Adolescentes Maestros Padres de familia	Tolerar y tener paciencia hacia los padres Reconocer los temores de los padres Amar sin sobreproteger.
Bliss at the Burger Bar/ Tener “éxito”	3	Adolescentes Adultos Jóvenes que trabajan	Empatía Preocuparse por las necesidades de los demás. Tomar decisiones racionales.
Confession/ Barrios violentos	3	Preadolescentes Adolescentes	El diálogo para solucionar problemas. Ser asertivo. Distinguir entre justicia y venganza
Little Li and the Soldier/ Venganza o justicia?	3	Prepa multicultural Niños Adultos	Desarrollar empatía. Desarrollar autocontrol. Sensibilidad ante problemas sociales. Solucionar problemas con inteligencia.
X15/ Identidad	2	Adolescentes	Reconocer que un buen líder respeta a los demás. Valorar la relevancia de pertenecer a un grupo.

BORRADOR

The Doi Store M/ Discapacidad	2	Adolescentes	Empatía, respeto y aceptación a personas con capacidades diferentes.
Stranger/ Abuso de drogas	2	Todo público Jóvenes estudiantes	Reconocer los retos del mundo actual. Analizar las consecuencias del uso de drogas,
Wishing it Away/ Embarazo no deseado	2	Preadolescentes Jóvenes Adultos	Analizar las responsabilidades de distintos actores ante los embarazos adolescentes.

Revisando los resultados, se observó que los participantes pudieron identificar diversos aspectos en el desarrollo socioemocional de los jóvenes lectores, tales como reflexionar, ser más racionales al tomar decisiones, tener paciencia, ser más empáticos, tolerantes, compasivos, para tomar mejores decisiones ante los problemas que se presentaron en los relatos, y a los que ellos mismos podrían llegar a enfrentarse. Asimismo, los alumnos sugirieron que los relatos seleccionados podrían ser compartidos en algunos casos con niños o preadolescentes, y en otros con adolescentes, adultos y público en general. Esto muestra que la literatura juvenil contemporánea tiene el potencial de resultar de interés para un público diverso.

2. SEGUNDO CASO

El segundo caso involucró a un grupo universitario de estudiantes de traducción literaria. Si bien el objetivo de este curso no es propiamente la discusión de textos literarios, sino más bien desarrollar la capacidad de traducirlos, se decidió incluirlo, en vista de que este curso también trabajó con una antología de cuentos juveniles contemporáneos: *On The Fringe* (Gallo 2001). Esta antología consiste en once relatos sobre jóvenes marginados que viven constantemente entre el odio y la aceptación. Los cuentos relatan las situaciones que viven jóvenes que son considerados nerds (geeks), poco atléticos, pobres, emocionalmente frágiles, solitarios o considerados poco atractivos según los estándares actuales. Los autores de estos relatos exploran las circunstancias que podrían ocasionar que los jóvenes respondan de modo violento hacia su entorno. Asimismo, se observa que el aislamiento y la exclusión que padecen algunos jóvenes en la preparatoria puede destruir su frágil autoestima, lo cual en ocasiones deriva en

que individuos vulnerables reaccionen de una manera destructiva. Los relatos están escritos desde el punto de vista de jóvenes atormentados o por personas en su entorno que observan cómo otros sufren hostigamiento. Esto ayuda a los lectores a cambiar sus percepciones, al tiempo que examinan las situaciones que se presentan en cada relato.

En la tabla 2 se reportan de modo sintético los resultados obtenidos en este grupo.

Tabla 2: Respuestas al Cuestionario sobre *On the Fringe* (Gallo 2001).

Título del cuento/ Tema	Menciones	Recomendado para	Aspectos del desarrollo socioemocional
Muzak for Prozac / Abuso de sustancias	11	Farmacodependientes Personas depresivas Adultos Jóvenes Amigos Familia	Consecuencias del abuso de sustancias. Sensibilizar acerca de enfermedades mentales Valorar el esfuerzo y la dedicación Aprender a hablar sobre lo que nos afecta Desarrollar autocontrol. Reconocer los errores
Through a Window / Suicidio	11	Adultos Padres de familia Maestros Mujeres Adolescentes Personas deprimidas	Comprender el proceso del duelo Desarrollar la autoestima Fomentar la prevención del suicidio Controlar sentimientos y comportamientos Saber pedir ayuda ante una situación adversa Desarrollar empatía
Geeks Bearing Gifts / Enfrentando el rechazo	11	Adolescentes Amigas Estudiantes marginados Hermanos Adultos jóvenes	Aprender a enfrentar el rechazo Controlar los sentimientos Valorar a los buenos amigos Valorar la diversidad Desarrollar la autoestima e identidad
A Letter from the Fringe / Sufriendo Acoso	10	Estudiantes Marginados Acosadores Acosados A mí	Aprender a hablar sobre ser víctima de acoso Defenderse ante el acoso Mostrar solidaridad y apoyo con las personas que sufren de acoso Fomentar el respeto
Mrs. Noonan/ Atracción prohibida; acoso	10	Jóvenes que sufren abusos Abusadores Adolescentes Padres de familia	Establecer límites en la relación de pareja Comprender el enamoramiento. Entender y enfrentar el acoso. Enfrentar las consecuencias de una acción. Aprender a convivir con otras personas.

WWJD/ Enfrentando el hostigamiento con actitudes religiosas	8	Jóvenes que sufran de acoso Padres Acosadores Religiosos Niños desde 10 años	Valorar la paz. Desarrollar la empatía Desarrollar la tolerancia Desarrollar la resiliencia Valorar las creencias religiosas
Great Expectations / En busca de la propia identidad	6	Jóvenes víctimas de acoso Amigos Compañeros de trabajo Adolescentes acomplejados	Desarrollar la autoaceptación Reflexionar sobre la discriminación Ponderar el valor de los bienes materiales. Superar la pérdida de un ser querido. Valorar la vida productiva

De modo similar a lo encontrado en el caso 1, el segundo grupo participante pudo asimismo identificar aspectos de los relatos leídos que podían ayudar a los lectores a desarrollar su inteligencia socioemocional. Es común pensar que el estudio de textos literarios pretende lograr objetivos en el campo de la apreciación literaria, y posiblemente pocas veces se piense en la literatura en general y específicamente, la literatura juvenil contemporánea, como un medio para ayudar a sensibilizar a los jóvenes, acercándolos a la exploración de situaciones y problemas que abordan aspectos sociales y emocionales de la vida humana.

3. CONCLUSIONES

En los últimos años, se ha venido observando un declive en el interés de las nuevas generaciones por la lectura de textos literarios. Esto podría relacionarse con la incapacidad de los nuevos lectores para conectarse con textos clásicos, que podrían resultarles muy difíciles de comprender y apreciar, en un mundo donde cada vez predomina más lo audiovisual. La literatura juvenil contemporánea tiene la ventaja de permitir a los lectores conectarse sin mayores dificultades con historias que podrían resultarles más cercanas a sus circunstancias, y a los problemas que viven en su entorno real.

La literatura puede, mediante la identificación con los personajes, ayudar al joven, orientarlo, hacer que vaya asumiendo su yo y que se integre en su entorno, a la vez que aprenda a conocer su entorno y a valorarse a sí mismo

(Sáiz Ripoll 2019). En este sentido, la literatura juvenil es un instrumento fundamental para fomentar la lectura entre los jóvenes, pues no sólo permite un ejercicio lúdico, sino que también conlleva un componente didáctico, al favorecer el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos.

Los resultados del estudio permiten observar el potencial formativo de la experiencia lectora, especialmente cuando ésta se da en un contexto en el que se comparten experiencias y reflexiones; lo cual enriquece a los lectores en su formación integral.

Se considera a la literatura como un medio valioso que permite la exploración de problemas y situaciones que ayudan a los lectores a avanzar hacia una mejor comprensión y adaptación activa a un mundo complejo y cambiante, en donde es fácil perder la perspectiva de los valores universales, y el significado de la experiencia humana. En este sentido, se espera que el estudio descrito motive a otros educadores a ayudar a sus alumnos para que encuentren en la lectura una herramienta eficaz para su crecimiento socioemocional.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2011) Educación emocional y bienestar. Madrid: Wolter Kluwer España.

Cunningham, W., McGinnis, L., Garcia, R., Tesliuc, C., y Verner, D. (2008) Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential. Washington: The World Bank.

Gallo, D.R. (Ed.) (1997) No Easy Answers: Stories about Teenagers Making Tough Choices. New York: Bantam Doubleday Dell Books for Young Readers.

Gallo, D.R. (Ed.) (2001) On the Fringe. New York: Penguin Putnam Books for Young Readers.

Herz, S.K. y Gallo, D.R. (2005) From Hinton to Hamlet: Building Bridges between Young Adult Literature and the Classics. 2nd Ed. Westport, CT: Greenwood Press.

5. REFERENCIAS DE INTERNET

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015) *Casel Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition.* Recuperado el 17/11/ 2017 de: http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/

Clark, A. *Aprendizaje socioemocional: lo que necesita saber-Understood.org.* Recuperado el 17/11/2017 de: https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/social-emotional-learning-what-you-need-to-know

Sáiz Ripoll, A. *El adolescente en la literatura juvenil actual.* Recuperado el 17/11/2019 de: http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/eladolescente_en_la_literaturajuvenil_actual.pdf

BORRADOR

FACTORES EMOCIONALES EN EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN A LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN BIBLIOTECNOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Emotional factors in the development of activities to encourage reading in students of the Bachelor of Librarianship and Information Sciences

Adriana Guadalupe Olivares Vargas
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
adriana.olivares@live.com

Resumen

El presente trabajo busca identificar los principales elementos emocionales que están presentes durante el desarrollo de actividades de animación a la lectura infantil y juvenil en los grupos de la asignatura Literatura Infantil y Juvenil de la licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información.

Palabras clave: Emoción y animación a la lectura, Promoción a la lectura, Literatura Infantil y Juvenil.

Abstract

The article identifies the key emotional elements observed through the process of reading promotion among the students of the subject Literatura Infantil y Juvenil of the degree in Bibliotecología y Ciencias de la Información.

Keywords: Emotion and Reading Promotion, Reading Promotion, Children Literatura, Juvenile Literature.

Índice

Introducción

1. Animación a la lectura

2. Bibliotecólogos como animadores de lectura

3. La literatura infantil y juvenil, el mediador como comunicador y sus emociones

4. Los sentimientos y las emociones

5. Experiencia de animación a la lectura

6. Reflexión

7. Conclusiones

8. Referencias Bibliográficas

BORRADOR

INTRODUCCIÓN

Las experiencias educativas deben considerar la expresión emocional como parte fundamental de la adquisición de nuevos conocimientos, sirve como facilitador para generar las conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos. Las emociones ayudan a construir los modelos de pensamiento requeridos para crear y desarrollar soluciones creativas para situaciones aún no resueltas.

Considerando lo anterior, se presenta a continuación una reflexión sobre la experiencia emocional como mediadores de lectura de los estudiantes de tres

semestres de la asignatura Literatura Infantil y Juvenil del Colegio de Bibliotecología y Ciencias de la Información.

1. ANIMACION A LA LECTURA

Es necesario aclarar brevemente lo que ya es conocido, la diferencia entre animación y promoción a la lectura, comenzando por lo que Yepes (1999) define como animación a la lectura: “toda acción dirigida a crear un vínculo entre un material especifico y un individuo o grupo, buscando crear el gusto por la lectura.”

Y tomando en cuenta que la animación de la lectura es parte de la promoción de la lectura, entendiendo por esta una serie de actividades sistemáticas que pretenden un beneficio a gran escala que es el de formar una sociedad lectora, y “…elevándola a un nivel superior de uso, de tal modo que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil.” (Yepes, 2013, p. 21).

Se distingue la animación a la lectura en esta experiencia de aprendizaje como parte de esa gran labor que es la promoción de la lectura, buscando facilitar el acercamiento a la lectura en los foros que se visitaron durante la realización de proyecto.

Siendo parte de los conocimientos y competencias que los profesionales de la información deben adquirir en su formación y destacando el propósito de la animación a la lectura, que es formar lectores, y de acuerdo al público al que va dirigido, utilizando elementos lúdicos.

2. BIBLIOTECÓLOGOS COMO ANIMADORES DE LA LECTURA

Es parte de las funciones de los bibliotecarios trabajar con la animación lectora, son ellos quienes brindan el espacio y realizan las acciones esenciales para que las actividades puedan ofrecerse.

Mantener un ambiente adecuado, seleccionar los materiales más apropiados y planear las dinámicas que permitan fomentar el interés de la lectura son prácticas comunes para el bibliotecario, quién fungirá como promotor y mediador entre las

lecturas y los usuarios. Lo antes mencionado incluye una gran variedad de acciones, por mencionar algunas tenemos la lectura en silencio, lectura en grupo, lectura en voz alta, concursos, ferias del libro. Obviamente apoyados por los padres de familia y el personal académico de las instituciones a las que pertenecen.

Para las actividades de animación lectora que realizaron los estudiantes de la asignatura de LIJ, no se contó con un espacio predeterminado, o una biblioteca en particular, sino que se busco incluir diferentes audiencias, lo que ayudó a que todos los participantes conocieran la diversidad de usuarios con los que habrán de encontrarse en su futuro entorno laboral.

Además de obtener los conocimientos requeridos para favorecer los elementos antes descritos como la selección de los materiales fueron retomados de asignaturas previas y reforzados durante las sesiones de clase de LIJ.

3. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, EL MEDIADOR COMO COMUNICADOR Y SUS EMOCIONES

El concepto de literatura infantil y juvenil se define como las obras literarias creadas especialmente para niños y jóvenes, sin incluir aquellas obras con fines académicos como los libros de texto. De estas obras, el mediador elegirá las que mejor respondan al entorno del público al que se dirigirá.

El mediador será el encargado de asegurar una selección adecuada de los materiales que habrán de utilizarse en las actividades de animación a la lectura. El mediador además de evaluar los libros habrá de crear las actividades que permitan a los niños y jóvenes realizar las conexiones para darles la posibilidad de adueñarse de las historias contadas y encontrar el placer y la diversión dentro de estas actividades.

Entonces, el mediador debe trabajar en sus habilidades comunicativas, no solo las de lectura en voz alta, sino aquellas habilidades vocales y actorales que mejoren la comunicación e interacción en la animación a la lectura.

El mediador debe conocer cuáles son las funciones del lenguaje y cuáles de ellas le corresponden a él como emisor del mensaje.

De las funciones del lenguaje que Jakobson (En Vargas, 2015 p. 145-147) ha reconocido: expresiva o emotiva, conativa o apelativa, poética o estética, fática o de contacto, representativa o referencial y metalingüística.

En este proyecto se identificaron: la expresiva que tiene que ver con el emisor, quién fue el que dio vida a las palabras de los autores ante la audiencia, las emociones que se observaron fueron de acuerdo a los textos; la conativa, en donde el mediador de manera entusiasta buscó atraer la atención con una introducción breve, donde el receptor decidía si la historia sería atractiva o no, junto con la referencial al establecer un marco referente para que la audiencia pudiera identificarse con alguna parte de la historia; la poética, en alguna de las historias donde se presentó alguna de las formas estéticas de la escritura donde al igual que la expresiva se buscó reflejar las emociones de los textos; la metalingüística para explicar las instrucciones antes, durante y después de la lectura, finalmente, la fática para asegurar que el canal de contacto estuviera abierto, con preguntas simples como: ¿están listos?, ¿me escuchan?.

Sumado al proceso de comunicación, el manejo de las emociones del mediador toma un rol crucial tanto para conocer y manejar la historia como también para poder transmitir las emociones de la historia.

Se puede observar la relevancia que tiene el mediador para un acertado desarrollo de las actividades de animación lectora, es quién aporta a la historia los elementos emocionales que harán de su lectura un recuerdo memorable y grato, o bien misterioso y terrorífico según corresponda.

Las emociones que experimenta el mediador en un primer contacto con la lectura deben considerarse porque la lectura debe ser agradable para el mediador, antes de compartirla a una audiencia.

Las emociones relacionadas al hecho de narrar en público también deben ser atendidas. En el caso de los estudiantes de la asignatura de LIJ, al no tener experiencias previas como narradores orales, enfrentaron distintas emociones,

en algunos casos, prefirieron postergar la lectura en voz alta o realizar otras tareas para la actividad. Para estas situaciones, la práctica es la que ha hecho posible sentirse seguros a los que han realizado las narraciones.

4. LOS SENTIMIENTOS Y LAS EMOCIONES

Aún cuando suelen utilizarse sin establecer diferencias, conviene explicar ambos conceptos, la RAE, define emoción como “una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

Las emociones son transitorias, se presentan antes que los sentimientos y duran menos que estos. Maturana (1984), explica el concepto de sentimiento como una emoción que se transforma en sentimiento, en la medida que uno se da cuenta o toma conciencia de este sentir. En el sentimiento, hay una reacción fisiológica como en la emoción, pero se agrega el componente cognitivo.

En este documento hacemos referencia únicamente a las emociones, que estuvieron presentes antes, durante y después de las actividades de animación lectora. Identificar las emociones contribuyó a desarrollar una actitud positiva para que motivó la consecución del propósito de aprendizaje y no solo la obtención de un conocimiento, sino que los llevó a demostrar una competencia en la animación lectora y todo lo que implica.

El estudiante como mediador construyó un aprendizaje que partió de dos emociones básicas: sorpresa y felicidad, sorpresa por no esperar ser ellos los protagonistas de todas las actividades y a la vez gestores de su conocimiento, porque ellos moderaron cada acción dentro de la actividad y aunque estuvieron guiados por medio de la experiencia fueron ellos los que desarrollaron su aprendizaje; y felicidad al ir demostrándose que son capaces de planear y llevar a cabo actividades que pueden influir positivamente en su comunidad.

La audiencia recibió con sorpresa y agrado las actividades en todos los casos, solo en una actividad con audiencia mixta, algunos de los espectadores no

estuvieron atentos, pero el resto de las audiencias escuchó con placer las lecturas y participó con entusiasmo en las actividades.

Los mediadores mostraron orgullo al ver el éxito de sus actividades y agradecimiento con la audiencia por permitirles aplicar sus conocimientos y probar si se cuenta con la competencia de animación lectora, mientras que la audiencia se demostró gratitud por ser considerados para compartir experiencias lectoras, en la tabla 1 se pueden observar las emociones durante las actividades de animación lectora.

Tabla 1. Clasificación de emociones

Clase	Mediador	Audiencia	Interacción
Emociones primarias	Sorpresa y felicidad	Sorpresa	Felicidad
Emociones secundarias	Nerviosismo, preocupación	Desconcierto, asombro, agrado	Entusiasmo, placer y diversión
Emociones positivas	Felicidad	Felicidad	Felicidad
Emociones negativas	-	-	-
Emociones ambiguas	Sorpresa	Sorpresa	-
Emociones estáticas	-	-	-
Emociones sociales	Orgullo	Gratitud	Gratitud
Emociones instrumentales	-	-	-

Estas emociones básicas: una positiva (alegría) y una ambigua (sorpresa) y una actitud positiva les facilitaron el camino porque sirvieron como motivación para alcanzar con éxito su objetivo del semestre y desarrollar un sentimiento de logro, dentro de cada paso de las actividades, lo que les generó confianza para

considerarse con las habilidades emocionales necesarias para guiar sus futuros proyectos de aprendizaje (Figura 1).

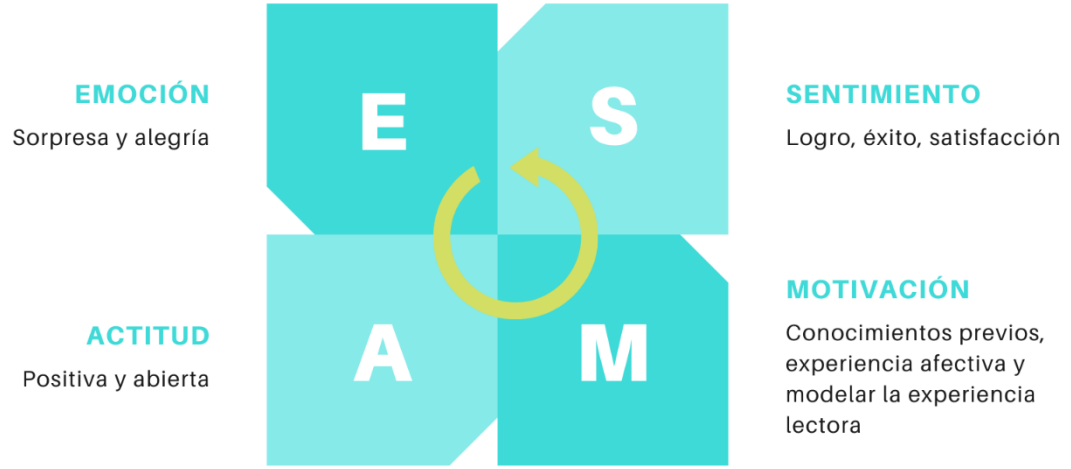


Figura 1. Relación de los elementos en el proyecto.

Retomando el tema de la motivación, de acuerdo al modelo de Mcguire sobre cómo se forma una actitud se identifican tres componentes básicos: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Dentro del cognitivo, encontramos los conocimientos conceptuales de acuerdo a conocimientos previos: tales como los criterios de selección de los materiales, lo referente a la lectura en voz alta y control de grupo; mientras que el afectivo se refiere al contacto humano, en términos de sensaciones, emociones y afectos: donde los alumnos fueron capaces de evaluar las sensaciones de la audiencia y modificar el curso de sus actividades para lograr el mayor aprovechamiento de sus actividades; y el conductual es el componente que sugiere los modelos a imitar: en este caso el modelo fue el de la lectura, favorecer e invitar el acercamiento a los libros.

Como ya se describe se han utilizado estos tres componentes en la práctica de esta experiencia, donde se han creado las condiciones para que la lectura sea una experiencia motivadora y gratificante para los asistentes a las lecturas y para los mediadores al reconocer el esfuerzo de su trabajo en las caras de los niños y adolescentes que los escucharon con interés y participaron alegremente de la lectura y las actividades.

5. EXPERIENCIA DE ANIMACION A LA LECTURA

La experiencia en la que está basado este artículo es la observación e interacción directa de la profesora de la asignatura, y la aplicación de una entrevista de diez preguntas abiertas, aplicada al finalizar cada semestre a los estudiantes (8 mujeres y 4 hombres, de entre 20 y 45 años) de los tres grupos en los que se impartió la asignatura durante los semestres correspondientes al período comprendido entre agosto de 2018 y diciembre de 2019.

Esta asignatura forma parte del plan de estudios 2013 de la extinta licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información de la UANL. Se ubica en el noveno semestre y fue creada por la necesidad de apoyar con la formación de mediadores de lectura, principalmente en bibliotecas escolares; complementando la asignatura Promoción a la lectura, donde la animación va dirigida a los adultos.

Durante cada semestre, además de las clases teóricas y prácticas, se realizaron a la par proyectos concretos de animación a la lectura, completado en los tres semestres. Los doce estudiantes de los tres semestres realizaron nueve actividades de animación a la lectura dirigidos a siete audiencias distintas. Los estudiantes estuvieron encargados de todos los aspectos involucrados para el desarrollo de sus proyectos: selección de los materiales, planeación, logística y ejecución. Cada fase fue retroalimentada y evaluada como parte de la calificación final de la asignatura.

En el primer semestre, el grupo estuvo formado por cinco integrantes, de agosto a diciembre de 2018. El grupo trabajó en equipo, y en conjunto con otro grupo de la licenciatura, realizaron un evento que intitularon “Lucha libro”, el cual se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras. En dicho evento se narró el libro “Mi abuelo el Luchador” de Antonio Ramos Revilla, quién estuvo presente junto con el maestro Genaro Saúl Reyes (experto local en lucha libre). Después de la lectura se realizó una dinámica sobre lucha libre y los invitados participaron compartiendo sus conocimientos. Al terminar se efectúo una exhibición de llaves de lucha libre.

El grupo de la asignatura LIJ, del semestre correspondiente al período enero-junio de 2019, realizó tres actividades: una dirigida a preescolar, otra para secundaria y otra para un público mixto. Las primeras dos se realizaron en las instalaciones de las escuelas, mientras que la última se hizo en la Biblioteca Raúl Rangel Frías.

En la actividad de animación lectora dirigida a secundaria, se eligió un capítulo del libro "Los niños del tren" de Dirk Reinhardt, la actividad consistió en identificar y explicar visualmente los conceptos manejados reiterativamente en el capítulo leído para contextualizar a la audiencia sobre esta situación.

La actividad dirigida a prescolar partió del libro: "Willy y la nube", la actividad fue referente a las emociones y como lidiar con ellas, en este caso se utilizó una nube de papel y algodón donde cada niño expresaría alguna situación común de desánimo y al pasar por debajo de la nube, se replanteaba la forma en que se expresó emocionalmente al inicio.

La actividad dirigida a una audiencia mixta, fue sobre los libros: "Hansel y Gretel" y "¿Qué tal si…?, de Anthony Browne, donde al finalizar la primera lectura, los asistentes utilizaron un juego de tablero gigante diseñado por los estudiantes para ayudar a los personajes a regresar a casa, en este juego los estudiantes debían realizar pequeñas acciones relacionadas al texto. En el segundo caso, se leyó el cuento y se les pidió que realizarán su propia invitación para un festejo de cumpleaños.

El grupo del último semestre -agosto a diciembre de 2019- en que se impartió la asignatura, estuvo conformado por dos integrantes, quienes realizaron cuatro actividades.

La primera se llevo a cabo en el Centro Cultural La Pérgola en San Nicolás de los Garza, donde se realizó el evento: "Tarde de espantos", y se leyeron los cuentos: "¿Qué crees? de Mem Fox y "La escoba de la viuda" de Chris Van Allsburg ante una audiencia mixta de niños en edades de prescolar y primaria y sus acompañantes. Al terminar la lectura, los asistentes participaron en un juego donde debía sacar de una bolsa un objeto para adivinar un personaje de espanto.

Las siguientes tres actividades se realizaron en la Biblioteca Raúl Rangel Frías, comenzando por una lectura y charla sobre los orígenes de un superhéroe de un comic y un manga presentada por los dos estudiantes a cargo, ante estudiantes de preparatoria, donde se contó con la presencia de una escritora local quién impartió un taller sobre como crear y dibujar un personaje de comic.

Las últimas dos actividades, se realizaron dentro del evento mensual "Viernes en BURRF" al cual acudían principalmente los hijos de los trabajadores de la biblioteca. En una primera parte tuvieron lectura de fragmentos de los siguientes libros: "Los misterios del Sr. Burdick" de Chris Van Allsburg,y "Las crónicas de Harris Burdick: 14 maravillosos autores cuentan las historias", al finalizar y siguiendo con el hilo de la historia, se les dijo a los asistentes que la editorial había recibido una montaña de cartas y que dentro de ellas había solo una palabra. Se les invitaba a escribir un cuento en un cártel utilizando como base la palabra del sobre. Para concluir se entregó una postal en blanco a los niños para que ellos dibujaran sus propios misterios, cuando acabaron intercambiaron las postales ya con dibujos y se les dijo que esas imágenes guardan historias aún por escribirse.

La segunda parte de la actividad, fue la lectura de algunas biografías de los libros: "Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes" de Francesca Cavallo y "Cuentos para niños que sueñan con cambiar el mundo" de J. Marvel donde algunos niños elegirían las biografías que se leerían utilizando un tablero con globos que ellos reventarían y donde encontrarían el nombre del personaje de la biografía. Al terminar se invito a los niños a dibujar lo que ellos deseaban dedicarse en su vida futura.

6. REFLEXION

Los estudiantes se mostraron receptivos al inicio del semestre, luego conforme se fueron concretando sus proyectos, las emociones cambiaron, no así su actitud que se mantuvo positiva.

Antes de comenzar a desarrollar sus proyectos los estudiantes se mostraron emocionados e interesados por las actividades al conocer que podrían aprender mediante la práctica, acompañado de un ligero miedo combinado con

entusiasmo y nerviosismo cuando supieron que serían ellos los responsables. Su actitud se mantuvo positiva sobre las posibilidades de realización de las actividades.

Las principales respuestas a la primera pregunta de la entrevista: ¿Cuáles fueron las emociones que experimentaste mientras realizabas la planeación de la(s) actividad(es) de animación para la LIJ? se pueden apreciar en la Figura 2.

Figura 2. Nube de palabras de planeación de animación lectora

Durante la ejecución, al inicio las emociones fueron secundarias derivadas de un ligero miedo, se mantuvieron nerviosos pero entusiasmados ante la incertidumbre, como se puede observar en la Figura 3. Conforme avanzaban las actividades la emoción fue de sorpresa, vieron con asombro la atención e interés que demostraban los presentes, logrando tranquilizarse y desarrollar con mayor confianza sus actividades.

Figura 3. Nube de palabras de ejecución de la animación lectora

Se observó también que los estudiantes participaron con entusiasmo y compañerismo para lograr que cada una de las actividades lograra su objetivo: animar a la audiencia a leer. Incluso en algunos casos se vieron divertidos y satisfechos con sus interacciones entre ellos como estudiantes y también en las emociones que obtuvieron de los espectadores como se percibe en la Figura 4.

Ante la pregunta de las entrevistas de final de semestre: Si leíste en voz alta frente a un grupo, ¿utilizaste algún tono para matizar alguna emoción presente en la historia?, cito una de las respuestas: “El llanto se hacía presente aunque no leyera, fue de emoción, de alegría”.

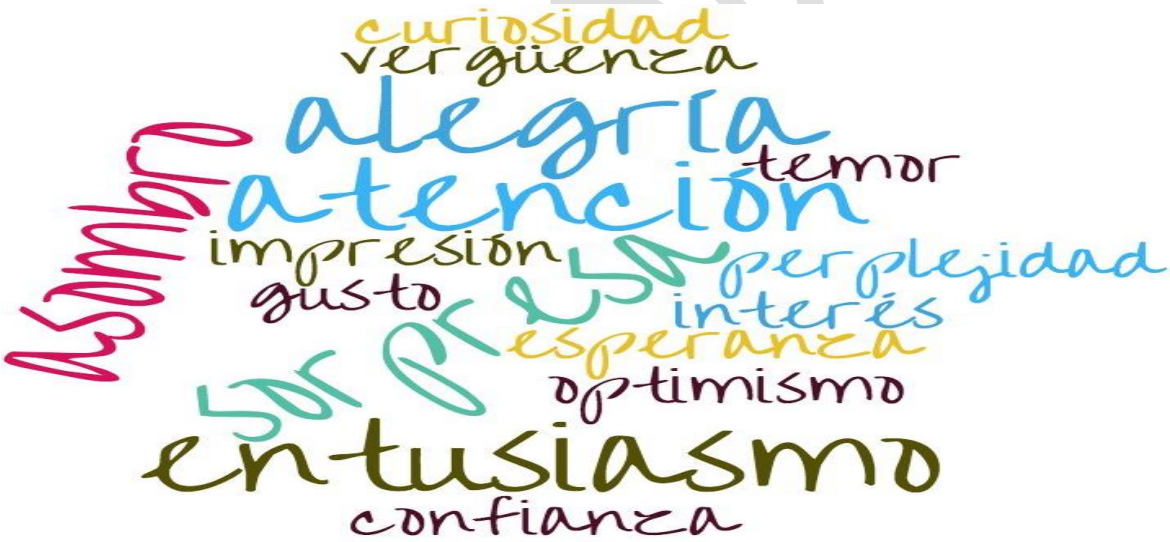


Figura 4. Nube de palabras de emociones en la audiencia

Después de finalizar la actividad, las emociones fueron satisfacción y calma, predominando también el optimismo (Ver Figura 5). Se puede apreciar que los factores emocionales y una actitud de disposición y optimismo, además de favorecer el desarrollo del semestre, los mantuvo motivados y alcanzaron un sentimiento general de logro y éxito que los ayudará a desempeñarse con mayor confianza en proyectos escolares, cito de una de las respuestas: “…me quedé con ganas de realiza más actividades y eventos de este tipo…”.

Figura 5. Nube de palabras de emociones finales de la animación lectora

Si bien las emociones ya descritas pudieran considerarse como lo esperado, el aprendizaje que ellos construyeron a lo largo de cada semestre no se limita al conocimiento teórico, sino que abarca otras habilidades que les permitirán desenvolverse con mayor seguridad en su entorno laboral. Poner en práctica sus conocimientos benefició el curso de la asignatura, manteniendo la motivación hasta el final. Sabemos que lo que nos emociona tiene toda nuestra atención y la animación a la lectura resultó emocionante y se mantuvo como prioridad en sus tareas.

La mitad de los alumnos se sintieron felices con su participación en estas actividades, mientras que el resto se sintió emocionado y satisfecho con su participación en estas actividades de animación a la lectura.

El 100% considera que comprende e identifica los elementos clave de la animación lectora en audiencias infantiles y juveniles, logrando no solo la competencia requerida para una calificación aprobatoria, sino además elementos de confianza adquiridos directamente de la experiencia que obtuvieron en la práctica.

7. CONCLUSIONES

La animación a la lectura requiere de la expresión emocional para poder ser transmitida y que el mensaje de la historia llegue a los oyentes. Compartir la

lectura con la comunidad infantil y juvenil, observando la escucha atenta fue un motivador para los estudiantes. El esfuerzo que se hizo se ve recompensado con la respuesta de los oyentes.

Mediante esta experiencia se han identificado las emociones de los mediadores frente y detrás del público, se logra el diálogo a través de la lectura. Las emociones nos comunican, nos facilitan el aprendizaje y el alcance del objetivo propuesto. Ayudan a obtener las competencias para las necesidades reales. Un aprendizaje completo, no solo tiene que ver con el conocimiento, abarca también la emoción, acción e interacción que se logran cuando la propuesta se basa en el saber hacer.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alfaro, H. (2009). Los bibliotecarios y la formación de lectores. Investigación Bibliotecológica 23.49. Recuperado el 13 de octubre de 2019, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000300007

Bericat, E. (2012). Emociones. Sociopedia. Recuperado el 15 de marzo de 2020,de:https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis. Recuperado el 15 de marzo de 2020, de: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf

Colón, N. (2011). La labor del bibliotecario escolar como mediador en la promoción de la lectura en la biblioteca escolar. Cuadernos de Educación y Desarrollo 3.28. Recuperado el 13 de octubre de 2019, de: http://www.eumed.net/rev/ced/28/ncm.htm

Guerrero, L. (2016). El placer de leer literatura infantil y juvenil. Ciencia. 67.4. Recuperado el 13 de octubre de 2019, de: https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/67_4/PDF/Infantil.pdf

Maturana H.; Varela, F. (1984) El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Editorial Universitaria. Chile.

McGuire, W. J. (1968). Personality and attitude change: An information-processing theory. In A. G. Greenwald. T. C.

Sainz, L. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. Revista de educación. Recuperado el 14 de octubre de 2019, de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332495

Vargas, E. (2015). Las funciones del lenguaje en la titulación deportiva: estudio estilístico. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica 41 (1). Recuperado el 15b de marzo de 2020, de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/download/21194/21356/

Yepes, L. (1999). La animación a la lectura: un viejo invento. Lectura y vida. 21.2.

Recuperado el 14 de octubre de 2019, de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Yepes.pdf

Yepes, L. (2013). Jóvenes Lectores: Caminos de formación. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado el 13 de octubre de 2019, de: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Jovenes_lectores_Guia_metodologica_2013.pdf

BORRADOR

EDUCACIÓN SECUNDARIA

BORRADOR

LAS METÁFORAS VISUALES Y LITERARIAS Y SU CONTRIBUCIÓN A LA DE/RECONSTRUCCIÓN DE LAS EMOCIONES

Visual and literary metaphors and their contribution to the reconstruction of emotions

Lorena García Saiz:

Instituto Baleares, Valencia. España.

logarsa@hotmail.com

Resumen:

Una experiencia didáctica en Lengua Castellana y Literatura muestra cómo las emociones son claves para el crecimiento del alumnado. Para ahondar en el mundo de la poesía y romper reticencias ante este género, se abordaron la construcción y significado de las metáforas a través de su interpretación en los grafitis. Esto sirvió para establecer analogías entre ambas artes y reconocer su condensación emotiva.

Palabras clave: metáfora, emoción, intercultural, construcción

Abstract:

An educational experience with students of Spanish Language and Literature shows how emotions are key to the scholars growth. To delve into the world of poetry and break reluctance to this genre, the construction and meaning of metaphors were addressed through their interpretation in graffiti. This served to establish analogies between the two arts and recognize their emotional condensation.

Keywords: metaphor, emotion, intercultural, construction

Índice

Introducción

1. Desarrollo de la experiencia

2. Conclusiones

3. Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una experiencia práctica, realizada en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que aborda las emociones y las integra dentro del aprendizaje del alumnado mediante el acercamiento a la metáfora como hilo conductor, a través de la literatura y los grafitis. Así, muestra como el componente emocional es fundamental para el crecimiento personal y académico, ya que su aplicación en el aula favoreció un aprendizaje más significativo, como se observó posteriormente.

Las emociones son hilos conductores que van más allá de cuestiones de género, cultura, religión o clase social, si partimos del enfoque integrador e inclusivo por el que apuesta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Son inherentes al ser humano y la expresión de las mismas ha sido una constante, en este caso, en todas las vertientes artísticas. Pero, paradójicamente, el ámbito de la educación se olvida en numerosas ocasiones de tratar las emociones, elementos esenciales para el bienestar del alumnado, y que se pueden trabajar sin dejar de lado el cometido que cada docente tenga en relación a la materia que imparta.

En la materia de Lengua y Literatura Castellana las emociones se pueden abordar desde los géneros literarios y, para ello, la poesía es un vehículo ideal.

Pero el estudiantado se encuentra muchas veces ante una barrera psicológica y emocional cuando tiene que "enfrentarse" a la lectura de un poema, a la interpretación del mismo y al mundo de quien lo haya escrito: el miedo ante lo lírico, como algo desconocido y ajeno, paraliza al alumnado. Nos encontramos, pues, ante una paradoja: una emoción (miedo) atenaza el acercamiento a lo lírico, que es un mundo de emociones condensadas en forma y fondo de una manera compleja pero bella al mismo tiempo, lo que exige un esfuerzo de interpretación al lector.

Y es que la poesía se ha definido como la expresión de los sentimientos y emociones por medio de la palabra, escrita u oralmente, por lo que se caracteriza por la subjetividad del poeta. Este ofrece parte de su pensamiento o una visión de la realidad, y lo hace sometido a una gran depuración técnica y estética, para la que usa una gran diversidad de recursos fónicos, morfosintácticos y léxicos-semánticos. Entre ellos, destaca la metáfora como una potente figura retórica con la que trasmite o recrea una emoción. Ya lo dijo el poeta Antonio Machado:

Sólo recuerdo la emoción de las cosas,

y se me olvida todo lo demás;

muchas son las lagunas de mi memoria

1. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se llevó a cabo en un centro de secundaria de la ciudad española de Valencia, con un grupo pequeño de 14 estudiantes de 3º ESO (15 años), del que el 40% tenía otras nacionalidades, dentro del área de Lengua y Literatura Castellana.

El objetivo era tratar las emociones y como éstas se reflejaban en la poesía, lo que suponía acercarse al mundo lírico para poder ahondar en él progresivamente. Para ello se optó por el análisis de grafitis –compuestos por metáforas visuales- con lo que se buscaba establecer relaciones que permitieran no sólo entender significados, sino visibilizar las emociones que nos transmitían,

para conectarlo posteriormente con el trabajo con textos líricos. Previo al inicio de la actividad se pasó un breve cuestionario sobre su relación con el mundo poético y las impresiones que éste los producía. Contenía dos preguntas: la primera, quién había leído poesía fuera de las aulas, solo por interés propio; la segunda, se centraba en señalar entre una serie de adjetivos tres cualidades que definieran su idea de la poesía. Sólo 2 de los 14 estudiantes –el 14,29%- reconocían haber leído por su cuenta algo de poesía, mientras que el resto –85,71%- no había tenido ningún contacto previo más allá de lo leído a lo largo de su etapa educativa en las aulas.

Asimismo, cada uno marcó de un listado de adjetivos, aquellos tres con los que vinculaban la poesía y, repitiendo el patrón anterior- sólo 2 de los estudiantes habían señalado características de carácter positivo, al considerar el género lírico como "profundo, emotivo y bello". El resto –el 85,71%- escogió de entre la lista definiciones como "difícil, antigua y poco útil". De este modo, se aprecian las reticencias previas de la gran mayoría del alumnado ante un vehículo de expresión que no hace sino condensar y despertar las emociones con los más diversos recursos estilísticos.

Como consecuencia de los resultados anteriores, se estableció trabajar los textos líricos y las emociones mediante el acercamiento previa a realidades más cercanas a los intereses del alumnado, como son los grafitis. Realizaron en pequeños grupos una ruta por el barrio y fotografiaron las creaciones que más les llamaron a atención. Posteriormente, se mostraron en el aula y se fueron compartiendo impresiones sobre el significado de las metáforas visuales que contenían mediante un análisis cumplimentado en una breve ficha pautada, para vincularlo posteriormente a una emoción y así, hacer un aprendizaje más significativo.

Cabe destacar que la metáfora consiste en la identificación de un término real (R) con uno imaginario (I) porque hay una semejanza entre ellos. El reconocimiento de la conexión entre ambos mundos genera una enorme fuente de satisfacción en quien lo interpreta, y eso ayuda a desarrollar una mira más

reflexiva y crítica que redunda no sólo en su crecimiento personal, sino académico.

La metáfora "impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica" (Lakoff y Johnson, 1998: 39). Así, con el trabajo a través de los grafitis se quería facilitar este proceso, hacerlo más revelador ante los ojos del alumnado, para bajar la guardia ante la emoción poética y acercarse a la misma, tal y como se ve a continuación. La Figura 1, se aprecia un grafiti realizado con varios colores que el alumnado tituló "Silenciamiento de la libertad".

Figura 1. Grafiti "Silenciamiento de la libertad"

Según podemos comprobar en la Tabla 1, el grupo de estudiantes que lo rellenó cumplimentó dicho formulario -asociando desde su experiencia vital y conocimientos previos-, no sólo los componentes de la metáfora, sino el plano emocional.

Tabla 1.

Interpretación del grafiti "Silenciamiento de la libertad"

TÉRMINO REAL (R)	Pulpo sobre hombre que se ahoga, con boca tapada, en un mar de letras hundidas, donde asoman manos con dinamita.
TÉRMINO IMAGINARIO (I)	Pulpo: brazos del poder; Boca tapada: libertad de expresión; Letras semihundidas: comunicación, mensajes; Dinamita: rebelión.
SIGNIFICADO	Denuncia del coartamiento de la libertad de expresión e intento de rebelión pese a las diversas presiones del poder.

Observamos cómo el alumnado no sólo ha hecho el proceso de abstracción para vincular los términos R e I en la Figura 1, sino que también lo ha "traducido" en clave emocional. A continuación, otro análisis a través de la Figura 2.

Figura 2. Grafiti "Protesta lúdica"

Según podemos comprobar en la Tabla 2, el grupo de estudiantes que lo rellenó cumplimentó dicho formulario -asociando desde su experiencia vital y conocimientos previos-, no sólo los componentes de la metáfora, sino el plano emocional.

Tabla 2.

Interpretación del grafiti “Protesta lúdica”

TÉRMINO REAL (R)	Rostro donde la boca es una mano abierta que grita ¡Capitalismo es crisis!
TÉRMINO IMAGINARIO (I)	Rostro: ser humano; Mano abierta que grita (personificación): protesta e intención de que algo pare.
SIGNIFICADO	Crítica al capitalismo como sinónimo de la crisis de la humanidad, petición de que se detenga su avance.
EMOCIÓN	Rabia, determinación.

Figura 3. Grafiti “Soy mujer, aquí me ves”

Así, podemos comprobar en la Tabla 3 como el alumnado vincula los colores y figuras representadas a emociones más vitalistas.

Tabla 3.

Interpretación del grafiti “Soy mujer, aquí me ves”

TÉRMINO REAL (R)	Conjunto de mujeres de diferentes razas, vinculadas a diversos sectores sociales: revolucionario (1), artístico (2), técnico (3), intelectual (4), docente (5), científico (6), literario (7).
TÉRMINO IMAGINARIO (I)	Sectores de la sociedad con mujeres, representadas con elementos significativos: cara tapada (1), pintora Frida Khalo (2), mecánica (3), Panteras Negras (4), maestra (5), Marie Curie (6), American Woman (7) .
SIGNIFICADO	Empoderamiento de la mujer a través de la visibilización de las

Si este trabajo se lleva posteriormente a la lectura e interpretación de la actividad poética, se observa cómo "incide en nuestra capacidad de relación con los demás, con el mundo y con nosotros mismos; además de estimular nuestra imaginación, nuestra inteligencia y nuestra capacidad del lenguaje" (Barrientos, 1999: 20). Además, al contar con alumnado de diversas nacionalidades, contribuye a fomentar una mirada intercultural, empatía y respeto, con el intercambio y justificación de interpretaciones y significados y que se hayan generado en el aula, al reconocimiento de aspectos comunes en las emociones y la de/reconstrucción en otras.

Finalmente, los mismos grupos que habían buscado y seleccionado los grafitis para su posterior análisis, trabajaron en la creación de propuestas para grafitis, que explicaron al resto de clase haciendo uso de la misma ficha que se había cumplimentado en la primera parte del proyecto.

Así, se observa en la figura 4 el grafiti "El mundo está en nuestras manos", la propuesta que realizan en defensa del medio ambiente.

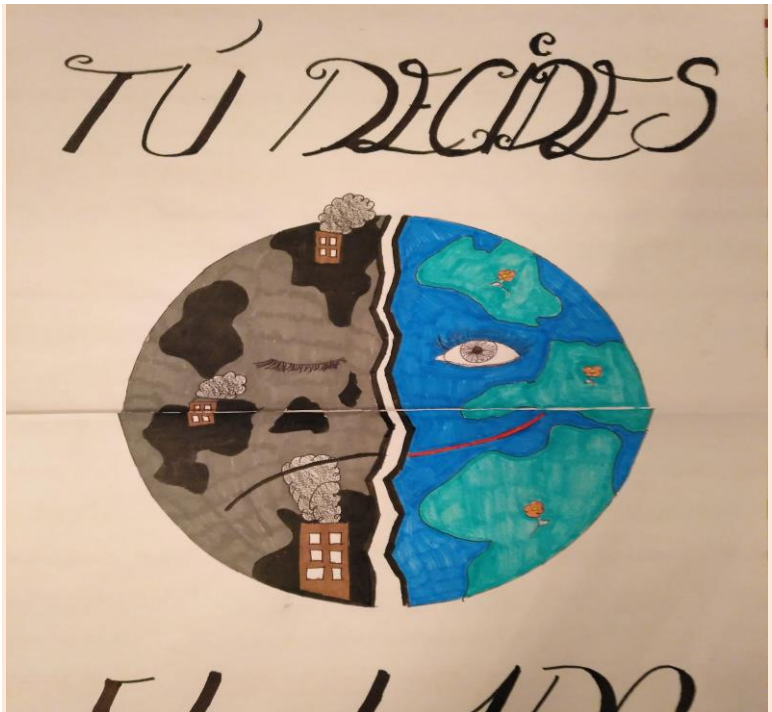


Figura 4. Propuesta de grafiti “El mundo está en nuestras manos”

Según podemos comprobar en la Tabla 4, este producto final creado por el estudiantado, cumple con los mismos criterios usados en análisis anteriores.

Tabla 4.

Interpretación de la propuesta de grafiti “El mundo está en nuestras manos”

TÉRMINO REAL (R)	Mundo en dos, opuestos en color (blanco y negro - multicolor), objetos (fábricas - flores), actitud (dormido - despierto) y emoción (labio caído - sonrisa). Lema “Tú decides el lado”.
TÉRMINO IMAGINARIO (I)	Una parte se asocia a los efectos de contaminar (color blanco y negro, fábricas, dormido y labio caído); La otra parte muestra los efectos del cuidado del planeta (color, flores, despierto, sonrisa).
SIGNIFICADO	Efectos en el medio ambiente de su cuidado o su explotación.
EMOCIÓN	Tristeza, alegría, rabia, frustración, esperanza.

Un proceso similar se observa con el producto final en la Figura 5:

puesta de grafiti “No violencia”

Según comprobamos en la Tabla 5, las dualidades y antítesis son importantes en la construcción de significados metafóricos, como se observara también en la Figura 4.

Tabla 5.

Interpretación de la propuesta de grafiti “No violencia”

TÉRMINO REAL (R)	Mundo partido en dos, opuestos en color (multicolor - negro y amarillo), elementos (paloma, ángel, manos unidas - soldado, armas, familia que grita violenta). Lema “Para hacer paz se necesitan dos, para la guerra solo una”
TÉRMINO IMAGINARIO (I)	Una parte se asocia a los efectos de la violencia (armas, muerte, reproducción de patrones generacionales, tristeza); La otra parte muestra los efectos de la paz (cooperación, tranquilidad).
SIGNIFICADO	Consecuencias de la violencia en la resolución de conflictos
EMOCIÓN	Tristeza, alegría, rabia, frustración, esperanza

Tras exponer las diversas propuestas grupales de grafitis e intercambiar opiniones, se procedió a la lectura de breves poemas para la identificación de metáforas e imágenes de viva voz en gran grupo y, finalmente, volvió a pasarse el listado de adjetivos, de los que tuvieron que marcar aquellos con los que relacionaban la poesía. En esta ocasión, los resultados se invirtieron, ya que el

85,71% señaló características de carácter positivo, identificando el género lírico como "profundo, emotivo y bello". Sólo 2 alumnos –el 14,29%- siguieron escogiendo de entre la lista definiciones como "difícil, antigua y poco útil". De este modo, se comprobaron efectos notablemente positivos mediante el trabajo con las emociones.

2. CONCLUSIONES

Esta experiencia muestra cómo los y las docentes no deben tener miedo a trabajar desde y con las emociones, porque los resultados son positivos no sólo a nivel personal, sino relacional y académico.

Además, también ayuda a la integración de las diferentes culturas, al reconocimiento de aspectos comunes en las emociones y la de/reconstrucción de otras, en función de las referencias y contextos de los que cada uno de nosotros partimos, lo que fomenta una actitud de respeto y empatía hacia el resto de personas. En definitiva, las emociones son el hilo conductor sobe el que podemos asentar los conocimientos desde las experiencias vitales.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvar, M. (ed.) (1979). Antonio Machado. Poesías completas. Madrid: Espasa-Calpe

Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. Textos. Vol 21. Pp. 25-36

Lakoff, G. y Johnson, M (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra

Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado el 09/02/2020 de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

BORRADOR

BORRADOR

ENFRENTAR EL CURRÍCULUM DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL REINO UNIDO DESDE UN ENFOQUE EMOCIONAL

Classroom Strategies to teach MFL in United Kingdom from an emotional approach

Fátima Pérez Portillo y
Eveyn Grace Academy. Londres .UK.
taifas13@gmail.com

José Clares López
Universidad de Sevilla. España
jclares@us.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una alternativa a la enseñanza del español como L2 (segunda lengua) en la etapa secundaria en el Reino Unido, mediante la aplicación de determinados principios del enfoque léxico de Michael Lewis, algunas estrategias propuestas por Dough Lemov y los postulados de control de la conducta de Robin Wright. Todo ello pretende proveer al docente de herramientas de carácter humano y académico, para obtener un impacto positivo no solo en el aprendizaje de la L2, sino también en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado, que se materializan en los resultados académicos. La segunda lengua se convierte no solo en una asignatura escolar sino en un marco de desarrollo personal.

Palabras clave: estrategias de control en el aula, enseñanza de L2 en UK, rendimiento académico y desarrollo humano en el aula.

Abstract

The objective of this work is to present an alternative to the teaching of Spanish as L2 in the secondary stage in the United Kingdom, by applying the strategies proposed by Lemov combined with Robin Wright's behavior control postulates, as they provide the teacher with tools of a human and academic nature, to obtain a positive impact not only on the learning of L2 materialized in academic results, but also on the development of social skills of the students for whom the second language becomes not only a school subject but also a personal development framework.

Keywords: classroom behaviour management , teaching L2 in UK, developing skills and performance in UK schools.

ÍNDICE

Introducción
1.-Analisis del contexto: factores que inciden en la enseñanza del español en la educación secundaria en Reino Unido
1.1.- Las características del currículum en Reino Unido
1.2.- El contexto social, económico y cultural
1.2.1.-Brixton
1.2.2- La etnia y el género: factores de impacto en educación
1.2.3.- El entorno social cultural y económico
1.2.4.- La conducta en el aula: causas y consecuencias
2.- La enseñanza del español como lengua extranjera en el Reino Unido: estrategias de intervención en el aula
2.1. Estrategias de control de la conducta: tratamiento de la conducta disruptiva en el aula.
2.2. Estrategias desarrolladas en el aula
3.- Los resultados de la experiencia
3.1.- Los resultados académicos antes y después de la intervención
3.2.- Análisis de los resultados académicos al final del curso 2018-2019
3.3.- Contraste de los resultados
3.4.- Los cuestionarios de los alumnos
4. Conclusiones
5.- Bibliografía

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge a raíz de una experiencia docente durante un año en un instituto de enseñanza secundaria en Londres, propiciado por el programa de profesores visitantes en el Reino Unido del MEC. Desde el principio, se presentó como principal preocupación como jefa de departamento de lenguas modernas y docente de español, como para el

resto de los profesores del centro, el poder impartir los contenidos del currículum de lenguas extranjeras. Sin embargo, la conducta disruptiva del alumnado impedía que el proceso de enseñanza y aprendizaje se produjese con la efectividad esperada. Mantener el control de la conducta en el aula en Reino Unido es uno de los grandes retos y prioridades que el docente tiene que enfrentar antes de poder impartir los contenidos de su materia. El sistema educativo británico propone a través del *National Curriculum* objetivos de aprendizaje que constituyen el contenido de los exámenes de carácter externo, destinados a evaluar los conocimientos adquiridos por estudiantes de difícil instrucción en la L2. Si bien el docente no tiene potestad para variar ni el currículum ni el sistema de exámenes, sí puede ser creativo con las herramientas de las que dispone para alcanzar su objetivo de enseñar español como lengua extranjera en los centros a los que es asignado.

El objetivo de este trabajo es presentar una alternativa a la enseñanza del español como L2 en la etapa secundaria en el Reino Unido, de modo que sirva de herramienta al docente tanto para impartir los contenidos de la materia como para lograr un desarrollo integral del alumno como mediador social. Para ello se h realizado un compendio de estrategias tomadas desde las técnicas de Dough Lemov, pasando por un enfoque léxico de la materia que desarrollamos a la luz de los postulados de Robin Wright sobre la conducta en el aula.

El trabajo aquí presentado se realiza sobre una muestra de veintidós alumnos de año 7 - equivalente a sexto de primaria en el sistema educativo español- cuya edad es de doce años. Se trata del primer curso de la enseñanza secundaria del sistema británico. Son estudiantes de un centro de enseñanza secundaria perteneciente a la federación de academias *Ark,* llamado *Evelyn Grace Academy,* sito en la ciudad de Londres en el área metropolitana de *Lambeth* en el barrio de *Brixton*. salvo los dos de origen hispano, -una ecuatoriana y un colombiano- desconocían la lengua española y no habían sido expuestos a ella con anterioridad, ni tampoco instruidos en la misma en los años de la educación primaria.

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO: FACTORES QUE INCIDEN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL REINO UNIDO.

1.1. Las Características del currículum en el Reino Unido

Para la enseñanza de lenguas modernas en Reino Unido en el nivel de *Key Stage 3 (Year 7, 8 and 9*), equivalente en España a 6º de primaria, y primero y segundo de la ESO, respectivamente.

La práctica diaria que propone el *National Curriculum* no está orientada a una mejora en las competencias comunicativas del aprendiz, bien al contrario, la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, por exigencias del *DfE*[28]*,*está orientada a la realización de los exámenes de *GCSE*[29] *.* Para ello el alumnado es instruido mediante la repetición y memorización de los contenidos formulados según preguntas tipo examen. Se facilita de este modo un sistema de evaluación que prioriza pues los resultados académicos frente a un aprendizaje comunicativo de la lengua extranjera.

Así los objetivos del *National Curriculum* se convierte en teoría y no llegaa concretarse en el aula, debido a un enfoque cuyo centro no es el alumno sino los resultados. Dado que la prioridad es el resultado académico, cuando el alumno llega a la secundaria, trae en su expediente una nota media única de la primaria, *target grade, o nota esperada*[30] obtenida de los exámenes *SATs*[31].

Este grupo de alumnos de año 7 a lo largo del curso académico, pasará pruebas internas del centro que evalúen sus habilidades de lectura, escritura, escucha y habla. Estas pruebas son elaboradas por la oficina central de la federación *Ark Schools*, teniendo como referencia el plan de estudios[32] que se ajusta al manual elegido por el departamento (Viva! 1 Pearson 2013) y que se inspira en los objetivos propuestos desde el *National Curriculum*. Cada prueba tiene un valor porcentual. El porcentaje de cada prueba se suma y la suma de todas ellas se

[28] DEF: Department for Education.
[29] GCSE: General Certificate for Secondary Education
[30] *target grade, o nota esperada* nota media que no refleja valoración del aprendizaje y progreso del alumno en lengua extranjera durante la primaria
[31] Exámenes SAT al final de la primaria. Pruebas que evalúan los conocimientos de los alumnos de las *core subjects,* esto es, asignaturas troncales, y que son las materias de inglés y matemáticas.
[32] *Scheme of work* : temario de elaboración propia de los centros , basados en los objetivos del National curriculum y sujetos a un manual de elección del departamento de lenguas modernas del mismo centro.

traduce en una única cifra. Esa será la nota que el alumno obtendrá al final de cada trimestre. Esta nota debe coincidir o aproximarse a la nota esperada, para considerar así que el alumno progresa adecuadamente. Si fuese superior a la nota esperada implicará que el alumno ha progresado en su aprendizaje. Si la nota es inferior se deduce que el alumno ha tenido un progreso menor al esperado y por tanto inferior a la nota media estipulada a nivel nacional

Para conseguir resultados positivos *Ark Schools* introduce el modelo KIPP en consonancia con su ideario y concepción de la educación. El modelo KIPP se define como un sistema de *escuela sin excusas* y cuyos rasgos más relevantes son prestar servicios escolares de manera prolongada, es decir, todos los días, todas las semanas y todo el año, con especial énfasis de estudio en un lengua inglesa y matemáticas (*Local School Network*, 2016) aun a expensas de otras asignaturas propuestas por el *National Curriculum* – a las que se dedica menor tiempo lectivo. El modelo se completa con una enseñanza estandarizada que se basa en la instrucción directa y la realización de actividades guiadas más que en la interacción entre estudiantes y que parte de un temario interno propio -*Scheme of Work*- poco flexible, que se centran exclusivamente en la enseñanza y aprendizaje de contenidos lingüísticos que serán objeto de examen tanto de carácter externo como interno respondiendo a la máxima, “Escalar la montaña de la universidad”. *Local Schools Network* (2016)

Con este modelo, el progreso del alumnado es negativo (-0,53), colocándolo por debajo de la media nacional del *DfE*. La enseñanza de un nuevo idioma se convierte en un reto educativo no solo de carácter académico sino humano, en especial si el centro se ubica en Londres.

1.2. El contexto social, económico y cultural

1.2.1. Brixton

Consideramos necesario presentar las características socio económicas y culturales del área en la que se halla situado el centro objeto de este estudio, ya que estos rasgos son factores de impacto educativo. El instituto de secundaria *Ark Evelyn Grace Academy* se encuentra en el sur este de Londres, en la

jurisdicción del ayuntamiento de *Lambeth* (*The Metropolitan London Borough of Lambeth*), que cuenta con una población de 330,000 habitantes, en concreto en uno de sus distritos: *Brixton*.

Tras la segunda guerra mundial, *Brixton* acogió a lo que se da en llamar la generación *Windrush, (Windrush Generation*) y que trajo a la capital británica a un número considerable de inmigrantes de las que aún eran colonias caribeñas de Jamaica, Barbados, Trinidad y Tobago.

Hasta los años ochenta, *Brixton* era un gueto en el que la población blanca era inexistente fue el núcleo de protestas y disturbios en pro de los derechos de los inmigrantes. En los últimos 20 años los planes del ayuntamiento de *Lambeth* han guiado sus esfuerzos hacia un proceso de elitización de las áreas urbanas , *(gentryfication*) que no ha sido bien aceptado por la comunidad afro caribeña, pues en su opinión este proceso conlleva la pérdida de la esencia cultural de la zona.

En esta última década, y así se prevé que continúe en los próximos 10 años, *Lambeth* se ha convertido en una zona que intenta ser residencial ofreciendo servicios y viviendas que puedan estar al alcance de la clase trabajadora y joven, pues cuenta con ciudadanos de entre 25 y 29 años. En este municipio, la tasa de desempleo oscila entre el 7,3 y el 13,1 % de la población activa y contrasta con la media del país en un 4,2%, lo que resulta en que un tercio de las familias con hijos que habitan en *Lambeth* son receptores de subsidios sociales. *(Lambeth State of the borough, 2016:24)*

1.2.2.- La etnia y el género: factores de impacto en la educación

La etnia y el género son factores que modifican los resultados académicos a los que aspira cualquier centro para igualarse con la nota media propuesta con carácter nacional. Según las estadísticas publicadas por el ayuntamiento de Lambeth, el género determina un mayor éxito académico en las niñas con un 60% frente a ellos con el 40%. *(Lambeth State of the Borough*, 2016:28)

La convivencia de la diversidad étnica en un marco de pobreza conlleva a situaciones sociales de conflicto y *Brixton* está a la cabeza de *Lambeth* en

estadísticas de criminalidad y violencia callejera, en especial de bandas juveniles cuyos miembros tienen edades comprendidas entre 12 y 17 años. El 15% de la población esta en una franja de edad comprendida entre los 0 y los 19 años y se agrupan en bandas *(baby* gangs) que tienen como objetivo el asalto con arma blanca y la rivalidad entre las mismas materializadas en las apuestas para cometer delitos que van desde el hurto al asesinato por acuchillamiento. Estas pandillas son un signo de identidad de *Brixton* pero a su vez suponen un nivel de inseguridad ciudadana que no favorece el proceso de gentrificación llevado acabo por las autoridades. (*Lambeth State of the Borough,* 2017*)*

1.2.3.- El entorno social y económico

En *Lambeth* un 64% de su población vive en situación de marginalidad siendo el 31% dependiente de subsidios y en el caso de *Brixton* el 25 % vive en la extrema pobreza sin cubrir necesidades básicas de la vida cotidiana. Se estima que casi cincuenta mil personas viven en la pobreza antes de cubrir los gastos de primera necesidad y alrededor de 90.000. *(London´s Poverty Profile,* 2017:3-29)

Lambeth no es solo una de las más pobres y desfavorecidas pero también una de las más diversas culturalmente. Es un rasgo distintivo de la comunidad afrocaribeña de *Brixton* el concepto de familia, en el que el papel de la madre es relevante. En el censo de *Lambeth* se registra una gran cantidad de familias monoparentales con dos o más hijos y la cabeza de familia es la madre en un 28%, constituyendo el papel de la madre un factor relevante en el éxito académico de los alumnos que asisten a los centros de secundaria de la zona.

La diversidad cultural se refleja en las distintas etnias con las que cuenta *Lambeth* y según su censo de 2017 se reconoce como población no blanca el 44.1 % de la BAME: Black *Asian Minority ethnics*, que se distribuye en un 11.5% de origen africano, 8.8% de origen caribeño y 10.5% otros de raza negra distintos a los mencionados orígenes previos. El 55,9% de la población es de raza blanca de los que el 40% son británicos o irlandeses. El otro 15% restante provienen de Europa, Centro América y América del Sur (8% del 15%). (Demography Factsheet, 2018:6)

No solo *Lambeth* cuenta con altos índices de violencia callejera vinculada al consumo de drogas y a conductas consideradas como de carácter anti social, lo que lo sitúa como el segundo distrito de la ciudad de Londres, sino que también se encuentra como el tercer municipio de la capital británica en el ranking de violencia doméstica y agresiones sexuales. (Lambeth State of the Borough, 2017:44-45)

El entorno socioeconómico de los alumnos viene determinado por la concesión de *free school meals* o derecho a comida gratuita (desayuno y almuerzo) en *Evelyn Grace Academy*, el 70% de los alumnos son perceptores de la prestación de comida gratuita, estudios realizados por el ayuntamiento de *Lambeth* existe una conexión directa entre ser beneficiario de comida gratuita y el rendimiento académico*. (State of the Borough*, 2017:36). Del alumnado con comida gratuita sólo un 43% consigue aprobar las asignaturas troncales, frente al 64 % de los que no perciben esta prestación social.

Hay un absentismo escolar de un 27% de absentismo persistente, esto es, el porcentaje de alumnos que ha perdido un 10% o más de las clases a las que podría haber asistido a lo largo del curso escolar*. (School Performance*, 2018). La irregularidad de la asistencia determina también la inconsistencia en el aprendizaje y determina el resultado académico desfavorable.

1.2.4.- La conducta en el aula: causas y consecuencias.

La conducta del alumnado es de forma general y de manera regular disruptiva y violenta en el aula no solo de *Lambeth* sino en el Reino unido. La gran preocupación de los docentes noveles y al mismo tiempo una razón muy común por la que profesores con experiencia dejan la profesión, es la conducta pobre de los alumnos. Sabemos que una minoría de los alumnos pueden causar seria disrupción en el aula. Alumnos con falta de disciplina causan miseria en otros alumnos mediante el acoso y la interferencia en el aprendizaje de otros. Es vital que se restaure la autoridad de los profesores y de los jefes de estudios, y es vital que los protejamos de falsas acusaciones del uso inapropiado de la fuerza

Cuando un alumno es disruptivo en el aula (salta por las mesas, grita, golpea a otro compañero, agrede verbalmente a profesor, no realiza la tarea…) este pasa a lo que se denomina exclusión interna, esto es, el alumno asiste al centro, pero va a otra aula haciendo tareas de naturaleza académica de las distintas asignaturas. El tiempo de exclusión oscila entre un día o una semana. El aislamiento no se perfila como garantía de desarrollo de habilidades sociales y emocionales que mejoren la integración posterior. En *Evelyn Grace Academy*, durante el año académico 2017-2018 de los 792 alumnos totales, estuvieron en exclusión interna 98 de etnia negra africana y 201 negros caribeños. La pertenencia a bandas callejeras y el odio racial desemboca en constantes enfrentamientos con violencia y agresiones en el aula y en los patios con una especial incidencia en la hora inmediatamente posterior al almuerzo momento en el que los pasillos se convierte en auténticos campos de batalla. Este ambiente conflictivo se traslada al aula donde siguen las disputas entre alumnos y enfrentamientos con el profesorado.

Tanto el entorno sociocultural y económico como el académico analizado nos ponen ante necesidades que posee un alumnado al que no solo tenemos por objetivo enseñar español como lengua extranjera sino al que hay que ofrecer estrategias de carácter emocional.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN REINO UNIDO: ESTRATEGIAS DE INTERVENCION EN EL AULA

2.1. Estrategias de control de la conducta: tratamiento de la conducta disruptiva en el aula.

Para hacer frente a esta situación es preciso adoptar estrategias definidas para el control de la conducta en el aula en combinación con un enfoque metodológico que se adecúe al perfil de los alumnos a fin de acometer la enseñanza del español en la etapa de secundaria en el Reino Unido.

Este proceso de socialización y conducta aprendida en adolescentes está altamente influenciada por la relación de grupo que se establezca como señala. (Wright *et al*., 2007:33)

Uno de los lugares más propicios para llevar a cabo programas o estrategias de intervención que combinen tareas de aula y conciencia de grupo para reducir la conducta antisocial, como uso de drogas, delincuencia o absentismo, de los adolescentes en secundaria, es la propia escuela. Está comprobado que determinadas estrategias de enseñanza orientadas a mejorar el ambiente de convivencia en el aula y a proveer oportunidades de implicación del alumnado en el proceso, pueden reducir significativamente la conducta disruptiva de adolescentes de secundaria. (Wright *et al*., 2007)

Wright (2007) señala tres componentes esenciales para minimizar el impacto de la conducta antisocial en el aula-minimizando distracciones en las actividades de aula, la creación de un ambiente adecuado, basado en el trabajo colaborativo. (Wright, 2007)

El trabajo colaborativo debe llevarse acabo en pequeños grupos heterogéneos en cuanto al género, la etnia, y las habilidades y necesidades de aprendizaje y conducta y que está orientado a dominar de forma conjunta el contenido del currículum Por ello recibirá reconocimiento y premio lo que lo estimula a ayudar a sus iguales y para conseguir éxito en sus tareas. (Wright *et al.,* 2007:35)

2.2. Estrategias desarrolladas en el aula

Las estrategias fundamentales desarrolladas en las clases que supusieron una mejora notable en el aprendizaje según los resultados obtenidos fueron las siguientes:

- Teacher Talking: Reducir el tiempo que el profesor pasa hablando en el aula. A veces como docentes no somos conscientes de la cantidad de tiempo que pasamos hablando en el aula. Este tiempo debe de ser reducido en beneficio del aprendizaje de los alumnos en especial del desarrollo de su capacidad para el trabajo independiente. El profesor debe tener un tiempo limitado en cada sesión para presentar a los alumnos con claridad qué espera de ellos a lo largo de la sesión. Dispondrá también de un tiempo para cerrar cada sesión. Luego el docente se convierte en un

mediador. Este tiempo del profesor no debe superar los quince minutos por sesión.

- Clear instructions: el tiempo del que dispone el profesor debe ser empleado en dar claras instrucciones de lo que presenta a los alumnos y de lo que espera de ellos. Al final de la sesión debe poner el foco en lo que han conseguido más que en lo que no han conseguido. Invitar a la reflexión en forma de evaluación del proceso de aprendizaje habido en una única sesión. Los alumnos viven el presente, deben acabar la sesión con la sensación de haber aprendido el objetivo propuesto al inicio.
- Single Meassurable Objective (SMO): El Objetivo Único y Medible, (OUM). El profesor debe plantear para cada sesión un objetivo mínimo, único y medible al final. Este objetivo será accesible para el alumnado lo que le permitirá darle confianza en si mismo y en la posibilidad de conseguir aprender lo que se le propone en una única sesión.
- *One to one: 1 sesion,1 worksheet*. Cada sesión debe estar claramente estructurada en no más de 4 actividades. Una actividad de activación del conocimiento. Esta es una actividad individual, del mismo modo que lo es la demostración de lo que pueden hacer. Sin embargo, es recomendable preparar una dinámica de trabajo en equipo para la actividad de aplicación de lo aprendido, pues permite el tratamiento del error de una forma más natural entre iguales y fomenta la autoestima de todos los integrantes del grupo. Por último, una actividad de evaluación, a elección del profesor, bien de coevaluacion, autoevaluación o en forma de plenario en gran grupo. Estas actividades deben estar presentadas en una única ficha de trabajo en papel A4. De este modo el alumno es consciente de forma visual de su proceso de aprendizaje y del progreso del mismo. Solo conseguiremos una buena clase estructurada si partimos de un claro OUM.
- *Let them be*: el trabajo independiente, es el fundamento de cualquier sesión. Dejémosles trabajar de forma independiente, esto es, comprender, dudar, resolver, buscar por si mismos. El tratamiento del error como un símbolo de aprendizaje es el mejor exponente del trabajo

independiente.

- *El trabajo colaborativo*: es la estrategia ideal para desarrollar la tarea final, en la que hay una selección de actividades diversas que la convierten en un objetivo complejo para el que son necesarias las aportaciones de los miembros de un grupo. Se pone de manifiesto lo aprendido y las habilidades de cada uno en un único producto, que debe ser expresado de la manera más creativa que puedan interviniendo aquí la interdisciplinariedad con otras materias tales como el arte o la música, vinculadas al mundo emocional de los alumnos.

3. LOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

3.1. Los resultados académicos antes y después de la intervención

Los siguientes gráficos (gráfico 1) presentan los resultados de los alumnos de Año 7 Sp1, objeto de nuestro estudio. En este, observamos en color azul los porcentajes de aquellos alumnos que están por encima de su nota esperada. En color verde los alumnos que se encuentran en la nota esperada mientras que en rojo se nos muestra el porcentaje de alumnos que está por debajo de la nota esperada. En el gráfico aparecen tres bloques de columnas.

El primer bloque (gráfico 1) presenta los datos sobre el progreso en el aprendizaje, basado en el avance habido en la nota del alumno tomando como referencia su nota esperada. En este bloque sobre el progreso, la columna de la izquierda muestra los resultados del primer trimestre, esto es, antes de haber adoptado las estrategias de intervención en el aula, mientras que la de la derecha representa los resultados del segundo trimestre tras tres meses de implementación de las estrategias de control de la conducta en el aula y aplicación de los principios seleccionados del enfoque léxico[33].

En el segundo bloque de columnas que aparece en el gráfico, (nº1) se presenta

[33] El primer trimestre se señala como trimestre de Otoño (*Aut; Autumn*) y el segundo trimestre como trimestre de Primavera (*Spr; Spring*).

un desglose de las calificaciones obtenidas. En color mostaza aparece el porcentaje de alumnos que obtuvo una calificación de 1, el amarillo intenso corresponde a los que obtuvieron un 2, en tono amarillo menos intenso los que alcanzaron un 3. En escala de grises se representan los alumnos que llegaron a una nota de 4 a 6. En la escala de morados se nos muestran los alumnos que consiguieron como calificación una nota entre 7 y 9. El tercer bloque de columnas situado más a la derecha nos presenta el progreso del aprendizaje de los alumnos en relación a su edad, comprobando que el alumno progresa según la media nacional establecida para año 7.

En el primer trimestre tal y como muestra el gráfico 1, el 14% de los alumnos estaba por encima de su nota esperada, mientras el 48% estaba en ella y 38% estaba por debajo de esta.

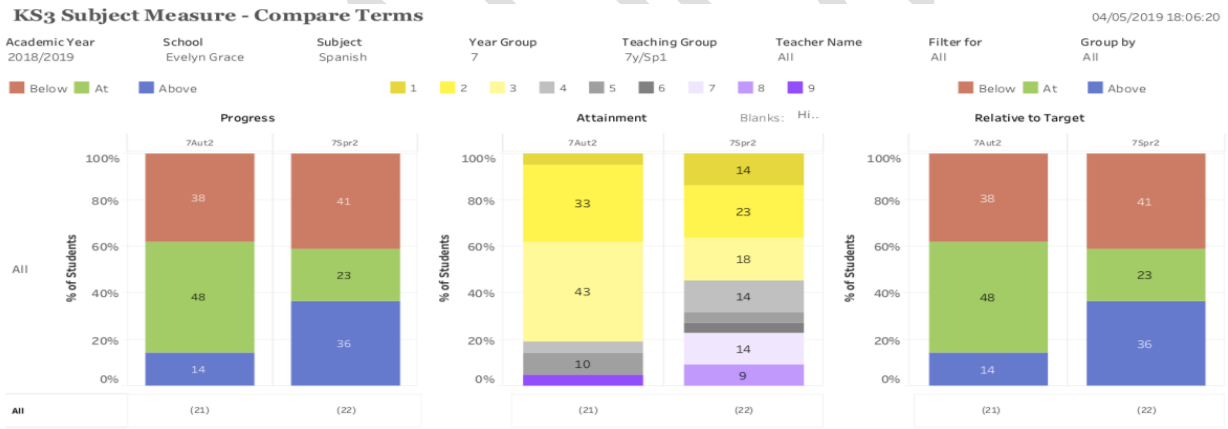


Gráfico 1.(Fuente: CCR Data Sheet 2018/19 EGA)

Como podemos ver, en el gráfico 1, al final del segundo trimestre y tras la implementación de las estrategias de intervención, los resultados de los alumnos que están por encima de su nota esperada pasan del 14% al 36% de la totalidad de la clase; los que están en su nota esperada pasan de un 48% a un 23% , mientras que los que se encuentran por debajo pasan de un 38% a un 41%.

En el segundo trimestre, los alumnos que están por encima de su nota han aumentado en un 22% más respecto al primer trimestre, revelando el progreso en el aprendizaje de los alumnos. Aquellos que alcanzaron en el primer trimestre su nota esperada se han reducido en un 25%. Finalmente, los alumnos que

estaban por debajo de su nota esperada han aumentado un 3% en el segundo trimestre. Podemos ver que un 22% de los alumnos ha progresado en su aprendizaje al superar su nota esperada, mientras que un 3% no consiguió este progreso. No obstante la media en el progreso de aprendizaje del grupo de año 7 Sp1 fue positiva como se expone en el gráfico 2.

Gráfico 2 (Fuente: CCR Data Sheet 2018/19.EGA)

Los alumnos de este grupo habían alcanzado en el primer trimestre unos resultados que reflejaban un progreso negativo en el aprendizaje (-0.20) y observamos que en los resultados al final del segundo trimestre, el progreso en el aprendizaje de la L2 resultaba positivo alcanzando un +0.60. Los alumnos habían pasado de un -0.20 a un +0.60. reflejando así un progreso de un 0.80% de media en las calificaciones al final del segundo trimestre.

3.2. Análisis de los resultados académicos al final del curso 2018/19

En el gráfico 3 observamos los resultados de los alumnos a lo largo de todo el curso. Aparecen en color azul los resultados que están por encima de la nota esperada. En color verde las calificaciones que se han mantenido en la nota esperada. Así, de color rojo los resultados de los alumnos que están por debajo de su nota base.

Subject: Spanish Assessment+
Last assessment: 7Sum2 - Age Related
Teaching group: 7y/Sp1 (Ms M R F Perez Portillo)

#	Name	Gen	Tutor	Exp. A8	Y7 (T) SP_A+	7 Aut 2	7 Spr 2	7 Sum 2	Eth	EAL	SEN	Need	P. Premium	Pres	Late
1	Alshawi, Abdulrahman	M	07Davis [CNE]	3.063	3	3	6	4	OOEG	Y			Y	98.1	0.8
2	Amos, Amaryah	F	07King [DKE]		3	3	3	5	BCRB				Y	100.0	0.0
3	Burrell, Damye	F	07King [DKE]	3.327	3	2	2	3	BCRB				Y	92.6	6.9
4	Dahir, Yacub	M	07King [DKE]	3.063	3	2	2	2	BAFR	Y			Y	94.8	1.4
5	Enemua, Isaac	M	07Davis [CNE]	3.423	3	2	2		BAFR	Y				91.3	0.8
6	Frasca Henning Brown, Miguel	M	07Davis [CNE]	2.160	2	2	1	3	OOTH	Y			Y	86.0	17.3
7	Gallop, Toby	M	07Pankhurst [SNY]	3.063	3	2	2	2	WBRI				Y	91.8	0.8
8	Gomez Zuluaga, Alberto	M	07Pankhurst [SNY]		8	9	7	8	WOTW	Y				91.2	0.3
9	Hill-Hector, Niah	F	07King [DKE]	3.327	3		5	8	BCRB					97.5	0.3
10	Kenton, Cameron	F	07Mandela [RDO]	2.706	3	1	1	2	MWBC		K	SEMH	Y	94.4	2.0
11	Lee, Saphire	F	07King [DKE]	3.423	3	3	2	4	MOTM				Y	99.5	0.0
12	Lewis, Tyreke	M	07Davis [CNE]	3.327	3	4	3	3	BCRB					99.5	0.0
13	McFadden-Smith, Kayne	M	07Davis [CNE]	3.423	3	3	8	5	MWBC				Y	95.6	0.3
14	Mcintyre, Adam	M	07King [DKE]	3.063	3	2	1	3	WBRI				Y	98.1	1.4
15	Miguel, Chanel	F	07Davis [CNE]	2.706	3	3	4	5	BAFR	Y			Y	95.9	0.8
16	Misek, David Panyin	M	07King [DKE]	2.995	3	5	8	7	MWBA	Y				100.0	0.0
17	Omar, Salma	F	07Ghandi [WSU]	3.423	3	3	4	6	BAFR	Y				99.5	0.0
18	Onis, Chevon	F	07Davis [CNE]	2.706	3	2	3	4	BCRB				Y	98.9	0.5
19	Rodrigues Abreu, Jason	M	07Davis [CNE]	2.995	3	3	7	6	WPOR	Y	K	SLCN	Y	93.1	1.1
20	Vigo Gonzales, Mia	F	07Pankhurst [SNY]	3.423	3	9	9	8	OOTH	Y				98.9	0.3
21	Watson King, She-Riah	F	07Ghandi [WSU]	3.613	4	3	4	4	BCRB		K	SLCN	Y	99.5	0.3
22	Allen-Webster, Shadequa	F	07Ghandi [WSU]	2.995	3	3	3	4	BCRB					100.0	0.0

Key to the colours: Above target | On target | Below target

Gráfico 3 (Fuente: CCR Data Sheet 2018/2019 EGA)

Podemos observar que en este grupo de alumnos los resultados de final de curso representan un progreso sustancial en su aprendizaje. Observamos que trece de veintidós alumnos han superado su nota estimada, mientras que cinco de los veintidós han quedado con la nota que se esperaba y tres de veintidós no han conseguido progresar en su aprendizaje.

3.3. Contraste de los resultados

Establecemos ahora el contraste de los resultados obtenidos por el grupo de año 7 Sp1 con los alcanzados por otro grupo de año 7 Sp2, en este último no se adoptaron las estrategias de control de la conducta ni un enfoque léxico de la enseñanza del español.

Subject: Spanish Assessment+
Last assessment: 7Sum2 - Age Related
Teaching group: 7x/Sp2 (Miss M A Crispino Robles; Mrs R Domingo-Roige)

#	Name	Gen	Tutor	Exp. A8	Y7 (T) SP_A+	7 Aut 2	7 Spr 2	7 Sum 2	Eth	EAL	SEN	Need	P. Premium	Pres	Late
1	Abdallah, Abdallah	M	07Mandela [RDO]	4.183	4	2	3	4	OOTH	Y			Y	99.5	0.3
2	Abranches Borges, Luanna	F	07Ghandi [WSU]	4.689	5	7	7	8	OOTH	Y			Y	97.5	0.0
3	Davies Guerrero, Niara	F	07Ghandi [WSU]	3.874	4	9	8	9	OLAM	Y			Y	100.0	0.0
4	Djondo, Jeremy	M	07Mandela [RDO]	4.183	4	3	5	3	BAOF	Y			Y	99.7	0.0
5	Ello, Wognin	M	07Mandela [RDO]	4.689	5	3	4	4	BAFR	Y			Y	98.6	0.3
6	Faria Barbosa, Rui Felipe	M	07Pankhurst [SNY]	5.838	6		6	6	OOTH	Y				100.0	0.0
7	Ford, Oumar	M	07Ghandi [WSU]	4.183	4	4	4	5	BOTB				Y	98.9	0.3
8	John-Saraiva, Kai Justin	M	07King [DKE]	4.969	5	3	4	3	MOTM				Y	99.5	0.5
9	Kemp, Grace	F	07Pankhurst [SNY]	5.234	5			2	WENG				Y	75.4	1.8
10	Lauder, Talina	F	07King [DKE]	4.416	5	4	3	4	MOTH				Y	96.7	0.5
11	Lewis, Vienna	F	07Mandela [RDO]	4.969	5	3	3	3	MOTH				Y	99.5	0.3
12	Mabela Luambo, Joffrey	M	07Davis [CNE]	4.416	5	3	5	4	BAFR	Y				97.8	0.5
13	Mariella, Morgan	M	07King [DKE]	4.183	4	5	5	5	WEUR	Y				99.7	0.0
14	Mascoll-Swaby, Nashiye	F	07King [DKE]	4.047	4	4	4	4	MWBC				Y	97.8	0.5
15	Mendes Rodrigues, Juliana Beatriz	F	07Pankhurst [SNY]	5.528	6	7	5	6	WPOR	Y			Y	98.4	0.0
16	Miah, Muhammad	M	07Mandela [RDO]	4.183	4	3	3	2	ABAN	Y			Y	99.5	0.3
17	Nelson, Renae	F	07Davis [CNE]	4.183	4	5	5	5	BCRB					100.0	0.0
18	Onia, Leonard	M	07Mandela [RDO]	4.689	5	3	4	2	OOEG	Y				97.0	0.0
19	Oteju, Tariq	M	07Mandela [RDO]	4.416	5	3	4	5	BAFR	Y				98.9	0.8
20	Rosario Sobero, Scarlett	F	07King [DKE]	4.969	5	9	9	9	REFU	Y				98.9	0.3
21	Salerno, Enzo	M	07Ghandi [WSU]	4.183	4	7	5	7	WOTW	Y				96.7	0.0
22	Salih, Hakan	M	07Davis [CNE]	4.416	5	3	2	4	WTUK	Y				100.0	0.0
23	Shurriah-Smith, Tyler	M	07Ghandi [WSU]	4.689	5	3	2	3	BOTH				Y	87.1	4.1
24	St John, Ayesha	F	07Pankhurst [SNY]	4.969	5		4	3	MWBC				Y	96.4	8.0
25	Symons, Ellis	M	07King [DKE]	4.416	5	2	2	4	BOTH				Y	98.6	0.0
26	Tayane, Maryam	F	07Mandela [RDO]	5.659	6	4	4	4	OOTH	Y				96.4	0.5
27	Thomas, Rasharn	M	07Mandela [RDO]	4.969	5	1	1	U	BCRB				Y	99.5	0.0

Gráfico 4 (Fuente: CCR Data Sheet 2018/19 EGA)

En este grupo de año 7 Sp2, de un total de veintisiete alumnos quince están por debajo de su nota esperada al final de curso, en contraste con los tres alumnos de veintidós en el grupo de año 7 Sp1 en el que se aplicaron las estrategias de control de la conducta en el aula y se llevó a cabo un enfoque léxico de la enseñanza de la L2. En el grupo Sp2 no hay ningún alumno diagnosticado con NEA frente a los 5 que había en el grupo Sp1. En este grupo se observa progreso en el aprendizaje de los alumnos de raza blanca y origen latino, -tres alumnos latinoamericanos y dos portugueses. Dos alumnos de etnia negra asiática, y un afrocaribeño obtuvieron resultados que superaron su nota base.

La implementación de las estrategias, aquí presentadas, han resultado tener un impacto positivo en el progreso del aprendizaje del español como segunda lengua en el grupo Sp1 objeto de este estudio.

3.4.- Los cuestionarios de los alumnos

Los alumnos realizaron un cuestionario al final del segundo trimestre. Este cuestionario constaba de tres bloques de preguntas que nos permitirían recoger su evaluación de las nuevas técnicas de aprendizaje introducidas durante el trimestre.

Bloque A.- Preguntas que permitieran contrastar su valoración sobre el antes y el después de las estrategias que se habían puesto en marcha. Las preguntas se valoraron sobre 5 (1=muy malas; 2=malas; 3=:normal; 4:buenas; 5=muy buenas.

Las preguntas de este primer bloque querían averiguar si el alumno había advertido mejora en la calidad de las sesiones y si estas habían incidido en su aprendizaje del español. Presentamos el cuestionario en la L1 tal como los alumnos lo recibieron y añadimos su traducción. Incluimos las respuestas dadas sobre los cinco ítems propuestos.

Pregunta	Respuestas
How good were the lessons before xmas.?	2,5/5
Como eran las clases antes de navidad?	Consideraron como malas las sesiones del primer trimestre.
How good are lessons now?	4,2/5
Como son las clases ahora?	Los alumnos consideraron como buenas las sesiones del segundo trimestre.
How important is timming for your learning?	3,5/5
Consideras importante cronometrar las actividades para aprender?	Los alumnos consideraron como normal que medir los tiempos para la reflexión y realización de las tareas en el aula
How important is SMO for your learning?	3,8/5
Consideras importante el Objetivo Unico y medible para tu aprendizaje?	Los alumnos consideran normal/bueno la presencia del OUM para el aprendizaje.
How useful is a vocabulary list for your learning?	3,6/5
Hasta que punto es útil la lista de vocabulario para tu aprendizaje?	Los alumnos consideran normal/bueno el uso de las listas de léxico para el aprendizaje.
How helpful is your peer assessment for your learning?	3,3/5
Hasta que punto es útil la ayuda del compañero para tu aprendizaje?	Los alumnos consideran como normal la ayuda del compañero para su aprendizaje.
How good were you at independent work before xmas?	2,7/5
Como eras trabajando independientemente en el primer trimestre?	Los alumnos consideran como malo/normal su capacidad para el trabajo independiente en el aula.
How good are you at independent work now?	4,2/5
Como eres trabajando de forma independiente ahora?	consideran como buena su capacidad para el trabajo independiente en el segundo trimestre.

Tabla 1. Cuestionario alumnos. Contraste.

En estas preguntas los alumnos nos revelan que consideran que las lecciones del primer trimestre eran malas para su aprendizaje en el primer trimestre y sin embargo al final del segundo trimestre los alumnos las valoran como buenas para su aprendizaje. Los alumnos consideran como normal la temporalización de las actividades por lo que no es una variable que perciban como factor de cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, manifiestan la importancia que para ellos tienen la presencia de un OUM, lo que nos indica la importancia de poner el foco de la lección sobre los segmentos léxicos a aprender (3,8/5). Los alumnos encuentran de menor relevancia para su aprendizaje los listados de palabras (3,6/5). En materia de evaluación, los alumnos aprecian como normal recibir ayuda del compañero para el avance de su progreso. El alumnado valoró positivamente el desarrollo de sus habilidades

durante el segundo trimestre para realizar tareas de forma independiente en el aula.

Bloque B.-

Las preguntas de este bloque están orientadas a que los alumnos evalúen las estrategias y su utilidad para el aprendizaje. Estas preguntas fueron respondidas con opción de si/no.

Preguntas	Respuestas
Do you consider images useful for your learning?	86,4%
Consideras útiles las imágenes para tu aprendizaje?	Los alumnos consideran en un 86,4% que el empleo de imágenes es útil para su aprendizaje de la L2.
Do you consider chunks of words useful for your learning?	86,4%
Consideras útiles las unidades léxicas para tu aprendizaje?	Los alumnos consideran en un 86,4% que los bloques léxicos son útiles para su aprendizaje de la L2.
Is it timming benefitial for your learning?	72,7%
Es la temporalización beneficiosa para tu aprendizaje?	Los alumnos consideran en un72,7% que establecer tiempos para la reflexión de las tareas es beneficioso para su aprendizaje de la L2.
Were there print outs before xmas?	0,0%
Había fichas de trabajo estructuradas en el primer trimestre?	Los alumnos son conscientes en su totalidad de la no existencia de fichas de trabajo estructuradas a lo largo del primer trimestre.
Are print outs improving your learning?	72,7%
Ayudan las fichas de trabajo estructuradas a mejorar tu aprendizaje?	Los alumnos en un 72,7% consideran que las fichas de trabajo mejoran su aprendizaje de la L2.
Is it choral repetition useful for your learning?	63,6%
Es la repetición coral útil para tu aprendizaje?	Los alumnos consideran en un 63,6% que el empleo de la repetición coral es útil para su aprendizaje de la L2.

Tabla 2. Cuestionario alumnos. Utilidad.

El 86,4 % de los alumnos considera de utilidad las imágenes en el aprendizaje, así como el empleo de las unidades léxicas. El 72,7% de los alumnos del grupo considera beneficioso dar márgenes de tiempo estrictos para realizar la reflexión de la tarea de aula. Todos son conscientes de la implementación de las fichas de trabajo después del primer trimestre. El 72,7% considera beneficiosas las fichas de trabajo para el aprendizaje de la L2. El 63,6% de los alumnos considera la repetición coral de utilidad para el aprendizaje de la L2.

Bloque C.-

Preguntas destinadas a recabar información de qué estrategias les había resultado fácil/ difícil y cuáles consideraron como las mejores / peores. Las preguntas fueron formuladas para dar respuestas libres. Recogemos aquí las respuestas de mayor recurrencia dadas por los alumnos.

Pregunta	**Respuestas recurrentes**
State one thing you found easy when learning spanish? Di una cosa que encuentres fácil al aprender Español.	6 translation-traducción 4 reading-leer 3 words-palabras 2 speaking-hablar / 2 listening-escuchar 0 grammar-gramática Los alumnos consideraron como lo más fácil de la clase de español la traducción.
State one thing you found difficult when learning spanish? Di una cosa que encuentres difícil al aprender Español	3 grammar contents-contenidos gramaticales / 3 translation-traduccion 2 *listening*-escucha / 2 *words*-palabras / 2 *speaking*-hablar 0 *reading*-leer Los alumnos encontraron como lo más difícil de la clase de español los contenidos gramaticales.
State the best thing when learning spanish Dí qué es lo mejor de aprender español	4 *team work*-trabajo en equipo /4 *making posters*-hacer proyectos 2 *seating on the floor*-sentarnos en el suelo. 2 *seeing Miss Perez happy*-ver feliz a Srta. Perez 1 *independent work*-trabajo independiente /1 *translation*-traduccion 1 *speaking*-hablar Los alumnos reconocen el trabajo en equipo y la producción de posters como lo mejor de la clase de español.
State the worst thing when learning spanish Dí qué es lo peor cuando aprendes español.	5 *being sent out of the classroom*- ser expulsado del aula. 5 *misbehaviour*-mal comportamiento 2 *timming*-dar tiempos para las tareas. 1 *grammar contents*-contenidos gramaticales *1team work*-trabajo en equipo. Lo peor de la clase de español para los alumnos es el mal comportamiento y el hecho de ser expulsados del aula.

Tabla 3.Cuestionario alumnos. Preferencias.

Los alumnos consideraron la traducción como lo más fácil al aprender español. Seguido de la lectura y las unidades léxicas. A la pregunta sobre qué les habían resultado lo más difícil al aprender español los alumnos apuntan a los contenidos

BORRADOR

gramaticales. Resulta de especial interés que ningún alumno encontrase la lectura como una competencia difícil para el aprendizaje del español.

Para los alumnos lo mejor al aprender de español era el trabajo en equipo y la elaboración de posters, seguidos de la traducción y el trabajo independiente. Solo un alumno consideró como negativo el trabajo colaborativo. Llama la atención la valoración positiva que los alumnos hacen de sentarse en el suelo para realizar trabajos en equipo. Lo que valoran como peor a lo largo del año es el mal comportamiento propio y de otros y el hecho de haber sido expulsados del aula. Queda de relieve que los alumnos consideran relevante para su aprendizaje el ambiente del aula donde se enseña español.

4. CONCLUSIONES

Tras la observación de las necesidades en el aula y la implementación de las estrategias escogidas para el manejo de la conducta disruptiva podemos concluir que el alumnado puede adquirir los contenidos propios de la materia independientemente de los factores que afectan directamente al aprendizaje si se establecen las herramientas para un desarrollo emocional adecuado que refuerce la autoestima del alumno quien se siente capaz de construir su propio aprendizaje. La reducción del tiempo de habla del profesor, conseguimos aumentar su tiempo de trabajo independiente, transfiriéndoles no solo más responsabilidad sino también demostrando la confianza que depositamos en ellos y en sus capacidades para aprender. El empleo de un objetivo único y medible de por sesión, hace accesible lo que se realiza en el aula y permite que el alumno se sienta capaz de realizar por si mismo lo que aumenta su autoestima. La estructura circular de las sesiones con actividades que construyen el conocimiento permite al alumno ser consciente de lo que aprende, cómo lo aprende, y cuales son sus debilidades y sus puntos fuertes. Los distintos instrumentos de evaluación en especial la autoevaluación y la coevaluacion, permiten un tratamiento del error entre iguales que fomenta la confianza en el grupo. El trabajo colaborativo, finalmente, ofrece al alumno no solo poner de manifiesto su aprendizaje de la materia sino también su capacidad creativa. Hemos aportado aquí los resultados académicos como aval de la relevancia que

en estos tiene la expresión y la comunicación emocional a través del aprendizaje de los contenidos de L2.

5. BIBLIOGRAFÍA

Gobierno de reino unido (2014). National Curriculum. Disponible en línea: www.gov.uk/dfe/nationalcurriculum.

Gobierno de reino unido. (2018) Ofsted: Disponible en línea: https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about

Gobierno de reino unido (2019). Compare Schools Performance. Disponible en línea:https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/school/135389/ark-evelyn-grace-academy/absence-and-pupil-population.

Hayden, Carol. (2011). "Crime , anti-social behaviour and Schools in Britain -are all schools at risk?." Inaugural lecture. "(Jan.26, 2011). Portsmouth: University of Portsmouth. Disponible en línea: http://www2.port.ac.uk/media/contacts-and-departments/icjs/Hayden-naugural-lecture.pdf

Hyden, Terry. (2014). "To what extent is behaviour a problem in English schools? Exploring the scale and prevalence of deficits in classroom climate". *Review of Education, Vol. 2, No. 1,* February 2014, pp. 31–64 . University of East Anglia.UK.

Lambeht Council. gobierno de reino unido. (2016). Lambeth State of the Borough Disponible en línea: www.lambeth.gov.uk/sites/default/files/State%20of%20Borough%202016%20-%20v3.pdf

Lambeth council. gobierno de reino unido. (2017). Demography factsheet. Disponible en línea:https://www.lambeth.gov.uk/sites/default/files/ssh-demography-factsheet-2017.pdf

Local school network (2016), "Ark Schools an example of philanthrocapitalism." Disponible en línea: www.localschoolsnetwork.org.uk/2016/06/ark-schools-an-example-of-philanthrocapitalism.

Tinsley, Teresa; y Doležal, Neela. (2018) *Language Trends 2018. Language teaching in primary and secondary schools in England. Survey report.* British Council. UK.

Wright, Robin; lindsay, John; Livingstone, Anne-Marie; y Shepherd, Nicole. (2007)."Effects of School-Based Interventions on Secondary School Students with High and Low Risks for Antisocial Behaviour". (2007). *Canadian Journal of School Psychology Volume 22 Number 1* June 2007 pp. 32-49. Disponible en línea: http://cjsp.sagepub.com

BORRADOR

EXPERIENCIA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE COLOMBIA Y ESPAÑA MEDIANTE EL FOTOLENGUAJE Y OTRAS TÉCNICAS. PROGRAMA DISEMFE

Experience of emotional expression and communication with high school students from Colombia and Spain through photolanguage and other techniques. DISEMFE program

Melissa Judith Ortiz Barrero.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia.
melissa.ortiz@unad.edu.co

José Clares López
Universidad de Sevilla. España.
jclares@us.es

Resumen

Se analizó la expresión y comunicación emocional de 84 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y 20 años en tres colegios (dos de Bogotá, Colombia y uno de Sevilla, España), por medio del programa DISEMFE. La investigación es de tipo cualitativa mixta, con diseño transformativo concurrente. En primer lugar, se evalúan las habilidades de comunicación y

expresión emocional frente a la construcción de una línea base, pudiendo generar contraste y evaluar los resultados después de la intervención; en segundo lugar, se establecen las categorías de análisis cualitativo correspondiente a cada una de las actividades del programa y por último se discuten los resultados a la luz de los diferentes referentes teóricos. Como principal hallazgo se obtiene el incremento positivo en el nivel de expresión y comunicación emocional, después de la implementación de las actividades del programa DISEMFE, demostrando la importancia del desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes logren conectarse con sus emociones primarias y secundarias y así mismo puedan hacer un reconocimiento de lo que sienten y gestionarlo eficientemente.

Palabras claves: fotoexpresión, comunicación, emociones, socioeducación, prevención en adolescentes.

Abstract

The expression and emotional communication of 84 students between the ages of 15 and 20 in three schools (two from Cundinamarca Colombia and one from Seville Spain) was analyzed, through the DISEMFE program. The research is of mixed qualitative type, with concurrent transformative design. First, the communication and emotional expression skills are evaluated against the construction of a baseline, being able to generate contrast and evaluate the results after the intervention; secondly, the qualitative analysis categories corresponding to each of the program activities are established and finally the results are discussed in light of the different theoretical references. The main finding is the positive increase in the level of expression and emotional communication, after the implementation of the activities of the DISEMFE program, demonstrating the importance of the development of activities in which students manage to connect with their primary and secondary emotions and thus They can recognize what they feel and manage it efficiently.

Keywords: photoexpression, communication, emotions, socio-education, prevention in adolescents

ÍNDICE

Introducción

1. Conceptos y generalidades de las emociones

1.1 Fundamentos teóricos y empíricos de la expresión emocional

2. Objetivos
2.1 General
2.2 Específicos
3. Metodología
3.1 Participantes
3.2 Instrumentos y técnicas de recolección de información
3.3 Procedimiento
4. Resultados
4.1 Resultados cuantitativos
4.2 Resultados cualitativos
5. Discusión y conclusiones
6. Referencias

INTRODUCCIÓN

En las instituciones educativas, además de adquirir conocimientos sobre diferentes materias, los(as) adolescentes se desarrollan psicológica y socialmente, construyendo su propia identidad y relacionándose con pares y otras figuras de autoridad (Craig y Baucum, 2009). Además, es importante reconocer que para los(as) adolescentes es más fácil expresar las emociones de manera artística, ya sea por medio del dibujo, la pintura, representaciones iconográficas o la música, donde se pone en evidencia sus intereses, afecciones y emociones internas y externas (Blandón, Zapata y Orrego, 2016).

Así, con el ánimo de contribuir en la trasformación de las comunidades educativas, se implementa el programa DISEMFE (Prevención de Dificultades Socioeducativas por medio de la Foto Expresión) en dos colegios de Bogotá (Colombia) y un colegio de Sevilla (España) buscando analizar su impacto en la expresión y comunicación emocional de una muestra de estudiantes. Dicho programa está dirigido a manejar los conflictos emocionales y favorecer la expresión emocional en estudiantes, acorde a la experiencia con estudiantes de la Utah Valley University y el profesorado de varios colegios de educación básica de Chile (Perez & Clares, 2015).

Actualmente en España se ha implementado la expresión emocional como parte complementaria de la educación a través de sus políticas públicas. En Colombia,

aún no se ha logrado implementar este tipo de acciones, los estudios sobre expresión y comunicación emocional en el contexto educativo son muy limitados y en consecuencia este tipo de temáticas no son tomadas en cuenta formalmente dentro de las instituciones educativas.

Una alfabetización emocional se podría generalizar con espacios de expresión emocional situados adecuadamente en las aulas educativas, independiente de los niveles de enseñanza básica y universitaria, y con esta acción lograr incontables beneficios como: mejoramiento de la concentración y disposición al trabajo académico; mejores relaciones humanas, fortalecimiento de la autoestima; avance del desarrollo axiológico; entrenamiento de la introspección; aplicación del concepto de la libertad, así como un estado de permanente bienestar que influya de manera positiva en los difíciles problemas de nuestra sociedad. (Salazar & Riquelme 2015; y Gutiérrez y García, 2015).

No se puede desconocer el aporte significativo de una expresión y comunicación emocional eficiente en el manejo de las relaciones e interacciones de los adolescentes en los salones de clase y frente a diversas problemáticas que surgen dentro de los planteles educativos como bajo rendimiento académico, matoneo, entre otras. Por lo tanto, diferentes estudios han confirmado que las emociones positivas favorecen la resolución de problemas y ayudan a generar estrategias de afrontamiento en el manejo de las emociones negativas (Fernández-Abascal, 2011; Domingas, Angulo & Guerra, 2017; Pérez & Clarés, 2015; Crespi, 2011).

La Universidad de Sevilla, España, ha venido desarrollando programas de expresión y comunicación emocional que están en la línea de la prevención de dificultades, y del desarrollo de la creatividad. Entre uno de sus programas esta DISEMFE (Programa de Prevención de Dificultades Socio-Educativas Mediante la Foto-Expresión Emocional) que permite a los estudiantes identificar sus emociones y encontrar el espacio para expresarlas con libertad.

Con el fin de contrastar resultados de un colegio de España, en Colombia se buscó analizar el impacto del programa DISEMFE en la expresión y comunicación emocional implementándolo por primera vez en una muestra de estudiantes pertenecientes a dos colegios de Bogotá.

1.CONCEPTOS Y GENERALIDADES DE LAS EMOCIONES

A la luz de la teoría cognitivista se aborda el concepto de las emociones desde creencias, pensamientos, juicios y deseos, es decir, las emociones se pueden definir como reacciones de corta duración a la información que se recibe del entorno y cuyo nivel depende de la interpretación individual, jugando un papel importante creencias y valores; mostrando las emociones como juicios o valoraciones, las cuales se manifiestan en el cuerpo en forma de actividad, prosodia, reacciones fisiológicas, color y tono de voz (Levav, 2005; Bisquerra 2000, citado por Miguel, 2015; Silenzi, 2018).

Para la expresión de cada una de las emociones básicas, el sujeto requiere activar músculos de su cuerpo, predominantemente los del rostro. Las emociones básicas pueden reconocerse de manera universal, de acuerdo a la situación social en las que resulta más apropiada una expresión de una emoción y no otra; evidenciando el hecho de que las personas pueden suprimir o alterar la expresión (Zerpa, 2009). Así, la expresión y comunicación de las emociones básicas puede ser afectada por el contexto cultural y el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto (Arrizabalaga, 2015 citando a Prinx, 2010; Damasio, 2010).

En este sentido, Dandivela y Sastre (2010) mencionan que en la medida en que se tenga una buena relación con las propias emociones, se desarrollan habilidades emocionales y competencias sociales en el trato con los demás.

En cuanto a los procesos cognitivos y conductuales relacionados con las emociones se destaca la empatía como la capacidad que tiene el sujeto de conocer los sentimientos y emociones de otra persona, sentir lo que el otro siente y responder compasivamente a los problemas que aquejan a ese otro. Con respecto al control emocional, este se adquiere en el desarrollo de la autoconsciencia para la expresión adecuada de las emociones. Además, la motivación se concibe como el principal motor de cualquier conducta y depende de cómo siente o percibe sus propias emociones el sujeto (Arrizabalaga, 2015).

La falta de expresión y comunicación de las emociones que el individuo percibe como negativas tiene consecuencias importantes en los niños, entre ellas dificultades de aprendizaje lo cual generará diferentes desajustes como déficit de atención e hiperactividad y depresión (Mehrotra, Ahamd Manzur, 2011 citados por Bravo, Naissir, Contreras & Moreno, 2015). Por el contrario, la posibilidad de expresar las emociones promueve una organización cognitiva más flexible y

compleja, posibilitando de forma creativa, mejores soluciones a los problemas, ayudando a sobreponerse más rápido de sucesos negativos y desarmando los efectos perjudiciales que la emoción negativa puede acarrear (Fernández-Abascal, 2011).

Existen diferentes técnicas de sencillo manejo que se pueden utilizar dentro del aula de clases para favorecer las expresiones emocionales como las ya mencionadas y también la expresión a través de la escritura, ya que facilita el proceso de conocimiento de las emociones y la autorregulación de estas, al compartirlas o comunicarlas a otros en forma de relato (Salazar y Riquelme, 2015)

Según el modelo de inteligencia emocional basado en habilidades de Mayer y Salovey (1997, citados por Jiménez y López, 2009), esta se basa en un proceso orientado a que el individuo tenga la capacidad para percibir, usar, comprender y gestionar las emociones de forma tal que pueda solucionar problemas y adaptarse eficazmente al medio que lo rodea, desarrollando habilidades como identificar emociones en rostros, o la comprensión de significados emocionales.

1.1 Fundamentos Teóricos y Empíricos de la Expresión Emocional

En relación con los eventos generadores de emociones placenteras y displacenteras en los principales contextos de socialización escolar, se pudo constatar una tendencia en el profesorado a asociar la recreación al afecto positivo y las exigencias académicas como causa de malestar emocional. Ello apunta hacia la necesidad de fomentar la motivación y el interés hacia las actividades docentes, para posibilitar un vínculo más estrecho entre los procesos cognitivos y afectivos (Domingas, et al. 2017).

En Latinoamérica Vásquez y Vega (2016) muestran como el tema de la expresión emocional es de interés internacional y exponen diferentes herramientas para que la educación se oriente al pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes y capacitando a los docentes especialmente para lograr el desarrollo del área emocional de los estudiantes. Una de las herramientas planteadas es llamada “Historias que causan emociones” y consiste en que, a través de diferentes materiales elegidos libremente por los estudiantes, inventen una historia, cuenten una fábula, leyenda o cuento y al final escojan uno de los personajes para representarlo, en otras palabras, el

estudiante se acerca a diferentes emociones, se identifica con una de ellas y la expresa.

En Colombia, una de las problemáticas con mayor trascendencia ha sido el deficiente rendimiento de los estudiantes, razón por la cual el país tiene uno de los niveles más bajos en cuanto a la calidad de la educación a nivel internacional. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico para temas educativos, afirma que "los escolares colombianos carecen de habilidades como ser creativos, pensar en forma crítica, hacer juicios, resolver problemas, comunicarse, colaborar, conectarse y competir.", lo cual reafirma el bajo rendimiento escolar y algunas de las razones para que se genere el fenómeno (Linares y Bustamante, 2013). Existe una relación entre los problemas emocionales y el bajo rendimiento académico en niños de 5 a 12 años, factor importante a intervenir para aumentar el rendimiento académico de los jóvenes colombianos en las aulas de clase; así, los primeros años de la vida de todo ser humano son cruciales ya que el niño está aprendiendo conductas básicas, identificar, expresar, regular y comprender sus emociones (Bravo, Naissir, Contreras & Moreno, 2015).

Ahora bien, es importante comprender que pasa en el adolescente cuando no es capaz de hacer un reconocimiento de sus emociones y sentimientos, cuál es la reacción que desencadena y cómo se puede lograr estimular las emociones en ellos para que puedan llegar a expresarlas y reconocerlas. Por ello se hace indispensable brindar herramientas y recursos acorde a sus aficiones e intereses que favorezcan la expresión emocional libre y en este sentido cabe preguntarse ¿Cómo es la expresión y comunicación emocional de los estudiantes de último grado de bachillerato en dos colegios de Bogotá y un colegio de Sevilla España a través de la aplicación de las actividades del programa DISEMFE?

2. OBJETIVOS

2.1 General

Analizar la expresión y comunicación emocional de los estudiantes último grado de bachillerato y de ESO en dos colegios de Bogotá y un colegio de Sevilla por medio de la aplicación de las actividades del programa DISEMFE.

2.2. Específicos

-Evaluar los niveles de expresión y comunicación emocional en los participantes mediante la aplicación del pretest y el postest establecido por el programa DISEMFE.

-Analizar los resultados cualitativos obtenidos en las actividades del programa DISEMFE acorde a las categorías establecidas.

-Establecer la relación entre los niveles de expresión emocional y el análisis cualitativo por categorías.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se plantea desde un enfoque cualitativo (Mixto) y se desarrolla con estudiantes del grado 11 de dos colegios de Bogotá (Colegio Gimnasio Moderno María Auxiliadora y Colegio Cultura Popular) y estudiantes de último año de ESO de un colegio de Sevilla, con un diseño transformativo concurrente. Así, la realización de la investigación es de tiempo concurrente, siendo el análisis cuantitativo y el cualitativo independientes el uno del otro y se integran en la fase de consolidación. Con el fin de dar a la investigación una validez cruzada de tipo transformativo, los resultados estadísticos por factores, se comparará con los resultados de las categorías cualitativas, a la luz del enfoque cognitivo conductual (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

3.1 Participantes

En la investigación participaron 84 estudiantes entre los 15 y 20 años (media 17.5), de los cuales el 58,3% son de género femenino y 41,6% de género masculino (ver tabla 1).

Tabla 1. Datos demográficos de los estudiantes

Localidad y colegio	Género	Frecuencia	Porcentaje	Total de estudiantes
Fusagasugá	Mujeres	11	58%	19
María Auxiliadora	Hombres	8	42%	
Puente Aranda	Mujeres	26	59%	44
Cultura Popular	Hombres	18	41%	
España	Mujeres	12	57%	21
	Hombres	9	43%	
Total	Mujeres Hombres	49 35	58.3% 41.6%	84

3.2 Instrumentos y técnicas de recolección de información

Se usó un cuestionario de opinión que se aplicó antes y después de la intervención; un cuestionario valorando la intervención, después de la misma, y las propias actividades desarrolladas: *Fotos que hablan, Palabras escondidas; Dibujando emociones, la Emoción de la música y Emociones en parejas.*

Para el análisis descriptivo se usaron matrices descriptivas (Tojar, 2006).

3.3 Procedimiento

Acorde al programa DISEMFE La investigación se llevó a cabo por fases:

Fase No 1. Diagnóstico inicial: Se recogen los datos previos al programa mediante la aplicación del "Cuestionario Alumnado 1"

Fase No 2. Desarrollo del Programa: Se realizan las cinco actividades con los estudiantes de la muestra, recogiendo tanto su valoración, como el contenido que desarrollan al hacerlo.

Fase No 3. Diagnóstico final: Se recogen los datos de las actividades realizadas por los estudiantes. Pasar al alumnado de los dos colegios el Cuestionario Alumnado 1 de nuevo y pasar a los dos grupos de estudiantes el Cuestionario Alumnado 2b.

Fase No 4. Análisis de Resultados: Una vez corregidos los instrumentos de evaluación se realizará el análisis de toda la información, en cuanto al cuestionario 1 se obtendrán las puntuaciones y en cuanto a la información recolectada en cada actividad se generarán las categorías de análisis.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados Cuantitativos

En el presente apartado se presentan los niveles de expresión y comunicación emocional de los tres colegios, teniendo en cuenta los cuestionarios aplicados al inicio y al final de las actividades del programa. La muestra total presenta una tendencia al aumento en los niveles de expresión y comunicación emocional (ver tabla 2).

Tabla 2. Nivel de expresión emocional de los dos colegios de Bogotá y el colegio de Sevilla

	PRETEST		POSTEST	
Rango de puntuaciones	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Alto (106-132)	7	11%	5	8%
Medio (79-105)	30	47%	42	65%
Bajo (78-33)	27	42%	17	27%
Datos Estadísticos Bogotá	**Pretest**		**Postest**	
Media	84		86	
Mediana	85		85	
Desv. Estándar	14.7		14.5	
Mínimo	51		49	
Máximo	114		130	
Datos Estadísticos Sevilla	**Pretest**		**Postest**	
Media	88		98	

Agrupación por factores para el cuestionario alumnado. Para poder comprender mejor los resultados pre y post aplicación del programa DISEMFE se agruparon las 33 preguntas del cuestionario por factores; esta agrupación se hizo necesaria para poder identificar los cambios más significativos en relación con la habilidad de percibir las emociones propias, las emociones percibidas en otros (como una habilidad importante en la inteligencia emocional relacionada con la empatía), las habilidades lectoescritoras en el perfeccionamiento del pensamiento abstracto y creativo y por último la expresión emocional oral y escrita como formas de promover formas más complejas de autoexpresión emocional (Jiménez y López, 2009; Arrizabalaga, 2014; Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

En todos los aspectos se observa un avance (ver figuras 1 y 2), excepto en los estudiantes colombianos donde el aspecto habilidades lectoescritoras muestra resultados sin variación particularmente en preguntas referentes a realizar resúmenes y lecturas. El indicador más bajo es el referente a las preguntas relacionadas con investigación e iniciativa. Para las preguntas relacionadas con la expresión escrita, se observan bajas puntuaciones, pero el nivel de expresión oral tiene una tendencia a aumentar después de la implementación del programa DISEMFE.

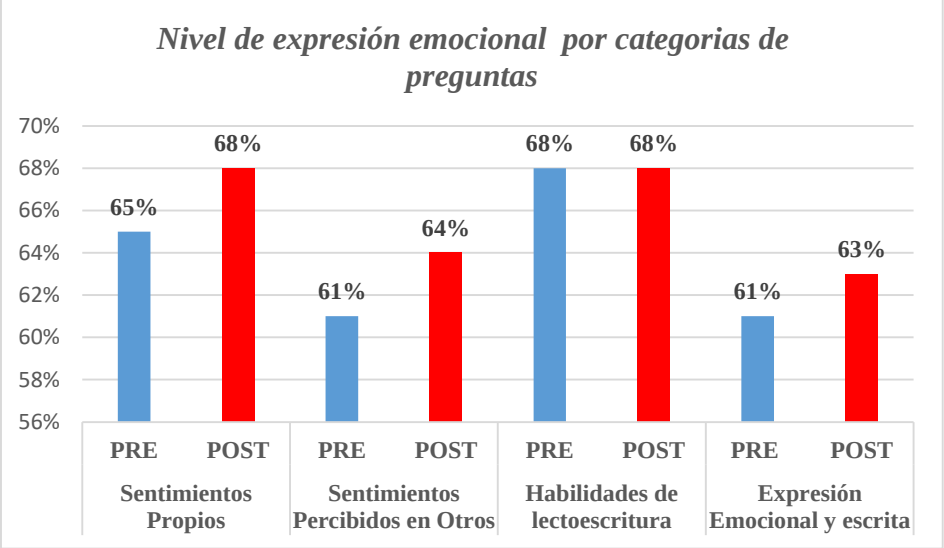


Figura 1. Cambios en los niveles de expresión emocional por factores en Bogotá

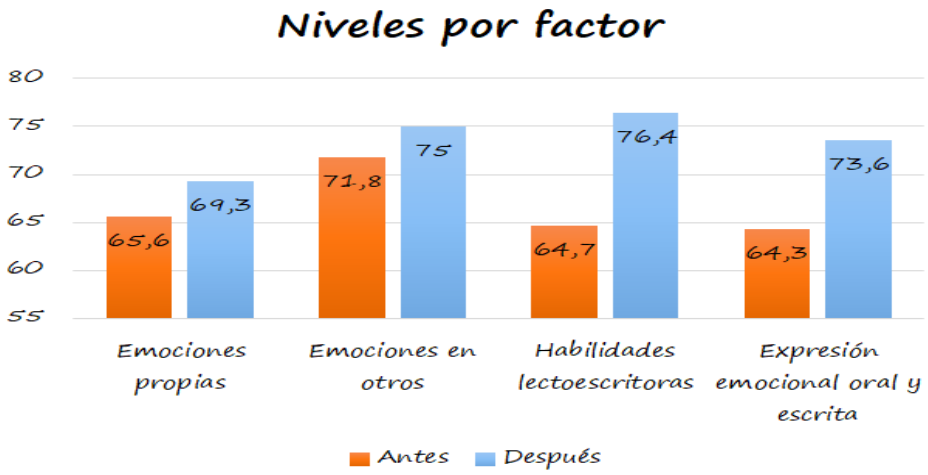


Figura 2. Cambios en los niveles de expresión emocional por factores en Sevilla

Se puede concluir que esta clasificación permitió evidenciar que después de la aplicación del programa DISEMFE hay una tendencia a la mejorar las puntuaciones principalmente en las preguntas relacionadas con la identificación de emociones propias, ajenas y especialmente en las referentes a la expresión emocional ya sea oral o escrita. En la muestra colombiana, en cuanto a las preguntas relacionadas con habilidades lectoescritoras como realizar resúmenes, redacción de documentos, lecturas e investigaciones no presentan cambios evidentes, ni aumento en las puntuaciones después de la intervención.

4.2 Resultados Cualitativos

En este apartado se encuentran los resultados de cada una de las actividades del programa DISEMFE, divididos en categorías de análisis de acuerdo a las citas más representativas por criterios como repetición, inferencia y relevancia (Hernández, 2010). Las categorías establecidas son: percepción de las emociones por medio de la Foto-expresión, palabras que expresan realidades, detección de emociones en poemas, percepción de emociones en la música y representación de la elección de emociones.

La categoría "Percepción de las emociones por medio de la Foto-expresión" se divide en las subcategorías emociones agradables y desagradables, aquí se incluyen aquellas palabras que los adolescentes perciben que está sintiendo la persona de la fotografía con un alto grado emocional; siendo una oportunidad de expresar creativa y libremente de manera escrita lo que le ha sucedido a la persona para que se encuentre en ese estado emocional (Clares, 2014).

En la categoría "palabras que expresan realidades" se incluyen aquellas frases y palabras escritas por los adolescentes que dan cuenta del análisis de contextos cotidianos presentadas a través de imágenes y además la capacidad de síntesis al resumirse toda la escena en una sola palabra. La expresión libre y creativa que evoca la imagen se manifiesta acorde a las experiencias previas de los adolescentes (mundo interno), que incluso puede no estar directamente relacionadas con esta (Clares, 2014). Las subcategorías son la capacidad de síntesis y la capacidad de análisis de acuerdo al grado de complejidad del análisis o la síntesis del estudiante.

En la categoría "Detección de emociones en poemas" se incluyen aquellas expresiones gráficas y escritas como manifestación de las emociones y sentimientos generadas en los estudiantes a partir del contenido del poema.

La categoría "Percepción de emociones en la música", contiene la elección de las canciones por parte de los estudiantes y su expresión escrita sobre qué les ha despertado, en donde cada una de sus letras refleja hechos o acontecimientos de la realidad y afloran en ellos lo que sienten e interpretan de la vida misma.

La categoría "Elección de emociones" incluye aquellas emociones que han escogido y han representado de manera gráfica, se incluye la expresión emocional y sensibilidad libre de uno de los miembros de la pareja y del otro al representarla, de acuerdo con la manera en cómo la asocien teniendo en cuenta su contexto, sus sentimientos y emociones en su presente. Por eso se han clasificado en elección de emociones agradables y desagradables, donde según Zerpa (2009) hay situaciones sociales en las que resulta más apropiada la expresión de una emoción y no de otra.

Como síntesis de este apartado se destaca que los resultados cuantitativos muestran el nivel de expresión emocional antes y después de la aplicación del programa DISEMFE, en donde se puede deducir que hubo variaciones positivas observando que el nivel bajo disminuyó en un 15% y el alto en un 3%, concentrándose un 65% de la muestra en el nivel medio. Es importante mencionar que, aunque los cambios sean mínimos hay un aumento en los factores relacionados directamente con la expresión emocional.

De los resultados cualitativos uno de los principales hallazgos es que los estudiantes son capaces de interpretar emociones percibidas en otros por medio de la fotografía, en donde recrean una historia, llevando el hilo conductor con cada imagen, asociándolo con situaciones cotidianas en las que se ve envuelto el adolescente. En la primera categoría llama la atención que logran identificar con más frecuencia emociones de tristeza y frustración propias de la etapa adolescente, donde la incertidumbre y preocupación por el futuro conlleva a experimentar estas emociones constantemente.

En la segunda categoría se puede deducir cómo los estudiantes analizan y sintetizan las imágenes presentadas en el programa, logrando conectarse por medio de la escritura con las imágenes que resultan ser agradables para ellos, por el contrario, las imágenes que poco les llamó la atención, la describen de manera superficial, poniendo en evidencia la carencia de vocabulario o el desinterés por la actividad.

En la tercera categoría se da un hallazgo importante y es la manera en la que logran conectarse con las letras de un poema, por medio del dibujo, donde para ellos es más fácil expresar de manera gráfica y explicar de manera escrita el

significado del dibujo, en lugar de escribir las emociones experimentadas después de la actividad.

En la cuarta categoría se estimulan las emociones por medio de canciones, de esta actividad se puede deducir que los estudiantes manifestaron un reconocimiento de sus emociones y además que la experiencia fue agradable para ellos, teniendo en cuenta que sus letras son un reflejo de las situaciones del mundo real, en donde el adolescente empieza a tomar conciencia de los resultados de las decisiones y de los actos.

Por último, la quinta categoría arrojó que las emociones más representadas por los estudiantes son el amor y la amistad como una derivación de la alegría y así mismo dentro de las desagradables están la ira y el miedo, siendo posible que estas emociones sean con las que más logran identificarse.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Llama la atención que luego de la agrupación de las preguntas del cuestionario por los cuatro factores analizados en esta investigación, los resultados de las preguntas relacionadas con el reconocimiento de emociones propias y de otros tuvieron variación positiva de un 3%, vale la pena resaltar que los adolescentes cuando se les da los espacios y la oportunidad de expresar sus propios sentimientos a través de actividades como la música y la fotografía, se abren a estas posibilidades evidenciando su sentir, así mismo con el factor de expresión oral y escrita que obtuvo una variación del 2% en donde ellos logran conectarse de manera artística por medio de las representaciones gráficas, sin embargo el resultado de las preguntas relacionadas con habilidades lectoescritoras se mantiene estable con respecto a la primera aplicación.

Lo anterior lleva a una primera conclusión, que tiene que ver con la relación directa entre el desarrollo de estas habilidades y la expresión y comunicación emocional, pues tal como lo menciona Hess (2013) en su investigación para evaluar habilidades lingüísticas en adolescentes, el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura durante los años escolares es indispensable para que el adolescente pueda hacer uso de un vocabulario que le permita encontrar la manera más clara de definir y expresar incluso estados mentales complejos y así mismo valorar objetivamente las narraciones de otros, demostrando también

que una sola aplicación del programa DISEMFE no es suficiente para lograr cambios significativos en la expresión emocional y mucho menos en el desarrollo de un proceso cognitivo como el lenguaje. Sin embargo, queda demostrado que la aplicación del programa DISEMFE, impacta positivamente en la expresión y comunicación emocional de adolescentes y de otras poblaciones con elementos comunes en la expresión y comunicación emocional.

6. REFERENCIAS

Arrizabalaga, A. (2015) Arqueología de las emociones. Repositorio universitario institucional de recursos abiertos. Vínculos de historia No. 4, 2015. Recuperado de: http://hdl.handle .net/10578/10795

Blandón, G. Zapata, O & Orrego, J. (2016). El grafiti: formas de comunicación emergentes en la escuela. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 12(2), 35-56. Recuperado de http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12(2)_3.pdf

Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C., & Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. Unifé. Vol. 23 Núm. 1. Recuperado de: http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/175

Clares-Lopez, J., (2014) Programa de Prevención de Dificultades Socio-Educativas Mediante la Foto-Expresión Emocional. DISEMFE. Proyecto piloto de investigación. Universidad de Sevilla.

Craig, G. J. y Baucum, D. (2009). Desarrollo Psicológico. (9). México: Prentice Hall

Crespi, M. (2011). Expresión y comunicación. Servicios culturales y a la comunidad. Paraninfo ciclos normativos. Ediciones Paraninfo S.A 1ª Edición. Madrid España. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NB98CIQDazUC&oi=fnd&pg=PP1&dq=concepto+de+expresi%C3%B2n&ots=Zr1xaaYg_j&sig=n5rfiZvV4edntP4a1bcZCwLop4Y#v=onepage&q=concepto%20de%20expresi%C3%B2n&f=false

Dandivela, I & Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. Código JEL: M50. ISSN: 1131-6985. , vol. 20, (p107-126) Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/viewFile/38963/37595

Domingas, M., Angulo, L., Guerra, V. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. Revista Electrónica Educare. EISSN: 1409-4258 Vol. 21(1) Enero-Abril, 2017: 1-16 http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.19.

Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M. & Domínguez, J. (2011) Psicología de la emoción. Editorial universitaria ramón areces. Recuperado de: https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf

Gutiérrez, M. y García, J. L. (2015). La comunicación emocional, Una necesidad para una sociedad en crisis. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. CIECE. Prevención de dificultades socio-educativas. Recuperado de http://congreso.us.es/ciece/Virtual_02.pdf

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. (5ta Edición) México, DF. McGraw-Hill

Hernández, A. (2012) Procesos psicológicos básicos. (1ª Edición) Viveros de Asís 96, Col. Viveros de la Loma, Tlalnepantla, C.P. 54080, Estado de México. Editorial Tercer Milenio.

Jiménez, M. & López, E. (2009) Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. Revista latinoamericana de psicología. Vol. 41, núm. 1. Konrad Lorenz. Recuperado de: http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/556/392

Levav, M. (2005) Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. Revista Argentina de Neuropsicología, 5, 15-24.

Linares, A. y Bustamante, N. (2013). Colombia, próspera pero mal educada. *El Tiempo*. Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13266298

Miguel, M. (2015) Educar las emociones en el 2º ciclo de Educación Infantil: Propuesta de programa. Repositorio Documental. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/14493NO

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009) Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia (Edición 11) México. McGraw-Hill.

Pérez Portillo, F. & Clares López, J. (2015). Programa DISEMFE: expresión y comunicación emocional. Una experiencia en secundaria. En J. Clares López & W. I. Ángel Benavides (Coord.), Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (p. 291-304). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf

Silenzi, M. (2018) El rol de las emociones a la hora de resolver el problema del marco ¿Emociones de tipo cognitivas y/o perceptivas? Revista Estudios de Filosofía. 59, p65-95. 31p. Recuperada de: https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile Sáez de Ocáriz, Unai; Lavega, Pere; Mateu, Mercé; Rovira, Gloria (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 309-326. http://dx.doi.org/10.6018/rie. 32.2.183911

Salazar, J. & Riquelme, V. (2015). Expresión y comunicación emocional. Conclusiones que apuntan a la prevención de dificultades socioeducativas. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional / coord. Por José Clares López, Wilmer Ismael Angel Benavides, 2015, ISBN 978-84-608-2436-7, págs. 1-5. (1. 2015. Sevilla) Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6146763

Tojar, J. C. (2006). Investigación Cualitativa: Comprender y Actuar. España. La Muralla.

Vásquez, V. & Vega, V. (2016). Programa mis movimientos dejan huellas para desarrollar la expresión emocional en niños de 5 años del C.E.E. Rafael Narváez Cadenillas. Tesis para obtener el título profesional de licenciada en educación inicial. Recuperada de: http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/9099

Zerpa, C. (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en la psicología. Departamento de ciencia y tecnología del comportamiento. Universidad Simón Bolívar, Caracas Venezuela. Vol. 6 N 1. 113-123. Recuperado de file:///C:/Users/Sony /Downloads/Dialnet-SistemasEmocionalesYLaTradicionEvolucionariaEnPsic-3020386.pdf

BORRADOR

UNIVERSIDAD

BORRADOR

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO Y PROFESORADO

Learning styles and design of teaching strategies to develop the expression and communication emotional of students and teachers

BORRADOR

Mariano Gutiérrez Tapias
Universidad de Valladolid(Campus de Segovia) - España
mgutierr@pdg.uva.es

José Luis García Cué
Colegio de Postgraduados. Campus Montecillo –Texcoco. México
jlgcue@colpos.mx

José Salazar Ascencio
Universidad de La Frontera – Temuco. Chile
jsalazar@ufro.cl

Resumen:

Los estilos de aprendizaje representan para la educación actual un instrumento necesario para desarrollar en las instituciones educativas una enseñanza de

calidad. El hecho de conocer la predominancia de los Estilos de Aprendizaje que presentan nuestros alumnos es fundamental para adaptar las metodologías docentes a sus características personales y emocionales, ello va a contribuir a elevar su rendimiento académico y su desarrollo en general.

Es preciso conocer el papel que juegan las metodologías docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin olvidar la importancia de desarrollar en el alumnado unas competencias de expresión y comunicación emocional que le servirán para su futuro profesional. Dichas metodologías se concretarán en una serie de estrategias didácticas que trataremos de definir.

Para que el profesorado pueda manejar dichas estrategias de una manera eficiente y ordenada, proponemos unas líneas de acción para diseñar estrategias didácticas de una manera adecuada en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los Estilos de Aprendizaje, al igual que la Expresión y Comunicación Emocional son ámbitos del desarrollo social, personal y académico. Por este motivo, es preciso prestarles una atención especial en el proceso educativo.

Palabras clave: proceso de enseñanza-aprendizaje, estilos de aprendizaje, estrategias didácticas, expresión y comunicación emocional.

Abstract:

Learning styles represent in current education a necessary instrument to develop quality education in educational institutions. Knowing the predominance of Learning Styles presented by our students is essential to adapt the teaching methodologies to their personal and emotional features, this will contribute to raising their academic performance and their development in general.

It is necessary to know the role that teaching methodologies play in the teaching-learning process without forgetting the importance of developing in the students skills of expression and emotional communication that will serve them for their professional future. These methodologies will be specified in a series of teaching strategies that we will try to define.

So that teachers can handle these strategies in an efficient and orderly manner, we propose some lines of action to design teaching strategies in an appropriate way in the planning of the teaching-learning process.

Learning Styles as well as Emotional Expression and Communication are areas of social, personal and academic development. For this reason it is necessary to pay special attention to them in the educational process.

Keywords: teaching-learning process, learning styles, teaching strategies, expression and emotional communication.

ÏNDICE

INTRODUCCIÓN
1. ESTILOS DE APRENDIZAJE
1.1. Qué son estilos
1.2. Qué son estilos de aprendizaje
2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
2.1. Qué son estrategias
2.2. Clasificación
2.3. Qué son estrategias didácticas
3. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: COMPONENTES BÁSICOS
3.1. Diseño de una estrategia didáctica
3.2. Componentes básicos de una estrategia didáctica
3.3. Ejemplo de diseño de estrategia didáctica
4 ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL
4.1 Las emociones en el aprendizaje
4.2. Desarrollo de la expresión y comunicación emocional
5. CONCLUSIONES
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo se centra en conocer la relación existente entre los estilos de aprendizaje, las estrategias didácticas y su relación con la expresión y comunicación emocional entre el alumnado y el profesorado.

El estudio de los estilos de aprendizaje del alumnado con los que trabajamos deben ser complementado con la aplicación en el aula una serie de estrategias didácticas adecuadas, que permitan a estos últimos conseguir el mayor nivel posible de rendimiento académico de acuerdo a sus posibilidades y expectativas.

El profesor debe interesarse en comprender las percepciones del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje. Esto significa comprender sus estados emocionales ante la situación de aprendizaje, siendo preciso conocer la situación real del estado de la comunicación emocional entre ambos, así como la expresión emocional que se mantiene, que depende en gran medida del clima del aula. Cuando el profesor se interesa en comprender la forma como el alumnado experimenta la situación de aprendizaje y cómo percibe las temáticas del mismo, está en mejores condiciones para ayudarle de forma efectiva.

Tanto los estilos de aprendizaje como los diferentes aspectos que conforman la expresión y la comunicación emocional, son ámbitos del desarrollo social, personal y académico del alumnado; es por ello que debemos considerar su importancia y la necesidad de tenerlo en cuenta en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, al objeto de que dicho proceso sea más eficaz.

1. ESTILOS DE APRENDIZAJE

En este apartado realizaremos un breve recorrido que va desde la identificación del propio concepto de Estilo hasta llegar a la definición y algunas connotaciones de lo que son Estilos de Aprendizaje.

1.1. Qué son estilos

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, 23.ª edición (2014), explica que el término Estilo es utilizado en varias disciplinas de manera diferente, esto es, se puede hablar como estilo de algunos modos de comportamiento, de las costumbres, de las características arquitectónicas, de la manera de escribir, de la forma de interpretar la música, de la moda, entre otros.

Fizell (1984) alude a que “el término Estilo es utilizado desde hace más de 2500 años”; y explica que “los antiguos hindúes propusieron que la gente necesita de cuatro diferentes maneras básicas para practicar la religión – los cuatro yogas o caminos – descritas en la Bhagavad Gita”. Silver y otros (2000) expresaron que “desde la antigua Grecia hasta el Renacimiento, el concepto prevaleciente de estilo estaba relacionada con la personalidad humana.”

Otros autores consideran que el término Estilo se comenzó a utilizar por los investigadores a partir del siglo XX, en concreto por aquéllos que trabajaron en distinguir las diferencias entre las personas en áreas de la psicología y de la de Estilo enfocado al lenguaje pedagógico fue el expresado por Alonso y Otros en 1994. Los autores explican que los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma que actúan las personas y resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos.

Lozano (2000:17) después de analizar diversas teorías y de integrar múltiples conceptos anteriores definió Estilo como "un conjunto de preferencias, tendencias y disposiciones que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas fortalezas que lo hacen distinguirse de los demás".

De acuerdo con Alonso y otros (1994), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999a) y Lozano (2000) y reuniendo diferentes conceptos, Estilo fue definido por García Cué (2006) como "un conjunto de aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas destrezas que lo hacen distinguirse de las demás personas bajo una sola etiqueta en la manera en que se conduce, viste, habla, piensa, aprende, conoce y enseña".

1.2. Qué son estilos de aprendizaje

García Cué (2006) realizó un análisis de las distintas teorías sobre los Estilos de Aprendizaje que habían sido propuestas por distintos investigadores, como Kolb (1976), Dunn y Dunn (1978), Keefe (1979), Honey y Mumford (1986), Felder y Silverman (1988), Alonso, C., Gallego D., Honey, P. (1994). Reid (1995), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999) y Willis y Hodson (1999), entre otros.

La mayoría de ellos, además de sugerir sus propias teorías, han diseñado y probado sus instrumentos para medir y distinguir las preferencias en cuanto a los Estilos de Aprendizaje. Uno de éstos, es el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) propuesto por Catalina Alonso en 1992 y que

ha sido empleado en diferentes investigaciones en universidades iberoamericanas y europeas para analizar diferentes niveles educativos (García Cué, Jiménez Sánchez, Gutiérrez Tapias, 2012).

Algunos investigadores coinciden en que, tanto los profesores como los alumnos tienen una forma individual y propia para aprender y que ésta depende de factores fisiológicos, ambientales, emocionales, culturales, entre otros (Gutiérrez Tapias, García Cué, Melaré Vieira, 2012).

Alonso y otros investigadores integraron diferentes conceptos, en especial los de Keefe (1988), y definen Estilos de Aprendizaje como "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (Alonso y otros, 1994).

Al respecto Alonso, Gallego y Honey (1994), manifiestan que los alumnos deben "aprender a aprender" y consideran que "los profesores deben reconocer las diferencias individuales de sus alumnos para personalizar su educación tratando de que sus preferencias en cuanto a los Estilos de Enseñanza no influyan en los Estilos de Aprendizaje de los alumnos". García Cué (2006) en concordancia con Alonso et al. (1994) destaca que los profesores enseñan de la misma manera como les gustaría aprender a ellos.

Willis y Hodson (1999) consideran que los estudiantes deben ser capaces de: aprender acerca de sus puntos fuertes y débiles, definir sus objetivos personales para el futuro, practicar destrezas más complejas que les ayuden a conseguir sus objetivos a corto, mediano y largo plazo y asumir una responsabilidad activa en sus elecciones personales que les ayuden en su camino hacia ser adultos responsables y productivos. Es más, ellos mismos especifican que los estudiantes son muy capaces y su potencial de aprendizaje es ilimitado, sin embargo existen claras diferencias entre los distintos alumnos. Para la mayor parte de los estudiantes no hay dificultades de aprendizaje en cualquier contenido temático si se les entrena según sus propios Estilos de Aprendizaje.

Las ideas de Willis y Hudson (1999) coinciden con las de Felder y Silverman (1988), en que hay que capacitar a los alumnos de acuerdo con sus Estilos de Aprendizaje; recomiendan además, impartir los cursos y las clases empleando estrategias didácticas que fortalezcan los cuatro Estilos de Aprendizaje que ellos propusieron: Activo-Reflexivo, Intuitivo-Sensitivo, Visual-Verbal, Secuencial-Global; esto es, "impartir las clases primero con un estilo, después con otro para que todos los discentes puedan sentirse atendidos de acuerdo con sus preferencias en su manera de aprender". De ello, interpretamos que lo que sugieren es que se intercalen aleatoriamente la aplicación de estrategias didácticas para un Estilo de Aprendizaje u otro según las circunstancias académicas.

2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

2.1. Qué son estrategias

Partiremos de un análisis simple del concepto de estrategia para aproximarnos seguidamente a una clasificación de los diferentes tipos de estrategias en el ámbito educativo.

De una manera elemental, el término estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin.

Según Chandler, aludiendo al ámbito de las organizaciones, estrategia es la determinación de los objetivos a largo plazo y la elección de las acciones y la asignación de los recursos necesarios para conseguirlos.

Ferreiro (2006) considera que el concepto de estrategia ha sido transferido al ámbito de la educación en el marco de las propuestas de "enseñar a pensar" y de "aprender a aprender". También, explica, que las estrategias son el sistema de actividades, acciones y operaciones que permiten la realización de una tarea con una calidad requerida. El empleo de una estrategia nos orienta al objetivo, nos da una secuencia racional que permite economizar tiempo, recursos y

esfuerzo y, lo más importante, nos da la seguridad de lograr lo que queremos obtener y de la manera más adecuada para ello.

2.2. Clasificación

Algunos autores como Pozo (2000), Marqués (2001), Ferreiro (2006), Porilho (2009), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), entre otros, analizan las estrategias de diferentes formas en las que se destacan cuatro diferentes grupos:

- Cognoscitivas. Son capacidades internamente organizadas de las cuales hace uso el estudiante para guiar su propia atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento. El estudiante utiliza una estrategia cognoscitiva cuando presta atención a varias características de lo que está leyendo, para seleccionar y emplear una clave sobre lo que aprende, y otra estrategia para recuperarlo. Lo más importante es que emplea estrategias cognoscitivas para pensar acerca de lo que ha aprendido y para la solución de problemas (Gagné y Glaser, 1987).
- Enseñanza. Se concretan en una serie actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación. Las actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento, la transferencia de conocimientos (Marqués, 2001).
- Didácticas. Son el sistema de acciones y operaciones, tanto física como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida (Ferreiro, 2006).

- Aprendizaje. Son un conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.). Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

2.3. Qué son estrategias didácticas

Las distintas opciones que tiene el profesorado para integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de significativa importancia para participar en las experiencias educativas con sus estudiantes, lo cual puede lograr a través de estrategias y actividades planificadas con la finalidad de satisfacer las finalidades de intereses de sus mismos estudiantes.

Estas ideas se corresponden con las estrategias didácticas expuestas en la clasificación anterior, y definidas por Ferreiro (2006).

Así, se entiende que las estrategias didácticas, no son más que el esfuerzo físico y mental que realiza el profesor para cumplir con sus funciones pedagógicas implícitas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, las estrategias didácticas pasan a ser las herramientas que sirven para mediar la acción entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza, que el profesor emplea de forma consciente al objeto de promover determinados aprendizajes.

Según Gallego y Salvador (2002), las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos. En este sentido, pueden considerarse análogas a las técnicas. En el concepto de estrategias didácticas se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del profesor).

En realidad, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales, las capacidades cognitivas y los estilos de aprendizaje de los alumnos. Aquí es donde toma su máxima importancia la expresión y la comunicación emocional que se mantiene entre ellos. Las estrategias didácticas se definen, a su vez, en función de las estrategias de aprendizaje que se quieren desarrollar y potenciar en el alumnado, por lo que es preciso tener en cuenta sus estilos de aprendizaje.

A veces, el proceso didáctico es complejo y variadas las exigencias a las que debe dar respuesta la acción didáctica, por lo que en ocasiones habrá que optar por una variedad de estrategias metodológicas que hagan posible en el alumnado la puesta en práctica de otros estilos de aprendizaje que le ayuden a enfrentar las materias de manera diferente, sin olvidar la importancia de la expresión y comunicación emocional en dicho proceso.

La pluralidad de estrategias metodológicas a que nos referimos hace difícil establecer una clasificación que responda a un único criterio, por ello, y para facilitar su estudio, algunos autores agrupan las estrategias metodológicas en función de los elementos básicos del proceso didáctico: profesor, alumno, contenido y contexto.

Como puede comprobarse, no hemos establecido diferencias conceptuales entre estrategias didácticas y estrategias metodológicas ya que en los ámbitos educativos unas y otras son empleadas indistintamente para la misma finalidad. Del mismo modo, para referirse a ellas, Martínez (2008), utiliza el término pautas metodológicas.

3. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: COMPONENTES BÁSICOS

3.1. Diseño de una estrategia didáctica

Consideramos interesante proponer, a modo de ejemplo para el profesorado, un modelo que le facilitará el diseño de las estrategias didácticas que pueda desarrollar con el alumnado en diferentes grupos y contextos.

Como puede comprobarse, el modelo contiene todos los elementos necesarios para la planificación, desarrollo y posterior evaluación de la estrategia didáctica utilizada.

<table>
<tr><th colspan="4">DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA</th></tr>
<tr><td colspan="4">NOMBRE O CÉDULA DE IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES:_____ GRUPO:_____

NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICA:_____
ASIGNATURA:_____</td></tr>
<tr><td colspan="2">NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:</td><td>CONTEXTO:</td><td>DURACIÓN:</td></tr>
<tr><td>TEMA:</td><td>OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS:</td><td colspan="2" rowspan="2">SUSTENTACIÓN TEÓRICA:</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONTENIDOS:</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>SECUENCIA DIDÁCTICA</td><td>MEDIOS Y RECURSOS</td><td colspan="2">EVALUACIÓN</td></tr>
<tr><td>Actividades Inicio:

Actividades Desarrollo:

Actividades Finales:</td><td></td><td colspan="2">QUÉ EVALUAR:
(Objetivos/Competencias)

CÓMO EVALUAR:
(Instrumentos/Técnicas)

CUANDO EVALUAR:
(Momentos de evaluación)</td></tr>
<tr><td colspan="2">RESULTADOS ESPERADOS:</td><td colspan="2">RESULTADOS OBTENIDOS:</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBSERVACIONES: (Incluir las referidas al clima del aula y a la expresión y comunicación emocional)</td></tr>
<tr><td colspan="4">PROPUESTAS DE MEJORA: (Incluir las referidas a la mejora al clima del aula y de la expresión y comunicación emocional)</td></tr>
</table>

Figura 1. Diseño de estrategia didáctica teniendo en cuenta el clima del aula y la expresión y comunicación emocional.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Componentes básicos de una estrategia didáctica

Se analiza a continuación de manera sencilla cada uno de los elementos contenidos en la Figura 1., realizando una breve y sencilla explicación de los mismos.

Nombre. Sirve para personalizar, o en su caso, mantener el anonimato de los autores para autoevaluaciones grupales.

Contexto. Escenario, clase, grupo…

Duración. Tiempo necesario para que el estudiante consolide y transfiera.

Objetivos y/o competencias. Orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Requiere diagnóstico inicial de varios aspectos.

Sustentación teórica. Se refiere a la orientación del aprendizaje que el profesor asume dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Contenidos. Pueden ser de diferentes tipos. Orientados por los objetivos y las competencias.

Secuencia didáctica. Procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica. Actividades (de inicio, de desarrollo, de finalización) orientadas al desarrollo de competencias.

Recursos y medios. Fuente esencial de estímulos que motivan y captan la atención del estudiante. Materiales y personales.

Evaluación. Actividad evaluativa centrada en qué evaluar (objetivos/competencias); cómo evaluar (técnicas e instrumentos de evaluación); cuándo evaluar (momentos en que se realizará).

Resultados esperados. Breve enumeración de aspectos, relacionados con los objetivos y competencias, que se esperan conseguir.

Resultados obtenidos. Breve enumeración de aspectos, relacionados con los objetivos y competencias, que se han alcanzado de forma manifiesta.

Observaciones. Anotaciones sobre los diversos ámbitos del proceso. Sin olvidar Incluir las referidas al clima del aula y a la expresión y comunicación emocional.

Propuestas de mejora. Reflexiones sobre aspectos susceptibles de mejora en futuros procesos. Incluir las referidas a la mejora al clima del aula y de la expresión y comunicación emocional.

Siempre hemos defendido que en al ámbito educativo, en el cual nos movemos, la importancia de llevar a cabo una evaluación adecuada, ya que, de no hacerlo, sería imposible conocer el grado de consecución de los objetivos y competencias propuestos, y mucho menos llevar a cabo los cambios necesarios para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3. Ejemplo de diseño de estrategia didáctica

Se presenta a continuación un ejemplo del diseño de una estrategia didáctica planificada para el alumnado de primero de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, para la asignatura Orientación y tutoría con el alumnado y las familias.

Dicha estrategia didáctica tiene su sustentación teórica en el estudio de un caso, relacionado con un alumno que presenta necesidades educativas específicas de apoyo educativo por padecer parálisis cerebral.

BORRADOR

<table>
<tr><th colspan="4">DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA</th></tr>
<tr><td colspan="4">NOMBRE O CÉDULA DE IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES: GRADO DE EDUCACIÓN
GRUPO: 1º de PRIMARIA

NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICA: PRIMERO
ASIGNATURA: ORIENTACIÓN Y TUTORÍA CON EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS</td></tr>
<tr><td colspan="2">NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: ESTUDIO DE CASOS</td><td>CONTEXTO: AULA</td><td>DURACIÓN: UNA QUINCENA</td></tr>
<tr><td>TEMA:
EL CASO DE “SUPER ANTONIO” – PARÁLISIS CEREBRAL</td><td>OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS:
- Reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer y saber ejercer las funciones de Tutor/a y Orientador/a en relación con la educación familiar en el</td><td colspan="2">SUSTENTACIÓN TEÓRICA:
Estudio de un caso: Descripción escrita de un hecho acontecido en la vida de una persona, grupo y organización. La situación descrita puede ser real o hipotética pero construida con características análogas a las presentadas en la realidad.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td>período 6-12 años</td><td colspan="2" rowspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="2">CONTENIDOS: ACNEE – PARÁLISIS CEREBRAL</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acnee- parálisis cerebral</td></tr>
<tr><td colspan="2">Detección y tratamiento en el aula</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tomar como prioritario el principio de “inclusión educativa”</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">SECUENCIA DIDÁCTICA</td><td>MEDIOS Y RECURSOS</td><td>EVALUACIÓN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actividades Inicio:
Actividades de motivación-reflexión. Vídeos de presentación

Actividades Desarrollo:
Debates del caso concreto

Actividades Finales:
Elaboración de un D.I.A.C. –
Presenciar la atención educativa del alumnado con discapacidades dentro del aula ordinaria.</td><td>- Personales: E.O.E.P. - TUTOR – P.T. – A.L. – EQUIPO DOCENTE.

- Materiales: D.I.A.C. - Específicos discapacidad- Medidas de acceso currículum
- Video: https://www.youtube.com/watch?v=YP-U2i-bvuc</td><td>QUÉ EVALUAR: (Objetivos/Competencias)
Las enumeradas inicialmente
CÓMO EVALUAR: (Instrumentos/Técnicas)
Escalas de observación, otros,
CUANDO EVALUAR: (Momentos de evaluación)
Inicial-Procesual-Formativa-Global</td></tr>
<tr><td colspan="2">RESULTADOS ESPERADOS:
- Que el alumnado conozca el papel a desempeñar con el papel de tutor/a.
- Que aprenda a realizar un D.I.A.C. y desarrollarlo en equipo.</td><td colspan="2">RESULTADOS OBTENIDOS:
- El alumnado conoce el alcance teórico de su papel como tutor.
- Ha comprendido la importancia de la elaboración de un D.I.A.C. y su estructura.</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBSERVACIONES: Se precisa la asistencia del alumnado a centros educativos y visitar aulas con alumnos discapacitados. Realizar exposiciones grupales públicas sirve para reforzar la expresión y la comunicación emocional entre el alumnado, y de estos con el profesor/a.</td></tr>
<tr><td colspan="4">PROPUESTAS DE MEJORA: Hacer propuestas de trabajo en equipo empleando diferentes casos y discapacidades. Introducir comentarios de artículos, debates, experiencias, trabajos colaborativos que sirvan para el refuerzo de la expresión y comunicación emocional del alumnado. El profesorado favorecerá dinámicas de participación activas y será un ejemplo de cómo se pueden desarrollar la expresión y comunicación emocional teniendo en cuenta la importancia del aprendizaje por imitación.</td></tr>
</table>

Figura 2. Ejemplo del diseño de estrategia didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

4 ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EMOCIONAL

4.1 Las emociones en el aprendizaje

No cabe duda de que ante determinadas situaciones de aprendizaje hay estudiantes que experimentan ansiedad y estrés. Esto es particularmente preocupante ante determinadas materias y ante la actitud de algunos profesores.

Conviene no olvidar la importancia de las emociones y sus componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La ausencia de tensiones en el aula, unas estrategias metodológicas propuestas por el profesorado, que se adecúen a los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, contribuirán a disminuir reacciones emocionales negativas ante ciertas materias académicas o cierto tipo de profesorado. Para ello es importante saber reconocerse y reconocer nuestra manera de ser docentes, sin olvidar que ello interfiere de manera evidente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las emociones juegan un papel importante en la motivación para el aprendizaje. La esperanza en el éxito y el poco miedo hacia el fracaso por parte del alumnado son un impulso decisivo para su motivación y para su aprendizaje. La autoestima, la capacidad para disfrutar con el trabajo y éxito académico son otros factores esenciales para la motivación.

Si el estudiante no está motivado, el esfuerzo del profesor resulta bastante improductivo. Dada la relación entre emoción y motivación, pretender enseñar sin tomar en consideración la dimensión emocional del aprendizaje y su motivación puede ser una tarea improductiva.

Para Bisquerra R. (2012:48) “El profesor debe interesarse en comprender las percepciones del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje. Esto significa comprender sus estados emocionales ante la situación de aprendizaje. Cuando el profesor se interesa en comprender la forma como el alumnado experimenta la situación de aprendizaje y cómo percibe los tópicos del aprendizaje, está en mejores condiciones para ayudarle de forma efectiva. Esto es mucho más efectivo que corregir las respuestas erróneas”.

4.2. Desarrollo de la expresión y comunicación emocional

Atender a la dimensión participativa del alumnado en las aulas a través de una expresión libre, donde pueda manifestar lo emocional que lleva dentro y que favorezca a su vez una comunicación sosegada y tranquila, es algo a veces olvidado por el profesorado y en ocasiones se considera como innecesario, inútil y una pérdida de tiempo para una gran parte del mismo.

La creación de un ambiente relajado y un clima donde tanto alumnado y profesorado puedan expresarse y comunicarse de una manera libre y tranquila, va a favorecer que la expresión y la comunicación emocional vayan surgiendo de manera natural porque la situación lo propicia.

El clima emocional del aula es pues, un factor esencial para favorecer o dificultar el aprendizaje. Esto depende en gran medida de la actitud y de la formación del profesorado, ya que no cabe duda de que el comportamiento del profesorado contribuye a crear un clima emocional que predispone al alumnado a favor o en contra del aprendizaje.

Tener sentimientos positivos hacia el tema de estudio es el mejor elemento para la mejora del rendimiento académico. Si además se refuerzan en el aula las habilidades para el desarrollo de la expresión y comunicación emocional para desarrollar cualquier tarea, ello redundará en la mejora del rendimiento no sólo académico, sino también en lo relacional entre el propio alumnado y de estos con el profesorado.

Actividades como comentarios de libros y artículos, realización de trabajos colaborativos entre el alumnado y exposiciones posteriores de los mismos; análisis y estudios de casos propuestos por el alumnado y comentado por los mismos en el aula bajo la mirada atenta y participativa del propio docente; realización de investigaciones actuales sobre algún contenido actual de la asignatura para abordar los temas de manera diferente a lo habitual y su posterior exposición al grupo, en la que cabe la opinión y la discusión crítica y creativa, introducir la coevaluación en el proceso, sin olvidar el uso de las TIC, son estrategias metodológicas sencillas que vayan a ayudar a desarrollar esas competencias emocionales expresivas y comunicativas que van a servir al

alumnado durante su periodo de formación académica, y lo que es más importante, para su desarrollo personal y social, y posteriormente en su desempeño profesional.

5. CONCLUSIONES

Los estilos de aprendizaje al igual que la expresión y comunicación emocional, son ámbitos del desarrollo personal, social, académico y profesional. Por este motivo es preciso prestarles una atención especial tanto en las instituciones educativas, en sus diversos niveles, como en la sociedad en general. Recordemos en este sentido lo expuesto por Alonso, C. y Otros (1994:68): "En resumen, el análisis ponderado de las investigaciones y trabajos realizados hasta la fecha, nos permite afirmar la pluralidad de aplicaciones que las teorías de los Estilos de Aprendizaje pueden tener en cualquier nivel educativo y en cualquier área de contenidos".

Podríamos concluir diciendo que el aprendizaje está influenciado por factores cognitivos y emocionales. Las emociones tienen una influencia en la motivación, interés, creatividad, flexibilidad, procesos cognitivos, toma de decisiones, implicación, esfuerzo, dedicación, etc. Naturalmente todo afecta al rendimiento. De lo cual se deriva la importancia de que el diseño de la enseñanza se realice tomando en consideración la dimensión emocional del aprendizaje.

Si a estos aspectos unimos una adecuada preparación del profesorado para implementar en el aula estrategias didácticas ajustadas a los estilos de aprendizaje del alumnado, que propicien el desarrollo de la expresión y la comunicación emocional de los mismos, ello va a redundar no sólo en el desarrollo de los mismos, sino también en su crecimiento como docente, entendido como un profesional en continuo cambio y progresión gracias al feed-back que recibe del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Chandler. Planeación estratégica. Recuperado de http://planeacion-estrategica.blogspot.com.es/2008/07/qu-es-estrategia.html

Coffield et al. (2004). Learning Styles & Preferences. Recuperado de http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles.html

Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. 3a. Edición. México: Mac Graw Hill.

Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, 23ª. edición (2014)

Dunn, R.; Dunn, K. (1978). *Teching Students throught their Individual Learning Styles: A practical aproach*. New Jersey: Prentice Hall.

Dunn, R. & Dunn, K. (1984). La *enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid: Anaya.

Felder, M. & Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. *Engineering Education 78*(7), 674-681.

Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Trillas.

Fizzell, R.L. (1984). The status of learning styles. *Educational Forum*, *48*(3), 303-312. Recuperado de http://www.aged.tamu.edu/classes/611/Modules/Module2/Lesson1/LearningStyle.pdf]

Gagné & Glaser (1987). *Enseñando a aprender*. Recuperado de http://www.paideavirtus.cl/mce/PDFS/Ensenando.pdf.

Gallego, J. L. & Salvador, F. (2002). Metodología de la acción didáctica. En Medina, A. & Salvador, F (2002): *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.

García Cué, J. L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. Tesis Doctoral. Dirigida por Catalina Alonso García. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García Cué, J. L., Jiménez Velázquez M. A., Sánchez Quintanar, C. & Gutiérrez Tapias, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Learning Styles Review 10*(10), 65-78.

Guild, P. y Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers.* Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

Gutiérrez Tapias, M. (2010). Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado en la formación universitaria dentro del Espacio Europeo. *Acción Pedagógica,* (12), 4 -15.

Gutiérrez Tapias, M., García Cué; J. L., Vivas, M; Santizo, J. A., Alonso, C. & Arranz, M. S. (2011). Estudio comparativo de los Estilos de Aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España. *Learning Styles Review, 7*(7), 35-62.

Gutiérrez Tapias, M., García Cué J. L. y Melaré Vieyra Barros, D. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Learning Styles Review. 10*(10), 55-64.

Gutiérrez Tapias, M., García Cué J. L. (2014). Análisis de dos instituciones de educacion superior que incorporan al proceso formativo estrategias didácticas y estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles, 7*(13), 45-63.

Honey, P. & Munford, A. (1986). *Using your learning styles.* London: Maidenhead, Peter Honey.

Horton, W. (2000). *Designing web-based training.* New York: John Wiley

Keefe, J. (1979, 1987). En Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style.* Reston Virginia: National Association of Secondary School Principals.

Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, Ma.: McBer.

Lago, B., Colvin, L. & Cacheiro, M. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas. Modelo EAAP. *Learning Styles Review 2*(2), 2-22.

Lozano, A. (2000). Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa. ITESM Universidad Virtual - ILCE. México: Trillas.

Marqués, P. (2001). *La enseñanza, buenas prácticas. La motivación*. Recuperado de http://peremarques.pangea.org/actodid.htm.

Martínez, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación, 19*(1), 77-94.

Portilho, E. (2009). Como *se Aprende? Estrategias, Estilos e MetacogniÇão*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Pozo, J. I. (1989). *Adquisición de Estrategias de Aprendizaje*. Recuperado de http://www.ctascon.com/AdquisiciondeEstrategias.htm

Reid, J. (1995). *Learning Styles: Issues and Answers. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom.* U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.

Riding, R. & Rayner, S. (1999a). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.

Riding, R. & Rayner, S. (1999b). *New Perspectives onIndividual Differences - Cognitive Styles.* Stanford, Conn: Ablex.

Sadler-Smith E. (2001) Self-perception of team-roles: some implications for business and management. in Riding R.J., Rayner S. & Rayner S.G. (Ed.). Recuperado de http://www.surrey.ac.uk/sbs/people/eugene_sadlersmith/

Smith, R. M. (1988). *Learning how to learn.* Milton Keynes, U.K.: Open University Press.

UNESCO. (1972). *Aprender a ser*. París: UNESCO.

Willis, M. & Hodson, K. (1999). *Discover you child Learning Styles*. Rosaville, California: Prima Publishing.

BORRADOR

EL TALLER DE CUENTO DE TERROR. UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

The terror tale workshop. A universitary experience

Gabriel Ignacio verduzco Arguelles
Universidad Autónoma de Coahuila. México
gabrielverduzco@uadec.edu.mx

Eduardo Ruiz Pérez
Universidad Autónoma de Coahuila. México
eduardoruizperez@uadec.edu.mx

Stella Maris Rodríguez Tapia
Universidad Autónoma de Coahuila. México
stellardztapia@gmail.com

Resumen

En este taller se trabajaron las herramientas narrativas y estrategias de tipo literario habituales. También se exploró y trabajó la dimensión emocional desde los niveles de susto, miedo, terror y horror a través del empleo de cortos cinematográficos y de televisión.

De esta forma el apelar a las emociones y a las experiencias de miedo y terror personales de los participantes en el taller, permitió reconocer sus mecanismos para luego emplearlos en la creación de los cuentos.

Palabras clave: cuento, terror, emoción, taller.

Abstract

In this workshop the usual narrative tools and literary strategies were worked. The emotional dimension was also explored and worked from the levels of fright, fear, terror and horror through the using of cinematographic and television shorts.

In this way, appealing to the emotions and experiences of fear and terror of the participants in the workshop, allowed to recognize their mechanisms and then use them in the creation of tales.

Keywords: tale, terror, emotion, workshop.

BORRADOR

Índice

Introducción

1. La experiencia también cuenta
2. Las estrategias emocionales
3. Ejemplo de análisis: corto cinematográfico “Bedfellows”
4. Conclusión
5. Referencias bibliográficas
6. Sitios web

INTRODUCCIÓN

El taller de cuento de terror (TCT) se llevó a cabo como parte de una actividad formativa con miras a nutrir la temática de una tesis de doctorado sobre relatos de brujería y, por otro lado, como parte de las actividades curriculares de la licenciatura en Letras Españolas de la Universidad Autónoma de Coahuila, México en el semestre agosto-diciembre del año 2013.

Durante el desarrollo del TCT se trabajaron herramientas narrativas y estrategias literarias que resultan habituales para estas actividades. En este caso fueron. "Decálogo del perfecto cuentista" (Quiroga, 2004); "Aspectos del cuento" (Cortázar, 1971); "Morfología del cuento" (Propp, 2009) y "Unas palabras sobre el cuento" (Monterroso, 1993).

Con estos cuatro textos se buscó generar en los talleristas un sentido de las formas narrativas, extensión, personajes y otros elementos que constituyen al cuento como género.

Pero dado que la orientación específica del taller se centró en el cuento de terror, se trabajaron estrategias que aprovecharon la experiencia y de las emociones de los participantes.

1. LA EXPERIENCIA TAMBIÉN CUENTA.

El TCT empleó la experiencia de los estudiantes de tres formas: 1) como "escuchas" de cuentos y de historias en su infancia; 2) como lectores de cuentos y 3) sus propias vivencias y situaciones de vida.

1.1 La *poiesis* ficcional

Se trabajó a partir de la propuesta de Martínez (2001) para reconocer cómo opera la *poiesis* ficcional oral y narrativamente, para luego emplearla intencionadamente en la en la redacción de los cuentos.

Esta parte de la perspectiva epistemológica aristotélica, según la cual, cada sujeto aprehende al mundo a través de sus sentidos y "guarda" en la inteligencia una experiencia única, diferente a la del otro sujeto. Esta experiencialidad se une a otros elementos que lleva consigo el sujeto, lo que lleva a generar una visión particular de la realidad que le rodea, que es al mismo tiempo general-objetiva y particular-subjetiva (Beuchot, 2005: 21-25).

Así entonces, una ficción es a la vez real y ficticia, pues el lenguaje literario asume formas fantásticas que el discurso nunca adquiere en una comunicación real formal. Las afirmaciones de certeza de un narrador en tercera persona, cuando refieren hechos singulares, no pueden ser puestas en duda de manera seria (Martínez, 2001: 177).

De esta forma, en el TCT se asumió que la ficción no es mera invención, sino que emplea las experiencias personales y las reformula a partir de un ejercicio de verdadera creación -poiesis- generando situaciones que se vuelven narrativamente verosímiles.

1.2 Las "cartas de Propp"

El recurso a la vivencia de los participantes continuó con el trabajo a partir de sus experiencias como escuchas o lectores. Se procedió en el TCT a reconocer las 31 funciones que Propp describe (2009: 37-85), no solo en el cuento tradicional ruso, sino también en otros cuentos, en sus versiones originales, como los de los hermanos Grimm, Perrault y Andersen o mexicanos como los de Vanegas Arroyo.

Para ello se empleó la estrategia de las "cartas de Propp". Esta es una estrategia sugerida por Rodari (2011: 69-77), inspirada en Alvarado y Bombini (1993: 114-115) que consiste en elaborar una carta por cada función de Propp para luego, revueltas las cartas, seleccionar algunas de ellas e inventar con ellas una historia. La Figura 1 muestra un ejemplo de estas cartas.

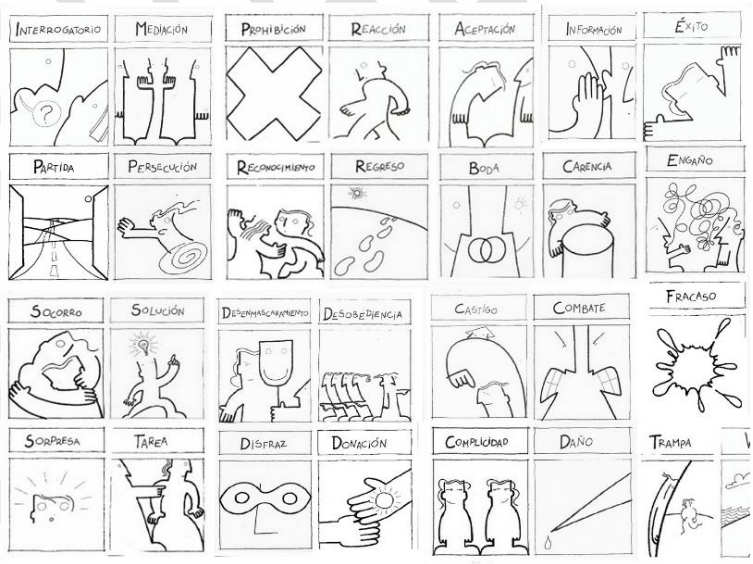


Figura 1. Las cartas de Propp[34]

[34] Tomada de Alvarado y Bombini, 1993: 125-140.

El ejercicio con las cartas de Propp permitió reconocer las funciones en los cuentos, trabajarlas en historias personales y darles un matiz que ayude a orientar hacia los elementos de las historias siniestras y de terror.

2. LAS ESTRATEGIAS EMOCIONALES.

La otra dinámica del TCT fue el explorar y trabajar la dimensión emocional desde los niveles de susto, miedo, terror y horror propuestos por Rosas (2003) para luego analizarlas desde la perspectiva de la semiótica de la cultura de Lotman (1996).

Rosas (2003: 25) distingue jerárquicamente entre susto, miedo, terror y horror. La distinción de estos cuatro estados humanos tiene como base la distinción bien-mal, conceptual y vivencialmente.

2.1 Susto

El susto está anclado al factor sorpresa. Se produce con una acción que rompe el orden cotidiano o el esquema de pensamiento de alguien en un momento específico. Lotman lo ubica en lo impredecible –*nepredskazuyemyy*- (Lotman, 1999: 82).

La reacción del sujeto es rápida y violenta, para ponerse en alerta ante una posible amenaza, con reacciones fisiológicas intensas también, como la descarga de adrenalina.

Sin embargo, el ánimo puede ser dispuesto por el contexto o excitado previamente, y la reacción ante algo inesperado puede ser sobredimensionada.

2.2 Miedo

De acuerdo con Lotman (2006: 20), el miedo es una reacción ante una amenaza o un peligro, visible u oculto, que hunde sus raíces en el instinto de supervivencia.

Lo relevante aquí es que el miedo puede ser provocado por algo imaginario, no sólo porque la amenaza que causa el miedo así lo sea, sino porque a la amenaza real se le agregan elementos subjetivos que la hacen más intensa y, siguiendo a Lovecraft (1989: 117), de esta situación ya no se puede escapar, pues la amenaza la alimenta el mismo sujeto.

2.3 Terror

Las imágenes creadas a partir de aquello que trastorna y que puede hacer daño, individual o colectivo, y que están en un plano consciente, es el terror (Rosas 2003: 28).

El terror surge por la percepción de algo activamente dañino, implacable y que incluso puede causar la muerte. Por eso también se considera un mal. Estas condiciones del terror generan condiciones propicias para que se provoquen sustos y se cause un miedo "estable", dado que hay una amenaza mortal tras él.

2.4 Horror

Cuando lo ajeno no sólo irrumpe en lo propio, sino que también se confunde con él y hasta lo sustituye, aparece el horror. En el horror, la irrupción violenta de lo ajeno paraliza al sujeto, lo fascina.

> […] el horror nos paraliza. Y no porque la Presencia sea en sí misma amenazante, sino porque su visión es insoportable y fascinante al mismo tiempo. Y esa presencia es horrible porque en ella todo se ha exteriorizado. Es un rostro al que afluyen todas las profundidades, una presencia que muestra el verso y el anverso del ser […] (Paz, 1986: 131).

Esta fusión y confusión de ser-no ser, de propio-ajeno, de bien-mal, de vida-muerte, repele y atrae. Esta contradicción nace del mismo ser humano y se explica desde la perspectiva del binomio propio-ajeno.

Estas descripciones se aplicaron a casos concretos en algunos cortos cinematográficos y de televisión para que, a partir de los elementos semióticos, se reconozcan los efectos de susto, miedo, terror y horror.

3. EJEMPLO DE ANÁLISIS: CORTO CINEMATOGRÁFICO "BEDFELLOWS"

Uno de los cortos con los que se trabajó fue "Bedfellows[35]" (2008), del director Drew Daywalt y las actuaciones de Kerry Finlayson (Rachel), Peter Giliberti (Monstruo), Edin Gali (Danny), con una duración de 2' 30''.

Mientras Rachel duerme junto a su esposo Danny, recibe una llamada en su celular. Pero quien le llama es su esposo. Es entonces cuando Rachel se pregunta ¿quién duerme junto a mí?

En la Figura 2 se muestra la captura del 1' 27'' del corto.

Figura 2. Bedfellows 1' 27''.

La Figura 2 muestra a Rachel, después de recibir la llamada de su esposo, moviéndose para destapar a quien está acostado junto a ella.

El primer elemento de análisis a destacar es que el espectador sabe, de entrada, que el corto es de terror, lo que genera ya una atmósfera que induce al miedo. En segundo lugar, la historia se desarrolla en la noche. En tercer lugar, ocurre en la recámara, que remite al espacio privado y personal, y más aún, es en la cama donde esto sucede, es decir en el núcleo de intimidad personal y familiar. Es aquí donde se está pasando del miedo al terror.

Estos tres elementos pertenecen también a la esfera de la experiencia de los participantes. Además, se hizo hincapié en el hecho de que Rachel y el monstruo

[35] Puede verse libremente el corto en el siguiente enlace: https://www.imdb.com/title/tt1354678/videoplayer/vi4052419609?ref_=tt_pv_vi_aiv_1

están bajo las cobijas. Apelando a las experiencias de los talleristas, se reconoció que las sábanas funcionan como una protección, sobre todo en la infancia, para los temores nocturnos. Con estos elementos, se muestra la Figura 3.

Figura 3. Bedfellows 1’ 31’’.

La Figura 3 muestra la cara del monstruo que duerme junto a Rachel. En el corto se juega con el susto al momento en que ella toca la sábana el sonido crece en volumen significativamente y el movimiento del monstruo hacia la cámara es intempestivo y violento. De esta forma, el ambiente de miedo con el que se inicia y que va creciendo, estalla con el susto que se produce.

Además, se destacan elementos semióticos como los ojos blancos, la pupila negra dilatada, la sombra de los ojos negra, los dientes en forma triangular y la piel cetrina. Estos rasgos mostrados a gran velocidad en el corto producen un impacto visual que generó desazón en los espectadores.

4. CONCLUSIÓN

La dinámica del TCT aprovecho la formación de los talleristas en el campo de las Letras, como la narrativa y la semiótica, para potenciarlas a través de la revisión y explicitación de las emociones.

Resultó provechoso para detonar la creatividad el hecho de que los participantes reconocieran sus propias emociones contenidas en sus experiencias como lectores y como escuchas de cuentos.

De manera especial, el apelar a las emociones y a las experiencias de miedo y terror personales de los talleristas, ayudó a reconocer, describir y entender sus mecanismos para luego poder emplearlos narrativamente en la creación de cuentos de terror.

Se reconoce la importancia del manejo de las emociones en un sentido didáctico, dado que permite detonar cargas de sentido que no siempre se trabajan desde un aspecto exclusivamente racional y erróneamente desconectado de lo emotivo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. y Bombini, G. (1993) *El nuevo escriturón.* Buenos Aires: SEP-El Hacedor.

Beuchot, M. (2005) *Historia de la Filosofía del Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cortázar, J. (1971) Aspectos del cuento. *Cuadernos Hispanoamericanos*. Núm. 255. Pp. 403-406.

Monterroso, A. (1993) Unas palabras sobre el cuento. En Zavala, L. *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*. Pp. 49-52. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez, F. (2001) *La ficción narrativa. Su lógica y ontología*. Santiago de Chile: Lom.

Lovecraft, H. (1989) *El horror sobrenatural en la literatura*, [trad. José Álvaro Garrido]. México: Premia.

Paz, O. (1986) *El arco y la lira.* México: Fondo de Cultura Económica.

Propp, V. (2009) *Morfología del cuento*, [trad. F. Díez del Corral]. Madrid: Akal.

Quiroga, Horacio (2004) *Cuentos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Rodari, G. (2011) *Gramática de la fantasía* [trad. Mario Merlino]. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Rosas, S. (2003) *El cine de horror en México*. Buenos Aires: Saga

Lotman, I. (1996) *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*, [trad. Desiderio Navarro]. Barcelona: Cátedra.

Lotman, I. (1999) *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*, [trad. Delfina Muschietti]. Barcelona: Gedisa.

Lotman, I. (2006) La caza de brujas: semiótica del miedo [trad. Desiderio Navarro]. *Criterios. Estudios de teoría de la literatura y las artes; estética y culturología*. Núm. 35. Pp.17-36.

6. SITIOS WEB

IMDb. Base de datos sobre cine, televisión y otros espectáculos. Recuperado de https://www.imdb.com/title/tt1354678/

BORRADOR

COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BOGOTÁ – COLOMBIA PROGRAMA DISEMFE – IUVEN

Communication and expression emotional between University students of Bogota-Colombia Program DISEMFE – IUVEN

Melissa Judith Ortiz Barrero.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia
melissa.ortiz@unad.edu.co

José Clares López.
Universidad de Sevilla. España
jclares@us.es

Resumen

Se realizó y analizó una experiencia de expresión y comunicación emocional con 35 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 23 y 52 años en la UNAD (Universidad Nacional abierta y a Distancia en la ciudad de Bogotá, Colombia), por medio del programa DISEMFE-Iuven. En primer lugar, se establecen las categorías de análisis correspondiente a ambas actividades del programa y por último se discuten los resultados a la luz de los diferentes referentes teóricos. Como principal hallazgo se obtiene la valoración positiva de la experiencia de expresión y comunicación emocional, demostrando la importancia del desarrollo de este tipo de

actividades en las cuales los estudiantes pueden hacer un reconocimiento de lo que ellos mismos y otros sienten.

Palabras claves: fotoexpresión, comunicación, emociones, socioeducación, prevención en universitarios.

Abstract

An experience of emotional expression and communication was carried out and analyzed with 35 university students between the ages of 23 and 52 at UNAD (National Open and Distance University in the city of Bogotá, Colombia), through the DISEMFE-Iuven program. First, the analysis categories corresponding to both program activities are established and finally the results are discussed in the light of the different theoretical references. As a main finding, the positive evaluation of the experience of expression and emotional communication is obtained, demonstrating the importance of the development of this type of activities in which students can recognize what they and others feel.

Keywords: photoexpression, communication, emotions, socio-education, prevention in university students.

ÍNDICE

Introducción
1. Las emociones
1.1 Comunicación y expresión emocional
1.2 Fundamentos de la expresión emocional
2. Objetivos
2.1 General
2.2 Específicos
3. Metodología
3.1 Participantes
3.2 Instrumentos y técnicas de recolección de información
3.3 Procedimiento
4. Resultados
5. Discusión y conclusiones
6. Referencias

BORRADOR

INTRODUCCIÓN

Con el ánimo de contribuir en la trasformación de las comunidades educativas, se implementa el programa DISEMFE – Iuven (Prevención de Dificultades Socioeducativas mediante la Expresión y Comunicación de Emocional, para un grupo de universitarios de Bogotá (Colombia) buscando analizar una experiencia de expresión y comunicación emocional (Perez & Clares, 2015). En Colombia, este tipo de acciones en el contexto educativo son muy limitadas y en consecuencia este tipo de temáticas no son tomadas en cuenta formalmente dentro de las instituciones educativas en pro de mejores relaciones humanas y el fortalecimiento de la autoestima (Salazar & Riquelme 2015; Gutiérrez y García (2015).

Los profesores juegan un papel primordial en la optimización del ambiente escolar, como los encargados del diseño y desarrollo de actividades y programas novedosos que posibiliten al alumnado la adquisición de competencias que favorezcan los comportamientos y las habilidades sociales. (Ocaris, La Vega, Mateu & Rovira, 2014). Así, diferentes estudios han confirmado que las emociones positivas favorecen la resolución de problemas y ayudan a generar estrategias de afrontamiento en el manejo de las emociones negativas (Fernández-Abascal et all, 2011; Domingas, Angulo & Guerra, 2017; Pérez & Clares, 2015; Crespi, 2011).

El programa DISEMFE, gracias a sus diferentes versiones, está diseñado para aplicarlo a diferentes tipos de población desde la infancia hasta la etapa adulta, con la lógica adaptación de las actividades acorde a la edad: Educación Especial, Educación Infantil, Educación Primaria o Básica, Educación Secundaria o Medio, Universidad y Tercera Edad. (Clarés & Pérez, 2015). En su primera implementación en el Colegio Canterbury de la isla Gran Canaria, se concluye que las actividades propuestas permiten que los estudiantes identifiquen sus emociones y encuentren el espacio para expresarlas con libertad.

El presente estudio buscó analizar una experiencia de expresión y comunicación emocional implementándola por primera vez en una muestra de estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Bogotá (Colombia)

1. LAS EMOCIONES

A la luz de la teoría cognitivista se pueden definir las emociones como reacciones de corta duración a la información que se recibe del entorno y cuyo nivel depende de la interpretación individual; mostrando las emociones como juicios o valoraciones, las cuales se manifiestan en el cuerpo en forma de actividad, reacciones fisiológicas, color y tono de voz (Levav, 2005; Bisquerra 2000, citado por Miguel, 2015; Silenzi, 2018).

Las emociones tienen una función adaptativa ya que sus manifestaciones a través de gestos y movimientos permiten que el cuerpo se adecue y prepare para la acción de tipo social, pues su propósito es expresar y comunicar preparando al sujeto para la adaptación social y también motivarlo dado que la emoción al pasar por el filtro de la razón genera como resultado motivación al logro (Bisquerra 2000, citado por Miguel, 2015).

Se pueden clasificar las emociones en dos grandes grupos. En un primer grupo las emociones básicas que hacen referencia a reacciones emocionales de carácter universal como alegría, tristeza, asco, sorpresa, miedo e ira. Las cuales están sujetas a conductas primordiales para la supervivencia y en su expresión tienen un comienzo abrupto, una duración corta y delimitada (Silenzi, 2018; Tabernero & Politis, 2016). Además, la expresión y comunicación de las emociones básicas puede ser afectada por el contexto cultural y el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto (Arrizabalaga, 2015 citando a Prinx, 2010; Damasio, 2010).

1.1 Comunicación y expresión emocional

La comunicación es un acto indispensable para el ser humano, en donde existe una interacción mínima entre dos personas, que buscan entregar una a la otra información de formar oral, gestual o escrita. (Crespi, 2011). Así, la expresión y comunicación emocional se entiende como la “reacción que se vivencia como una fuerte conmoción del estado de ánimo; suele ir acompañada de expresiones faciales, motoras, etc.…y surge como reacción a una situación externa concreta, aunque puede provocarla también una información interna del propio individuo” (Ibarrola, 2011, p.4)

Las emociones “dependen de las predisposiciones innatas que permiten que todas las personas expresen sus emociones e interpreten la expresión emocional, de igual forma de factores educativos que ayuden a controlar y reconducir las emociones

espontaneas y de factores cognitivos que ayuden a conocer, discernir y controlar las emociones" (Vásquez & Vega, 2016, p.1). Por lo tanto, se habla de una predisposición genética y de aprendizaje social al percibir las emociones, que se deben integrar para no privarse de la emoción espontanea, en un proceso de autoconocimiento y de aprendizaje para su expresión eficiente.

Una de las formas en las que las emociones pueden ser estimuladas creativamente es por medio de la poesía, ya que la misma resulta del sentimiento del hombre intentando responder a cuatro categorías: La forma (condensación del lenguaje), la función (expresar), el fondo (conocimiento construido que incluye emociones, sentimientos, pensamientos…) y la dimensión artística o estética de la poesía (Zaldívar, 2014).

Vásquez y Vega (2016) afirman que la formación de las emociones está afectada profundamente porque desde la niñez se crea la predisposición a expresar las emociones como lo espera la sociedad, por ejemplo, se sonríe al saludar a alguien aún cuando la persona le desagrade. Este tipo de aprendizajes sociales hace que no se actúe de acuerdo con lo que realmente se siente, sino que por el contrario se interioriza las normas sociales sobre lo que se debe sentir y expresar.

Una habilidad importante para los seres humanos es poder identificar y describir sus propias emociones y las de los demás, la cual se desarrolla desde el nacimiento a lo largo de la vida de cada persona y la llaman consciencia emocional, permitiendo que las personas tengan la capacidad de sentir empatía a las emociones de los otros (Plata, Riveros y Moreno, 2010; Rovira, 2016).

1.2 Fundamentos de la Expresión Emocional

Diversos autores abordan la regulación y expresión emocional desde un enfoque cognitivo-conductual; así, al entenderse y expresarse adecuadamente las emociones se modula su ocurrencia, forma, intensidad y duración internamente. Desde este enfoque a estos procesos de regulación se les llama inteligencia emocional entendida como una habilidad de las personas que les permite entender y responder apropiadamente a sus propios sentimientos y la capacidad para modificar su estado emocional o el de otros de manera voluntaria. (Mayer, Caruso & Salovey, 2000;

Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz & Extremera, 2006; Eisenberg & Spinrad, 2004; Kooler, 2009 citados en Ribero & Vargas 2015)

Una investigación realizada por Ekman (1980, 2004) llevada a cabo en 5 países de América y Nueva Guinea (Australia), empleó un juego de 30 fotografías de rostros que expresaban alegría, miedo, sorpresa, cólera, tristeza y repugnancia. La técnica de Ekman consistía en narrarles a sus informantes varias historias y luego pedirles que escogieran, entre tres fotografías de sujetos estadounidenses, la foto que mejor se adecuaba a la historia contada. Como resultado final concluyó que las mismas expresiones o contracciones de los músculos faciales traducen la ira, la sorpresa o el miedo en los diferentes pueblos del mundo. (Bourdin, 2016).

Ahora bien, es importante comprender qué pasa cuando no se es capaz de hacer un reconocimiento de las propias emociones y sentimientos, cuál es la reacción que desencadena y cómo se puede lograr estimular su expresión. Por ello, se hace necesario brindar espacios que favorezcan la expresión emocional libre y en este sentido conocer la expresión y comunicación emocional de un grupo de universitarios de Bogotá a través de la aplicación de las actividades del programa DISEMFE-Iuven.

2. OBJETIVOS

2.1 General

Analizar una experiencia de ECE (expresión y comunicación emocional) en un grupo de estudiantes universitarios de Bogotá por medio de la aplicación del programa DISEMFE - Iuven.

2.2. Específicos

Dar la oportunidad a los estudiantes de manifestar frente a otros, aspectos significativos de su vida.

Identificar manifestaciones emocionales a partir de un poema.

Familiarizar a los estudiantes con las actividades que desarrollaran en bachilleres acorde al programa DISEME

3. METODOLOGÍA

3.1 Participantes

En la investigación participaron 35 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 23 y 52 años (media 34) del programa de psicología de la UNAD en Bogotá.

3.2 Instrumentos y técnicas de recolección de información

Actividad 1. Prioridades vitales. Esta actividad pretende que los estudiantes manifiesten los cinco aspectos de su vida que sean para ellos significativos.

Actividad 2. Poetry emotion. Esta actividad busca que los estudiantes describan las emociones y opiniones que les despierta la lectura del poema "Felicidades Mujer".

Hoja de valoración de las actividades. Una vez concluidas las actividades cada participante diligencia un cuestionario con preguntas abiertas que buscan identificar la percepción de los estudiantes sobre las actividades y cómo se sintieron.

Herramienta para análisis de resultados. Matrices con categorías establecidas para el programa DISEMFE – Iuven, construidas para analizar y relacionar los resultados obtenidos (Clares-López, 2015).

3.3. Procedimiento

Acorde al programa DISEMFE la investigación se llevó a cabo por fases:

Fase No 1. Introducción a la importancia de la expresión y comunicación emocional

Fase No 2. Desarrollo de las actividades de prioridades vitales y poetry emotion. Se realizan las dos actividades con los estudiantes de la muestra, recogiendo tanto su valoración, como el contenido que desarrollan al hacerlo.

Fase No 3. Análisis de Resultados: Una vez se procesan las valoraciones se realiza el análisis de la información recolectada en cada actividad acorde a las categorías de análisis (ver tabla 1 y 2).

Tabla 1. Categorías para el análisis de preferencias vitales (Clares-López, 2015)

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN
Familia	Entran tanto temáticas de familia en general, como sus relaciones, o acontecimientos que suceden en su seno.
Salud	Cualquier aspecto de la salud física y emocional del sujeto. Sentirse bien, estar feliz.
Laboral	Aquí se engloban los aspectos relacionados con el trabajo, la profesión, su formación, estabilidad, sujetos que pertenecen al mundo laboral, publicar, etc.
Ocio	En este apartado se encuadran lo que es el tiempo libre, las aficiones, la calidad de vida que se lleva, etc. Disfrutar de lo vivido.

Política	Están integradas las preocupaciones genéricas que se tienen por el país, la política, la economía, el futuro del mismo, etc.
Relaciones	Aquí se incluyen las relaciones entre las personas, centrándose en aspectos como la amistad y de amor.
Ecología	Se recoge la preocupación por el medio ambiente y el cuidado de los animales.
Espiritualidad	Lo relacionado con la propia espiritualidad de la persona, religión, creencias, etc. Actitud positiva
Paz-justicia	Aspectos relacionados con estos dos términos, paz y justicia, especialmente en términos genéricos. Participación social, voluntariado.
Seguridad	Referido tanto a la seguridad física como a la económica, para poder desarrollar la propia vida con garantías. Casa propia.
Cuidado personal	Se trata de tener un especial cuidado con el propio cuerpo, así como el aspecto del mismo. Desarrollo personal.
Retiro	Hablamos de la etapa de la vejez, cuando se abandona de forma definitiva la vida laboral.

4. RESULTADOS

4.1 Actividad de intereses vitales

En el presente apartado se presentan los aspectos que los participantes consideran más importantes de su vida (ver figura 1). Se destacan los aspectos familiares (35,90%) y laboral (27,95%) como los más importantes dentro de esta muestra.

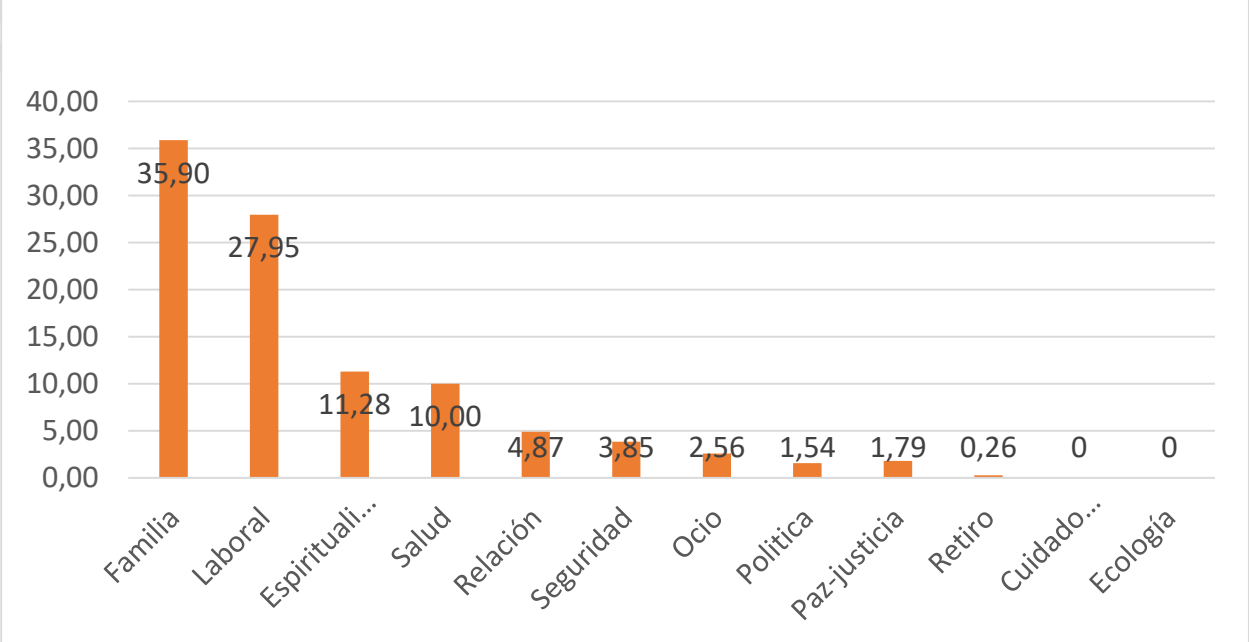


Figura 1. Intereses vitales de la muestra globalmente

Al hacer una revisión de los intereses vitales acorde al grupo de edad y al sexo se observan algunas diferencias, cobrando mayor importancia la espiritualidad y la salud a partir de los 31 años y manifestándose la espiritualidad en los hombres como uno de los aspectos más importantes (ver tabla 3 y figura 2).

BORRADOR

Tabla 3. Intereses vitales por grupo de edad

CATEGORIAS	20 a 30 años %	31 a 40 años %	41 a 60 años %	Total del grupo %
Familia	25.7	35.98	34.25	35.90
Laboral	41.3	32.64	33.43	27.95
Espiritualidad	3.6	17.57	7.46	11.28
Salud	6.4	6.69	10.50	10
Relaciones	4.6	3.35	6.08	4.87
Seguridad	12.8	1.67	0.55	3.85
Ocio	1.8	0.84	2.21	2.56
Política	3.6	0	1.93	1.54
Paz-justicia	0	1.26	2.49	1.79
Retiro	0	0	0.28	0.26
Cuidado personal	0	0	0.83	0
Ecología	0	0	0	0
Total	100%	100%	100%	100%

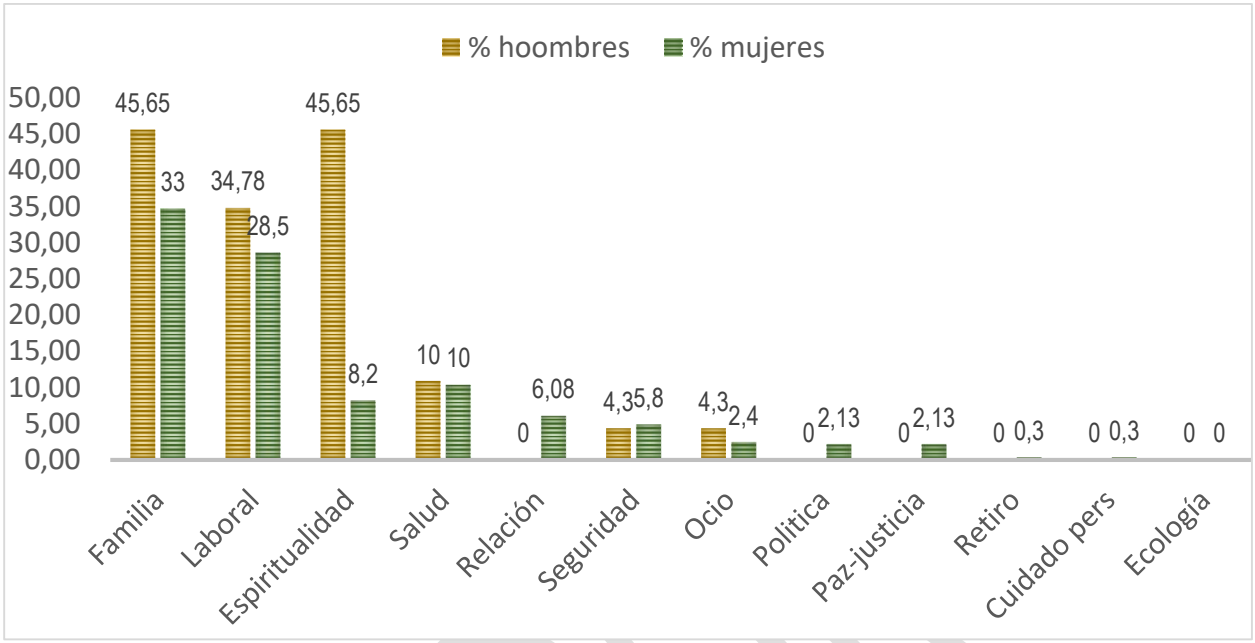


Figura 2. Intereses vitales de acuerdo con el sexo

En cuanto a la valoración personal de la experiencia por parte de los universitarios, se puede destacar que para ellos es una experiencia liberadora, enriquecedora y gratificante (26.5%) y también que experimentaron nervios al principio, pero después más tranquilidad al poder expresarse frente a los otros (ver Figura 3).

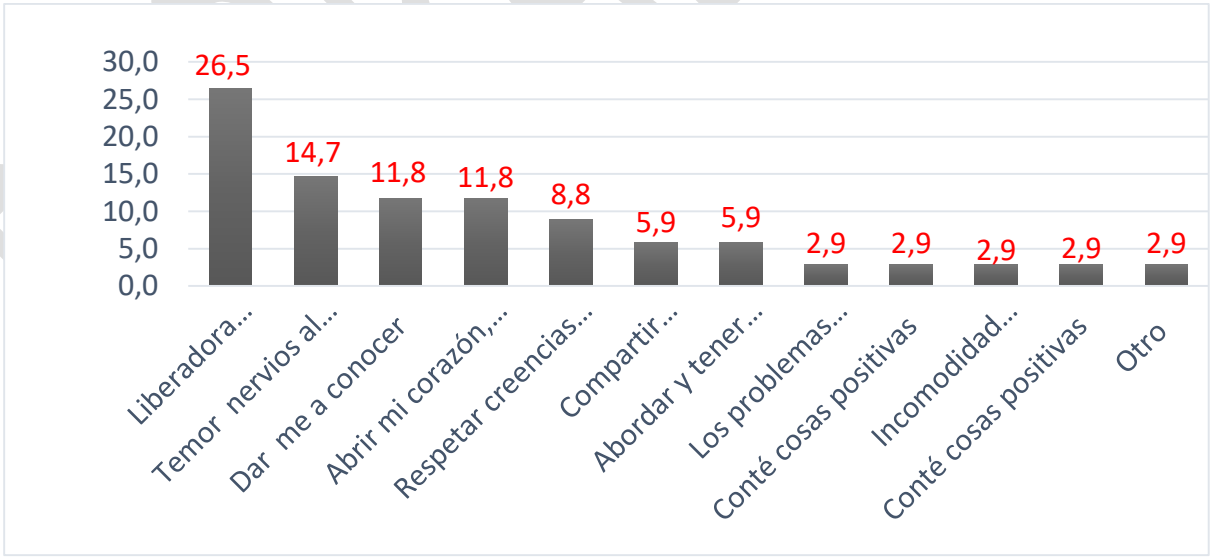


Figura 3. Valoración de la experiencia

Por otra parte, los participantes indican que lo que sentían al escuchar a los compañeros expresarse en general fue interés, respeto por el otro y por la diferencia

y empatía (22.6%) y también experimentaron interés por conocer a las personas y sus problemas (12.9%) como se puede ver en la Figura 4.

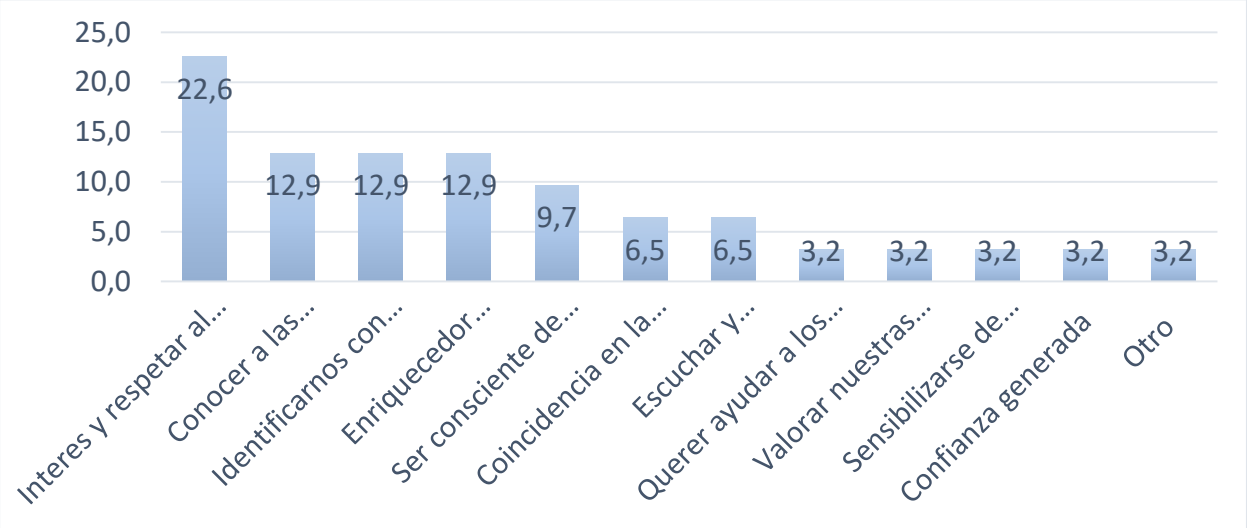


Figura 4. Sensaciones o percepciones de los participantes al escuchar a los compañeros(as)

4.2 Actividad de poetry emotion

Las opiniones generadas de los participantes sobre lo que sintieron en la actividad Poetry Emotion se pueden condensar en la Tabla 4.

Tabla 4. Lo que sintieron los participantes en la experiencia Poetry Emotion.

MUJER Y MADRE	ACTITUDES PROVOCADAS
Sintieron el verdadero amor maternal. Exaltación de la mujer y la lucha por sus sueños. La diferencia de las mujeres, luchadoras y trabajadoras por sus hijos.	Sentimiento de esperanza y pautas para desenvolverse. Tener presente las prioridades vitales, oportunidad para expresarse, saber escuchar e interpretar.
CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	**COSAS QUE SIENTEN**
Reconocer sentimientos y cualidades en los demás, desarrollando a capacidad de escucha y de interacción.	Despierta sensaciones y emociones, también en otros contextos, aflorando la sensibilidad, conmoviendo al corazón, identificándose con el autor.
EMPATIZAR CON OTRAS PERSONAS	**SOBRE EL TEXTO ESCRITO**

Resaltar lo agradable y positivo de las personas Empatizar con las demás personas.	Identifica palabras clave que encierran una emoción infinita Extraes lo más relevante de las letras (H) Proceso formativo y decisivo del ser humano
AMBIENTE CREAD0	
Crea un ambiente reflexivo, permite analizar problemáticas, situaciones. Forma diferente de sacar conclusiones	

Un hallazgo importante, es la manera en que los universitarios logran conectarse con lo escrito en un poema, para luego expresarlo de manera oral y escrita.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a la actividad de prioridades vitales, en la muestra general las categorías predominantes fueron la familia y lo laboral dada la importancia que estas representan en la sociedad. En el caso de las mujeres la prioridad es la familia y en la mayoría de los hombres la espiritualidad. Para la valoración de esta experiencia, la mayoría de los participantes indican que esta fue una experiencia liberadora, enriquecedora y gratificante y en segundo lugar indicaron que les generó temor al inicio, pero luego se sintieron más tranquilos.

En general, respecto a las emociones percibidas al escuchar a los otros se destaca el interés, la empatía y el respeto por la diferencia. En las dos actividades también los estudiantes se sienten cómodos describiendo emociones agradables como alegría y en cuanto a las emociones desagradables algunos manifiestan frustración; que en palabras de Consuegra (2017) es un estado de vacío ante un obstáculo que impide satisfacer un deseo o lograr una meta y que requiere de mucho autocontrol y expresión emocional para que no desemboque en conductas agresivas. (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 1994 citados en Papalia, Wendkos & Duskin, 2009)

Se relaciona la expresión emocional oral y escrita con la expresión libre de las emociones generadas a través de la lectura del poema, teniendo como objetivo reavivar la sensibilidad en los estudiantes, al identificar sus propias emociones y las de otros, encontrando un espacio acorde para expresarlas; tal como lo manifiesta Zaldívar (2014) “acercarse a la poesía es entrar en el corazón del hombre, permitiendo avivar los propios latidos emocionales”.

Es importante enriquecer las habilidades para expresar las emociones, pues como mencionan Pérez y Clares (2015) reconocerlas, comprenderlas y expresarlas eficientemente constituirá un ingrediente clave para seguir desarrollando la inteligencia emocional de los estudiantes a lo largo de sus vidas y de esta manera que puedan aprender a armonizar sus emociones con nuevos conocimientos que redunden en personas y sociedades en equilibrio y felices (Gutiérrez & García, 2015). Además de lo anterior, se hace necesario poner en evidencia que un trabajo investigativo debe tener la capacidad de impactar tres espacios: la sociedad, la ciencia (Educación) y a los participantes de la misma. En este caso se puede decir que el impacto o aporte a la sociedad, a partir de la pretensión de esta investigación, fue comprender que la expresión y la comunicación emocional permite brindar un conocimiento para crear políticas donde se incluyan en el currículum actividades de ECE en Colombia en función de la etapa evolutiva de los estudiantes y los resultados encontrados al aplicar el programa DISEMFE-Iuven. En otros términos, trabajar en la gestión eficiente de las emociones de los estudiantes con el mismo nivel de importancia con el que se desarrollan los demás temas académicos, pues es claro que las dificultades que estos presentan en su aprendizaje pueden tener gran parte de su origen en emociones que no saben comprender y mucho menos expresar.

Mientras se siguen nutriendo las investigaciones y se logra la implementación de políticas públicas al respecto, se hace importante que los docentes y orientadores se preparen para apoyar y promocionar una adecuada salud emocional en sus estudiantes y en ellos mismos que son los modeladores de conductas de sus formantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrizabalaga, A. (2015) Arqueología de las emociones. Repositorio universitario institucional de recursos abiertos. Vínculos de historia No. 4, 2015. Recuperado de: http://hdl.handle .net/10578/10795

Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas, 23* (67).

Clares-López, J. (2015) Comunicación emocional entre profesorado de educación superior con apoyo tecnológico. Presentado el XX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento - VII Congreso Pizarra Digital: Diversidad, Estrategias y Tecnologías: Diálogo Entre Culturas. Madrid 2-4 julio

Crespi, M. (2011). Expresión y comunicación. Servicios culturales y a la comunidad. Paraninfo ciclos normativos. Ediciones Paraninfo S.A 1ª Edición. Madrid España. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NB98CIQDazUC&oi=fnd&pg=PP1&dq=concepto+de+expresi%C3%B2n&ots=Zr1xaaYg_j&sig=n5rfiZvV4edntP4a1bcZCwLop4Y#v=onepage&q=concepto%20de%20expresi%C3%B2n&f=false

Domingas, M., Angulo, L., Guerra, V. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. Revista Electrónica Educare. EISSN: 1409-4258 Vol. 21(1) Enero-Abril, 2017: 1-16 http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.19.

Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M. & Domínguez, J. (2011) Psicología de la emoción. Editorial universitaria ramón areces. Recuperado de: https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf

Gutiérrez Tapias, M. & García Cué, J.L. (2015). La comunicación emocional, una necesidad para una sociedad en crisis. En J. Clares López & W. I. Ángel Benavides (Coord.), e y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (p. 397-408). Sevilla. Recuperado de: http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf

Ibarrola, B. (2011). Como educar las emociones de nuestros hijos. Conferencia celebrada en el auditorio CAM de Alicante el 5 de abril.

Miguel, M. (2015) Educar las emociones en el 2º ciclo de Educación Infantil: Propuesta de programa. Repositorio Documental. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/14493

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009) Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia (Edición 11) México. McGraw-Hill.

Plata, C., Riveros, C. & Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. Psychologia. Universidad de la Sabana. Vol. 4 Núm. 2. doi: https://doi.org/10.21500/19002386.1148

Pérez Portillo, F. & Clares López, J. (2015). Programa DISEMFE: expresión y comunicación emocional. Una experiencia en secundaria. En J. Clares López & W. I. Ángel Benavides (Coord.), Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (p. 291-304). Sevilla: Universidad de

Sevilla. Recuperado de http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf

Ribero, S., Vargas, R. (2015) Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. Psicología desde el Caribe, vol. 30, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 495-525. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21329176004

Rovira, Gloria., Canales La cruz Inmaculada. (2016). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. Universidad de Zaragoza España. Revista Movimiento, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 157-172, jan./mar. De 2016. Recuperado de: https://dugidoc.udg.edu//bitstream/handle/10256/139Imp99/ortanciaAutoregulacion.pdf

Silenzi, M. (2018) El rol de las emociones a la hora de resolver el problema del marco ¿Emociones de tipo cognitivas y/o perceptivas? Revista Estudios de Filosofía. 59, p65-95. 31p. Recuperada de: https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile

Sáez de Ocáriz, Unai; Lavega, Pere; Mateu, Mercé; Rovira, Gloria (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 309-326. http://dx.doi.org/10.6018/rie. 32.2.183911

Salazar, J. & Riquelme, V. (2015). Expresión y comunicación emocional. Conclusiones que apuntan a la prevención de dificultades socioeducativas. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional / coord. Por José Clares López, Wilmer Ismael Angel Benavides, 2015, ISBN 978-84-608-2436-7, págs. 1-5. (1. 2015. Sevilla) Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6146763

Tabernero, M. & Politis, D. (2016) Reconocimiento facial de emociones básicas y su relación con la teoría de la mente en la variante conductual de la demencia frontotemporal. Revista de psicología y ciencias a fines. Vol 33, No 1 (2016). Recuperado de: http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php/interdisciplinaria/article/view/224

Vásquez, V. & Vega, V. (2016). Programa mis movimientos dejan huellas para desarrollar la expresión emocional en niños de 5 años del C.E.E. Rafael Narváez Cadenillas. Tesis para obtener el título profesional de licenciada en educación inicial. Recuperada de: Recuperado http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/9099

Zaldívar, R. (2014). El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía. Universidad Complutense de Madrid. de https://eprints.ucm.es /29989/1/El%20desarrollo%20de%20la%20conciencia%20emocional%20en%20la%20adolescencia%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20poes%C3%ADa_Raquel%20Zald%C3%ADvar%20Sansu%C3%A1n.pdf

BORRADOR

LOS COLORES VERDADEROS: UNA ESTRATEGIA DE ACERCAMIENTO PARA CONOCER A LOS ALUMNOS Y SUS PERSONALIDADES

True Colors: A rapprochement strategy to know students and their personalities

Andrés Sepúlveda Rodríguez
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
ansero_2010@hotmail.com

Sofía Fernández López
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
sofiafdz13@gmail.com

BORRADOR

Resumen

Los seres humanos contamos con habilidades, estilos de aprendizaje, personalidades e inteligencias diferentes. Para identificar esto en los estudiantes, el papel de tutor en el docente es básico para ayudarles a desarrollarse en los planos académico y emocional. La siguiente propuesta consiste en la aplicación de un instrumento dinámico y amigable que le permitirá al tutor y al tutorado conocer sus rasgos psicológicos y reconocer los de los demás. Así se incrementará la calidad de las relaciones interpersonales entre tutor-tutorado, estudiante-estudiante, estudiante-docente, ya que tanto el tutor como el tutorado serán capaces de reconocer su comportamiento, además de cómo es percibido por los demás.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, personalidades, plano emocional.

Abstract:

Human beings own skills, learning styles, different personalities and intelligences. In order to identify this in students, the tutor role of the teacher is essential to help them develop academically and emotionally. This proposal consists of the application of a dynamic and amicably instrument, which will allow the tutor and student to know his or her psychological features and recognize those of the other people. This way the quality of student-tutor and student-student, interpersonal relationships will increase since both student and tutor will be able to recognize their behavior and how others perceive them.

Keywords: **Learning styles, personalities, emotional plane.**

Índice

Introducción

1. Fase de inicio: Perspectiva del tutorado con respecto a la tutoría: reconocimiento del problema.
    - 1.1 Resultados del cuestionario
    - 1.2 Conclusión de resultados de cuestionarios 1 y 2
2. Fase de desarrollo: “True Colors”: Estudio de la comunicación y personalidad (tutor y tutorado)
    - 2.1. Descripción de cada color
    - 2.2. Relación entre estilos de personalidad y patrones de comportamiento bajo estrés
    - 2.3. Cómo reaccionar ante las actitudes conflictivas
    - 2.4. Aplicación del instrumento “True Colors” al grupo 229 y resultados
    - 2.5. Aplicación de “True Colors” en tutores para mejorar la relación entre los estudiantes.
    - 2.6. Asignación de trabajo en equipo de acuerdo a sus colores
    - 2.7. Aprendizaje diferenciado: Elaboración de cuatro evidencias diferentes de acuerdo con su color
    - 2.8. Resolución de conflictos con base en el color del estudiante
3. Conclusiones
4. Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

BORRADOR

Es un hecho que los seres humanos contamos con habilidades, estilos de aprendizaje, personalidades y hasta inteligencias diferentes. Por tal motivo, el docente del siglo XXI necesita estar consciente de la importancia de estas diferencias y su aplicación en la enseñanza (Gardner, 2003). Actualmente, de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), el docente no sólo es facilitador de conocimiento ya que se pretende que éste promueva la educación integral en los estudiantes de nivel medio superior. Esto es, formar un estudiante con conocimientos teóricos, capaz de reconocer y practicar los valores fundamentales consigo mismo y sus compañeros. Para esto, el papel de tutor dentro de la figura del docente es básico. Este tutor necesita reconocer las diferencias que existen entre los estudiantes para ayudarles a desarrollarse tanto académica como emocionalmente.

La siguiente propuesta consiste en la aplicación de un instrumento dinámico y amigable que le permitirá al tutor y al tutorado conocer cuáles son sus características psicológicas y reconocer las de los demás y de esa manera incrementar la calidad de las relaciones interpersonales entre tutor-tutorado, estudiante-estudiante, estudiante-docente. De esta manera, tanto el tutor como el tutorado serán capaces de reconocer el porqué de su comportamiento, el desarrollo de habilidades, de situaciones estresantes y más importante cómo es percibido por las demás personas y entender que dicha percepción podría afectar sus relaciones interpersonales.

Para obtener dicha información, primeramente, el docente necesita contestar el instrumento “Colores Verdaderos” donde leerá diferentes situaciones y evaluará con cual se identifica más. Esto es con el objetivo de detectar cuál es el color del tutor: azul, dorado, verde, o naranja. Una vez que este color sea identificado, el docente reflexionará acerca de su práctica docente y cómo su color impacta en su docencia.

Después de que el docente haya identificado su color, los estudiantes contestarán el instrumento. Así el docente obtendrá dicha información, la cual será analizada por el tutor. Con la información recabada, el tutor podrá determinar el porcentaje de estudiantes por cada color. Con esta información, el tutor será capaz de identificar las necesidades, personalidades y problemas de los estudiantes de manera más objetiva

y una vez que el tutor recabe la información, ésta le ayudará a entender más al estudiante. Con los resultados obtenidos por medio de la aplicación del instrumento, el docente será capaz de conocer más al estudiante, podrá realizar un plan de clase personalizado a las necesidades y personalidad del grupo y le permitirá aplicar dinámicas de trabajo colaborativo estratégicamente de acuerdo con el perfil de personalidad de los estudiantes.

1. DESARROLLO-FASE INICIAL PERSPECTIVA DEL TUTORADO CON RESPECTO A LA TUTORÍA: RECONOCIMIENTO DEL PROBLEMA

Como en cada semestre, el departamento de Tutoría de la Preparatoria No. 2 de la UANL, asigna a los tutores un grupo en especial para que funga como su tutor. En este caso el grupo asignado fue el 229 de tercer semestre del turno vespertino. Una vez que el docente se enteró de su asignación, procedió a presentarse con el grupo como su tutor. Esta fase se realizó durante la primera semana de clases del semestre agosto-diciembre 2017.

Durante el semestre, el tutor del grupo procedió a realizar sus actividades. Es decir, la docente del grupo 229 impartió sus clases de la asignatura Inglés a su grupo tutorado y estuvo observando el comportamiento de sus estudiantes. Si notaba que algún estudiante en particular se comportaba de manera diferente o con problemas académicos, agendaba una cita con ellos para entrevistarlos y escucharlos para indagar el motivo del porqué de ese comportamiento.

Sin embargo, en octubre de ese mismo año se realizó una intervención en el grupo experimental (229) para conocer si las estrategias de la docente tenían un impacto positivo en el desempeño de los adolescentes o si existía algún problema por detectar. Para conocer la efectividad de las estrategias de la tutora y verificar si existía algún problema en el grupo con respecto a la tutoría, se les pidió a los estudiantes que contestaran un instrumento llamado “Cuestionario para evaluar la función tutorial individual” (UANL, 2016), el cual se describe a continuación.

El instrumento señalado se aplicó en la Universidad Autónoma de Querétaro, en la Facultad de Ciencias Forestales. Este instrumento se usa para saber la percepción de los estudiantes con respecto al servicio de tutoría. Debido a que ese el propósito de esta primera parte de la propuesta. Se usó dicho instrumento (se hizo una adaptación

para estudiantes de preparatoria). 44 estudiantes contestaron el instrumento. De la misma forma se aplicó el mismo instrumento al tutor del grupo experimental para saber cuál es su percepción en cuanto al trabajo que había desarrollado hasta ese momento con los estudiantes. Para que el tutor pudiera contestarlo, se hizo una adaptación orientando las preguntas hacia las funciones del tutor.

1.1. Resultados del cuestionario

A continuación, se encuentran las 20 preguntas que se realizaron al tutor para que auto evaluara su desempeño:

1. Muestra buena disposición para atender a los alumnos _____

2. Su cordialidad y capacidad logra crear un clima de confianza para que los alumnos puedan exponer sus problemas _____

3. Trata a los alumnos con respeto y atención _____

4. Muestra interés en los problemas académicos y personales que pudieran afectar el rendimiento de los tutorados _____

5. Muestra capacidad para escuchar sus problemas _____

6. Muestra disposición a mantener una comunicación permanente con los tutorados _____

7. Tiene capacidad para resolver sus dudas académicas _____

8. Tiene interés en orientarlos en metodología y técnicas de estudio _____

9. Tiene interés en detectar sus principales dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas _____

10. Demuestra interés en estimular su estudio independiente _____

11. Posee formación profesional en su especialidad _____

12. Considera que posee dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal, según sea el caso _____

13. Es fácil que los tutorados lo localicen _____

14. Conoce suficientemente bien la normatividad institucional para aconsejar a los tutorados acerca de las opciones adecuadas a sus intereses o problemas escolares _____

15. Su orientación ha permitido que los tutorados realicen una selección adecuada de cursos y créditos _____

16. Canaliza a las instancias adecuadas cuando detecta algún problema que rebasa su área de acción _____

17. Considera que su participación en el programa de tutoría ha mejorado el desempeño académico de los tutorados _____

18. La integración de los tutorados a la universidad ha mejorado con el programa de tutoría _____

19. Considera que el programa de tutoría es satisfactorio _____

20. Está contento con su asignación de tutor _____

Este un instrumento que se analizó de acuerdo con la escala Likert para obtener las percepciones tanto de tutores como de tutorados a través de la siguiente escala: 1) Totalmente en desacuerdo 2) En desacuerdo 3) Más o menos de acuerdo 4) De acuerdo 5) Totalmente de acuerdo 6) No aplica. Se recogieron los instrumentos contestados por los tutores y tutorados. Los resultados fueron organizados a través de una hoja de Excel para obtener una gráfica que apoyara visualmente la tendencia de los siguientes resultados:

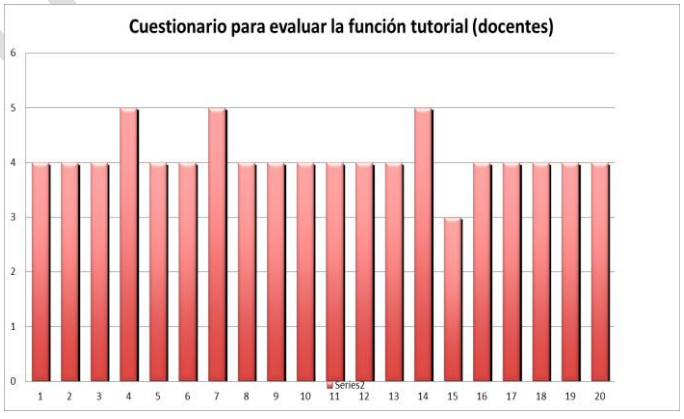


Figura 1. Gráfica de los resultados del cuestionario para

evaluar la función tutorial. Nota: de forma horizontal de1 al 20 se representan las 20 preguntas. De forma vertical del 1 al 6 se representan las opciones de respuesta: 1) Totalmente en desacuerdo 2) En desacuerdo 3) Más o menos de acuerdo 4) De acuerdo 5) Totalmente de acuerdo 6) No aplica.

Como se puede apreciar en la Figura 1, el tutor expresa que su actividad tutorial en general ha sido de calidad mostrando disposición e interés en los asuntos de los estudiantes, ya que en la mayoría de las preguntas el tutor respondió que está "de acuerdo" con el trabajo realizado. A continuación se muestra un ejemplo de las respuestas de los tutorados, como se puede apreciar en la Figura 2.

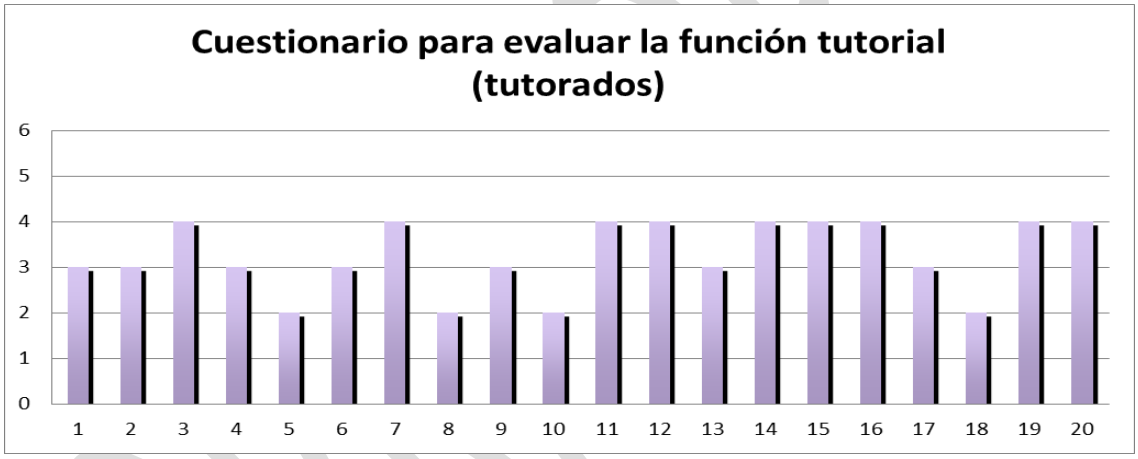


Figura 2. (Respuestas de los tutorados)

En la Figura 2 se muestra que los tutorados difieren de la percepción del tutor. Mientras que para el tutor siente que muestra apoyo y solidaridad para los tutorados, muchos de los tutorados tienen una opinión diferente. De hecho, el 40% de los tutorados contestó que está "más o menos de acuerdo" en que su tutor ha detectado dificultades y ha realizado acciones para resolverlas.

El cuestionario para tutorados tenía un espacio en el cual los estudiantes podían expresar un comentario en cuanto a la tutoría. De manera sorpresiva, tomando en cuenta la perspectiva del tutor, algunos estudiantes escribieron lo siguiente: "el tutor debería conocernos más", "debe de entender nuestros problemas", "no se debe enfocar a los alumnos con problemas únicamente". Estas respuestas escritas junto con el resultado general obtenido del instrumento, arrojó importantes conclusiones a considerar para mejorar la función de tutores.

1.2. Conclusión de resultados de cuestionarios 1 y 2

Los resultados obtenidos por dichos instrumentos indican que existe una diferencia entre lo que los estudiantes perciben que el tutor realiza. Mientras que el tutor siente que ha cumplido con su labor al seguir el procedimiento de tutoría, el estudiante siente que éste no está completamente involucrado con él. Este factor es un indicador para analizar y mejorar la labor del docente en su función de tutor, ya que en la educación del siglo XXI se ha reconocido que existen diferentes tipos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y personalidades (Gardner, 2011). Factores que el docente sabe que existen, pero en muchas ocasione es difícil aplicar en el aula debido a factores como el alto número de estudiantes asignados. Gracias a la identificación de las características de los tutorados, el tutor puede desarrollar una mejor relación con sus tutorados a través de la empatía y entendimiento.

La pregunta siguiente es ¿Qué se puede hacer para que la percepción de los tutorados y tutor no sea tan diferente? ¿Cómo el docente puede entender a los tutorados y demostrarles que los conoce? ¿Cómo mejorar la relación entre tutor y tutorado y qué factores impiden que éstos tengan una buena relación?. Estas interrogantes se contestaron a través de la aplicación de diferentes estrategias que se explicarán en las siguientes fases.

2. FASE DE DESARROLLO: “TRUE COLORS”: ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN Y PERSONALIDAD (TUTOR Y TUTORADO)

Existe un estudio de comunicación y personalidad llamada “True Colors”. El creador de este estudio fue Lowry (1978). En dicha investigación a través de la categorización de cuatro colores: dorado, azul, naranja y verde, es posible conocer rasgos únicos de la personalidad de los individuos. Esto es posible a través de la aplicación de un instrumento validado cuyo resultado dará lugar un color en específico que permitirá conocer además de rasgos de personalidad, cosas que aprecia, factores estresantes de cada individuo y fortalezas. El instrumento a su vez permitirá al tutor obtener un mejor entendimiento de sí mismo y de los otros. Así como también a mejorar las habilidades de liderazgo, comunicación y trabajo en equipo.

Ya que esta herramienta permite conocernos y saber cómo nos perciben los demás. Por ejemplo, si la tutora del grupo experimental habla con los estudiantes de manera grupal porque ella cree que es una forma de compartir información de una manera práctica, los alumnos que tienen un perfil azul podrían creer que la tutora no les está dedicando el tiempo suficiente ya que los alumnos con el perfil azul tienden a ser más sensibles y necesitan sentir el apoyo de una manera más directa.

Para poder obtener el conocimiento de cada color, los participantes necesitan contestar una encuesta de manera honesta. La encuesta está en inglés ya que se aplicó en la unidad de aprendizaje de Inglés. Para esto, a los estudiantes se les explicaron todas las palabras del instrumento que ellos pudieran no entender. Una vez que la encuesta fue contestada, los estudiantes obtuvieron como resultado su color, el cual les permitirá conocer sus rasgos de personalidad.

Cabe mencionar que este instrumento es confiable y ha sido validado por MBTI (Meyers-Briggs Type Indicator) en diferentes universidades alrededor del mundo. Como Weber (2015) quien realizó un estudio para entender la relación entre la personalidad del estudiante y su desarrollo académico en la Licenciatura de Hotelería y turismo. Dentro de sus hallazagos se encontró que el tipo de personalidad “dorado” se desarrolla de una manera más eficaz en exámenes y tareas de escritura. Por lo tanto, esto debería ayudar al educador a incorporar más estrategias o estilos de enseñanza que promuevan las habilidades de escritura de los estudiantes. Para Weber (2015), el estudio no reveló diferencias significativas entre los tipos de personalidad “verde” y “oro”. Sin embargo, al relacionarse con el tipo de personalidad naranja, el educador necesita ser eficaz en la incorporación de juego educativos en el aula para mejorar el aprendizaje. De manera más especifica, el educador necesita demostrar un cuidado en su actitud con los estudiantes de personalidad “azul”, ya este tipo de estudiantes son más sensibles con respecto a la actitud del docente debido a que tienden a preocuparse más. Para Weber, este estudio es de gran ayuda para los educadores debido a que les permite discernir sus propios rasgos de personalidad y cómo éstos también impactan a sus estudiantes.

De la misma manera, En la Universidad de Arkansas al personal de la Universidad se le aplica el instrumento “True Colors” para obtener un perfil de la personalidad de sus

empleados y así las autoridades educativas de la institución podrán tener información básica para conocer a su personal de una manera más integral como el trabajar en equipo, la manera de resolver conflictos, factores estresantes y necesidades afectivas (NACTA, 2014).

2.1. Descripción de cada color

Como se había comentado anteriormente, el cuestionario arroja 4 colores posibles; azules, naranja, dorado y verde. A continuación, se describen las características de cada color. Según los resultados obtenidos de la encuesta, el primer color a describir es el "azul". Según Miscisin (2001), la personalidad "azul" busca cómo expresar su yo interno, su autenticidad y honestidad. Lo que más valoran son las relaciones humanas y se preocupan por el bienestar del equipo con quien trabaja. En el ámbito personal, goza de las relaciones cercanas con aquellos a quien ama y valora el bienestar y la paz, ya que son los mediadores del mundo. En el trabajo, se caracterizan por ser creativos y requieren trabajar en un ambiente cálido y de armonía. El mismo autor refirió que los "azules" necesitan que se valore su creatividad para proveer comunicación hacia los demás.

Siguiendo el orden de los resultados obtenidos, los verdes (Miscisin, 2001), presentan como fortaleza el saber. La personalidad "verde" es el líder que trae progreso a la sociedad, ya que se caracteriza por la innovación de sus ideas y se siente mejor cuando éstas son reconocidas. El "verde" es ingenioso debido a que expande los horizontes intelectuales, adquiere conocimientos y perfecciona cualquier producto o en lo que decida enfocarse. La personalidad verde requiere que se le asignen proyectos que requieran de pensamiento analítico. El "verde" valora que se alabe su inventiva e ingenio. Este tipo de personalidad tiende a salirse de las reglas establecidas por la sociedad si cree que éstas no tienen sentido para él.

El siguiente color a describir es el "dorado" cuya fortaleza según Miscisin (1978) es el cumplir con el deber. Aquellas personas con personalidad "dorada", tienden a ser muy trabajadoras y ordenadas. La esencia de su ser es apoyar la estructura de la sociedad en la que vive. Están conscientes de lo que está bien o mal. En el ámbito laboral, este tipo de personalidad requiere que se le asigne trabajo que involucre planeación detallada, puntualidad, confianza. Valoran el reconocimiento por su trabajo.

El último color contenido en la encuesta, siguiendo el orden de los resultados, es el "naranja". Los "naranjas" tienen como fortaleza la habilidad para *crear* en el instante. Necesitan libertad para tomar acción inmediata. Son muy aventureros. Prefieren resolver los problemas por ellos mismos de una manera entusiasta, viviendo el aquí y el ahora. Aman el sentido de competitividad y por lo regular son impulsivos. A las personas con este tipo de personalidad les gusta tomar riesgos. Necesitan libertad de hacer el trabajo a su manera y no de forma tradicional. Valoran que se les permita la libertad de "moverse" y que entiendan que prefieren la acción en lugar de palabras (Miscisin, 2001).

El perfil del color de los individuos, permite no sólo conocerse así mismo, sino el reconocer que existen personas que piensan, actúan y sienten diferente a uno y pueden reaccionar diferente a ciertos estímulos. Además, la teoría de los colores verdaderos es una herramienta que nos ayuda a identificar cómo los demás nos perciben.

2.2. Relación entre estilos de personalidad y patrones de comportamiento bajo estrés

Retomando lo descrito anteriormente, es importante saber cómo podría

reaccionar cada color ante una situación de estrés como se puede apreciar en la Figura 3.

Estilo/ Reacción	**ORO**	**NARANJA**	**AZUL**	**VERDE**
Cuando las cosas no salen bien	Pelear por el control. Son Defensivo	Echarle la culpa a otros	Someterse	Retirada Separarse
Les gustaría que otros	Los siguieran apoyando sus objetivos	Reconocieran sus ideas y logros	Sensibles a sus sentimiento	Aceptaran sus pensamientos
Estrategias adaptativas	Escuchar, aceptar las diferencias de otros	Bajarle el tono, escuchar	Complacerse a sí mismos	Ser Espontáneo
Sus peores temores son	Perder el control	Perder imagen social	Perder aceptación	Perder la credibilidad. Quedar como un tonto

Figura 3. Los colores y su personalidad. (The University of Texas at Austin, 2017).

2.3. Cómo reaccionar ante las actitudes conflictivas

La Figura 4 muestra cómo es la manera en que se recomienda actuar ante una situación conflictiva de acuerdo a cada color.

Verdes / Analíticos	Escuchar las razones de sus quejas. Preguntarles por alternativas de solución. Explorar las causas de sus quejas o de su hostilidad. Cambiar el giro de la conversación de problemas a soluciones. Ayudarles a definir bien el problema (hechos, que, como, cuando). Si tratan de escapar, decirles “Hey, no he terminado todavía”. Explicarles, explicarles, explicarles.
Naranja / Aventureros	Darles tiempo de calmarse. No discutir con ellos en el momento de la explosión. Reconocer sus ideas. Hablar con ellos de los hechos sin acusarlos. Permitirles una retirada decorosa Reconocerlos, reconocerlos, reconocerlos.
Azul / Armonioso	Ayudarles a tomar decisiones. Apoyarlos en sus decisiones. Expresarles aprecio sincero. Ayudarles a reconocer las consecuencias negativas de temor a decir no. Explorar lo que tienen temor a decir (de persona a persona). Reconocer sus necesidades de armonía. Ser honestos con ellos. Aceptarlos, aceptarlos, aceptarlos.
Oro / Responsable	No permitir que te asusten. Respirar profundamente, relajarse y no crear un problema mayor. Hablarles firmemente y directamente. Si te interrumpen en la conversación, decirles, “¡(Nombre)! No he terminado, y continuar con la idea. Hacer tu tarea (saber del tema). Pedirles consejo, su opinión, antes de presentarles tu idea o proyecto. Relax, relax, relax.

Figura 4. (Los colores y cómo reaccionar; The University of Texas at Austin, 2017).

2.4. Aplicación del instrumento “True Colors” en el grupo experimental y resultados

El grupo experimental está conformado por 44 estudiantes de los cuales 33 son mujeres y 11 son hombres. En este grupo apliqué el test, el cual es un instrumento dinámico y amigable donde el estudiante leyó diferentes situaciones y evaluó con cuál se identificaba más. Con la información recabada, se determinó el porcentaje de

estudiantes por cada color y se permitió identificar las necesidades, personalidades y problemas de los estudiantes de manera más objetiva.

El test arrojó como resultado lo siguiente: 26 estudiantes están identificados dentro de las características del color azul, 8 de los estudiantes están identificados con las características de color verde, 6 estudiantes se identifican con las características de color oro y 4 de los estudiantes están identificados con las características de color naranja.

Por lo tanto, el 60 % de los estudiantes se encuentran con la personalidad que marca el color azul, el cual indica que son personas con mucha imaginación. El 19 % de los estudiantes presentan la personalidad del color verde, el cual indica que son personas muy creativas. El 12% de los estudiantes se caracterizan con la personalidad del color oro el, cual indica que son muy organizados y el 9% de los estudiantes presentan la personalidad del color naranja el cual indica que son muy espontáneos. La maestra tutora asignada al grupo experimental también contestó el mismo instrumento, destacando que el perfil de su color es verde.

2.5. Aplicación de “True Colors” en tutores para mejorar la relación entre los estudiantes.

Gracias a los resultados obtenidos por este instrumento, el tutor se percató que el perfil predominante de sus tutorados es el azul, seguido por el verde, dorado y naranja al último. Gracias a este conocimiento, el tutor pudo entender porqué algunas acciones no emprendidas por el tutor son vistas de manera diferentes por los estudiantes cuyo color predominante es el azul. Con este conocimiento el tutor necesita convertirse en un arcoíris. Es decir, entender que existen diferentes tipos de colores en el salón de clase y por ello necesita crear ambientes y estrategias de enseñanza propicia para todos ellos. Así como también con la información previamente señalada podrá saber cómo reaccionar ante diferentes conflictos. A continuación, se describirán las estrategias que el tutor utilizó una vez que conoció la estrategia de “True Colors”.

2.6. Asignación de trabajo en equipo de acuerdo a sus colores

Gracias al estudio “True Colors” el tutor pudo organizar a los estudiantes de manera estratégica en equipos, ya que en el pasado el tutor solía agruparlos de acuerdo a los asientos o al número de lista. El conocimiento de “True Colors” permitió que los tutorados trabajaran con compañeros afines a su perfil (grupos del mismo color) y cuando era conveniente para la actividad, el tutor los agrupaba estratégicamente con colores distintos (un integrante de cada color), tomando en cuenta la personalidad de los tutorados y de esa manera evitar conflictos entre ellos. Los estudiantes apreciaron la oportunidad de trabajar en diferentes equipos.

Las imágenes a continuación muestran el primer trabajo que los estudiantes realizaron en equipo con integrantes del mismo color. La actividad fue realizar un póster que representara su color, como se puede observar en la Figura 5.

Figura 5. (Póster representativo de su color)

2.7. Aprendizaje diferenciado: Elaboración de cuatro evidencias diferentes de acuerdo con su color

El estar consciente de las diferencias entre los tutorados exige al tutor tomar responsabilidad de este conocimiento y crear de vez en cuando actividades que sean de acuerdo al perfil de los tutorados. Esto con el propósito de que el tutorado se sienta identificado con el tutor y reconozca que su tutor presta atención a sus diferencias (Whiter, 1992). Para esto se utilizaron los principios del aprendizaje diferenciado (Tomlinson, 2014) el cual permite que los estudiantes realicen actividades diferentes de acuerdo con sus estilos o inteligencias múltiples. En este caso el tema fue "phrasal verbs", en el cual el tutor diseñó actividades diferenciadas de acuerdo con el perfil de cada color, respetando las competencias a desarrollar en dicha evidencia, como se puede ver en la Figura 6.

Tema: Phrasal verbs		
Competencias disciplinares: 4.Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. 10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.		
Azul	"Meeting Ben Carson"	Con base en la vida del Dr. Ben Carson los estudiantes "azules" hicieron un Venn Diagram" donde describieron las características del doctor en la adolescencia, sus características y lo que tienen en común. En inglés y utilizando al menos 5 *phrasal verbs.*
Verde	"News article"	Con base en una noticia de la vida real interesante para los adolescentes. Los tutorados realizan un poster con la noticia y una crítica. En inglés y utilizando al menos 5 *phrasal verbs.*
Dorado	"Timeline"	Pensando en los planes a futuro. Los tutorados realizan una línea de tiempo con actividades del años 2017 al 2027. En inglés y utilizando al menos 5 *phrasal verbs*
Naranaja	"Conversation/role play"	Los tutorados harán una conversación de temas relevantes. Grabación en video. Publicarlo en YouTube. En inglés y utilizando al menos 5 *phrasal verbs.*

Figura 6: (Tarea según el color de los alumnos)

2.8. Resolución de conflictos con base en el color del estudiante

Un beneficio del conocimiento del color de los tutorados es el saber manejar situaciones conflictivas. En el semestre agosto-diciembre 2017. Hubo un concurso de oratoria en inglés donde una alumna participó y a la hora de exponer, se sintió nerviosa y olvidó todo. Ella se sintió decepcionada de sí misma. Su sentir me lo hizo llegar a través de un correo.

Palabras de la estudiante:

"Hola Profe. Soy _____. Sólo quería agradecer por todo su tiempo que nos ha dado, por ayudarme y confiar en mí. En el concurso me puse un poco nerviosa. Se me olvidó todo, me preguntaron que si quería seguir y por un segundo iba a decir que no, pero no lo dije. Yo solo continué, pero sé que lo hice mal. Todas las personas lo hicieron bien, y creo que fui la peor. Yo me lo había aprendido, pero en ese momento estaba en blanco. Yo no lo entiendo, no sé qué pasó conmigo".

El conocer a la tutorada y saber su color, el cual es "verde", me indica que es una persona que se exige demasiado, tanto que no aprecia lo que ha hecho. Tomando en cuanta eso, le apoyé a la estudiante, respondiéndole lo siguiente:

"No! No digas eso! Yo te conozco, se de tu potencial! Y estoy muy segura que lo hiciste muy bien! Y estoy orgullosa de ti! Y que hayas terminado tu "speech" a pesar de los nervios! Pero créeme que vale mucho la pena! Yo sé que no es fácil. El simple hecho de participar es un gran avance. Te lo dice alguien que le aterraba hablar en público y poco a poco lo fue venciendo y eso me ha ayudado bastante en la vida. Tienes mucho potencial, tranquila, descansa y felicidades.."

Por su parte, la tutorada contestó:

¡Gracias "teacher", en verdad me han ayudado esas palabras! Espero que poco a poco pueda perder el miedo. Así como usted. Gracias por pensar eso de mí. Haré todo mi esfuerzo en un futuro. Gracias por ser mi profesora! Igualmente descanse.

El que mi tutorada se haya sentido reconfortada y animada a participar nuevamente, no tiene precio.

3. CONCLUSIONES

La aplicación de la herramienta “True Colors” produjo muy gratas experiencias académicas, docentes y personales. Nos permitió conocer a los tutorados de una manera más personal y entender el porqué actúan de cierta manera. Nos permitió concientizarnos que existen diferentes personalidades y diferentesmanera de reaccionar. Nuestra manera de expresarnos como docentes y trabajar con los alumnos no siempre es compatible con los demás. Para lograr mejores resultados de interacción con los alumnos, “True Colors” nos permitió tener un mayor conocimiento de los perfiles de personalidad de los tutorados.

Asimismo, el aplicar esta metodología de conocer y “acercarse” a los estudiantes, nos permitió saber cómo hablarles y diseñar estrategias de enseñanza como el aprendizaje diferenciado, las cuales permitieron que los tutorados se hayan sentido estimados y valorados en la clase por su potencial, sus competencias y sus productos. Sin embargo, es importante mencionar que uno de los mayores logros en este proyecto de investigación fue el brindar el apoyo a una tutorada que se sentía desanimada al hacer una actividad muy difícil en ese momento para ella; pararse en frente de un público y hablar en un idioma extranjero (inglés). El conocer su color nos permitió saber qué palabras usar, qué estrategias tutoriales de solución implementar con el objetivo de reconfortarla, apoyarla y guiarla para futuras actividades que requieran del reto de mostrar sus competencias de oratoria en inglés**.**

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, J., Jerrigan, C., & Rucker, J. (2014). Who am I? Using SWOT Analysis to Teach Self-Assessment and Strenght Recognition. In *2014 NACTA Abstracts* (Vol. 58, p. 78). Rupert, ID: CHS Foundation. https://books.google.com.mx/books?id=U5HFBgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false

Convocatorias Licenciaturas 2018-1 (admisión: julio-2018). (n.d.). Retrieved November 29, 2017, from http://fcn.uaq.mx/

Davis, W. (2008). *True colors*. SPIE Professional. doi:10.1117/2.4200804.04

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York, NY: Basic Books.

Lowry, D. (1978). *Keys to personal success*. Anaheim, CA: True Colors. Association.

Miscisin, M. (2001). *Showing our true colors: a fun, easy guide for understanding and appreciating yourself and others* (2nd ed.). Riverside, CA: True Colors. The University of Texas at Austin. (2017). *True colors personality test.* Texas: Career Services. College of Natural Sciences.

Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Class: Responding to the Needs of all Learners (2nd ed).* ASCD: Alexandria, VA.

Whiter, H. (1992). *Evaluation: Differentiated learning*. Cambridge: Cambridgeshire County Council.

Weber, M. (2015) The Relationship Between Personality and Student Learning, Journal of Hospitality & Tourism Education, 27:4, 135-146, DOI: 10.1080/10963758.2015.1089511

BORRADOR

DOCENTES

BORRADOR

LAS EMOCIONES DE LOS DOCENTES FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA TRADICIONAL

Emotions of the teachers in the face of the transformation of the traditional classroom

Aleida Aída Flores Alanís
Facultad de Filosofía y Letras, UANL. México
aafloresalanis@gmail.com

Guadalupe Chávez González
Facultad de Filosofía y Letras, UANL. México
dalupe_ch@hotmail.com

BORRADOR

Resumen

En la actualidad, en las aulas de clase nos encontramos con alumnos inmersos en un mundo de información y sobre estimulados ante la tecnología y su uso; docentes ante el desafío de incorporar la tecnología en su proceso de enseñanza y quizá sin que haya tenido la oportunidad de aprender de ella y con ella dentro de su programa de formación; espacios físicos que delimitan el aula y que no han tenido cambios profundos desde su definición en el siglo XIX. Ante este panorama, surge la necesidad de transformar el aula buscando convertirla en el espacio pertinente que hoy en día nos exige el proceso educativo. En este documento, compartimos algunos resultados relacionados con las emociones de los docentes, obtenidos en el trabajo de campo, en una escuela secundaria del estado de Nuevo León, México.

Palabras clave: Aula; Docentes; Emociones; Tecnología de Información y comunicación

Abstract

At present, in the classrooms we find students immersed in a world of information and about stimulation of technology and its use; teachers facing the challenge of incorporating technology into their teaching process and perhaps without having had the opportunity to learn from it and with it in their training program; physical spaces that delimit the classroom and have not had profound changes since its definition in the nineteenth century. In this panorama, the need arises to transform the classroom seeking to make it the relevant space that the educational process demands of us today. In this document, we share some results related to the emotions of the teachers, obtained in the field work, in a secondary school in the state of Nuevo León, Mexico.

Keywords: Classroom; Teachers; Emotions; Information and communication technology

Índice

INTRODUCCIÓN
1. EL AULA TRADICIONAL
2. LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
3. TRANSFORMACIÓN DEL AULA A UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
4. LOS DOCENTES FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA
4.1 Interacciones docente/alumno en el aula
4.2 Inclusión de las TIC en el aula como medio de transformación
4.3 Habilidades frente al grupo
4.4 Autoridades Escolares
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo se relaciona intrínsecamente con las necesidades y evoluciones de la industria, a fines del siglo XVII y a consecuencia de los cambios profundos ocasionados por la Revolución Industrial y la Revolución Francesa se establece la educación, con la finalidad de instruir a las masas obreras en las necesidades de las

fábricas de aquel tiempo. Posteriormente cuando la educación se eleva al rango de derecho, surgen las escuelas infantiles, las cuales eran inauguradas a un lado de las fábricas. Hoy en día el crecimiento acelerado de la tecnología y los cambios profundos en la industria exigen repensar la educación y la escuela, que es en donde se forman los futuros profesionistas, investigadores y directivos de la industria.

Ante nuevas corrientes pedagógicas, que reclaman espacios en donde se propicie el aprendizaje social, interactivo y colaborativo, el alumno construya su propio saber y el docente coadyuve al alumno en esta tarea; nos invita a reflexionar sobre los cambios que se requieren en el aula tradicional para transformarla en una comunidad de aprendizaje que dé cabida a estas exigencias educativas. En esta transformación surgen desafíos, emociones y sentimientos de los actores involucrados en el proceso.

Este trabajo surge de los hallazgos de la subcategoría *docente*, dentro de la categoría *dimensión interactiva* de una investigación que se plantea cuestionar la pertinencia del aula en su concepción tradicional. Para la definición del problema se toma como antecedente la convivencia de los alumnos de educación básica con la tecnología. y el triángulo pedagógico (Houssaye, 1988) el cual coloca en los vértices del mismo, al alumno; docente y currículo y en los lados las relaciones que se establecen entre ellos. Así mismo se propone una transformación del triángulo pedagógico, en la cual se incluye las tecnologías de información y comunicación como un elemento cohesionador dentro del mismo. El marco teórico que se utilizó para abordar el problema de investigación toma como base el paradigma constructivista y las teorías correspondientes.

1. EL AULA TRADICIONAL

El aula de clases como parte de una escuela, es el lugar en donde se concentran un grupo de alumnos con características similares, está a cargo de un docente, el cual es responsable de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje. "El aula de clases es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades" (Dussel, 1999, p.30), ya que en tiempo de los romanos el aula se refería a patios cercados destinados a ceremonias, hoy en día tiene como

función llevar a cabo de manera formal el proceso de enseñanza aprendizaje. La conformación del aula está dada por elementos tangibles tales como: docentes, alumnos, mobiliario escolar, material didáctico, currículo; como intangibles: las relaciones y la comunicación, "el aula implica una estructura de comunicación entre sujetos" (Dussel, 1999, p.30).

El diseño y administración del espacio ha sufrido cambios con el paso de los años, en la escuela tradicional, el docente se acomodaba frente a los alumnos, algunas veces apoyado de un pizarrón y transmitía su conocimiento, además, en el diseño de las aulas era indispensable un estrado o escalón que permitiera al maestro o maestra, poder ver por encima a los alumnos, lo que le daba el control disciplinario sobre el grupo. En la actualidad encontramos diferentes diseños en el aula, como los circulares o semicirculares, en donde el espacio físico le permite al alumno tener un mayor acercamiento con su docente, en la mayoría de las escuelas se eliminó el estrado, logrando a su vez una mejor integración docente-alumnos y el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La teoría del poder de Foucault resalta que el poder y sometimiento se centran en el control del cuerpo. "El cuerpo que se manipula, al que se le da forma, que se educa, que obedece, que responde, se vuelve hábil y sus fuerzas se multiplican" (Foucault, 2003). Los alumnos deben de ser educado de acuerdo a las normas establecidas, transformando así el poder en autoridad. En las relaciones de poder que nos presenta Foucault, existen dos tipos de individuos (entes) el que entrega su libertad y poder a otro (obediencia); y el que recibe el poder (autoridad), sin embargo para Foucault en todo poder siempre existe una resistencia que tiende a ser no reactiva ni negativa, sino que busca establecer un proceso creativo de transformación permanente.

2. LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

El concepto de comunidad se define desde diferentes perspectivas, como ejemplo podemos mencionar la perspectiva geográfica en donde se reconoce a una franja de tierra que cuenta con un sistema de intereses comunes; sociológica como el conjunto de individuos que comparten elementos como el idioma, valores, roles, entre otros; ecológica, conjunto de seres vivos que habitan en un determinado hábitat. A pesar de

ser un término utilizando por las diferentes ciencias naturales y sociales, encontramos que la definición de comunidad coincide en la agrupación de elementos con algo en común y en búsqueda de conformar una identidad. En las comunidades se presenta la convivencia entre sus miembros, el lenguaje y la misma cultura, la cual se transmite y se comparte de un individuo a otro. "La comunidad denota la cualidad de lo común o compartido" (Sánchez, 1999). La definición clásica de comunidad, se le atribuye a Max Weber: "La comunidad es una relación social cuando y en la medida en que se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los particulares de constituir un todo" (Weber, 1984).

En el concepto de comunidades en la educación, encontramos en los testimonios más antiguos de la enseñanza, las comunidades de saberes: en donde las personas de mayor edad transmitían los saberes y tradiciones a las personas de menor edad. Con la inclusión de la tecnología de información y comunicación en la educación, el concepto de Comunidades de Aprendizaje (CoA), empieza a retomar fuerza en el sector educativo, al utilizarse indistintamente con el término de comunidades virtuales, sin embargo existe una gran diferencia entre una y otra. La comunidad virtual es un grupo de personas que basan su aprendizaje muchas veces auto-suministrado, mediante el internet; la CoA se define como el lugar en donde pueden interactuar un grupo de personas que tienen disposición de aprender, e interés por construir un mejor ambiente de su comunidad. "La comunidad de aprendizaje nace del aprendizaje dialógico" (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008), utilizando como herramientas clave para el aprendizaje el proceso de comunicación, en el cual aprendemos de las interacciones y el diálogo, no solo para la construcción, sino también para la deconstrucción y reconstrucción del mismo.

3. TRANSFORMACIÓN DEL AULA A UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Las CoA (Learning Community) tiene como principio propiciar el aprendizaje, transformando la educación (Aubert *et al*, 2001). Construir una CoA implica revisar la distinción convencional entre escuela y comunidad, así como entre educación formal, no-formal e informal (Torres, 2001). El aula como CoA debe de propiciar la formación de una cultura del aprendizaje, construyendo conocimiento colectivo e individual, aquí

el aprendizaje se caracteriza por tener un proceso contextual en donde el alumno es sujeto y protagonista de la construcción de su conocimiento; y un proceso social al soportarse en las relaciones interpersonales.(Gairín, 2006). Las CoA son conformadas por personas con diferentes niveles de experiencia y de conocimiento por lo que se pretende que el proceso de aprendizaje se proporcione mediante la implicación y participación en actividades que sean relevantes para los miembros, buscando que con la colaboración que se establece, se construya el conocimiento colectivo. Con la CoA se busca ampliar el intercambio de conocimientos mediante las interacciones entre los alumnos y docentes (Torres, 2001). El rol de a escuela en la CoA se centra en el compromiso de todos sus miembros en la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. (Gairín, 2006).

4. LOS DOCENTES FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA

Durante el trabajo de campo se recolectó información a través de la observación grupal no participante y participante (OBS-X); un cuestionario (CUE-X) aplicado en dos momentos y el análisis de documentos obtenidos en 8 entrevistas estructuradas (EES-MX) a docentes y 2 entrevistas semiestructuradas a autoridades escolares (ESE-AEX). Las categorías de análisis definidas se definieron con base en las dimensiones que nos plantea la teoría del aprendizaje constructivista social (Vygotsky, 1978): dimensión constructivista, dimensión social y dimensión interactiva, esta última trata de los elementos contextuales que influyen en el desarrollo del conocimiento. Logrando recolectar la siguiente información.

4.1 Interacciones docente/alumno en el aula

Observando la forma de dar clase de 10 docentes en sus aulas, en una escuela privada de educación secundaria de Nuevo León, encontramos que la relación de poder la ejerce el docente y las autoridades escolares sobre los alumnos, el docente se convierte en el modelo a seguir, da las instrucciones, instruye a los alumnos en los temas de estudio, mientras las autoridades definen qué se debe de aprender, cómo se debe de aprender y en qué momento; el alumno está ahí para adquirir conocimiento, y "portarse bien" encontrando que existe una relación muy estrecha

entre el concepto aprender y el concepto obedecer, en el imaginario del docente y las autoridades escolares y educativas. Gilbert (1977) afirma, que el alumno se convierte en copia fiel del docente y actúa según las instrucciones que recibe de él.

4.2 Inclusión de las TIC en el aula como medio de transformación

Los docentes ven en las TIC una herramienta que favorece el aprendizaje de los alumnos. "No estoy en contra de las TIC, considero que tarde o temprano estarán en las aulas" (ESE-AE2, 2019), "El contar con herramientas físicas o tecnológicas hace que el alumno abra su mente a nuevas formas de aprender a trabajar" (EES-M1, 2019). Por otro parte, uno de los docentes entrevistados considera que a pesar de las bondades que estas herramientas presentan en la construcción del aprendizaje, no son indispensables para el desarrollo del alumno, "Las herramientas siempre serán facilitadoras del proceso y serán de gran ayuda para mejorar dicho aprendizaje, aunque se puede trabajar sin ellas (EES-M1, 2019). "El teléfono celular, las computadoras, las ipads, son tecnología que tenemos que ir incorporando poco a poco a las aulas" (EES-M4, 2019)

4.3 Habilidades frente al grupo

Los docentes considerar tener las habilidades necesarias para estar frente a grupo " tengo las herramientas pedagógicas para realizar mi función docente" (EES-M2, 2019), sin embargo, para la transformación de un aula que incluya la TIC, los docentes consideran que no están capacitados, pues estiman que los alumnos manejan más y mejor este tipo de herramientas. "Requerimos capacitación para los maestros, para posteriormente pedirles a los alumnos que la utilicen productivamente, la mayoría de los alumnos saben más y mejor el funcionamiento"(ESE-AE1, 2019). Con esto los docentes se sienten rebasados por los alumnos sintiendo que pierden el control del grupo. "El uso de las TIC rebasa al docente en atención, en disciplina, en lo que se aprende en clase" (ESE-AE1, 2019).

Si bien se observó que algunos docentes llevaban su equipo personal para trabajar en clase, el uso que le se le dio a la TIC fue solo para proyectar información y no como

una herramienta interactiva de aprendizaje. "En esta ocasión el maestro llevó su proyector y laptop, la cual solo se utilizó para proyectar un documento word que el traía en su máquina" (OBS-8, 2019), sin explorar el potencial de estas herramientas en la construcción del aprendizaje del alumno

4.4. Autoridades Escolares

Las autoridades educativas consideran que no es necesario incluir las TIC en el aula "Por el momento no es necesario, los maestros preparan su material didáctico y con esto es suficiente" (ESE-AE1, 2019), ya que opinan que las TIC se convierten en distractores que ocasionan que el maestro se retrase en su clase "Con la computadora se dispersan más los alumnos.... y algunos maestros no terminan los temas", (ESE-AE1, 2019); "Son distractores, los alumnos se pierden en estos aparatos y no ponen atención" (ESE-AE1, 2019).

5. CONCLUSIONES

La transformación del aula tradicional a una comunidad de aprendizaje es un gran reto, ya que parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes instituciones y redes de aprendizaje operando y de alguna forma, se tienen que articular para la construcción de la misma, por lo tanto, la transformación del aula tradicional a una CoA, no solo se puede limitar al espacio físico, al reacomodo del mobiliario, o a la inclusión de tecnología de información, la transformación debe de ser más profunda, explorando un currículo que propicie el aprendizaje social, proporcionando a los docentes herramientas para convertirse en el agente de cambio que propicia el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico de sus alumnos, dotando a los alumnos de un rol más protagónico en la construcción de su aprendizaje, y haciendo copartícipes en la educación de sus hijos, a los padres de familia, todo esto considerando al contexto en el que se encuentra.

BORRADOR

Lo aquí presentado es solo una pequeña parte de los datos que se recolectaron en el trabajo de campo, esta investigación aún no termina y se encuentra en el proceso de análisis, discusión y definición de nuevas líneas de investigación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Dussel, I. Caruso, M (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Argentina: Santillana

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós

Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI

Gilbert, R. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang

Sánchez A. (1999). *La Verneda-Sant Martí: A school where dare do dream. Harvard Educational Review*, vol. 69, n. 3, pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.

Schunk D. (2012). *Teorías de aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México. Pearson.

Torres, R. (2001). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. En: Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje. Barcelona, 5 y 6 de octubre 2001

Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Webb, M.E (2005). *Affordances of ICT in science learning: Implications for an Integrated Pedagogy*. International Journal of Science Education, 27 (6), 705-735.

Weber, M., 1984 [1922]. *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. México. Fondo de Cultura Económica

7. REFERENCIAS DE INTERNET

Gairín Sallán, J. (2006). *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. EDUCAR [en línea] 2006, 37 [Fecha de consulta: 31 de agosto de 2018] Disponible en:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130826004> ISSN 0211-819X

BORRADOR

DESPERTANDO A LA ORALIDAD MEDIANTE LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES, UNA EXPERIENCIA NEURODIDÁCTICA CON DOCENTES EN FORMACIÓN

Awakening to orality through the expression of emotions, a neurodidactic experience with training teachers

María Azareel Vaca Morales

Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. México

avaca@beceneslp.edu.mx

"Si no sabes comunicar bien con los demás, no sabrás convencer ni motivar. Si no sabes comunicar, estarás mal informado y no podrás dirigir ni controlar con eficacia."

(Robert Papin)

Resumen

El desarrollo de la oralidad es un aspecto importante para la preparación de quienes pretendan integrar un recurso práctico en beneficio para una comunicación asertiva. La expresión oral implica un alcance para emplearse de manera directa e inmediata y permite lograr ese fin comunicativo y funcional a través de las prácticas sociales del lenguaje. Particularmente en quienes estudian para ser docentes, involucra una doble responsabilidad en su contexto, no sólo al emitir indicaciones claras o propiciar una conversación congruente, sino que además en contagiar el gusto por el buen uso de la palabra hablada. Así surge el propósito del presente artículo, donde a través del empleo de la neurodidáctica en el aula y su trabajo con las emociones como la

metodología medular que distingue os hallazgos que se exponen, se logra concretar un seguimiento, cuyo resultado final a dicho proceso, favorece al término en cada docente en formación que vivenció esta experiencia.

Palabras clave: Oralidad, expresión, emociones, neurodidáctica, docentes en formación.

Abstract

The development of orality is an important aspect for the preparation of those who intend to integrate a practical resource for the benefit of assertive communication. Oral expression implies a scope to be used directly and immediately and allows achieving this communicative and functional purpose through the social practices of language. Particularly in those who study to be teachers, it involves a double responsibility in its context, not only when issuing clear indications or promoting a congruent conversation, but also in spreading the taste for the good use of the spoken word. Thus the purpose of this article arises, where through the use of neurodidactics in the classroom and his work with emotions as the core methodology that distinguishes the findings that are exposed, it is possible to specify a follow-up, the final result of which process, the term favors each teacher in training who lived this experience.

Keywords: Orality, expression, emotions, neurodidactics, teachers in training.

ÍNDICE

Resumen
Introducción
1. Desarrollo
2. Metodología
2.1. “Miradas que hablan”
2.2. “Dilo sin palabras”
2.3. “Entre mimos”
2.4. Estrategia de cierre (exposición de temas, debate y conferencia)
3. Conclusión
4. Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la oralidad puede considerarse uno de los recursos que cualquier persona que cuenta con la facultad para hablar puede tomar para expresarse de forma verbal. El ser humano tiene por naturaleza la necesidad de comunicarse y desde que nace, una de las maneras autónomas de hacerlo es precisamente a través de la oralidad.

En el campo de la docencia resulta aún más significativo entonces poner atención para que nuestros docentes en formación fortalezcan o desarrollen esta habilidad, ante la competencia necesaria para su actuación. Primero en todas aquellas participaciones que ameritan su intervención dentro de las diversas materias en su currículo académico y aún más cuando ya se encuentran frente a grupo.

Para Trigo (1998, p. 4), referirse a oralidad es en todo lo que contribuye al amplio y complejo espacio de la comprensión y la expresión oral, en las que participan, sin duda, todas las clases de lenguaje que hoy se consideran, a saber:

a) Lenguaje verbal (oír, escuchar y hablar…)
b) Lenguaje no verbal (corporal, gestual, de movimiento, de las distancias, táctil, etc.)
c) Lenguaje paraverbal (tono, timbre, ritmo, pausas, entonación, etc.)

Por lo tanto, la intención de esta investigación, es compartir la experiencia en torno al manejo de la oralidad desde el aula, retomando esencialmente los tipos de lenguaje que menciona Trigo, los que de forma efectiva se propiciaron y reforzaron dentro de la materia *Estrategias para el Estudio y la Comunicación I* con un grupo de treinta docentes en formación del primer semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Así mismo de su impacto al momento de ponerla en práctica dentro de la presentación de distintos proyectos académicos al final de semestre, donde hubo resultados que se pueden considerar como exitosos por los avances significativos en torno al desarrollo de su oralidad, que fueron evidentes después del proceso del trabajo en cinco meses y de los que adelante se hace mención en la metodología aplicada.

Como ya se mencionó, la población para este estudio se integra, con un grupo total de treinta docentes en formación, y respondiendo a la primera cuestión planteada, los hallazgos distinguen que del total de ellos un 50% mostraron área de oportunidad en cuanto a la falta de desarrollo en su oralidad. Un 13% con dificultades en su dicción, un 20% con serias manifestaciones de pánico escénico y el resto del alumnado, un 17% en una lista para el reforzamiento de la misma. Los porcentajes anteriores, de acuerdo con los parámetros que se citan en el perfil de egreso dentro de las habilidades intelectuales específicas que la Secretaría de Educación Pública (DGESPE) establece tales como: Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral y de la competencia genérica: aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.

DESARROLLO

El punto de partida en esta experiencia lo detonan las siguientes preguntas: ¿Qué nivel de oralidad presentan los docentes en formación al iniciar el curso? ¿cuál ha sido su experiencia del trabajo con la oralidad a lo largo de su trayecto académico?, ¿qué factores pueden influir para favorecer al fortalecimiento y desarrollo de su oralidad?, ¿cómo despertar la oralidad en los docentes en formación?, ¿qué resultados se recuperaron con las estrategias aplicadas para el desarrollo de la oralidad en los docentes en formación?

Como repuesta a la primera de las cuestiones, transcurrida la primera semana de clases y posterior a una charla con la catedrática responsable de la materia, donde se les habló a los docentes en formación sobre algunas generalidades de la materia que se cursaría, se determinó que fuera a partir de dos momentos, donde los docentes en formación mostraran cómo era su habilidad oral; la primera de ellas fue mediante la improvisación, solicitando a los alumnos que conforme se les nombrara pasaran al frente para que platicaran sobre algún tema de su elección y gran interés para ellos. Para esto, cabe conceptualizar que, la improvisación es la representación no preparada de algo inventado espontáneamente a partir de un estímulo dado sin un guión previo (Barroso, 1999, p. 107) de ahí que la única motivación que ellos tendrían para empezar a participar, fuera precisamente hablar de algo de gran interés y significativo para sus vidas; así fue tal como se les planteó. Conforme iban

participando fue evidente, que todos tenían mucho qué decir, sin embargo, al observarlos y escucharlos mostraron que no era suficiente con que pretendieran hacerlo; en gran parte de ellos manifestaron temblor en su voz, bajaban la mirada, movían vacilante alguna parte de su cuerpo, tenían el uso de muletillas excedidas, divagaban, ruborizaban, etc. Lo que originalmente llevó a opinar que el nerviosismo impedía que las palabras les fluyeran y, por el contrario, las ideas se bloquearan para dar a saber sobre un tema que en este caso se les pedía compartir en ese instante indicado sin previo aviso. Finalmente pese al momento de tensión al que se enfrentaron (dicho literalmente por la mayoría de los alumnos), se concluyó este primer momento diagnóstico. Posterior al cierre de la actividad descrita, ahora se les encomendó, que sobre el mismo tema que decidieron improvisar en esa clase, tendrían qué investigar más sobre su contenido. De tal manera que al presentarlo impreso para la siguiente sesión ya tendrían la posibilidad de reafirmar ~~un~~ sobre lo que en un primer momento espontáneo recordaron, y entonces podrían tal vez favorecerlo cuando tuvieran que compartirlo en la segunda vuelta que participaran.

Llegado el día de la siguiente sesión, nuevamente se fue indicando el tiempo en que empezaran a pasar los docentes en formación para platicar sobre lo que recientemente encontraron en relación con su tema significativo de elección para abordar. Para este siguiente espacio de recuperación de saberes previos sobre la oralidad, no fue suficiente con una sesión, porque ahora resultó más extenso lo que comentaban. Por lo que fue necesario dedicar otras tres sesiones dando lugar a la intervención de cada uno de los docentes en formación.

Se les indicó que, en primer lugar, debían subrayar lo que consideraran más importante de lo consultado. Después que se integrarían en binas con alguno de sus compañeros y que con una conversación entre pares conocerían lo que el otro investigó. En seguida inició la participación al frente, pero en esta ocasión fue que pasaron en parejas como estuvieron trabajando. Fue evidente una mayor seguridad en algunos, de la que mostraron en la primera participación de la actividad anterior que tuvieron.

Ahora tendrían qué hacer mención de lo que al compañero o compañera le significó importante para esa actividad. De esa manera se les fue involucrando en lo que es la

interacción con sus alternos, para favorecer al mismo tiempo a la escucha, a la retención y a la comprensión.

Para obtener la referencia en cuanto a su experiencia con el trabajo de la oralidad en su trayectoria académica, los docentes en formación, respondieron a una encuesta sobre la participación que recordaran habían tenido en diversos espacios de sus escuelas anteriores en torno al ejercicio con la oralidad, a lo que el 83% contestaron que solo en actividades de participación oral dentro de sus clases tales como en exposiciones de temas. El otro 17% hizo mención de haber intervenido en prácticas de teatro, oratoria y debates. Lo que amplió la óptica en cuanto a esa marcada área de oportunidad para el trabajo y despertar a la oralidad en ellos.

¿Qué factores pueden influir para favorecer al fortalecimiento y desarrollo de su oralidad? Es el tercer cuestionamiento que se menciona, mismo para el cual se fundamenta la respuesta, en los resultados de observación que de acuerdo con un estándar en lo que se puede determinar como seguridad al momento de expresarse implicaría. Es decir, cuando una persona está segura al expresarse oralmente, su voz es firme, presenta fluidez, congruencia, ideas claras; sin ambicionar una modulación y volumen de voz, pues estos otros dos aspectos ya irían de acuerdo con la personalidad de cada uno. De tal manera que el primer camino para tomar sería precisamente buscar favorecer a su seguridad para evitar el nerviosismo y eliminar con ello un factor menos para que los docentes en formación avancen en ese logro de su desarrollo oral.

El papel de la relajación como una herramienta fue pieza clave, misma que en la definición que aporta Chóliz (1999, p. 2) es el descenso en el tono muscular, lo que significaría que existe menos tensión y favorece a la tranquilidad en la persona para enfrentarse a cualquiera que sea su necesidad contextual. Por lo que la utilidad de la relajación estriba en que conduce a la consecución de un estado de reducción de la activación general del organismo, con lo que esto supone de beneficio, tanto a nivel subjetivo, puesto que resulta placentero, como en lo que respecta a la propia salud física y psicológica (Chóliz 1999, p. 2). Y efectivamente así ocurrió, con la práctica constante de ejercicios de respiración y relajación, los alumnos fueron sumando un

recurso diferente para el autocontrol cuando sintieran aumento de la tensión al expresarse oralmente en cualquiera de sus espacios que lo requirieran.

Algunos de estos ejercicios también combinados de forma práctica por la gimnasia cerebral como un recurso de estimulación cerebral como antesala para la expresión de las emociones. Pues de acuerdo con los beneficios que su creadora sostiene, la gimnasia cerebral es muy efectiva: optimiza tu aprendizaje, te ayuda a expresar mejor tus ideas, a memorizar, a incrementar tu creatividad, te permite manejar tu estrés, contribuye a tu salud en general, establece enlaces entre tus tareas a nivel cognitivo y su manifestación hacia el medio ambiente, te brinda un mejor balance, mantiene la integración mente/cuerpo asistiendo al aprendizaje global y provocando una comprensión total de lo que deseas aprender (Ibarra 2007, p. 10).

Para dar cabida a la penúltima de las preguntas formuladas, sobre cómo despertar la oralidad en los docentes en formación, desde la experiencia con 19 años de trabajo con adolescentes y jóvenes principalmente, dentro del área del español, se ha observado esa necesidad que tienen para externar sus ideas, sentimientos y emociones. Sin embargo, en una mayoría del alumnado en formación, como se ha referido antes, existen ciertos bloqueos al momento de pretender expresarse de forma oral y con los apoyos de que lo requiere. Tal es el caso del lenguaje no verbal y paraverbal mencionado inicialmente.

El estudio de las neurociencias, ha dado un espacio específico que compete a los educadores. Dentro del campo de la neurodidáctica Gerhard Friedrich y Gerhard Preiss (2003, p. 43) refieren a las emociones como turbo-aprendizaje. Debido a que la dopamina, junto con la acetilcolina (ambas neurotransmisores), provocan también en el ser humano ganas de más. De tal manera que surge la neurodidáctica como la encargada de ser la que estudia y presenta esa relación entre las emociones como motor para que ocurra el aprendizaje en un individuo. Así que, resulta ésta una alternativa considerada para ese despertar en la oralidad de los docentes en formación, desde la intervención docente en el aula mediante el planteamiento de algunas estrategias de introspección, retrospección e interacción entre pares y grupal para poder propiciar ese efecto de activación con la habilidad para expresarse oralmente de una forma adecuada y conveniente en los diversos contextos.

METODOLOGÍA

La investigación realizada es de tipo mixta, debido a que existen aspectos tanto cualitativos como cuantitativos para dar respaldo a los resultados.

El enfoque para el desarrollo de la oralidad en los docentes en formación y como en el apartado anterior se refiere, es la *neurodidáctica*, la cual se involucra como medio esencial de aportación para el desarrollo de una habilidad como es la oralidad. Dado que un factor principal que el cerebro toma en favor del aprendizaje es el de las emociones, en cuya aportación de Mora (2019) se puede respaldar, cuando enuncia: que "el cerebro solo aprende sí hay emoción" y qué mejor que despertar a esa oralidad mediante distintas estrategias que propiciaran el impulso para esa expresión de las emociones.

Ante la observación constante a la que se enfrentan los docentes en formación cuando tienen la necesidad de expresarse a través de la palabra hablada, surge la inquietud por la búsqueda de algunas alternativas que pudieran emplearse dentro del aula. De tal manera que se determina así que el empleo de ejercicios con gimnasia cerebral diariamente, expresión de emociones a través de la música y con movimientos corporales tanto individuales como en grupo, dominio de trabalenguas, armado de rompecabezas, ejercicios para dicción y gesticulación, auto-observación y observación entre pares como práctica para la desinhibición y otras alternativas didácticas que se efectuaron, estuvieron como antesala para posteriormente favorecer a la participación efectiva en su presentación final del curso.

"Miradas que hablan"

Gran parte de la inseguridad que demuestran los docentes en formación al estar frente a un público cuando tienen que expresarse oralmente, ocurre en el momento preciso en que deben mirar al frente. Cuando necesitan levantar la cara como medio de comunicación y es entonces, que, por los mismos comentarios de ellos, que les da "pena" sentir las miradas de la gente que tienen del otro lado, lo que los cohíbe y hace poner "nerviosos" cuando tienen que empezar a hablar y entonces su garganta se cierra, la voz no sale como quisieran; en cambio las palabras se escapan y suelen tartamudear o bien, olvidar lo que habían repasado.

Así surge esta primera estrategia que se comparte, titulada "Miradas que hablan" pues justo la parte medular para su desarrollo, incurre en que tras escuchar una música de

fondo que será la que marque el paso para deambular en un espacio suficiente para que los docentes en formación integren tres o cuatro círculos, para que al empezar a escuchar la música, vayan caminando mirando hacia el piso, sin buscar un rumbo específico, más que irse intercalando entre el resto de sus compañeros, hasta escuchar cuando para la música y entonces deben hacer un alto y colocarse de frente al compañero o compañera más inmediatos a donde quedaron parados. Entonces levantarán la cara y ahora sí, buscarán ese contacto visual, sosteniendo la mirada de quien tienen en delante. Mientras tanto, cada docente en formación intentará acentuar algún sentimiento o emoción que en ese momento exista dentro, para intentar descifrar lo que el otro le dice solamente con su mirada.

Posterior a los minutos que se otorgan para ese ejercicio, ahora se da pie a la verificación de lo que realmente cada uno de los participantes buscaba expresarle a su compañero o compañera con su mirar. De tal manera que en primer lugar se fuera perdiendo la “pena” al mirar y que le miren. Y además a familiarizarse con los sentimientos y emociones que tan sólo una mirada puede encerrar. El resultado fue favorable, porque inicialmente se dificultaba sostenerse las miradas; a la mayoría ocasionaba risas o nerviosismo. Poco a poco entre más lo practicaron, por lo menos lograron entrar en conexión con el otro y en algunos casos hasta asertivos en lo que su compañera o compañero les pretendieron expresar.

“Dilo sin palabras”

Para esta estrategia los docentes en formación continuaron con la práctica de la expresión de emociones, ahora en un espacio donde tendrían la interacción directa uno a uno con otro compañero o compañera, mientras el resto del grupo observaba su intervención. Se colocarían todos los participantes integrando un óvalo a lo largo del aula, y al centro colocando dos sillas, en las cuales de manera alternada irían pasando de dos en dos para poder desarrollar esta experiencia, donde ambos docentes en formación se esforzarían por dramatizar una situación emotiva (dolor, tristeza, llanto, alegría, entusiasmo, felicidad, etc.) que su compañero o compañera tendría que deducir, con el simple hecho de observar y dar la interpretación de las gesticulaciones y movimientos corporales involucrados de quien lo expresó.

Al inicio de este ejercicio, pareciera que se dificultaba en tener que expresarse sin palabras para los primeros que participaron. Sin embargo, se observó, que los docentes en formación que solían mostrar mayor introversión en otras situaciones comunicativas orales, en esta ocasión por alguno motivo extraño, fueron los que desarrollaron mejor su habilidad mímica y gestual. Experiencia desde la que el resto del grupo pudieron aprender y poco apoco sumar a esa práctica de decirlo sin palabras, más que su expresión no verbal y paraverbal en conjunto. Dando como resultado una interacción de conexión entre los participantes y un avance en la desinhibición y disminución del nerviosismo al sentirse observados.

"Entre Mimos"

Efectivamente ahora la dramatización los trasladó para integrarse en tercias y convertirse en "Mimos". Después del resultado favorable al estar enfrente de un público caracterizados y representando de cierta manera a una personalidad diferente de la propia, es que tomo la decisión para nuevamente recurrir al uso de un disfraz, aprovechando la seguridad que la estrategia anterior les dejó y el entusiasmo para seguir participando en este tipo de actividades. Esta vez entre tres de los compañeros debían preparar una escenificación corta eligiendo algún sentimiento o emoción para dramatizarlo ejerciendo sólo el recurso de la mímica para su interpretación. Definitivamente trabajar ahora sin voz sería avanzar en el desarrollo de la expresión corporal y la gesticulación.

La intervención de los docentes en formación en esta ocasión resultó interesante al notar cómo aquellos alumnos a quienes regularmente les cuesta expresarse de manera oral, en esta forma de hacerlo fue lo suyo. Tuvieron un desenvolvimiento favorable y sin "pena" al estar enfrente de sus compañeros. Por retroalimentación de ellos mismos, comentan haberse sentido seguros al estar detrás del maquillaje y divertido al tener que ser creativos para ocupar sus movimientos para poder darse a entender

Estrategia de Cierre: exposición de temas, debate y conferencia

Como se ha ido explicando antes, la finalidad de pensar en estrategias que implicaron un proceso determinado cuyo propósito coincidió en favorecer a ese despertar de la oralidad en los docentes en formación, en este caso particular, desde la expresión de emociones mediante diversos ejercicios, de los cuales ya se compartieron tres de los

más significativos por su mismo resultado como tal y el resto que se trabajaron, como un complemento y experiencia en suma para el mismo beneficio. Posteriormente a este proceso inicial e intermedio, se optó por realizar la presentación de los proyectos finales, empleando para sí, tres diversas modalidades formales académicas, que son en las que suelen participar constantemente los docentes en formación, dentro de sus actividades como estudiantes y para las que indudablemente requieren estar bien preparados para realizarlas. De entre las cuales fueron seleccionadas a la *exposición de temas* para los docentes en formación que se observaron como principiantes en cuanto al dominio de su oralidad. Es decir, que dentro de las habilidades desarrolladas que se involucran al momento de poner en práctica la expresión oral como recurso eficiente para una comunicación funcional, se determinó, que aquéllos docentes en formación que demostraron mayor inseguridad al momento de presentarse frente a un público, los que mayores dificultades en su dicción, gesticulación y expresión corporal, serían los que tendrían la oportunidad de subirse al estrado del aula designada y de igual manera tener a unos receptores enfrente, pero siempre en compañía de otros cuantos de sus mismos compañeros, además de apoyo visual. De tal manera que se propiciara una exposición sobre algún tema de su interés con una preparación que incluiría desde la investigación hasta la explicación del mismo. Así, de esta forma fueron dos equipos con cuatro integrantes uno y el otro con cinco, los que desarrollaron su exposición de los temas: Uso actual de *los métodos anticonceptivos* en la BECENE y el otro con las *Redes sociales*.

La siguiente modalidad elegida fue un *debate*. Determinada para quienes se ubicaron en un nivel intermedio en cuanto al dominio de la habilidad oral. Distribuyendo los respectivos roles, tales como un moderador y divididos por un equipo a favor y el otro en contra, más la participación de un secretario y el resto de los compañeros como el público. Fueron un total de dieciocho docentes en formación quienes intervinieron en esta modalidad, abordando los temas de la legalización de la marihuana en México y la eutanasia. A través de sus participaciones fue notable el avance por el desenvolvimiento que mostraron al momento de tener que decidirse para participar, además de la fluidez implicada cuando planteaban sus argumentos. En el caso de las moderadoras, tuvieron un desempeño favorable con la objetividad e iniciativa para llevar ambos debates. A las docentes en formación que se eligieron, fueron de esas

alumnas que tienen todo el potencial guardado y solamente necesitan de un "empujoncito" para explotarlo.

Finalmente, la última de las modalidades que se desarrolló, fue la *conferencia.* En la cual se tuvo la participación de las tres de las alumnas restantes para completar la población de estudio, quienes se ubicaron en un nivel más avanzado en cuanto al manejo de su oralidad. Previamente eligieron su tema de interés para trabajarlo y darle forma a su conferencia. Los temas seleccionados fueron: 1. Fábrica de sueños, 2. La expresión oral, los jóvenes y su entorno y 3. La violencia en México; causas e impacto en la sociedad del siglo XXI. A pesar que existió un cierto nerviosismo en las estudiantes que desarrollarían esta modalidad diferente al del resto de los docentes en formación, debido a que les correspondería presentarse de manera individual ante un público de alrededor de trecientas personas en la sala de conferencias de la unidad múltiple de su Escuela Normal, mostraron mucho interés y entusiasmo por participar de esa manera. La experiencia fue valiosa, pues, aunque una de ellas tuvo un momento de ansiedad antes de que subiera a presentarse, se le estuvo apoyando de manera personal mediante la intervención docente de la catedrática de la misma materia de Estrategias para el estudio y la comunicación I, teniendo un resultado favorable proyectado al momento de exponer su conferencia sumado al buen desempeño de sus otras dos compañeras.

Pese a la primera actividad diagnóstica donde los docentes en formación estuvieron improvisando, ahora tuvieron el espacio para poner en práctica cada una de las habilidades y microhabilidades en torno a su expresión oral para ejercitarlas al estar frente a un público. En la mayor parte de las intervenciones fue favorable y evidente al momento de observarles de su presencia al frente del resto de los compañeros.

Al término del desarrollo de cada una de las tres distintas modalidades en que participaron, se abrió espacio para la retroalimentación y realizar una hetero y co-evaluación de valoración para su trabajo desarrollado, a través de una rúbrica. Por lo que fue importante escuchar el cómo se sintieron y las áreas de oportunidad que identificaron. Entre ellas algunos de los comentarios, se hicieron en torno a la necesidad de una mayor preparación documental lo que en cierto momento puede

brindarles de una mejor seguridad al plantarse frente al grupo, así como continuar trabajando y ejercitando los recursos no verbales y paraverbales.

CONCLUSIÓN

Básicamente en esta investigación desarrollada, se ha pretendido un enfoque centrado en la observación de resultados, posteriores al trabajo de intervención didáctica, mediante la aplicación de estrategias en favor de la oralidad, para la aplicación dentro del contexto académico, principalmente con los docentes en formación del tercer semestre de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español de la generación 2016-2020.

Si la oralidad sigue "dormida", difícilmente cuando los mismos docentes en formación estén frente a grupo ya siendo entonces docentes titulares en el área de español, será difícil que propicien una habilidad que ni ellos tienen desarrollada.

Luego de una recuperación de resultados con las diversas estrategias que se aplicaron, es importante hacer mención de cómo fue esa última presentación enfocada al cierre de su proceso desarrollado; trabajar la activación de la oralidad desde la expresión de emociones como recurso para despertarla, deja una significativa experiencia neurodidáctica como esencia de aprendizaje.

Es necesario considerar, la determinación que se tomó para la participación en cada una de las modalidades finales, mediante las cuales se detonó la medición de los resultados obtenidos después de las estrategias trabajadas. Dado que el criterio fue con base en el perfil que de acuerdo con los aspectos que se requerían conservar para cada una de las formas, llámese seguridad individual o grupal, expresar, comunicar, argumentar, etc. se estimó el avance que cada uno de los docentes en formación mostró.

Recordando que, para la Exposición de temas, se decidió que participaran los alumnos que necesitaban desarrollar más su seguridad en sí mismos y preparación al expresarse oralmente. Para el debate, aquellos docentes en formación que tuvieran más desarrollado su léxico y suelen manifestar sus ideas más centradas, al punto de tener mayor seguridad al comunicarlas; igualmente se trabajó en equipo. Finalmente se eligieron a tres alumnas que serían quienes tendrían su intervención de manera individual, esto, dadas sus características expresivas más desarrolladas en el campo

de la oralidad y las necesarias para poder sostener su participación como conferencistas, tales como la seguridad en sí mismas, autocontrol, conocimiento de un tema, lenguaje corporal, etc.

Previo a la presentación final, dentro de su misma aula, se estuvieron efectuando ensayos previos y con su retroalimentación correspondiente. Por lo que el ejercicio de la evaluación a su trabajo, fue aún más objetivo, porque se tuvo el seguimiento durante todo el proceso a lo largo del semestre. Lo que permitió evaluar no solamente el producto, sino el proceso y avance independiente que cada docente en formación logró.

Una valiosa vivencia conjunta en ese semestre primer semestre trabajado, para quienes nos involucramos con el proceso de esas estas estrategias de las cuales se tuvo un seguimiento puntual, desde su preparación hasta sus resultados. Con testimonios recuperados desde la propia opinión de los docentes en formación, quienes valoran estos espacios donde se enfrentaron a retos que al final tuvieron impacto para su quehacer en el día con día y así mismo en su próximo papel ya en el ejercicio de intercambio con sus propios alumnos.

Sin duda alguna, un alumno, para perfeccionar su competencia oral, tendrá que adaptarse a toda clase de receptores, que le exigirán atención, respeto y silencio; tendrá que acoplarse a situaciones o juegos de simulación comunicativa que él no habrá elegido y quizá le importen un rábano; someterse, en fin, a propuestas democráticas del profesor de turno o de un compañero más listo que el resto (Moreno, 2004, p. 166).

La realización de esta intervención y los hallazgos presentes en esta investigación, dejan un buen sabor de boca y un recurso más que sin duda alguna, suma como alternativa didáctica, en este caso referente al despertar de la oralidad en los docentes en formación, tomando como recurso didáctico a la práctica mediante la expresión de emociones como una experiencia neurodidáctica para su efecto, la que a su vez ha sido el inicio de una serie de nuevas oportunidades que posteriormente se trabajarían en beneficio del mismo desarrollo para su oralidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, G., Fontecha, L. (2000) La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE una propuesta concreta de trabajo en clase. Nuevas perspectivas en la

enseñanza del español como lengua extranjera : actas del X Congreso Internacional de ASELE, Vol. 1

Chóliz-Montañés, M. (1999) Técnicas para el control de la activación: Relajación y respiración. https://www.uv.es/=choliz

Friedrich-Gerhard, Preiss- Gerhard**.** (2003). Neurodidáctica. Mente y Cerebro https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/esquizofrenia-356/neurodidctica-3910

Ibarra, L. (2007) Aprender mejor con gimnasia cerebral. Garnik Ediciones.

Moreno, V. (2004) La oralidad en el aula. ASNABI No. 16. P. 166

Trigo, C. (1998) Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. Interuniversitaria de Formación del Profesorado

BORRADOR

IDIOMAS

BORRADOR

LA INFLUENCIA CULTURAL Y LOS FACTORES EMOCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Cultural influence and emotional factors in teaching English as a foreign language

Francisco Alberto Espinoza Moreno
Facultad de Filosofía y Letras, UANL. México
lic.espinoza.fco@gmail.com

María Eugenia Martínez Flores
Facultad de Filosofía y Letras, UANL. México

Resumen:

La enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE), en el centro de idiomas de la facultad de filosofía y letras, en la Universidad Autónoma de Nuevo León. A demás de mantenerse vigente, cuenta con la integración de la dimensión afectiva, es así como se hace uso de la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen (1982), para medir los niveles de motivación y desmotivación en los estudiantes y cómo el factor cultura impulsa el aprendizaje de estos. Al hacer uso del enfoque mixto en la investigación, se obtuvo como resultado que esta dimensión a pesar de ser algo que ya se integra en las clases que oferta el centro de idiomas, cuenta con un pequeño déficit. Así mismo se dan una serie de recomendaciones para mejorar la practica docente.

Palabras clave: *Dimensión afectiva, EILE, Cultura, Motivación, Desmotivación.*

Abstract:

Teaching English as a Foreign Language at the Center of Languages, in the Faculty of Philosophy and Arts, from the Universidad Autonoma of Nuevo Leon, integrates the

affective dimension on its courses. Nevertheless, the hypothesis of the affective filter proposed by Krashen (1982), it was used in order to analyze the levels of motivation and demotivation of the students during their classes, and the L2 Culture's effect in the students learning process. It was used the mixed approach, and the results shows a lack on the application of the affective dimension. In addition, the Cultural factor motivates the ss keep learning. At the end, a series of recommendation has been given in order to improve the teaching practicum.

Keywords: *Affective dimension, TEFL, Culture, Motivation, Demotivation*

Índice

Introducción

1. La Introducción del Factor Afectivo en la Enseñanza de ILE

2. La Hipótesis del Filtro Afectivo

    2.1. La Motivación

    2.1.1. La Cultura como Elemento Motivador en el Aprendizaje de ILE

3. Objetivos y Preguntas de la Investigación

4. Metodología

    4.1. Muestra

    4.2 Instrumento

5. Análisis de Resultados y Discusión

6. Conclusiones y Recomendaciones

7. Referencias

8. Anexos

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la presente investigación se analizan las implicaciones de la integración de la dimensión afectiva en el aula de ILE (inglés como lengua extranjera), presentando de manera breve argumentos que justifican la

BORRADOR

importancia de esta. Se hace uso de la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen (1982), la cual menciona que mientras más alto el filtro afectivo, menos probabilidades de éxito en el aprendizaje de LEX (lengua extranjera), pero mientras más bajo sea este, mayores probabilidades de éxito tiene el estudiante; afectando su desempeño factores como la motivación y la desmotivación.

9. LA INTRODUCCIÓN DEL FACTOR AFECTIVO EN LA ENSEÑANZA DE ILE

La integración del factor afectivo en la enseñanza de lenguas es relativamente reciente. en la década de los setenta con la aparición de la psicología humanística, teniendo a A. Maslow como su máximo exponente comenzó la integración de esta, a la par de los factores afectivos. Seguido, comenzaron a desarrollarse metodologías en las cuales el factor afectivo jugaba un papel destacado, teniendo así que, surge el método silencioso (Gattego, 1972), el aprendizaje de la lengua en comunidad (Curran, 1976), respuesta física total (Ashen, 1977) y sugestopedia (Lozanov, 1979) (Larson-Freeman, 1994).

En la década de los ochenta Tracy Terrell y Stephen Krashen publican *El enfoque natural*, tomando prestadas técnicas de otros métodos y basándose en la *Hipótesis del Filtro Afectivo".* Para la década de los noventa, Gross (en Arnold 2000: 25) enfatiza "podemos acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación". En conclusión, no se debe de caer en el supuesto de que cognición y afectividad son dos temas distintos. "La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva" (Arnold, 2000: 19). Partiendo de lo antes mencionado Goleman (1996), menciona que la mente racional y la mente emocional trabajan en conjunto para lograr un equilibrio.

10. LA HIPÓTESIS DEL FILTRO AFECTIVO

Stephen Krashen, uno de los principales exponentes que trató los diversos aspectos que afectan el aprendizaje de LEX, propuso la hipótesis del filtro afectivo, la cual sugiere que la actitud y el estado emocional del alumno influyen, tanto positiva como negativamente en el proceso de aprendizaje; de manera más detallada Krashen (1982**),** explica que el aprendiente usa procesadores mentales los cuales son: monitor, filtro y organizador de estructuras gramaticales; y que factores como la baja

autoestima, falta de motivación y la ansiedad pueden impedir que el *input* que recibe el aprendiente, aunque sea comprensible, llegue al dispositivo de adquisición del lenguaje DLA (Krashen en De Prada, 1991: 137).

Para usos de la presente investigación solo se hará énfasis en la motivación y desmotivación y cómo estas afectan tanto positiva como negativamente al estudiante de ILE.

2.1 Motivación

Gardner (1987), menciona que la motivación es el esfuerzo que una persona emplea para aprender la lengua, el deseo que esto conlleva y la satisfacción que éste experimenta durante dicha actividad. Otros factores que impulsan la motivación es la actitud de los estudiantes hacia la cultura, país o grupo étnico receptor, al igual que, la actitud hacia el docente. (Krashen en Botta, 2002).

Krashen (1982) y Gardner (1987), identifican dos tipos de motivación: la integradora y la instrumental. En la primera, el estudiante de LEX se interesa por ésta y está dispuesto a ser partícipe de todo el contexto social que le rodea, es decir que se tiene el deseo de parecer un hablante nativo. Mientras que la motivación instrumental, se da al surgir la necesidad de aprender la LEX, ya sea por la necesidad de aprobar un examen, estudiar en el extranjero o interactuar con otros. Por tanto, se puede inferir que la motivación integradora cuenta con aspectos positivos e interés del aprendiente, mientras que la segunda implica aspectos negativos para el aprendizaje de la LEX (Gardner y Krashen en Botta, 2002).

2.1.1. La cultura como elemento motivador en el aprendizaje de ILE

Kramsch (1998), define cultura en relación con el lenguaje y la entiende como un ambiente en una comunidad discursiva que comparte un espacio social y una historia común, así como los imaginarios forjados a través de las percepciones concebidas como grupo o comunidad. Es así como, cualquier experiencia que un individuo pueda tener dentro de determinada cultura podrá afectar los múltiples aspectos de su identidad personal (género, edad, religión, clase, etc.).

Moran (2011), afirma que “el lenguaje es un producto de la cultura”. De forma que los miembros de determinada cultura pueden compartir y llevar a cabo sus prácticas,

identificar y organizar sus "productos" y así también poder darle lugar a las perspectivas que son originarias de su propia cultura.

11. OBJETIVO Y CUESTIONANTES EN LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación es identificar qué factores motivan o desmotivan a los estudiantes de ILE, así mismo corroborar que el factor cultura es un motivante para seguir aprendiendo el idioma. Se responden cuestiones sobre los factores que motivan a los estudiantes del ILE durante su clase, o qué factores desmotivan a los estudiantes del ILE, así como si se considera a la cultura como un factor de motivación para que los estudiantes del ILE continúen sus estudios.

12. METODOLOGÍA

La investigación es de carácter mixto, ya que al reunir las características del enfoque de investigación cualitativo y cuantitativo permitió además de analizar un mismo momento desde diferentes perspectivas, los modos en los que se ve influenciado el aprendizaje, así mismo la motivación con relación a la cultura y la ansiedad presente en el aula, en los estudiantes de inglés como lengua extranjera; logrando así recolectar datos con el fin de realizar una medición numérica que acompañó el análisis de manera estadística para establecer patrones en las respuestas obtenidas.

Grinnell (1997), citado por Hernández et al. (2003, p:5) señala que los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí, lo que permite que ambos puedan ser usados en la misma investigación:

- Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- Establecen suposiciones o ideas como consecuencias de la observación y evaluación realizadas.
- Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.

- Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar o fundamentar las suposiciones o ideas; o incluso para generar otras.

4.1 Muestra

Se encuestaron un total de 78 estudiantes de inglés como lengua extranjera del centro de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Nuevo León. No se tomó en cuenta el género, ni edad de los participantes. Los participantes se escogieron al azar entre la población de estudiantes de ILE, así mismo se les notificó que tanto los resultados de la primera sección en la encuesta, como los motivos expuestos son de carácter confidencial y anónimo.

4.2 Instrumento

Se desarrolló un instrumento con base en lo propuesto por Horwitz et al. (2001), el cual cuenta con una parte cuantitativa, seguido de una sección cualitativa. En la parte cuantitativa los estudiantes encuestados tenían que elegir entre si están motivados o desmotivados, durante la clase de inglés, seguido de esto tenían que dar una explicación o exponer motivos del porqué de su respuesta (véase anexo A). Los resultados obtenidos de la primera parte de la encuesta se representan con una gráfica; los resultados que se obtuvieron de la segunda parte de la encuesta se categorizaron y se organizaron en una tabla, marcando la frecuencia de aparición (véase anexo B).

13. ANALÍSIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultado del instrumento aplicado al azar entre estudiantes de inglés como lengua extranjera del centro de idiomas, se obtuvieron los siguientes resultados: como se puede observar en la figura 1, del 100% de la muestra encuestada -que son 78 estudiantes- el 58% = 45 estudiantes, mencionaron que se sienten motivados al estar en clase de inglés, sin embargo, el 42% = 33 estudiantes, mencionaron que sienten desmotivación.

Figura 1. En clase de inglés me siento

.Si bien, la mayoría mencionó sentirse motivado durante la clase de inglés, se puede comprobar que de acuerdo con Krashen (1982) la hipótesis del filtro afectivo, dentro del CI es baja, sin embargo, se debe de analizar cada una de las secciones por separado, es decir se debe de encontrar el porqué de cada una de las secciones y qué tan baja es la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen.

A continuación, según se observa en la figura 2, se enumeran las razones que motivan a los estudiantes a seguir aprendiendo inglés y su frecuencia; se tiene entonces que las razones con más frecuencia de aparición son las siguientes: "4. porque me gusta ver películas y escuchar música en inglés", "8. porque el maestro es muy bueno y conoce mucho del idioma inglés y su cultura", "11. porque el maestro organiza actividades muy dinámicas" son las tres razones que motivan más a los estudiantes y "12 porque el maestro nos deja participar en español, si no conocemos las palabras correctas en inglés". Al regresar a la razón número 4 y número 8, se aprecia que el factor cultura, es lo que realmente está motivando a los estudiantes, si bien las producciones visuales, la música son expresiones culturales, existe un interés por parte del alumnado en conocer más de la cultura, en este caso de los Estados Unidos o Inglaterra, países que fueron nombrados dentro de las razones que dieron los alumnos. Así mismo la razón número 11, explicita que el maestro conoce de cultura, factor que como se vio en la razón número 8, es motivo para que los estudiantes continúen con sus estudios de ILE. Por ultimo la razón número 12,

muestra que la actitud del maestro es flexible, así mismo alienta a sus alumnos a que participen, de esta manera puede aclarar dudas, al igual que corroborar el aprendizaje del vocabulario aprendido en clase.

Por otra parte, lo que menos los motiva según los encuestados teniendo 15 apariciones es la razón numero 6, en la cual, se menciona "porque quiero realizar un intercambio académico en Estados Unidos u otro país donde se hable inglés" y con 25 apariciones "porque me llevo muy bien con mis compañeros y aparte son muy respetuosos".

Figura 2. Razones por las cuales los alumnos de ILE se sienten motivados.

Teniendo, así como resultados que lo referente a motivación integrativa tiene más peso, y motiva más a los estudiantes que lo referente a motivación instrumental, al igual que el factor cultural. Así mismo no debe dejarse de lado que la razón número 1., fue otra de las razones con más frecuencia al tener 38 apariciones dentro del estudio.

Por otra parte, el 42% = 33 de los estudiantes encuestados, mencionaron que se sienten desmotivados al ir a clase de inglés, algunas de las razones que mencionaron son las siguientes que se muestran en la figura 3.

Figura 3. Razones por las cuales los alumnos de ILE se sienten desmotivados.

Existen tres razones principales o con más frecuencia de aparición, y son las siguientes, la razón número 3, 6 y 10. Como se puede observar en la gráfica la razón número 3 menciona que “no me gusta, pero es requisito que apruebe el examen EXCI para titularme”, es así como se percibe al idioma inglés como una obligación o requisito para la titulación y así ejercicio profesional. Siguiendo con la razón número 6 “tengo mucha tarea, entonces falto seguido a clase”, en esta se puede ver como si se tienen ganas de aprender ILE, sin embargo, por factores externos no se completa el círculo de aprendizaje, ya que no hay constancia en la asistencia a clase, causando así desmotivación ya que no van al corriente con los temas vistos en clase. Por último la razón número 10, fue otra de las que más frecuencia tuvo, y esta menciona “las clases son muy aburridas, el maestro solo habla de estructuras y no pone ejemplos útiles”, es aquí donde se percibe el malestar de los alumnos por causas de la manera en enseñar del maestro, es decir que el maestro no está tomando en cuenta el estilo de aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, es preocupante que en clase solo se estén viendo estructuras fuera de contexto, ya que si no hay contexto de uso esas estructuras gramaticales solo son estructuras y el alumno no logra aterrizar ese conocimiento a su práctica académica, laboral o de uso diario.

En contraste, razones como “8. No me gusta, pero en el trabajo es requisito” y “12. Porque no puedo entablar comunicación con mis compañeros, por lo

general solo se burlan de mi" son las que menos desmotivan a los estudiantes dentro del aula de ILE.

14. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La motivación, ya sea por cuestiones integrativas o instrumentales es un factor predominante dentro del aula de ILE, en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, en la UANL. Es de suma importancia seguir motivando a los alumnos y considerar la dimensión emocional. Así mismo la hipótesis del filtro afectivo es baja, es decir que los alumnos tienen mayor probabilidad de acabar sus estudios y al mismo tiempo de aprender el idioma de manera correcta.

La cultura, es un factor de suma importancia en la motivación de los alumnos, ya que la mayoría de los encuestados están interesados en la cultura de países angloparlantes, ya sea viendo películas o escuchando música, al igual que conocer sobre tradiciones y modos de vida. Todo ello en conjunto forma parte de las expresiones culturales de los países angloparlantes, Estados Unidos de América al igual que Inglaterra y Reino Unido, fueron mencionados a lo largo del estudio. Por otra parte, la desmotivación, aunque no predomina, sí aparece. A continuación, se muestran una serie de recomendaciones con el fin de mejorar la práctica docente y así lograr una hipótesis del filtro afectivo baja, para que los estudiantes de ILE logren su objetivo de aprender el idioma en cuestión.

1. Incluir la dimensión afectiva en el aula, es decir motivar a los estudiantes a que aprendan el idioma.
2. Hacer clases dinámicas, usar recursos visuales y auditivos; ya que parte de los resultados obtenidos sugiere que los estudiantes muestran gran interés cuando se hace uso de estos recursos en el aula de ILE.
3. Incluir aspectos culturales; es decir dejar algunos 15 minutos al final de la clase para hablar con los estudiantes sobre tradiciones, modos de vida, comida típica o cualquier otra expresión cultural respectiva a los países angloparlantes.
4. Usar L1 en el aula de ILE, o al menos permanecer flexibles con respecto al uso de esta herramienta, ya que los alumnos no cuentan con la misma

cantidad de vocabulario que el maestro y muchas veces estos encuentra difícil la manera de expresarse en ILE.

5. Tener en cuenta el estilo de aprendizaje de los alumnos; como docentes de lengua debemos de tener en cuenta que cada estudiante cuenta con un estilo de aprendizaje distinto, es así como, no debemos de centrarnos en solo un tipo, pero si buscar una convergencia en la que las necesidades de todos los estudiantes queden cubiertas.

15. REFERENCIAS

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid : Cambridge University Press.

Botta, M. (2002). Krshen y su teoría del filtro afectivo, ansiedad, autoestima y motivación en la adquisición de una segunda lengua. *Cuadernos cervantes, 41*, 32-36.

De Prada Creo, E. (1991). Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada, 7*, 137-148.

Gardenr, R. C. (1987). Second Language Attition: The role of motivation and use. *Journal of language and social psychology, 6*, 29-47.

Hernández, R. &. (2003). *Metodología de la investogación.* México: McGraw-Hill.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of Applied Linguistics. 21,* 112-126.

Kramsch, C. (1998). *LAnguage and culture .* Oxford : Oxford University PRess.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon.

Kreashen, S. &. (s.f.). *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom.*

Larson-Freeman, D. &. (1994). *An introduction to second language .* Longman .

Moran, R. (2001). *Teaching culture: perspectives in practice.* Canada: Helen & Helen.

16. ANEXOS

A. Encuesta estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

Estudiante del Centro de Idiomas de la FFyL, UANL, por este conducto te hago constar que la

información recabada durante esta encuesta es de carácter anónimo y no pretender causar malestar en tu persona. Debes de saber que la información que proporcionarás ayudara a mejorar el desempeño docente, por eso mismo te pido seas honesto con tus respuestas.

Sección I.

De las siguientes afirmaciones marque con uina "**X"** la que más se identifique con su estado de animo, durante la clase de inglés. Solo puedes escoger una opción.

1. Durante la clase de inglés me siento:

( ) Motivado

( )Desmotivado

Sección II.

Explica por qué escogiste motivado/desmotivado, puedes dar más de una razón.

2. Explique ¿Por qué?

B. Resultados: Encuesta estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

Sección I.

De las siguientes afirmaciones marque con una "**X"** la que más se identifique con su estado de animo, durante la clase de inglés. Solo puedes escoger una opción.

1. Durante la clase de inglés me siento:

(45) Motivado

(33) Desmotivado

Sección II.

Explica por qué escogiste Motivado/desmotivado, puedes dar más de una razón.

Me siento motivado/a	Frecuencia
1. Porque quiero aprender por voluntad propia	38
2. Quiero aprender de la cultura de los paises angloparlantes	41
3. Me gustaria tener el nivel de un nativo	38
4. Porque me gusta ver peliculas y escuchar musica en inglés	45
5. Por que quiero realizar un intercambio academico en Estados Unidos u otro país donde se hable inglés	15
6. Por que quiero aprobar el examen EXCI o el TOEFL	36
7. Para buscar un trabajo donde me paguen más	39

8. Porque el maestro es muy bueno y conoce mucho del idioma inglés y su cultura (EEUU, UK)	45
9. Porque me llevo muy bien con mis compañeros, aparte que son muy respetuosos	25
10. Porque si alguien se equivoca en clas eel maestro nos explica el error y lo aclara enfrente de toda la clase, así nadie se queda con dudas	38
11. Porque el maestro organiza actividades muy dinámicas	43
12. Porque el maestro nos deja participar en español, si no conocemos las palabras correctas en inglés	45

Me siento desmotivado/a	Frecuencia
1. Porque no me gusta el idioma, pero mis papás me obligan a venir	26
2. No me puedo concentrar en clase porque tengo problemas en mi casa	29
3. No me gusta, pero es requisito que apruebe el EXCI para poder titularme	33
4. No me gusta, pero en los trabajos es requisito	18
5. La actitud del maestro me desmotiva, es que nos corrige de manera despectiva enfrente de todo el grupo	28
6. Tengo mucha tarea, entonces falto seguido a clase	33
7. Quedarme con dudas de la clase, porque no le entiendo bien al maestro	27
8. Porque si alguien participa en clase, pero se equivoca, mis compñaeros se ríen	23
9. Porque si alguien participa en clase, pero se equivoca, el maestro se ríe	23
10. Porque las clases son muy aburridas, el maestro solo habla de estructuras y no pone ejemplos útiles	33
11. Porque el maestro nos excibe ante la clase si nos escucha hablando español	22
12. Porque no puedo entablar comunicación con mis compañeros, por lo general solo se burlan de mi	12

BORRADOR

EL DÍA DE LOS MUERTOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

The Day of the Deaths: A new teaching approach

Fatima Perez Portillo

Eveyn Grace Academy. España

taifas13@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una alternativa a la enseñanza del español como L2 en la etapa secundaria en el Reino Unido, mediante la aplicación de determinados principios del enfoque léxico de Michael Lewis, combinados con determinadas estrategias de control de la conducta a la luz de los postulados de Robin Wright y que se describen a continuación. Esta fusión permite obtener un impacto positivo no solo en el aprendizaje de la L2 materializado en los resultados académicos, sino también en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para quien la segunda lengua se convierte no solo en una asignatura escolar sino en un marco de desarrollo personal.

Palabras clave: enfoque léxico, propuesta didáctica, secundaria en UK, el dia de los muertos, control de la conducta en el aula.

Abstract

The objective of this work is to present an alternative to Spanish education as L2 in the secondary stage in the United Kingdom, through the application of certain principles of Michael Lewis' lexical approach, combined with certain strategies to manage behaviour in the classroom in the light of Robin Wright´s postulates. This blend allows a positive impact on the teaching and learning processes in L2 which get materialized in academic results, but also in the development of the social skills of the

pupil, so that, the second language becomes in a school a sign within a framework of personal development.

Keywords: lexical approach, didactic proposal, secondary education in UK, day of the dead, classroom behaviour management.

Índice

Introducción
1. Estrategias implementadas para la creación de la Unidad Didáctica.
1.1. Estrategias para el control de la conducta en el aula
1.2. El enfoque léxico
1.2.1.- Marco teórico: Lewis y los principios del enfoque léxico
1.2.2.- Los principios del enfoque léxico en el aula de *Evelyn Grace Academy*
2. Propuesta didáctica
3. Resultados y conclusiones de la experiencia
4. Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Al ser este un trabajo que se realiza desde los principios de la investigación -acción en ELE, se reduce a un campo muy específico y por tanto con rasgos particulares que definen el perfil del alumno, su contexto social y cultural y así como su estilo de aprender. Esta es una de las razones fundamentales que hacen que la bibliografía sobre lo que aquí se presenta sea escasa. Es sabido que disponemos de una amplia gama de manuales y de recursos en el mercado que son soporte para la enseñanza ELE en un país extranjero, que en ocasiones están desprovistos del respaldo de una práctica real avalada por un profesor de ELE. Sin embargo, son una minoría los docentes que convierten la práctica del aula en un campo de investigación son una minoría. Este trabajo pretende con esta fórmula de investigación, contribuir a la mejora de la docencia del español en el ámbito de la enseñanza secundaria en el Reino Unido pues es un nivel educativo al que le afecta la discontinuidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y que por guardar una posición intermedia entre la primaria y la secundaria no obligatoria no es objeto de estudio de manera habitual. Es este método

el más eficaz para dar respuesta a las necesidades del alumnado ESL pues se basa en la observación y la identificación del problema, en el planteamiento de preguntas concretas que tenga como objetivo encontrar las vías para la resolución del mismo, lo que obliga a plantear un método de recogida de datos que nos permitan seleccionar las acciones que se llevarán a cabo en el aula y que implican la consecución de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje. En estos momentos en que el español es una lengua demandada y dada la implicación de los gobiernos de ambos países a través de sus departamentos de educación, la enseñanza de ELE en la secundaria puede ser un campo del que surjan nuevas estrategias y sin duda un terreno fértil para la aplicación de nuevos enfoques metodológicos como el que aquí nos ocupa. Gracias al programa de Profesores visitantes en Reino Unido podemos abundar en el conocimiento de distintos estilos de aprendizajes de la lengua española, analizar las variables que pueden afectar a su enseñanza, y qué fórmulas son las más adecuadas para conseguir el objetivo de consolidar el español como una lengua en expansión. Este trabajo final de master espera ser solo una pequeña aportación a la mejora en la calidad de la enseñanza ELE donde el alumno es el centro de nuestro proceder docente, así como también aspira a ser una inspiración para otros profesores que se animen a adentrarse en el trabajo de la acción- investigación docente en el marco ELE, ya que es un proceso reflexivo en el que el profesor evalúa mediante la investigación también su propia práctica.

1. ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS PARA LA CREACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1.1. Estrategias para el control de la conducta en el aula

En los últimos años Dough Lemov se ha convertido en un referente para el mundo educativo en los Estados Unidos y Reino Unido, ya que con sus técnicas de intervención en el aula da respuesta a una de las necesidades emergentes en el ámbito docente, en especial el control de la conducta disruptiva en el aula. En su manual nos presenta un total de cuarenta y nueve técnicas, de entre las que seleccionamos e implementamos en el aula de español aquellas que se ajustan más a los principios de Wright que nos sirven de referente:

- El objetivo único y medible: Lemov nos propone presentar un único objetivo medible por lección: SMO (*Single meassurable objective*). Este único objetivo presentado al inicio de cada lección permite hacer la tarea final manejable en la perspectiva del alumno. Se trata de diseccionar la tarea final en pequeños bloques de contenidos léxico que llamamos Objetivos Únicos Medibles (OUM en adelante) e hilar una serie de OUM que construyan una tarea final. Al seccionar la tarea final en pequeños objetivos, el alumno encuentra el aprendizaje accesible y no abandona en su intento. La presencia del OUM da cohesión al proceso y hace significativo el aprendizaje.
- El modelaje: Dadas las características de los alumnos que son objeto de este estudio se hace necesario el concepto de modelo. El alumnado precisa de un modelo a seguir. El profesor inicia este proceso de modelaje pero da paso a otros alumnos que también sirven de modelo, a los que se premia con halagos, que potencian la autoestima. El modelaje sirve no solo para la práctica y el perfeccionamiento de la producción oral sino también para una exposición reiterada a los bloques de aprendizaje, su reconocimiento, así como para el tratamiento del error. Además, refuerza la conciencia de grupo que trabaja de forma conjunta para la consecución del objetivo propuesto. El modelaje tal y como nos plantea Lemov empieza por el yo (*I*) del profesor quien modela la pronunciación de lo que se va a aprender. Continúa con el nosotros (*we)* donde el alumno toma conciencia de los bloques presentados y a su vez puede ayudar a otro sirviéndole de modelo, y facilitando la consideración del error como parte del proceso de aprendizaje, minimizando su impacto negativo. Y finaliza con el tú (*you)* donde el alumno es ya capaz de emplear de forma independiente el contenido que se propone aprender en la lección. Esta estrategia está en estrecha relación con la técnica de la repetición coral. Además, conecta con los principios del enfoque léxico pues se precisa de modelos de lengua, no de objetivos lingüísticos a la hora de la enseñanza de lenguas.
- La repetición coral: esta técnica seleccionada de entre las propuestas por Lemov nos sirve para seguir creando conciencia grupal y establecer un

BORRADOR

ambiente adecuado para el aprendizaje. Consiste en repetir en forma de coro los segmentos léxicos propuestos en el objetivo de aprendizaje de la sesión, promoviendo el reconocimiento de los segmentos.

- Las fichas de trabajo de la sesión. Estas fichas no pertenecen a las técnicas de Lemov. Para cada sesión el profesor confecciona una ficha de trabajo entorno al OUM. Estas fichas de trabajo tienen estructura circular, pues esta confiere orden a la lección, lo que permite centrar su atención y servirles de guía en el aprendizaje, algo de lo que este alumnado precisa. Por ende, sirven de referente al alumno para ser conscientes de su propio aprendizaje ya que la ficha de trabajo se presenta en una sola cara de un folio A4, y permite al alumno pegarla en su libreta. Constituye un círculo pues la primera actividad y la última se conectan y el alumno podrá valorar si ha aprendido lo que se proponía al principio en el OUM. En este espacio, el profesor ajusta cuatro actividades seleccionadas para la consecución del objetivo y las secuencias, de manera que contenga presentación de los segmentos léxicos, modelaje y repetición, lectura/ escucha y autoevaluación. El uso de la ficha crea un ambiente idóneo de aprendizaje junto al control del tiempo, pues un ambiente de desorden hace difícil sino imposible el aprendizaje tal como nos señala Haydn (2014) 'learning is much more difficult, if not impossible, in a disorderly environment'.
- El control del tiempo en el aula: Las fichas de trabajo deben realizarse en el tiempo que dura una sesión. Para ello es necesario incluir otra estrategia que contribuya a crear el ritmo de la lección. Los alumnos de estas características demandan un control externo de su progreso que es implementado por la presencia de los tiempos marcados por un cronómetro. Cada actividad tiene un tiempo determinado para su realización. El profesor da el tiempo y el alumno realiza la actividad. Este tiempo no está destinado a acelerar el ritmo de la clase, sino a fomentar el tiempo de la reflexión de los contenidos léxicos presentados y su aplicación, tal y como nos sugiere el enfoque léxico. Cada ficha es una mini tarea estructurada entorno a contenidos léxicos. El alumno va adquiriendo bloques léxicos que le permiten construir una tarea final para comunicarse. Estas tareas se

realizan en pareja o en grupo, fomentando la competencia sociolingüística del alumnado.

- El trabajo colaborativo: La función del hablante como mediador para transmitir información, explicar y definir cosas a otras personas cuando no las entienden o resumir algo que es demasiado denso. El mediador adapta la lengua al momento presente para comunicarse con otros. La mediación puede ser social, cultural, pedagógica, lingüística o profesional. Pero sea cual sea la forma que adopte, implica tender puentes para superar algún tipo de brecha o división.

  Las fichas de trabajo se realizan en colaboración con el otro. Hace posible que el alumno lleve a cabo la coevaluación y la autoevaluación del aprendizaje de la sesión en la actividad final. Al tiempo, permite la colaboración entre iguales para dominar los contenidos del currículum, y hacen posible un tratamiento del error adecuado a las características del alumno, otorgando conciencia de grupo a través del aprendizaje de la L2.
- La coevaluación. La interacción estudiante-estudiante es una de las técnicas más rentables en el aprendizaje de una segunda lengua, por lo que significa para los alumnos que intervienen al ser consciente de su nivel de conocimiento, así como para el profesor, quien a través de esta podrá evaluar el progreso del alumnado. Es además, un estimulante de una conducta positiva que sirva de modelo a otros iguales. Finalmente, es un incentivador del trabajo independiente al que se aspira, así que pueda el aprendiz luego poner en práctica sus conocimientos en un contexto distinto al aula.
- La autoevaluación, sirve para reforzar la autoestima del alumno quien podrá medir al fin de cada sesión lo aprendido y lo no aprendido siendo él mismo el centro de su propio aprendizaje.

Tal como nos propone el propio Lewis, el temario es qué enseñamos, el método es cómo lo enseñamos y el enfoque es el porqué de ello. El método en la enseñanza de una lengua es un compendio de estrategias de aula. (Lewis,2002:1-3)

Estas estrategias deben ser producto de una cuidadosa selección que tengan como

centro al alumno tal como las presentadas aquí.

1.2. El enfoque léxico

1.2.1.- Marco teórico: Lewis y los principios del enfoque léxico

No solo son precisas medidas para manejar la conducta en el aula si bien resulta prioritario, sino que también se hace imprescindible un nuevo enfoque de la enseñanza del español como lengua extranjera en las aulas de Reino Unido. Es por esto que hemos adoptado algunos de los principios del enfoque léxico elaborado por Lewis, pues resulta fácilmente combinable con las técnicas de Lemov que implementamos.

Los principios del enfoque léxico:

El enfoque léxico llevado al aula, requiere un cambio de perspectiva en la enseñanza de una lengua extranjera y nos sirve para dar respuesta a las necesidades del alumno. Pese a que es un método orientado al alumno, es el profesor quien tiene que hacer un cambio de mentalidad y hábitos a la hora de poner en marcha una nueva forma de docencia. Todo aprendizaje tiene lugar en un contexto más amplio, socialmente como parte de un sistema educativo, e individualmente como parte del desarrollo personal del alumno. No se trata simplemente de la lengua que se está aprendiendo, sino de la persona que la aprende. Según Lewis, la persona es el centro de nuestra atención. (Lewis, 2002:1-3,4)

El enfoque léxico no viene a cuestionar el enfoque comunicativo, más bien al contrario contribuye a este al añadir un reconocimiento del léxico como estructurador y organizador de los contenidos y de la metodología empleada. (Lewis, 2002:1-33,34)

Este cambio de perspectiva que nos plantea Lewis a través del enfoque léxico radica en Los siguientes principios: (Lewis, 2002:1-34)

El enfoque léxico no se concibe como un fin en sí mismo, sino que está supeditado a la mejora de la competencia comunicativa del alumno, (Higueras, 2017:14), adoptando un concepto holístico de la lengua, como si de un organismo se tratase. Es el léxico

el eje central en torno al cual organizamos los objetivos, la temática y las tareas de nuestras sesiones con un especial énfasis en las colocaciones.

1.2.2.- Los principios del enfoque léxico en el aula de *Evelyn Grace Academy*

Atendiendo a esta línea de pensamiento presentada por Lewis y desde un punto de vista metodológico aplicable al perfil del alumnado objeto de estudio, seleccionamos los siguientes puntos, que implementamos en el aula. (Lewis, 2002; 1-5,6)

a) Lewis propone que la dicotomía entre gramática y vocabulario es invalida pues la mayoría de la lengua está formada de bloques léxicos. Así, se debe concienciar al aprendiz de su capacidad para segmentar la lengua y desarrollarla.

Lo que conocemos como *chunk* léxico, es una unidad de carácter léxico que puede representar distintos niveles funcionales y formales dentro de la jerarquía gramatical. No obstante, lo importante de esta unidad léxica no es el nivel gramatical de la unidad sino que en un estado inicial del aprendizaje lo que toma relevancia es su tamaño variable aunque no será mas larga que una oración, convirtiéndose en una unidad de memoria. (Krishnamurthy, 2002:288)

Instruir al alumno en el aprendizaje de segmentos léxicos, les permite su reconocimiento en el discurso haciendo énfasis en las habilidades receptivas. Cuando el hablante nativo usa la lengua emplea unidades de entonación que también se estructuran en patrones que el aprendiz recibe cuando es expuesto a ella. Por ello, se recomienda el uso de unidades léxicas en la enseñanza de las lenguas como instrumento facilitador del desarrollo de la competencia comunicativa. En su artículo, Krishnamurthy (2002) señala que solo hay progreso en el aprendizaje de una lengua cuando el aprendiz escucha la unidad léxica y es capaz de reconocerla, sin embargo, es difícil que esto ocurra si el docente no ha dirigido la atención del alumno previamente hacia el segmento de la lengua objeto de aprendizaje.

El hecho de que el aprendiz sea consciente de que puede hacer uso de las unidades léxicas adquiridas en otras situaciones comunicativas contribuirá también al refuerzo de la autoestima. Según Lackman (2010:7), existen estudios que han demostrado que los aprendices tienden a advertir y recordar palabras que aparecen en bloques

particularmente las que ellos consciente o inconscientemente reconocen como variables, esto es expresiones semifijas porque perciben que al cambiar la parte del segmento que no es fija, estas expresiones aprendidas pueden ser empleadas en otras situaciones comunicativas. De este modo se hace necesario enfatizar las tareas y el proceso antes que la actividad y el producto.

b) Enfatizar la tarea y el proceso antes que la actividad y el producto son dos principios del enfoque léxico que nos permite introducir como estrategia legitima el uso de vocabulario descontextualizado, algo que para Lewis es una característica propia del aprendizaje de una segunda lengua en el aula.

El vocabulario descontextualizado precisa del apoyo de las imágenes asociadas a los segmentos léxicos que sean objeto de aprendizaje y resulta más efectivo que listados de vocabulario que están también descontextualizados, pues el segmento léxico adquiere significado por los elementos que lo acompañan en el texto.

De este modo, si consideramos que "la enseñanza del léxico debe ser la enseñanza de unidades léxicas y no sólo de palabras (…), es preciso una adecuada conceptualización del léxico, ya que, dada la dificultad de aprender bloques, (…) se precisa de una enseñanza guiada por el profesor para que el alumno los detecte y para que se comprenda su motivación semántica y estructural y se retengan a largo plazo (…). (Higueras, 2009;14).

El profesor propondrá tareas que le sean posibles de realizar. En primer lugar, pondrá visible y claro para el objetivo de aprendizaje de cada sesión y este será único y pequeño OUM (Objetivo Único y Medible), que el alumno pueda asimilar fácil y rápidamente. Para ello se hace uso de imágenes, de la técnica de la repetición coral, que permite escuchar y repetir las unidades objeto de aprendizaje.

Cuando trabajamos en el aula con los bloques léxicos y las imágenes y construimos con ellos mensajes significativos que permiten al alumno reconocer las unidades y comunicarse. Los bloques y las imágenes son flexibles y el alumno puede interactuar con ellos una vez que los reconoce y los coloca de forma que le permiten expresarse en la L2.

c) Para la enseñanza de las lenguas el co-texto tiene mayor relevancia que la situación y el contexto.

Los elementos co-textuales, en vez de los elementos situacionales del contexto, son los que adquieren especial relevancia en la enseñanza desde un enfoque léxico, en especial, en las primeras etapas de aprendizaje. La enseñanza de las colocaciones supuso, en el progreso de este grupo objeto de estudio, un elemento clave. Entendemos como colocaciones las combinaciones sintagmáticas pues son palabras que tienden a aparecer juntas, sin ser una frase hecha. "Las combinaciones sintagmáticas se diferencian de las frases hechas en que su significado es la suma de los significados de las palabras que las forman. Su importancia para la enseñanza y aprendizaje del léxico radica en que podemos enseñar las restricciones combinatorias que hay en la lengua". (Higueras, 2009:112,113)

Para conseguir el aprendizaje y uso de vocabulario nuevo lo realizamos mediante tareas de equipo que fomentaban su creatividad con la elaboración de un proyecto final que consistía en la lectura de pequeños textos acompañados por una serie de preguntas siendo las respuestas las propias unidades léxicas. Como tarea final, se les proponía la traducción de los pequeños textos con el manejo de diccionarios y/o el apéndice de vocabulario del manual de aula. La presentación oral de los trabajos permitía el tratamiento de forma positiva del error, lo que estimuló el poder comunicativo del alumno, esto es, su competencia sociolingüística.

d) Un principio del enfoque léxico de Lewis es considerar la competencia sociolingüística como poder comunicativo y es este el que constituye la base de la competencia gramatical, siendo la misma su producto. Por ello, debemos reconocer la importancia de fomentar la conciencia lingüística entre L1 y L2.

Hydn (2014:32,34) enumera distintos factores que pueden incidir en una atmósfera del aula propicia para el aprendizaje, entre ellos, el deseo del alumno por aprender y el sentido de comunidad del alumno, así como la relación que establecen profesor y alumno. También inciden en El ambiente del aula factores de carácter social, la actitud del alumno hacia el colegio y su comportamiento en el aula. Sin embargo, estudios más recientes sobre la cuestión, sin duda, apuntan a que la capacidad del profesor

para manejar la diversidad cultural presente en la clase es determinante para un ambiente positivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para que el aula se convierta en el mejor escenario para aprender, es necesario un entorno en el que la comunicación sea posible, el poder comunicativo radica en la competencia sociolingüística que el grupo vaya adquiriendo algo que no es posible si no se procede a fomentar la conciencia lingüística entre la L1 y la L2.

Para implementar este principio del enfoque léxico consideramos preciso incluir contenidos del inventario de los saberes y comportamientos socioculturales que nos sirvieran de marco para la enseñanza de los contenidos léxicos. Este principio dota a estos alumnos del sentido de comunidad y pertenencia a un grupo, el cual tiene por objetivo obtener éxito en la consecución de una meta: el aprendizaje de una segunda lengua.

Desde el (MCER, 2002:13) se nos indica que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual comprende las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, consideramos a los estudiantes como agentes sociales que se desenvuelven en un ámbito educativo.

El propio MCER (2002) define la mediación como la actividad del lenguaje consistente en reformular, de manera oral o escrita, un texto con el propósito de posibilitar la comprensión mutua de otras personas.

Se nos presentan desde el MCER dos tipos de mediación, por un lado, la cognitiva ligada a los contenidos y por otro lado y más cercana a un enfoque afectivo y emocional de la docencia. La mediación llamada relacional, tan precisa y de utilidad en un aula como la de *Evelyn Grace Academy*, ya que se ocupa de la capacidad de los usuarios del idioma de establecer una atmósfera positiva para la comunicación, de alentar la participación de sus interlocutores, o de adoptar actitudes empáticas hacia las perspectivas y maneras de pensar y sentir de los participantes en la situación comunicativa

Sin embargo y como así apunta Cohello (2015), para evaluar la competencia de alumnos de ESL el MCER supone una base referencial, una guía o un marco inicial

más que un marcador de rendimiento lingüístico por lo que se requiere una adaptación importante de esta herramienta para los ESL en edad escolar.

El trabajo colaborativo resultó el instrumento de mayor utilidad, tanto para el aprendizaje de la L2 como para el aprendizaje de habilidades sociales en el aula, poniendo de relieve que el poder comunicativo o la competencia sociolingüística es la base de la competencia gramatical, pues al crear situaciones comunicativas independientemente de su realismo, estas permiten al alumno el uso de la lengua objeto. La intervención mediante el trabajo cooperativo propone crear y promover la conciencia de grupo vinculada al compromiso con los compañeros, con los profesores y por ende con la escuela como parte de la comunidad en la que se integra.

La unidad didáctica que presentamos como ejemplo, plasma no solo las estrategias para el control de la conducta elegidas sino también los principios del marco teórico aquí presentado a la luz del cual implementamos un enfoque léxico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula de educación secundaria en el Reino Unido.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Incluimos en este trabajo una muestra de la propuesta didáctica y una breve descripción del contenido de la misma.

2.1. Descripción de la propuesta en sesiones.

NOMBRE DE LA UNIDAD	El día de los muertos
AUTOR	Mº Rosario Fátima Pérez Portillo
APARTADO (MCER)	Conocimiento del mundo: de historia, arte, música, etc. del mundo hispano.
NIVEL	A1
OBJETIVOS	• Producir una presentación escrita y oral sobre el día de los muertos, basada en la traducción de textos. • Incluir exposición de los orígenes y descripción de los elementos tradicionales. • Poder distinguir y usar el presente de indicativo y las formas de presente de los verbos ser y haber. • Distinguir y usar los marcadores temporales. • Reflexionar sobre el valor de los marcadores temporales. • Reflexionar sobre los elementos comunes entre la fiesta del día de los muertos y Halloween. • Investigar y producir una ficha informativa sobre otra fiesta popular hispana. el valor de los marcadores. • Facilitar la interacción mediante el uso de materiales audiovisuales.
DESTREZAS	Expresión oral y escrita Comprensión lectora y auditiva Interacción oral
CONTENIDO GRAMATICAL	• Repaso ser/ haber • Presente indicativo
CONTENIDO FUNCIONAL	• Narrar y describir hechos o acontecimientos

	• Formular preguntas y proporcionar respuestas sobre personas, horarios, fechas y lugares; sobre un hecho, actividad o acontecimiento.
CONTENIDO LÉXICO	Vocabulario de fiesta del día de los muertos y difuntos.
DESTINATARIOS	Alumnado Año 7 – 12 años
DINÁMICA	Grupos: de 4/5 alumnos parejas Gran grupo Actividades individuales
MATERIAL NECESARIO	Copias: Textos: Prints Out • fichas de emparejar léxico • fichas de léxico. • fichas de verdadero o falso • fichas de preguntas en grupo. • Fichas de traducción. • Fichas de gramática. • Fichas de tarea final. • Fichas de contraste intercultural. • Fichas calaveras para colorear. Mini pizarras blancas. Cartulinas Folios. Lápices de colores. Sobres DIN-A3 Pegamento y tijeras Grabadora Ordenador: conexión a los siguientes links: **https://www.youtube.com/watch?v=r9jvxWbKHZo** http://www.youtube.com/watch?v=4FegXPTy7xg https://www.youtube.com/watch?v=jCQnUuq-TEE Video alternativo sesión 13 https://www.youtube.com/watch?v=C3RhyHHWWCE
Duración	4 semanas, 3 sesiones de 50 minutos por semana
Secuenciación y Desarrollo	**Semana 1 activación**
Sesión 1	Activación: Repaso Gran grupo: Repaso. Repetición coral con imágenes. Construcción de mensajes mediante bloques léxicos. En equipos de 4: Construir mensajes estructuras empleando las imágenes y los bloques expuestos. (Alternativamente: Describimos una imagen …)
Sesión 2	Activación: Se presenta el vocabulario a través de la repetición coral en gran grupo. Se agrupa a los alumnos en parejas. Se reparte una ficha de vocabulario para realizar en parejas una actividad de emparejar (match up). Pegan la ficha en sus libretas. Se vuelven a reproducir las imágenes con su correspondiente término a fin de que las corrijan en parejas. (Estructura circular.) Evaluación (peer assessment)
Sesión 3	Activación: Se agrupa a los alumnos por parejas. Reparten diccionarios. Se entregan las fichas de las palabras claves de la unidad. Pegan la ficha en la libreta. Los alumnos buscan la traducción de los términos en los diccionarios y los copian. Se proyecta la diapositiva y se hace *cold calling* para que las parejas den respuestas. Los alumnos van corrigiendo las respuestas correctas desde la pizarra.(auto corrección) Los alumnos pronunciarán los términos en español. Si la pronunciación no es correcta el profesor la modela y el gran grupo repite. El alumno preguntado vuelve a repetirla. Si aun la pronunciación no es correcta se pide a otro alumno que lo pronuncie a fin de que el primero repita lo que su compañero le ha ayudado a corregir. (*self assessment/peer assess*ment)
Sesión 4	Demostración:

	La lectura comprensiva: Leeremos juntos las fichas proyectadas en la pantalla. Agrupamos a los alumnos en parejas. Repartimos la ficha de verdadero o falso a fin de que la respondan. Pegan la ficha en la libreta. Corregimos empleando *cold calling* y marcan lo correcto según va apareciendo en la pantalla.
Sesión 5	Escuchamos y respondemos: Visualizan el video. Responden mediante El juego: ¿Cuánto sabes? Gran grupo. Uso de las mini pizarras. Cada alumno escribirá la respuesta adecuada en su mini pizarras. Levantan la mini pizarras. No podrán hablar hasta que el profesor no nombre a un alumno. El alumno elegido reproduce el término que ha escrito en su mini pizarras. Si es necesario otro alumno puede hacer *peer assessment*. En la pantalla aparece el término corregido. Corrigen desde la pizarra.
Semana 2	Consolidación
Sesiones 6, 7 y 8	trabajo en equipo: Equipos de 4 tal como los anteriores. Se reparten las 4 fichas para cada grupo. Los miembros del equipo tomarán la decisión del reparto y asignación de las fichas. Una vez asignadas las pegan en la libreta. Podrán hacer uso de diccionarios y palabras clave, chunks etc vistos previamente. Cada miembro traducirá el texto asignado al inglés. Organizarán la presentación escrita y oral de sus trabajos. Los trabajos deberán incluir el texto en español y la traducción de los alumnos al inglés . La presentación será original en su estilo y decoración. Los productos adornarán el aula.
Semana 3	Consolidación y evaluación
Sesiones 9 y 10	Sesión 10 : presentación de los proyectos en clase. La rúbrica de evaluación. Cada grupo tendrá una rubrica que empleara para evaluar a los otros grupos. El profesor hará uso de esta rúbrica para su evaluación.
Sesión 11 y 12	Consolidación: Sesión 11: la búsqueda. Sala de ordenadores. Se presenta a los alumnos los nombres de otras fiestas hispanas. Cada alumno tendrá su ficha individual.: pasaporte de fiesta. La pegan en la libreta. Elegirán una de las fiestas. En la sala de ordenadores cada alumno iniciará la búsqueda de información de la fiesta seleccionada. Tomarán nota de los datos en la ficha.
Sesión 13 (Opcional)	Consolidación : el trabajo independiente Sesión 13: Elaboración de la ficha de otras fiestas populares. Elaboración de un párrafo escrito empleando los datos de la ficha. Presentación oral de la ficha elaborada en gran grupo. Los alumnos escuchan al compañero e identifican la fiesta elegida por el compañero. Coevaluacion (*Peer assessment*) y pruebas objetivas del profesor, (*Teacher assessment*)
Semana 4	Evaluación
Sesión 14	Sesión 14: individualmente , visualizar el corto. Escucha comprensiva desde el corto. Repartir la ficha de preguntas. Pegarla en la libreta. Responder preguntas. Corregir en forma de mini pizarra(en silencio, escriben en las mini pizarra sus respuestas) El profesor elige un alumno, el alumno reproduce su respuesta oralmente. Coevaluación y prueba objetiva.
Sesión 15	En grupos: el trabajo creativo. elaborar la decoración del aula: papel picado, mascaras, flores, etc.

2.1.1. Muestra del material de la sesión 2.

Sesion2: Presentación del vocabulario nuevo. Imágenes, léxico nuevo, traducción, repetición coral. Presentamos primero la imagen y el léxico en español para repetición coral.

Fuente: https://www.miraquecurioso.com/dia-de-muertos-en-mexico/

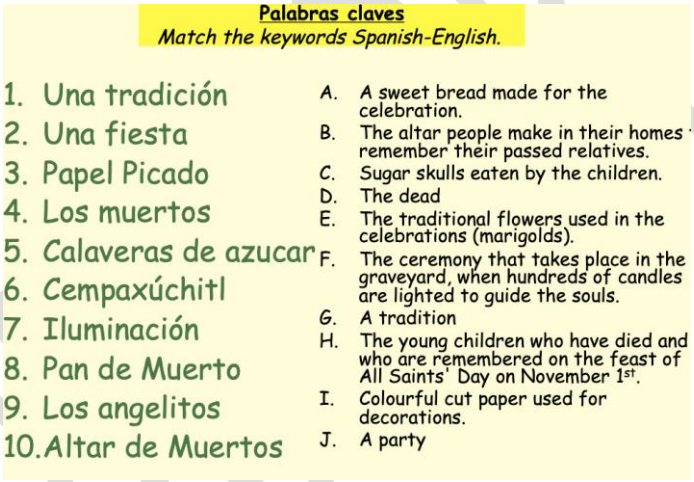
Fuente: https://www.hola-atizapan.com/conoce-el-origen-y-significado-de-las-calaveritas-de-azucar/

Fuente: https://mexiconovedadesyrealidades.blogspot.com/2018/10/dia-de-muertos-iii-los-altares-de.html

Fuente: https://cookandshare.com/recetas/pan-de-muerto--7

Fuente: https://www.mexicodesconocido.com.mx/

La ficha para emparejar en parejas: los alumnos emparejan el léxico visto con las traducciones.



3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA

En este trabajo, propusimos implementar en el aula una doble acción educativa en la que, por una parte, hemos aplicado estrategias de manejo de la conducta a la luz de los principios que propuestos por Wright a raíz de los que realizamos una selección de técnicas propuestas por Lemov que permitieron crear conciencia de grupo y fomentar la autoestima del estudiante, elementos fundamentales para establecer un ambiente de aula adecuado para el aprendizaje de la L2.

Con la intención de evaluar nuestra acción docente recabamos información no solo mediante los resultados académicos obtenidos tras los dos trimestres de implementación sino también mediante cuestionarios realizados a los alumnos al final del segundo trimestre. Organizamos estos cuestionarios en tres bloques de preguntas en el bloque A tenían como objetivo conocer la percepción de los alumnos, respecto

a los cambios implementados. El bloque B entorno a cuáles eran las técnicas que en su opinión causaron más impacto en su aprendizaje. En el bloque C se incluyeron cuestiones sobre qué consideraban como más difícil/fácil y mejor/peor en el aula de español. Hallaron como difícil los contenidos de carácter gramatical y consideraron como lo peor el hecho de haber sido expulsados del aula por su comportamiento o el comportamiento disruptivo de otros. Por ello podemos concluir que consideraron como positivo su aprendizaje a través del trabajo colaborativo, mediante tareas de traducción y uso de diccionario, así como la elaboración de proyectos conjuntos. Se desprende de los resultados de este cuestionario que los alumnos consideran haber encontrado de utilidad en su aprendizaje el empleo de imágenes asociadas a las unidades léxicas. Sin embargo, no parecen hallar relevancia para el aprendizaje en el uso de fichas de trabajo de estructura circular ni en la repetición coral, si bien son conscientes de la implementación. Estos resultados nos hacen pensar que el desarrollo de la autoestima, la creación de la conciencia de grupo y la estructuración de los contenidos entorno a un eje léxico, producen en los alumnos el desarrollo de las habilidades comunicativas de una segunda lengua y mejoran su rendimiento académico. Por lo que los principios del enfoque léxico seleccionados y aplicados en el aula así como las técnicas para manejo de la conducta tuvieron un impacto positivo en la enseñanza del español y en el progreso del aprendizaje de los alumnos.

4. BIBLIOGRAFÍA

HIGUERAS , Marta. (2009). “Aprender y enseñar Léxico” *Monográficos Marco ele, nª9*. Disponible en línea: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf

HIGUERAS, Marta. (2015) “Como aplicar el enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras”. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higueras.pdf

LACKMAN, Ken. (2010). *Lexical Approach Activities. A revolutionary way of teaching.* Ken Lackman and Associates. Educational consultants. Disponible en línea: http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf .

LEMOV, Dough. (2010) *Teach like a champion. 49 Techniques that Put Students on the Path to College.* USA: Jossey-Bass. Disponible en línea: https://juliusbucar.files.wordpress.com/2017/04/teach-like-a-champion-49-techniques-that-put-students-on-the-path-to-college.pdf

LEMOV, Dough. (2015) *Teach like a champion 2.0. 62 Techniques that Put Students on the Path to College*. With the Nanango nine. USA: Jossey-Bass. Disponible en línea: http://tachlikeachampion.com/wp-content/uploads/Teach-Like-a-Champion-2.0-Placemat-with-the-Nanango-Nine.pdf

LEWIS Michael. (2002). *The Lexical approach. The State of ELT and a Way forward.* Heilen Thompson Coorporation. Boston. USA.

WRIGHT, Robin; LINDSAY, John; LIVINGSTONE, Anne-Marie; y SHEPHERD, Nicole. (2007).“Effects of School-Based Interventions on Secondary School Students with High and Low Risks for Antisocial Behaviour”. (2007). *Canadian Journal of School Psychology Volume 22 Number 1* June 2007 pp. 32-49. Disponible en línea: http://cjsp.sagepub.com

BORRADOR

TECNOLOGÍA

BORRADOR

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y TIC

Emotional education ICT

José María Fernández Batanero
Universidad de Sevilla
batanero@us.es

Pedro Tadeu
CI&DEI (Centre for Studies in Education and Innovation)-IPG; Portugal
ptadeu@ipg.pt

Resumen

En el presente trabajo establecemos puentes de unión entre las tecnologías y el potencial informativo, energético, regulador y adaptativo que tienen las emociones. Presentamos las ventajas que puede proporcionar la tecnología a los centros educativos. Analizamos y reflexionamos sobre las actividades con tecnología para tomar conciencia y responsabilidad en sus usos y conciencia de nuestras emociones hacia ella. Y por último, presentamos una relación de recursos TIC para trabajar las emociones.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, Educación Emocional, Tecnologías Emergentes.

Abstract:

In the present work we establish bridges between the technologies and the informative, energetic, regulatory and adaptive potential that emotions have. We present the advantages that technology can provide to schools. We analyze and reflect on the activities with technology to become aware and responsible in their uses and awareness of our emotions towards it. And finally, we present a relationship of ICT resources to work emotions.

Keywords: Information and Communication Technologies, Emotional Education, Emerging Technologies.

Índice

Introducción

1. Las TIC en el aula. Ventajas e inconvenientes en el marco de la Educación Emocional

1.1. Tecnologías emergentes y emociones

2. Recursos TIC para educar las emociones

2.2. Apps para trabajar la educación emocional en el aula

3 Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) forman ya parte de nuestra cultura y de nuestro día a día tanto en lo personal como en lo profesional. A pesar del gran avance tecnológico de este primer cuarto de milenio, no debemos olvidarnos quién está detrás de cada aparato tecnológico (ordenador, teléfono móvil, videojuego…), ya que son personas. Y estas no actúan en función de determinados circuitos eléctricos, sino de algo mucho más potente: las emociones.

Las TIC y las emociones constituyen la misma cara de una moneda, ya que dicha unión nos envuelve y nos han trazado un camino que difícilmente podemos renunciar. Un camino que nos permite enseñar, aprender, comunicar, participar, colaborar, sentir. Herramientas que a simple vista presentan todo ventajas, pero que en realidad, en muchos aspectos, no parecen tan positivas. Aspectos como la adicción, la frustración, el aislamiento, la irritabilidad, la violencia, pueden aparecer y llegar a destrozar la vida de aquella persona que comenzó una andanza tecnológica que se le escapó de las manos.

Debemos de tener muy claro que los seres humanos somos más emotivos que racionales y es precisamente, este aspecto que le da a la educación emocional prioridad ante la educación puramente tecnológica.

Las TIC están en todos los ámbitos de nuestra vida y, sin duda, para muchas personas se han convertido en un medio de socialización. A través de la red se discute, se comunica, se conoce a personas, se juega, se aprende, se enseña, se ríe, se empatiza, y todo ello requiere de un equilibrio emocional y de unos valores que los agentes educativos (padres, profesores y tutores) deben transmitir a los niños y jóvenes desde un principio, con el fin de asegurar que las TIC van a suponer un avance positivo en el desarrollo intelectual, práctico, ético y emocional de estas personas.

1. LAS TIC EN EL AULA. VENTAJAS E INCONVENIENTES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La combinación de ambas áreas de desarrollo, las emociones y las TIC, crea una mezcla que aunque, como hemos comentado anteriormente, forma parte de la misma moneda, podría resultar extraña para algunas personas. Esto puede ser debido a la creencia en que las emociones refieren a personas y las TIC a tecnología, como si de dos elementos totalmente distantes se trataran. La realidad es que las TIC provocan emociones y sentimientos en la persona. Ello, supone el afloramiento de emociones en forma de lagrimas o sonrisa cuando interactuamos con estas herramientas.

Un ejemplo de ello lo podemos observar en trabajos como los de Núñez-Gómez, García-Guardia y Hermida-Ayala (2012), donde las TIC ejercen de mediadoras en las relaciones humanas, los jóvenes de entre 14 y 17 años utilizan las TIC para comunicarse con los demás a diario. Su utilización es diaria y continua, especialmente con amigos y también con compañeros de clase. Utilizan un elevado número de horas para comunicarse con este colectivo. Con la familia se utiliza con menor frecuencia ya que lo enfocan a una relación más directa y personal. Esto supone que desde la infancia se debe formar al niño de manera continua, tanto en el manejo de las TIC como en su correcta utilización ya que, a medida que va creciendo, el tiempo de ocio que disponga lo dedicará especialmente al uso de estas herramientas de información y comunicación.

Es por ello que las TIC resultan un medio de aprendizaje totalmente viable y necesario para desarrollar el aprendizaje en el alumnado. Es un medio por el cual se sienten motivados a aprender y donde, además, podemos apoyarnos con mayor facilidad en materias como la educación emocional que resulta un tema de conocimiento algo intangible, presentando una mayor dificultad para explicar o hacer entender su contenido.

En este sentido, cabe destacar que las metodologías aplicables a través de las TIC son muy diversas donde podemos encontrar: trabajos colaborativos, trabajar por proyectos, aprendizaje basado en tareas, realización de videollamada, creación de contenidos, búsqueda de información… Aprovechando las posibilidades que nos ofrece la tecnología, sin dejar a un lado otros métodos de enseñanza aplicados en la actualidad, se debe dar sentido de forma programada el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado.

El uso de las TIC en la educación presenta otras ventajas como el *aprovechamiento de recursos, c*on la tecnología se pueden estudiar fenómenos sin necesidad de reproducirlos en el aula ni acudir a su entorno natural (Realidad Virtual). Las tecnologías consolidan el aprendizaje. Por otro lado, la circulación de información en papel se está reduciendo, siendo reemplazada por el soporte digital. En estos momentos, una enciclopedia, libros e informes pueden ser almacenados en un CD o Pen drive y pueden ser transferidos vía web a cualquier lugar donde la tecnología lo permita. *Contactos entre personas, c*on las tecnologías se facilita el contacto y la comunicación entre profesores, entre profesores y alumnos y entre alumnos (Redes sociales). *Despertar el Interés, motivación, l*os alumnos acostumbran a asociar las tecnologías de la información con actividades agradables (de carácter lúdico) lo que activa estados emocionales positivos ante la mera presencia del aparataje tecnológico. Dichos estados emocionales surten un efecto motivacional que permite sostener la actividad durante más tiempo que ante medios didácticos convencionales (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018). *Aprendizaje autónomo*, con programas informáticos adecuadamente diseñados, capaces de proveer de “feed-back” a las respuestas y a las acciones de los usuarios, los estudiantes pueden conocer sus errores justo en el momento que se producen y normalmente el programa les ofrece la posibilidad de ensayar nuevas respuestas. Con ello, se propicia un entorno

amigable para la práctica y mejora de destrezas, a diferencia de las tediosas tareas escolares tradicionales. Este procedimiento de aprendizaje ya existía en papel u otros soportes low-tech, aunque la versatilidad y comodidad de los soportes informáticos permiten optimizar sus bondades. *Fácil acceso a información de todo tipo*, tanto Internet como los materiales en otros soportes digitales ponen a disposición de alumnos y profesores un enorme volumen de información (textual y audiovisual) que puede ser utilizada en la facilitación del aprendizaje. A pesar de ello, una cosa es el acceso fácil a la información y otra muy distinta la calidad de dicha información.

1.1. Tecnologías emergentes y emociones

Según el informe The NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition (Johnson, Adams Becker, Cummins, Estrada, Freeman, y Hall (2016) identifica y describe las seis tecnologías emergentes que tendrán un impacto significativo en la educación hasta el año 2020.

La realidad aumentada (AR) y la realidad virtual (VR) generan nuevas oportunidades para el aprendizaje ya que simulan entornos y ofrecen una experiencia sensorial realista a las personas. Permiten a los estudiantes a mejorar su aprendizaje gracias a las interacciones con los objetos. Por ejemplo, la visita a un museo en otro continente. Atrás queda ya, aquel pensamiento que vinculaba al proceso educativo tecnológico con una enseñanza impregnada de frialdad y deshumanización.

La realidad aumentada

En los últimos años y meses estamos viviendo la revolución de la realidad aumentada o RA en la vida cotidiana. La eclosión de juegos como Pockemon Go y otros usos de esta tecnología, para el turismo por ejemplo, están promoviendo que se esté convirtiendo en algo habitual en nuestro día a día.

Por ello se antoja importante incluirla también en los diversos niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros niños y jóvenes, y por qué no, mayores. Así pues, de nuevo la realidad aumentada establece un puente de unión entre emociones y educación.

La realidad aumentada es una tecnología que se caracteriza por completar el espacio físico o digital con elementos imaginarios. Así, se añaden imágenes, textos, audios u objetos con los que se puede interactuar a través de la pantalla de un móvil, un

ordenador con webcam o una tableta. Para 'verlos' necesitamos una cámara que capte la realidad en la que se superpone la información deseada.

La tecnología de conocida realidad aumentada está tomando visibilidad no solamente en el día a día, sino que también encuentra vías para acceder a las aulas, de todos los niveles de enseñanza. Parece, por tanto, recomendable, además de crear materiales educativos enriquecidos con RA bien diseñados y adecuados, analizar el impacto que esta tecnología tiene en el propio aprendizaje de los estudiantes, pues sin emoción no hay educación.

Estudios realizados como los de Cabero, Fernández Batanero y Barroso (2019) el uso de materiales con realidad aumentada para aprender fomenta la sensación de positividad, esto es, emociones positivas hacia el aprendizaje. Según la percepción de los estudiantes aprender con objetos educativos con realidad aumentada es una experiencia emocional positiva, agradable y provechosa.

La realidad virtual

El primer y más significativo cambio que supone el uso de un ecosistema basado en la realidad virtual es que el entorno de aprendizaje pasa de ser un aula cerrada con pupitres y sillas a uno generado por ordenador –o vídeo– mucho más inmersivo cuyas experiencias sensoriales se aproximan enormemente a la realidad. Pese a que numerosos estudios han demostrado que el uso de nuevas tecnologías, como las tabletas, han aumentado el grado de atención de los alumnos y facilitado ciertas tareas (Rives, 2013), la realidad virtual se sigue viendo como una tecnología muy enfocada al ocio (Pérez Martínez, 2011).

Innovación, creatividad, inmersión, fascinación, sensibilidad, asombro, información, desarrollo, imaginación, tecnología, interacción… Todos son términos que, de una manera precisa evocan y describen el concepto del mundo virtual. La percepción en 3D de entornos simulados que permiten trasladar al usuario a mundos de ensueño y le posibilitan viajar a través del tiempo al pasado y al futuro. Si la imaginación no tiene fronteras y el anhelo por descubrir nuevos paradigmas científicos tampoco, la RV es la herramienta sensorial que puede dar respuesta a muchas cuestiones antropológicas.

Las 3 características fundamentales que definen la RV son: posibilidad de tiempo real, interactividad e imaginación, ya que en el mundo virtual se pueden concebir y percibir realidades que no existen.

2. RECURSOS TIC PARA EDUCAR LAS EMOCIONES

WEBQUEST: Desarrollando la Autoestima.

Algo fundamental en la vida de una persona es conocerse y valorarse. Nuestro conocimiento del mundo y del entorno pasa por el autoconocimiento. Saber algo más sobre nosotros mismos nos ayuda a comprender qué es lo que nos pasa como punto de partida hacia la felicidad. El autoconcepto es la imagen que tenemos de nosotros mismos, pero no siempre corresponde con lo que somos realmente. Esta WebQuest contribuye a aumentar la autoestima y ayudar en el autoconocimiento (http://es.tiching.com/llevarme-bien-conmigo-mismo-competencia-emocional/recurso-educativo/46817?utm_source=BlogTiching&utm_medium=referral&utm_content=46817&utm_campaign=cm).

Educ@con las TIC.

Es un Blog del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que aporta diferentes herramientas para tratar en el aula temas del interés como puede ser la Inteligencia Emocional (http://www.educacontic.es/blog/educar-las-emociones)

Por el Camino de las Emociones.

Su autora es M. Silviana Martínez Visco, en el cual encontramos actividades que realizan en el aula varios profesores para poder mejorar el desarrollo emocional. (https://silvinamartinez.com/?b2w=http%3A%2F%2Fsilvina-porelcaminodelasemociones.blogspot.com%2F2010%2F04%2Fflickr.html)

Eduteka.

Es un portal gratuito destinado a profesionales de la educación con ayuda de documentación y recursos TICs (http://eduteka.icesi.edu.co/)

Jclic

Entorno para la creación, la realización y la evaluación de actividades educativas multimedia desarrollando en la plataforma de JAVA. En el cual partiendo de necesidades se pueden crear actividades que se adapten a determinados contenidos. Está formado por un conjunto de aplicaciones informáticas que sirven para realizar diversos tipos de actividades educativas: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas...(https://clic.xtec.cat/legacy/es/jclic/)

Inteligencia emocional.

Es un test en el cual debemos contestar varias preguntas para asimilar y comprobar los diferentes conceptos sobre inteligencia emocional. Se identifican los conceptos de emoción, así como las diferentes emociones que existen, también los beneficios y cualidades de la inteligencia emocional (https://www.educaplay.com/learning-resources/552576-inteligencia_emocional.html).

El juego de la autoestima.

Esta actividad es propuesta por la Fundación CADAH, la cual está destinada principalmente para alumnos con TDAH, se puede utilizar de forma inclusiva para todos los alumnos. La finalidad principal es que los alumnos mejoren su autoestima (https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/actividad-y-tdah-el-juego-de-la-autoestima-.html).

Estrategias didácticas y actividades para la educación en el aula.

En esta página web podemos encontrar información sobre diferentes estrategias en el aula sobre diversos temas de educación emocional como es la tolerancia a la frustración, forma correcta de utilizar las emociones para la vida diaria... (https://www.magisterio.com.co/articulo/estrategias-didacticas-y-actividades-para-la-educacion-emocional-en-el-aula)

Educación emocional y prevención de la violencia de género.

Este recurso es un programa de intervención destinado a alumnos del primer ciclo de educación secundaria en el cual se presentan varias actividades para prevenir la violencia de género a través de la educación emocional

(https://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/educacion-emocional-y-prevencion-de-la-violencia-1/b709c984-7767-4601-8eb8-12dca0cecd5e).

Recursos TIC.

Se presenta un escritorio Symbaloo desde donde se accede a páginas de interés relacionadas con los recursos TIC y las emociones. (http://emocionate-spea5altea.blogspot.com/p/recursos-tic_2.html).

2.1. Apps para trabajar la educación emocional en el aula.

- *Cuentos para aprender a reconocer las emociones.* Esta app incluye una serie de cuentos para niños en los que los personajes se enfrentan a situaciones en las que deben reconocer sus emociones y aplicarlas. De manera didáctica y entretenida, estos cuentos pueden tratarse en el aula o en el hogar (https://apps.apple.com/es/app/coleccion-emociones/id500047073?ign-mpt=uo%3D4).
- *¿Qué tal estás?* Esta app permite reconocer los propios estados de ánimo y, a partir de ahí, ser capaz de reconocer los estados de ánimo de quienes nos rodean. De este modo, el niño aprenderá a desarrollarse como un ser empático y capaz de comprender su entorno (https://apps.apple.com/us/app/que-tal-estas/id616728832?l=es).
- *Adiós enfados.* Mediante una historia, esta aplicación ofrece a los niños un método para librarse de sus enojos, reconociendo cuándo estos son motivados por problemas reales y cuándo estos pueden resolverse de forma sencilla. La aplicación presenta a un niño que siempre está enfadado, que patalea sin parar y sus padres ya no saben qué hacer. Pero un buen día, el hada del buen humor se presenta en su habitación y le enseña un truco para no enfadarse más (https://apps.apple.com/es/app/adios-enfados-free/id562188704).
- *Calm Counter*, es un app visual y de audio para ayudar a que las personas se calmen cuando están enojadas o ansiosas. La aplicación incluye una historia social sobre la ira y de audio / herramientas visuales para calmarse (https://apps.apple.com/us/app/calm-counter-social-story/id470369893).

- *Vamos a aprender emociones*, esta aplicación es maravillosa para aprender sobre las emociones dentro del aula. En este recurso podrás escoger entre 4 tipologías de juegos: emparejamiento, debates, tarjetas y configurar emociones. Con esta última opción puedes hacer que tus alumnos y alumnas sean los protagonistas para después poder jugar con sus rostros (https://apps.apple.com/es/app/vamos-aprender-emociones-pro-reconocimiento-emociones/id908762349?_ga=2.141892978.1194795897.1571841987-334053578.1571841987).

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria,* 15(29), 3-11. Recuperado el 29/08/2019 de https://www.researchgate.net/publication/334408990_La_importancia_de_la_emocion_en_el_aprendizaje_Propuestas_para_mejorar_la_motivacion_de_los_estudiantes

Cabero, J. Fernández Batanero, J. M. y Barroso, J. (2019) Adoption of augmented reality technology by university students. *Heliyon*, 5(5). doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01597

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016) NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Núñez-Gómez, P., García-Guardia, M. L, Hermida-Ayala, L.A. (2012) Tendencias de las relaciones sociales e interpersonales de los nativos digitales y jóvenes en la web 2.0. *Revista Latina de Comunicación Social,* 67. Recuperado el 30/08/2019 de http://ww.redalyc.org/articulo.oa?id=81923566009

Pérez Martínez, F. J. (2011) Presente y futuro de la tecnología de la Realidad Virtual. *Creatividad y Sociedad*, 16, 1-39.

Rebollo, 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.

Rives, M. (2013). Aprender con dispositivos móviles: las tabletas. *Aula de Innovación Educativa*, 218, 1-71.

Roig-Vila, Rosabel (ed.) (2016) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación. Austin, Texas: The New Media Consortium.

BORRADOR

EL PODER INTELIGENTE EN REDES SOCIALES: LA ARGUMENTACIÓN CON BASE EN LAS EMOCIONES

Intelligent power in social networks: argumentation based on emotions

Marco Fabio Barrera Márquez
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
fabiobarreravmx@gmail.com

Lidia Rodríguez Alfano
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
lidiardza@yahoo.com.mx

BORRADOR

Resumen

Por medio de una metodología descriptiva, se analizan publicaciones de Facebook y Twitter sobre el tema de política, con el objetivo de evidenciar la asociación y disociación de los usuarios en grupos intersubjetivos unidos por un sentido de pertenencia y la búsqueda de una dominación del otro, a partir de dinámicas discursivas basadas en una argumentación discursiva dialógica y emocional, que deja de manifiesto la presencia de un poder simbólico, el cual deriva en una violencia simbólica.

Palabras clave: redes sociales, discurso, emociones, intersubjetividad, argumentación.

Abstract

Through a descriptivemethodology, Facebook and Twitter publications are analyzedonthesubjectofpolitics, withtheaimofdemonstratingtheassociation and dissociationofusers in intersubjectivegroupsunitedby a senseofbelonging and thesearchfor a dominationoftheother, fromdiscursivedynamicsbasedon a dialogic and emotionaldiscursiveargumentation, whichrevealsthepresenceof a symbolicpower, whichresults in a symbolicviolence.

Keywords:social networks, speech, emotions, intersubjectivity, argumentation.

Índice

Introducción

1. Grupos intersubjetivos y emociones

2. Emociones, argumentación y el poder sobre el otro

3. Conclusiones

4. Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de la hipótesis de que el contexto de las redes sociales propicia el enfrentamiento entre varios discursos, los cuales congregan a los usuarios en grupos intersubjetivos que buscan hacerse del poder para imponer sus ideas a los otros.

Por medio de una metodología descriptiva se analizan publicaciones de Facebook y Twitter sobre el tema de política, con el objetivo de evidenciar la asociación y disociación de los usuarios en grupos intersubjetivos unidos por un sentido de pertenencia y la búsqueda de una dominación del otro, a partir de dinámicas discursivas basadas en una argumentación discursiva dialógica y emocional, que dejan de manifiesto la presencia de estrategias del llamado “poder inteligente”, entendido con Byung-Chul Han de la siguiente manera:

> El poder inteligente se ajusta a la psique en lugar de disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. No nos impone ningún silencio. Al contrario: nos

> exige compartir, participar, comunicar nuestras opiniones, necesidades, deseos y preferencias; esto es, contar nuestra vida. Este poder amable es más poderoso que el poder represivo. Escapa a toda visibilidad. La presente crisis de libertad consiste en que estamos ante una técnica de poder que no niega o somete la libertad, sino que la explota. Se elimina la decisión libre en favor de la libre elección entre distintas ofertas (2014, p. 15-14).

Para alcanzar los objetivos propuestos, decidimos diseñar un muestreo de las redes sociales que nos permitieran acercarnos al análisis de las interacciones dialógicas en estas plataformas, es decir, de los diálogos por medio de los cuales los usuarios crean relaciones mutuas al tiempo en que orientan sus acciones (Searle, 1994). Por tanto, al extraer la muestra nos basamos en el modelo propuesto por Salgado (2018 y 2017) al plantear tres parámetros de recolección de corpus:

- **Evento**: para ceñir nuestro fenómeno a un suceso de impacto social en México, realizamos la exploración de los temas que fueron de mayor interés para los usuarios en 2018, tomando como parámetro la página de Google Trends (2019). Luego de una exploración concluimos que el tema de *Las elecciones en México 2018*, fue el segundo eje de las tendencias en México, pero el único que se repite en los tres principales rublos de resultados.

- **Plataformas**: con base en los datos de las investigaciones de la Asociación de Internet.mx (2018a y 2018b), así como Hootsuite (2018) y el Ranking Alexa (2019), nos dimos cuenta de que durante 2018 las plataformas de Facebook y Twitter fueron las redes sociales con mayor interacción en México, por lo que decidimos seleccionar dichas plataformas para realizar la recolección del corpus.

- **Recursos**: basados en la naturaleza de las páginas realizamos un rastreo de fuentes o recursos de donde se originó nuestro corpus. Para Facebook elegimos tres fuentes, las páginas verificadas, no verificadas y los grupos; dentro de Twitter, la plataforma nos dio acceso a dos resultados de las búsquedas de contenidos, destacados y recientes, por lo que esos dos parámetros fue de donde obtuvimos nuestros resultados.

Con base en este dato, conformamos una muestra de análisis constituida por 140 comentarios extraídos de cada una de las dos páginas, 70 de Facebook y 70 de Twitter.

1. GRUPOS INTERSUBJETIVOS Y EMOCIONES

Dentro de Facebook y Twitter, a diferencia de los medios tradicionales de comunicación, no sólo se lanzan contenidos, sino que se crean estructuras o contenedores con las que los sujetos interactúan (Cassany, 2012), por lo que también existen discursos emocionales también construidos en específico dentro de este contexto.

Si bien las emociones son parte de toda la argumentación humana (Gilbert, 2010), en su construcción entran en juego diversos componentes, como el psíquico, físico y la expresión motriz (Gutiérrez y Plantin, 2010), lo que hace que dichas emociones se generen dentro de una situación comunicativa específica o se reconstruyan dentro de un enunciado (Gutiérrez y Plantin, 2010). Esto es porque, dentro de Facebook y Twitter, los sujetos participan: (a) como emisores que construyen sus emociones y las expresan explícita o implícitamente, o (b) como receptores que, en su interpretación de lo expresado por otro, reconstruyen los componentes de la emoción que, como lo propone Ducrot (1986) sobreentienden como revelados en el discurso al que responden en sus réplicas.

La exploración que se realizó del corpus permitió ver que, en los comentarios, los usuarios utilizan deícticos, palabras que no se pueden entender de forma completa sin la información del contexto, los cumplen con la función de los índices de persona (Maingueneau, 1989), donde un yo/nosotros se opone a un tú/ustedes/él/ellos.

Por ejemplo, en los siguientes comentarios[36]:

1) Mejor vete acostumbrando porque el no se va ni se irá seguira siendo critico y seguira expresando su sentir y yo lo apoyo lo peor que podemos hacer es ver y callar

[36] Los ejemplos que tomamos para este artículo mantienen la redacción y ortografía original del post.

2) Jamás pero a diferencia de los morenacos jamás diré que no es mi presidente
3) Así es pero a veces eso resulta muy difícil si con decirle ayer me tocó ser funcionaria de casilla desde hace 12 años seguimos está lucha y estoy feliz por que se hizo realidad al fin pero lo que duele es la falta de humildad y ver cómo nuestros compañeros de lucha humillaban a los representantes de otros partidos y esa gente que ahora se autnombra dirigente del partido y líder nunca hicieron nada para promocionar en mi pueblo como usted dice hay gente que como usted y yo inculcamos valores y respetos pero si siendo adultos somos groseros y prepotentes imagínese que se puede esperar mis hijos que votaron por primera vez no cabiamos de felicidad y lo festejamos con un pequeño convivio y les platicaba así debemos de festejar con humildad y respeto jamás humillando a los demás porque yo si me di cuenta que el movió corazones de diferentes colores que le depositaron su voto de confianza y felicito su enorme labor y sus ganas de ver un país nuevo y cambiado saludos y excelente día

En el ejemplo (1) vemos cómo el usuario que comenta se confronta con un sujeto al quien se dirige mediante un tú tácito; y en (2) es un yo, también tácito, que se opone a un 'ellos', que representa a quienes etiqueta como *los morenacos*. Ahora bien, se puede confirmar que (1) y (2) muestran un sistema de oposición de A vs B, mientras que la narrativa de (3) muestra asociaciones y disociaciones más complejas. Se inicia con la agrupación del (yo) en un (nosotros) al decir "desde hace 12 años seguimos está lucha"; pero después se disocia de "nuestros compañeros" que terminan por ser "esa gente", asociándose ahora con la persona a la que se dirige al decir "hay gente que como usted y yo". Sin duda las relaciones que se plantean en este ejemplo resultan ser más complejas, pero no dejan de ser una cadena de oposiciones y alianzas.

Este primer acercamiento permite afirmar que el sujeto usa estrategias de afiliación y autonomía dentro de su discurso, dependiendo de la imagen social que desea proyectar (Bravo, 2010). Por medio de los deícticos de persona podemos observar cómo el usuario crea un grupo al que pertenece y/o se adhiere, el cual está representado por el yo/nosotros; mientras que critica o se confronta con el de tú/ustedes. Cabe señalar que si bien el usuario se adhiere al grupo que representa

para él una imagen positiva, pero se disociará de este si muestra una perspectiva negativa, como se ve en (3).

Resulta relevante anotar que tal creación de grupos de pertenencia a partir de la imagen positiva que los sujetos construyen acerca de aquellos otros con quienes se adhieren remite a la realización de actos de habla, acciones que se realizan cada vez que se usa el sistema de la lengua (Searle, 1994). Por ejemplo, el acto de denigración que hace el hablante en (2). En este sentido, la presente investigación se centra en la identificación y análisis de los 122 actos de confrontación y 65 actos de alianza que encontramos en la muestra, y su relación con las emociones que subyacen en su realización en el discurso.

A partir del presupuesto de que cada uno de los sujetos que se encuentra en el mundo tiene una experiencia de este como un ser individual, subjetiva, que no comparte con el otro, observamos que los sujetos participantes en Facebook y Twitter también se interconectan. En consecuencia, las relaciones que se propician entre los usuarios tendrán la característica de ser intersubjetivas. Cada uno se basa en esa experiencia unitaria para captar los fenómenos del mundo y, aunque la comparte con el otro, no termina por unirse a él por completo (Husserl, 1986).

Por medio del diálogo, el sujeto se introduce en dinámicas de grupo con los otros, por tanto, las relaciones intersubjetivas poseen un vínculo dialógico. De acuerdo con Linell (2001), el dialogismo no se queda solo en el nivel de comprobación del conocimiento del sujeto. Más bien se muestra como un proceso de epistemología de la cognición y la comunicación, pues está presente tanto en el proceso de reflexión interior como en el de la confrontación con el otro.

Cabría preguntarse: ¿cómo decide el sujeto cuándo salir o entrar de los grupos? Charaudeau (2011) afirma que, en relación con las emociones que genera el discurso en el sujeto, este podrá sentir su pertenencia o no a un grupo. Veamos el siguiente ejemplo:

4) Anaya, lo que no entienden los fans de meade es que sí, es el más preparado, pero el hartazgo contra el pri simplemente es su perdición, el pan está mucho menos embarrado que el pri y además tiene la ventaja de que mucha gente

> tiene buena impresión gracias a Calderón En promedio anaya va en segundo lugar en encuestas, y es el que si tiene chances reales El bronco no va a ganar ni soñando, y solo basta con ver cuantas gobernaturas ha ganado el pan con anaya al frente

Este comentario fue sacado de un grupo en pro de la derecha política, como respuesta al post: Confundido voto útil para #Anaya o #Meade... Vemos cómo el sujeto reconoce al PAN, PRI y al Bronco como elementos pertenecientes a su grupo (la derecha), aunque el último se asumió como candidato Independiente. Para justificar su defensa del grupo del PAN, el sujeto atiende a dos argumentos básicos “el pan está mucho menos embarrado que el pri” y “mucha gente tiene buena impresión (del PAN)”. Apreciamos así que el sujeto se adhiere al grupo del Partido Acción Nacional porque le suscita emociones positivas, mientras que el PRI representa, para él, un “hartazgo” que se puede relacionar con la repulsión.

Por lo tanto, podemos afirmar que dentro de las redes sociodigitales se crean grupos intersubjetivos, dialógicos y momentáneos que son controlados por las emociones, pues como lo veíamos con los ejemplos (3) y (4), el sujeto se adherirá al grupo dependiendo de su conveniencia; y, del mismo modo, se separará de este cuando no precise un beneficio o haya un daño inminente a la imagen que cree que proyecta su identidad.

2. EMOCIONES, ARGUMENTACIÓN Y EL PODER SOBRE EL OTRO

De acuerdo con lo que vimos en los análisis previos, las emociones se muestran como “efectos posibles que un determinado acto de lenguaje puede producir en una situación dada” (Charaudeau, 2011, p. 103); y la razón es que en las emociones subsiste una construcción lógica que se basa en preconstruidos culturales de los sujetos y sus representaciones sociales, de esta forma la lógica que subyace en estos discursos emocionales es una lógica natural (Grize, 1993).

En el contexto de la política los sujetos tienen una tendencia a emplear dos formas de argumentación, *Ad rem y Ad personam* (Gutiérrez y Plantin, 2010), las del primer tipo son aquellas que enfocan “la cosa” o el “asunto” del que tratan, mientras que las del

segundo tipo se dirigen "al hombre" o a la persona (Vega, 2013). El uso de este último tipo de argumentaciones se justifica porque las emociones que intentan despertar son miedos o sentimientos negativos contra un partido, representado por una persona/candidato, o contra los hechos de este o su potencial de acción, como lo podemos ver en los siguientes ejemplos:

5) Anaya es peor que AMLO se robo la candidatura de su partido, con eso te digo todo.

6) Nada más ganó el viejito y ya nos está yendo de la china hilaria tío panza de jambolani

7) si no es pri, y no es del pan esta peor de la chingada por que no es nada , no sabe nada , no vio nada , no se entero de nada ,, para que sigue si en sus narices paso todo el dinero que se robaron,

En (5) vemos cómo la argumentación va en relación con los actos y la persona, pues son los actos los que definen al sujeto. En (6) el sujeto atribuye directamente a la persona de AMLO (el viejito) los problemas que observa. Mientras que (7), que es una respuesta ante el tag #MeadeNoEsElPRI, reconstruye los preconstruidos que veíamos en (4), entregando carga negativa al PRI, lo que hace que el sujeto lo entienda como un intento de alejamiento de la persona de la mala representación que tiene el partido.

Como se veía con anterioridad, los sujetos oscilan entre la pertenencia y el alejamiento del grupo, del mismo modo, dentro de Facebook y Twitter las emociones pueden fluctuar, y en consecuencia también los argumentos *Ad personam y Ad rem* crean un sentido de pertenencia o autonomía.

8) Ahora nos toca como mexicanos hacer nuestro papel, educar y educar a nuestros hijos que no caigan en drogas, que estudien que se superen que respeten que tengan los mejores valores, nos toca ahorrar, reciclar la basura, cuidar el medio ambiente, entre muchas tareas más, por favor gente si leen estas letras difundanlas a en sus familias, lugares de trabajo seamos como los religiosos pero no por un santo o un dios, sino por nuestro país México lleno de riquesas naturales, sus comidas sus paisajes, y sobre todo su gente! Ánimo a todos

9) Arriba #AMLO YO TENIA FE EN DIOS I EN EL PUEBLO MEXICANO K ESTAMOS HARTOS DEL PRIANPRD CON LO MISMO I K # AMLOPRESIDENTE IVA AGANAR YO SOY BOTS PEJEZOMBIE SOI INDIO PERO FELIZ DEL EL CMBIO VERDADEROAMLO PRESIDENTE

10) Desde que era gobernador del DF, sabía que él es la solución a nuestro problemas, es el que realizará la tramitación de México.... Gracias TOTALESSSSS....

En (8) se observa la forma en que las acciones mencionadas por los sujetos crean, en potencia, elementos positivos, por lo que ellos no argumentan con el objetivo de causar miedo sino de crear una emoción de felicidad por medio del sentimiento de orgullo (Castilla, 2001). En el ejemplo (9) el usuario resignifica las etiquetas con las que se le ataca y entrega a la persona de AMLO la capacidad de realizar "el cambio verdadero". Igualmente, en (10) se ve a la persona de AMLO como "la solución a nuestroproblemas", creando una oposición completa al miedo que motivaría a argumentación opuesta.

En total encontramos, en 127 de los comentarios, una argumentación emocional. De este total: 76 se enfocan en el miedo/rechazo, mientras que 51, en felicidad/orgullo; y en 105, se mezclan argumentos *Ad personam y Ad rem*, donde la lógica es "hizo A por tanto él es B y su persona es B", y, de los 22 restantes, 15 son argumentos *Ad rem* y 7 son *Ad personam*.

El análisis de los resultados evidencia que muchos argumentos no se relacionan directamente con las figuras de autoridad, sino que se enfocan en las personas con las que se discute.

11) Ya hubieran cambiado su pinche domicilio si viven en la CDMX, porque chingados dejan el domicilio de su pueblo, si quieren votar que se vayan a su pueblo ahi esta su boleta. Pendejos!!!!!

12) Tus votos por Morena ya huelen a hambre

13) Puto de mierda Arica el primer putos

En los ejemplos anteriores vemos el modo en que el ataque se enfoca directamente en el sujeto con el que se interactúa y no con los actores o partidos políticos. En (11) al no poder votar por la inacción de los sujetos mismos, el usuario los transforma en "Pendejos"; en (12) el acto de votar por "Morena" da una carga negativa al sujeto que lo realiza; para efectuar la interpretación de (13) habría que decir que es respuesta a (12), de tal manera que en (13) el exponer un punto de vista contrario de inmediato propicia el insulto del otro.

El manejo de las emociones dentro de las redes es fundamental, las negatividades son escondidas y la provocación es más cercana a crear empatía por su causa, la estrategia de empoderamiento de este medio no es el sometimiento violento y agresivo, sino el ganar aliados para ser más fuertes frente al otro, recordemos que la validación del argumento emocional está en construcción constante dentro de las redes, como las plataformas mismas.

Justo en esta estrategia de miedo/rechazo y felicidad/orgullo, es donde el sujeto utiliza la estrategia del "poder inteligente": crear argumentos interpretativos donde el objetivo es gustar, como la misma plataforma lo indica "físicamente" (Byung-Chul Han, 2014). Este poder inteligente no es otra cosa que un poder simbólico el cual busca la dominación del otro, entrando en una dinámica de desconocer–reconocer la violencia (Bourdieu, 1990).

3. CONCLUSIONES

Como conclusiones podemos decir que:

a) El contexto comunicativo de las redes sociodigitales obliga al sujeto a construir e interpretar las emociones que el otro expresa en su discurso.

b) El uso de los deícticos indica que los sujetos dentro de Facebook y Twitter realizan dinámicas discursivas de confrontación o de asociación con el otro.

c) Al exponer su discurso en contra o en relación con el otro, se establece un dialogismo en el cual se busca entablar una relación con el otro, y se crean grupos intersubjetivos.

d) La afiliación o autonomía del sujeto con relación al grupo oscilará y dependerá de la emoción que el discurso del grupo proyecte.

e) Dado que la confrontación dialógica se da en un contexto de emociones específico atenderá a una lógica natural y a una argumentación emocional.

f) Los argumentos empleados, en este corpus de carácter político, serán *Ad personam y Ad rem* o una mezcla de ambos.

g) La estrategia de confrontación de la persona con sus actos no se limitará al candidato o partido, sino que descenderá al plano inmediato de la conversación.

h) Los mismos argumentos tienen el potencial de generar emociones diametralmente distintas en los usuarios.

i) En este caso las emociones con las que nos encontramos fueron el miedo, que buscaba crear un rechazo, y la felicidad creada por medio del orgullo.

j) Dado que el conflicto en las redes sociodigitales está basado en dinámicas dialógicas emocionales, no necesariamente plantea llegar a una conciliación o acuerdo sobre un punto de vista o hecho. En lugar de ello, tiende a generar una violencia simbólica que tendría como fin último la imposición de las ideas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICOS

Asociación de internet.MX (2018a). *Estudio de Comercio Electrónico en México 2018*. Asociaciondeinternet.mx. https://www.asociaciondeinternet.mx/es/estudios

Asociación de internet.MX (2018b). *Estudio sobre los Hábitos de los usuarios de Internet en México 2018.* Asociaciondeinternet.mx. https://www.asociaciondeinternet.mx/es/estudios

Bourdieu, P. (1990) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba UBA.

Bravo, D. (2010) Pragmática socio-cultural La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen. En Orletti, F, y Mariottini, L. (Des)cortesía en español

Espacios teóricos y metodológicos para su estudio. Pp. 19-45. Roma-Estocolmo: Universitàdeglistudi Roma tre-eDICe.

Byung-Chul han (2014). *Psicopolítica Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona. Herder.

Cassany, D. (2012) *En_Linea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Castilla, C. (2001) *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets Editores.

Charaudeau, P. (2011) Las emociones como efectos de discurso. *Versión*, n°26, Pp.97-118.

Ducrot, O. (1986) *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.

GOOGLE TREND (2019) *Consulta las tendencias 2018 – México*. Google Trend. https://trends.google.com.mx/trends/yis/2018/MX/

Grize, J-B. (1993) Logiquenaturelle et représentations sociales. *Paperson social representations* vol. 2. http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Grize.pdf

Gutiérrez, S. y Plantin, C. (2010) Argumentar por medio de las emociones la campaña del miedo del 2006. *Versión* no. 24, Pp. 41-69.

HOOTSUITE (2019). La Tecnología Digital en México en 2018. Slideshare. https://es.slideshare.net/wearesocial/la-tecnologa-digital-en-mxico-en-2018

Husserl, E. (1986) *Meditaciones cartesianas*. México: FCE.

Linell, P. (2001) *Approaching dialogue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Maingueneau, D. (1989) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: HACHETTE UNIVERSIDAD.

RANKING ALEXA (2018) Top 500 de los sitios globales. Amazon Company. Recuperado el 30/10/18 en: https://www.alexa.com/topsites

Salgado, E. (2017) Los tuiteros frente al poder: Estrategias de la confrontación discursiva. En Hernández Ruiz, L. y Salgado E. Estudios del discurso en México: nuevas prácticas, nuevos enfoques. Pp. 455-472. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Salgado, E. (2018) Del #SimulacroCDMX al #MéxicoNosNecesita: 19S en Twitter. en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 80 especial, Pp. 121-147.

Searle, J. (1994) *Actos De Habla*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

Vega, L. (2013) *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.

BORRADOR

VARIOS

BORRADOR

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA SANA CONVIVIENCIA. APROXIMACIÓN TEÓRICA

Emotional education for a healthy coexistence.

Thoeretical approach

Oralia Arguello Hernández
Facultad de Filosofía y Letras UANL
Monterrey, N. L. México
oralia1017@hotmail.com

Guadalupe Chávez González
Facultad de Filosofía y Letras UANL
Monterrey, N. L. México

BORRADOR

Resumen

Este trabajo ofrece un acercamiento teórico a los conceptos y términos que apoyan la educación emocional, las habilidades sociales y las competencias ciudadanas con el propósito de que sirvan de plataforma para elaborar proyectos encaminados a fortalecer la sana convivencia y aminorar la violencia que se manifiesta en las escuelas. Se sostiene que la violencia escolar se puede prevenir mediante proyectos educativos orientados a la sana convivencia, lo que implica fortalecer la educación emocional y con ello, las habilidades sociales y competencias ciudadanas, porque dichos elementos favorecen la integración social de niños y adolescentes.

Palabras clave: Educación emocional, Habilidades sociales, Competencias ciudadanas, Convivencia, Violencia.

Abstract: **Summary**

This study offers a theoretical approach to the concepts and terms that support emotional education, social abilities and citizenship competences with the purpose of scaffolding future projects aimed to stregthen healthy coexistence and reduce the violence manifested in schools. It is assumed that through educational projects oriented to healthy coexistence this violence can be prevented. This implies the strengthening of emotional educational and therefore, social abilities and citizenship competences, because all these elements favor the social integration of children and teenagers.

Keywords: Emotional education, social skills, citizen competences, coexistence, violence.

Índice

Introducción

1. Convivencia
   1.1 La convivencia escolar
2. Contexto
3. Educación emocional
4. Las habilidades sociales
   4.1 Habilidades sociales interpersonales
   4.2 Habilidades sociales intrapersonales
5. Las competencias ciudadanas
6. Conclusiones
7. Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo responde a la necesidad de fortalecer la Educación Emocional en las escuelas de educación básica como alternativa para prevenir y aminorar, sino es que eliminar la violencia en las escuelas. La *Educación Emocional* guarda relación con el desarrollo de *Habilidades Sociales* y *Competencias Ciudadanas,* y considera

que la violencia se puede prevenir mediante proyectos educativos orientados a la sana convivencia. Para ello, se realiza una revisión teórica de los conceptos fundamentales que pueden apoyar un proyecto particular que se oriente con este fin, tratando de visualizar su confluencia en un ambiente determinado como es la escuela, hecho que puede neutralizar la presencia de actos violentos o agresivos entre niños y adolescentes.

El proceso de socialización en los seres humanos comienza desde la infancia y se prolonga a los diferentes periodos de la vida; la sociedad, a través de instituciones o agrupaciones predispone la conducta de las personas contribuyendo a su adaptación. Este proceso transmite la cultura de una generación a otra por medio de conocimientos y habilidades que van permitiendo a la persona participar de manera apropiada en la sociedad a la que pertenece; y es la educación que provee la familia en colaboración con la escuela, la que favorece u obstaculiza su integración a la sociedad. La familia es el primer entorno socializador, para ello, se vale de la comunicación afectiva, verbal y corporal que se da de manera espontánea; luego, a los 2 o 3 años, la escuela es el siguiente entorno socializador, y al ser más espacioso que el núcleo familiar, promueve relaciones interpersonales más amplias (Comellas & Lojo, 2015).

No siempre las personas son capaces de convivir con propiedad en la sociedad debido en parte a factores individuales, familiares o ambientales y además porque las relaciones sociales y la convivencia se complejizan. Es propósito del presente trabajo, mostrar algunas alternativas que pueden ser útiles en la promoción y fortalecimiento de la sana convivencia en los centros escolares a través de la *educación emocional* y del desarrollo de *habilidades sociales y competencias ciudadanas,* categorías que se complementan entre sí y que contribuyen a un mismo fin. Por ello se aborda el significado de convivencia, contexto, educación emocional, habilidades sociales y competencias ciudadanas que en la práctica se interrelacionan y permiten comprender el acontecer cotidiano en los centros escolares, es decir, cómo se concibe la convivencia y qué papel juega la disciplina para que su desarrollo sea más adecuado.

1. CONVIVENCIA

Convivir, según Jares (2014), es vivir con otras personas a partir de ciertas relaciones sociales y de ciertos valores muy particulares dentro de un entorno; las variadas formas de interacción y de valores propician diversas formas de convivencia ya sea en un grupo, en una sociedad, o en diferentes sociedades. La convivencia se da en entornos como la familia, centros educativos, grupo de iguales, medios de comunicación, espacios públicos, el contexto político, económico y cultural, es decir, prácticamente en todo momento estamos conviviendo.

La familia es considerada la unidad básica de la sociedad y es el entorno en el que se adquieren las primeras formas de convivencia, es nuestro primer entorno social (Jares, 2014). Las escuelas por su parte también fomentan determinadas maneras de convivir, son uno de los más importantes contextos para la socialización de los alumnos debido a que propone modelos de comportamiento, procesos de socialización y roles que encaucen al alumno a dar soluciones prácticas a conflictos sociales (Lucio, 2013). De ahí la importancia de aprovechar estos espacios donde confluyen docentes, alumnos y padres de familia para construir proyectos que favorezcan la convivencia armónica considerando como eje de dichos proyectos la educación emocional a través del desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas.

Para edificar la convivencia, según Segura (2017), son básicos tres elementos:

- *Valores morales*: verdad, justicia, libertad, solidaridad, fidelidad y responsabilidad.
- *Capacidades cognitivas*: tales como la habilidad para analizar situaciones en las que se interactúa, habilidad para buscar diversas soluciones a un mismo problema, reflexionar sobre las consecuencias, y sensibilidad para percibir el sentir del otro.
- *Controlar las emociones*: sobre todo aquellas que orillan al ser humano a dañar a sus semejantes como son la ira o el rencor.

De acuerdo con lo anterior, y en opinión de Rincón (2011), “la incompetencia social se manifiesta en los alumnos que tienen dificultad para analizar convenientemente las situaciones interpersonales, considerar el punto de vista del otro y encontrar

las soluciones adecuadas para resolver los conflictos" (p. 75). En los centros escolares, la convivencia y la disciplina se relacionan e influencian entre sí, mismos elementos que determinan la convivencia escolar.

1.1 La convivencia escolar

José Martínez (2014), en su obra *El manual de convivencia y la prevención del bullying,* sostiene que la convivencia en la escuela se rige por normas, se encuentra estrechamente enlazada a la disciplina, y junto con las características particulares de la escuela dan origen a la propia "cultura escolar", y esta encauza a los estudiantes en sus formas de convivencia social, en su "ejercicio de la ciudadanía" (p. 19), y en su futura vida profesional.

Siguiendo a este mismo autor, (Martínez, 2014), es deseable que la institución asuma la disciplina como un elemento que debe contribuir a crear entornos en beneficio de los procedimientos "de aprendizaje y de formación"; favorecer el "desarrollo moral" de los alumnos al generar "habilidades y actitudes" (p. 23), útiles para su vida social, su forma de ejercer ciudadanía, las formas en que conducen sus emociones y su vida afectiva, además de fomentar la autonomía, elementos que habrán de incidir positivamente en las formas de convivencia que se practican en los centros escolares.

Educar para la convivencia precisa: 1) estar alerta para impedir prácticas "disruptivas" que afecten el proceso académico con acciones que, sin ser graves, perjudican la convivencia tales como llegar tarde, levantarse de su lugar frecuentemente, no cumplir con tareas, entre otras; 2) fomentar la educación para la ciudadanía, la coexistencia en paz y, 3) la "resolución pacífica de conflictos". Así, los estudiantes capaces de convivir en paz cuentan con habilidades sociales tales como la aceptación de las diferencias y el respeto al otro; y ejercerlas posibilita que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades útiles en su vida diaria tanto dentro como fuera de la institución y en su vida futura (Martínez, 2014 p. 36).

2. CONTEXTO

La pertinencia de considerar emprender acciones como las que aquí se plantean cobra relevancia ante hechos de violencia que se suscitan en nuestro entorno, pues esta se presenta en diferentes ámbitos; en lo social ha ido tomando matices que generan preocupación en virtud de las implicaciones morales que conlleva: cambios de paradigmas éticos y antivalores considerados como rectores de comportamiento civil, entre otros. La violencia se ha hecho notar cada vez con mayor énfasis en el ambiente educativo, se percibe un deterioro progresivo de los valores sociales, de convivencia y de aceptación de la dignidad de los otros que podría sintetizarse como deterioro de la convivencia escolar; esta situación encuentra un apoyo científico en el proyecto *Movilización educativa* sintetizado en el artículo Violencia en la Escuela, de José Antonio Marina, realizado en el año 2006 en España, así como otros trabajos realizados en México, en lo que parece un problema generalizado[37].

En México existen aproximadamente 22 millones de adolescentes de entre 10 y 19 años, ellos constituyen cerca del 20% de los habitantes del país, según datos proporcionados en el *Resumen ejecutivo de Las y los adolescentes que México ha olvidado* (Ramírez, 2016). Dada la innegable existencia de actos violentos en los centros escolares, se expone a continuación lo relativo a Educación Emocional y a dos elementos vinculados a esta como son las Habilidades Sociales y las Competencias Ciudadanas, mismas que pueden contribuir al diseño y construcción de proyectos que involucren a docentes, alumnos y padres de familia, encaminados a fomentar la educación emocional para prevenir y atender situaciones de violencia susceptibles de presentarse en los centros escolares.

3. EDUCACIÓN EMOCIONAL

La Educación Emocional, según Bisquerra (2003), es un “proceso educativo, continuo y permanente” cuyo propósito es desarrollar en el ser humano “competencias emocionales”, fundamentales para alcanzar un desarrollo integral que contribuya al aumento del “bienestar personal y social” (p. 21). Es deseable, además, que la

[37] José Antonio Marina es un filósofo español, es autor del artículo *La violencia en la escuela* en el que detalla su proyecto Movilización educativa (El Mundo, 31/01/06).

educación emocional se inicie desde etapas tempranas del desarrollo a través de la educación básica y sus contenidos académicos.

Bisquerra (2005), en su propuesta de Educación Emocional afirma que el propósito de la educación es el desarrollo humano; mismo que procura prevenir situaciones que pudieran obstaculizarlo tales como: violencia, ansiedad y consumo de drogas, entre otros. Además, afirma, la educación debe contribuir a preparar a los alumnos para afrontar las vicisitudes de la vida, es decir, educar en el ámbito emocional. Los propósitos finales de la educación emocional son: lograr un conocimiento pleno de las propias emociones, reconocer las emociones que experimentan los otros, adquirir habilidades para la autorregulación de las emociones, anticipar las consecuencias de las emociones negativas, aprender a propiciar emociones positivas, aprender a motivarse a sí mismo, mostrar actitudes positivas frente a las circunstancias de la vida, entre otras.

Se ha comprobado que los beneficios de la educación emocional se ven reflejados en relaciones interpersonales basadas en el respeto, lo que propicia que la violencia, las agresiones y otros comportamientos antisociales disminuyan, mejora el aprovechamiento académico, la adaptación escolar, familiar y social entre otros. Asimismo, la educación emocional impacta en la convivencia escolar pues mejora la comunicación, la disposición para resolver conflictos, la toma de decisiones, etc. (Bisquerra, 2014).

4 LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales hacen referencia a un grupo de comportamientos útiles para interactuar con una o más personas, es un conjunto de saberes, emociones y comportamientos que propician una convivencia satisfactoria y una interacción eficaz (Monjas, 2010).

Aprender habilidades sociales, en opinión de Rincón (2011), contribuye a ser socialmente apto, es decir, capaz de utilizar variadas conductas sociales en el aspecto emotivo, cognitivo y conductual, así, un estudiante socialmente hábil es menos vulnerable ante la “ansiedad, la depresión y la marginalización” (p. 109). Las

habilidades sociales suelen ser aprendidas de forma natural en la familia, sin embargo, hay quienes no han tenido ocasión de aprenderlas; es necesario entonces, que la escuela, además de enseñar contenidos académicos enseñe habilidades sociales, pues debe intervenir en el proceso de socialización de sus alumnos, asimismo, la escuela ha de ser un lugar en el que los estudiantes en situación de vulnerabilidad puedan remediar las deficiencias educativas de su primera etapa de desarrollo. Las habilidades sociales, (Rincón, 2011), se clasifican en interpersonales e intrapersonales, enseguida se exponen con mayor detalle.

4.1 Habilidades sociales interpersonales

Las habilidades sociales interpersonales consisten en el reconocimiento de los demás, en la forma de comunicación y en la solución de situaciones que impliquen conflicto. Una de estas habilidades tiene que ver con la higiene o cuidado personal, pues la falta de higiene puede ser motivo de rechazo. Sonreír y entablar contacto visual son dos habilidades muy útiles en la vida, los niños que pocas veces sonríen y evitan el contacto visual es probable que estén experimentando algún malestar psicológico. El saludo, la cortesía y saber esperar su turno para hablar, son habilidades elementales para lograr una buena comunicación. A partir de estas habilidades se pueden empezar a desarrollar otras con mayor grado de dificultad como son “el trabajo en equipo o la resolución de conflictos” (Rincón, 2011, p. 115-116).

4.2 Habilidades sociales intrapersonales

El aprendizaje de habilidades sociales intrapersonales permite que los pequeños identifiquen sus emociones y hablar de ellas de una forma socialmente aceptable, además, las habilidades intrapersonales son el soporte para el posterior desarrollo de las habilidades interpersonales, ya que es necesario conocer primero los propios sentimientos y emociones para después poder identificar los sentimientos y emociones de los demás. Conocer y reconocer los propios sentimientos y emociones, ofrecen a la persona la oportunidad de manifestar a través del lenguaje lo que están sintiendo, en lugar de hacerlo a través de gritos, golpes o rabietas (Rincón, 2011). A continuación, se habla de competencias ciudadanas, dicho constructo guarda importantes similitudes con las habilidades sociales planteadas hasta aquí.

5. LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Las competencias ciudadanas pueden ser una alternativa para la formación de la ciudadanía, son capacidades cognitivas, comunicativas y emocionales que, en conjunto con "conocimientos y disposiciones" contribuyen a promover la sana convivencia y prevenir situaciones de violencia (Chaux, *& et al,* 2008, p. 124). Es posible prevenir la agresión y la violencia a partir de las competencias ciudadanas mediante el desarrollo de habilidades para el manejo de la ira, fortalecimiento de la empatía, toma de perspectiva, participación creativa para generar alternativas de solución de conflictos, toma de consciencia sobre las consecuencias de diversos actos, fomentar la escucha activa, la asertividad y la capacidad de hacer cuestionamientos acerca de las creencias (Chaux, *& et al,* 2008*)*. Es deseable que los estudiantes de educación básica adquieran estas competencias, un espacio ideal para ello es el aula escolar, además, la adquisición de dichas competencias les ha de permitir un ejercicio pleno de su ciudadanía; también será necesario que cualquier programa que se diseñe para tal finalidad, considere las tres categorías ya propuestas: educación emocional, habilidades sociales, y competencias ciudadanas, mismas que se esquematizan en la figura 1, así como una capacitación pertinente y periódica para el personal docente y directivo.

Conceptos fundamentales para la sana convivencia

Figura 1. Categorías que se interrelacionan y pueden ser la base para el diseño y elaboración de proyectos educativos encaminados a fomentar la sana convivencia. Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La educación emocional, el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas, contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, se considera que estas categorías potencian la necesaria autonomía en actividades cotidianas, fomentan la autoestima y el concepto de sí mismo, contribuyen a la evitación de situaciones de riesgo (accidentes dentro o fuera de casa), y en la denuncia de maltrato, a partir de competencias como la toma de perspectiva, generación de opciones y consideración de consecuencias.

Es deseable la implementación de proyectos y programas con estos elementos, pues existe evidencia empírica como la aportada por Mendoza y Maldonado (2017), que pone de manifiesto el riesgo que corren los estudiantes al involucrarse en situaciones de violencia ante el déficit en habilidades sociales y competencias ciudadanas, pues se ha observado que quienes se involucran en situaciones de este tipo, muestran dificultades para comunicarse de forma asertiva, ser empático con sus iguales, iniciar y mantener conversaciones y poner en práctica alternativas de solución de conflictos sin recurrir a la agresión. Asimismo, distintos investigadores de la violencia escolar, entre ellos Dueñas y Serna (2009) y Mendoza (2012), citados en Mendoza y Maldonado (2017), sugieren trabajar en la comunicación asertiva de las emociones, particularmente en el enojo y en la expresión de inconformidad como parte del trabajo para el desarrollo de habilidades sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de investigación educativa, vol. 21, n°. 1, pág. 7-43. Consultado julio 2019. Disponible en https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661.

Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Consultado abril 2018.En línea 2005, disponible en http://www.redalyc.org/.oa?id=27411927006. ISSN 0213-8646.

Bisquerra, R. Colau, C. Colau, P. Collell, J. Escudé, C. Pérez-Escoda, N. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. España. Editorial Desclée de Brouwer, S. A.

Comellas, M. y Lojo, M. (2015). *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela. El grupo como espacio de socialización y convivencia*. Barcelona, España. Editorial Octaedro.

Chaux E., Bustamante A., Castellanos M., Jiménez M., Nieto A., Rodríguez G., Blair R., Molano A., Ramos C., Velázquez A., (2008). *Aulas en Paz: 2. Estrategias Pedagógicas.* Revista Interamericana de Educación para la Democracia. RIED, IJED. Consultado noviembre de 2018. Disponible en www.ried-ijed.org.

Jares X. R. (2014). *Pedagogía de la convivencia*. México, Editorial Graó Colofón.

Lucio, L. A. (2013). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la violencia*. México. Ed. Trillas. Reimpresión, 2013.

Marina J. A. (2006) en prensa. *La violencia en la escuela*. El Mundo, 31-01-06. nov. 2016. Disponible en: zaharras.steilas.eus/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bulling/JAMarina.pdf

Martínez, J. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying.* México, D. F. NEISA, Magisterio Editorial. Nueva Editorial Iztaccihuatl, S.A DE C.V.

Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). *Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica*. Ciencia ergo – sum. Revista científica multidisciplinaria de prospectiva (en línea) 2017. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Consultado, julio 2019. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10450491003. ISSN 1405-0269

Monjas, M. I. (2010). *Promoción de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia en el contexto escolar*. Universidad de Valladolid. Consultado noviembre 2018. Disponible en: http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Relaciones_interpersonales_positivas.pdf

Ramírez, N. (2016). *Las y los adolescentes que México ha olvidado. Resumen ejecutivo*. Save the children en México. Derechos reservados. Fundación mexicana de apoyo infantil. Consultado octubre 2018. Disponible en: www.savethechildren.mx

Rincón, M. G. (2011). *Bullying Acoso escolar*. México. Ed. Trillas. Reimpresión (2012).

Segura, M. M. (2017). *CONVIVES* No. 19. Revista digital de la Asociación CONVIVES, Madrid, septiembre de 2017. Consultado enero 2018. Disponible en: http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/

EMOCIÓN Y CULTURA EN *COMO AGUA PARA CHOCOLATE* DE LAURA ESQUIVEL

Emotiveness and culture in *Como agua para chocolate by Laura Esquivel*

Gabriela Gisel Ríos Castruita
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ggrc0117@hotmail.com

Manuel Santiago Herrera Martínez
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
mshm_1999@yahoo.com

BORRADOR

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en mostrar cómo el texto culinario presentado en la novela *Como agua para chocolate* entreteje los aspectos históricos con los ingredientes empleados en su elaboración. Como pregunta eje se encuentra ¿de qué manera la emoción en la gastronomía refuerza los valores culturales en los actantes? Nuestra hipótesis al respecto es que la alimentación, a través de los sentidos, evoca rasgos identitarios para asumir los roles establecidos por la tradición familiar. Se revisará solo el discurso semiótico-cultural de la receta *Codornices en pétalos de rosas* para analizar los diversos mensajes enviados a los receptores por medio de las emociones. Se empleará la metodología cualitativa y la semiótica cultural con base en los sustentos teóricos de *La semiosfera* de Lotman (2000), *La gastronomía como elemento comunicativo en los personajes de las novelas de Isabel Allende* de Acosta (2011), *las formaciones imaginarias* con Pecheaux (1970), *el habitus* con Bordieu

(1995), *la semiótica cultural* con Toporov (2002) y *las socio-emociones* con Rodríguez Hernández (2011).

Como conclusiones tenemos que el alimento es un canal de comunicación interpersonal para reconocer nuestras emociones internas y emitir mensajes alternos sobre nuestra condición de amar, de ser y sentir.

Palabras clave: gastronomía, semiótica, emociones, socio-emociones, literatura mexicana.

Abstract: The aim of this work is to show how the culinary text presented in the novel *Como agua para chocolate* interweaves the historical aspects with the ingredients used in its elaboration. As an axis question is how does the emotion in gastronomy reinforce cultural values in the actants? Our hypothesis about this is that food, through the senses, evokes identity traits to assume the roles established by family tradition. Only the semiotic-cultural discourse of the recipe *Quails in rose petals* will be reviewed in order to analyse the different messages sent to the receivers by means of emotions. Qualitative methodology and cultural semiotics will be used based on the theoretical sustenance of *La semiosfera* by Lotman (2000), *La gastronomía como elemento comunicativo en los personajes de las novelas de Isabel Allende* by Acosta (2011), *formaciones imaginarias* with Pecheaux (1970), *habitus* with Bordieu (1995), *semiótica cultural* with Toporov (2002) and *socioemociones* with Rodríguez Hernández (2011).

As conclusions we have that food is a channel of interpersonal communication to recognize our inner emotions and to send alternate messages about our condition of loving, being and feeling.

Key words: gastronomy, semiotics, emotions, socio-emotions, mexican literature.

Índice

Introducción

1 El alimento como capital cultural

2 Formaciones imaginarias

3 Análisis semiótico

4 Emoción y cultura

5.Conclusiones

6.Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Cada cultura posee sus propias claves de significación, cuyo sentido revela las implicaciones ideológicas que las acciones simbólicas tienen para los individuos de esa comunidad. Para Geertz (1997:89) la cultura es:

> "1) Un sistema de símbolos que obra para 2) establecer vigorosos, penetrantes y duraderos estados anímicos y motivaciones en los hombres 3) formulando concepciones de un orden general de existencia, 4) revistiendo esas concepciones con una aureola de efectividad tal que 5) los estados anímicos y motivaciones parezcan de un realismo único".

Nos apoyamos en los incisos 2 y 3 de esta definición de Geertz para examinar dentro del discurso literario, cómo un proceso cotidiano representa rituales cosmogónicos. Así, en este trabajo se revisa el acto culinario, incluido en la obra desde la perspectiva de la semiótica cultural.

Para García (1998) la casa es un símbolo de la familia y la mujer es la encargada del cuidado de este espacio, así como de la educación de los hijos. Ella perpetúa las costumbres para continuar con una reafirmación de fe y de pertenencia. La casa sacralizó la sexualidad reproductiva y se convirtió en el espacio femenino por excelencia, en el adentro, en el lugar de lo íntimo y de lo privado. La mujer le dio su sello y la casa la encerró en la intimidad y en la familia.

> "En su interior se fueron separando los lugares de localización de los sujetos marcados por un género o bien otro, cotos femeninos casi por esencia como la

> cocina, en la cual reinó la mujer haciéndose cargo de la alimentación de la familia" (García, 1998: 51).

Con relación a esta esfera espacial, Acosta (1984:71) se cuestiona:

> "¿Qué es mi casa? Es un ritmo, una rutina, un lenguaje. Es también un orden de los espacios y los objetos…Les pongo cosas, se las quito, las ordeno y reordeno, las adorno, las despojo. Las hago de todo porque son como los puntos nodales de la casa: ahí donde se carga la tensión que alimenta al conjunto. Son mi casa. Son mías. Son yo".

Desde esta perspectiva, y de acuerdo con García, la casa es un cosmos donde la mujer ordena y acomoda los objetos y de esta manera realiza una representación de la creación. Al respecto, estamos de acuerdo con Eliade (2001:18) quien señala que "la verdadera significación y el valor de los actos humanos están vinculados a la reproducción de un acto primordial, a la repetición de un ejemplo mítico; ya que la vida es la imitación ininterrumpida de gestas inauguradas por otros". Coincidimos con este autor quien define así a esas acciones "como ritos de construcción como imitación del acto cosmogónico" (Eliade, 2001:32).

Consideramos que la receta de cocina se constituye en un texto de cultura porque forma parte de estos ritos debido a que la mujer ordena, tanto los ingredientes como el proceso de elaboración, para dar paso a la creación de un platillo perteneciente a su tradición cultural, el cual trae consigo, al mismo tiempo, la evocación histórica.

La comida es una parte fundamental en toda cultura. En México los platillos tradicionales que se gestan y consumen dentro del círculo familiar manifiestan la identidad de sus habitantes de acuerdo con sus gustos y preferencias. En este sentido, Martínez (2010:3) señala que el gastrotexto "es el lenguaje culinario elevado a la categoría de lenguaje literario y ha generado un tipo de discurso detallista, rico en referencias olfativas y gustativas." Tal es el caso de la obra *Como agua para chocolate* de la autora mexicana Laura Esquivel, un libro peculiar y característico cuyos capítulos están separados por recetas y meses donde se conjuntan lo sobrenatural con lo mundano.

Es común sentir una inclinación o atracción hacia aquello que nos seduce a través de la vista, el oído, el olfato, el tacto y el gusto con gamas de colores, formas y olores. De igual manera siendo un acto tanto privado como social, la comida tiende a distinguir los hábitos, los comportamientos y las jerarquías sociales, pues algunos platillos son preparados en torno a ocasiones especiales y a festividades tradicionales. Esto se visualiza en *Como agua para chocolate* donde las cocineras acostumbraban a recitar las recetas -sus ingredientes, la preparación, presentación y manera de consumir- a sus herederas para conservar no solo una costumbre antigua sino reafirmar la memoria colectiva.

Dordevic (2006) menciona que para Corbeau cada individuo está construido culturalmente, y al interactuar revela parte de su esencia. La sociabilidad consiste en el comportamiento producido por el alimento cuando los sujetos asisten a eventos como festividades o comidas formales e informales. Ambos elementos son trascendentales porque muestran el comportamiento de la persona en las relaciones conversacionales. En las charlas familiares los comensales se reúnen a degustar el alimento en el horario establecido y cada uno de ellos desempeña un rol. Así que las intervenciones dependerán de un estatus que reflejará los intereses de los participantes.

Estos textos transmitidos deben relacionarse con el contexto ya que actúa como una fuente de información cultural sobre espacios y épocas que mantienen la memoria. Sin embargo, la memoria en la gastronomía tiene características peculiares: evoluciona o se olvida. Da pie a técnicas nuevas que aumenta la velocidad de preparación de los alimentos, pero con ello modifica los conocimientos previos haciendo evolucionar también la cultura.

1. EL ALIMENTO COMO CAPITAL DE CULTURA

En todo contexto existe una jerarquía entre las personas que marca las posiciones de mando y subordinación por medio de las relaciones sociales y los papeles que cada individuo debe representar en la esfera social. Sucede lo mismo con la cocina y la comida, existe un sistema donde los platillos se diferencian por sus ingredientes, su preparación y su forma de comer.

Al respecto Vizcarra (s/a) concluyó que los campos liberan energía social que se traduce en un tipo de capital concreto, es decir, en un valor. La fortaleza de cada campo estriba en la capacidad de producción, difusión y preservación de determinados capitales que solo tendrán valor dentro de los límites de este espacio.

Las clases sociales en la obra *Como agua para chocolate* son marcadas según puede verse en la Imagen 1: Existen los hacendados (Mamá Elena, Rosaura, Gertrudis, Tita y Pedro) y los trabajadores (Nacha, Chencha, entre otros) donde cada uno cumple su papel. Por una tradición familiar, Tita (la hija menor de Mamá Elena) debe cuidar a su madre. Esto conlleva a que la madre ofrezca la mano de su hija Rosaura a los padres de Pedro (pretendiente de Tita). Con el paso de las acciones narrativas, surge una relación incestuosa entre Tita y su ahora cuñado Pedro. Una relación que trastoca la vida de Tita: de ser la hija de una mujer hacendada (rica y con estatus social) pasa a ser la cocinera y nana de su propia madre (Esquivel, 1989)

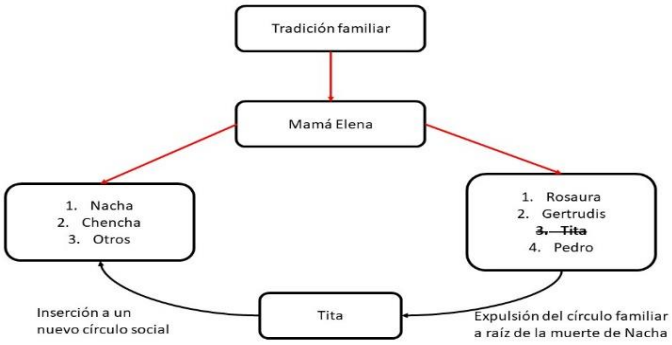


Imagen 1. Campos

En esta representación se aprecia cómo los roles cambian al fallecer Nacha (la nana y cocinera de la familia). Con ello se observa cómo Tita cubre esas funciones y se torna en un sujeto de explotación e inclusión por parte de la propia madre.

En este punto Vizcarra (s/a:62) señala que “el capital es la riqueza del campo y su apropiación y control el objeto de la lucha. (…) supone estrategias de inversión de energía social destinada a la reproducción de las relaciones sociales dominantes.”

La familia De la Garza mantiene bienes estables, puesto que su capital proviene del campo y la crianza de animales que ellas mismas supervisan. Este dinero les otorga cierto poder y respeto ante los demás terratenientes. Esta distinción es relevante porque pueden pagar la dote ante la propuesta matrimonial.

En cuanto al capital cultural, Tita hereda de Nacha, la antigua cocinera y nana de origen indígena, los rituales de la cocina prehispánica que se heredarán en las siguientes generaciones. El alimento se torna en un poder de dominación ante los demás. No todas las mujeres poseen un don y magia para elaborar los platillos. Al confinar a la mujer a la cocina se tiende a marginarla y crear una imagen de mujer sometida. Sin embargo, a través del platillo, la mujer expresa su ideología y formas de sentir hacia los demás.

2. FORMACIONES IMAGINARIAS

Los individuos poseen una ubicación socio-ideológico-discursiva, que no es real, sino que se proyecta a partir de la situación de comunicación en que se ven implicados. La definición más precisa de formación es, según el marxismo ortodoxo, una complejidad de estructuras económicas contradictorias y según Pêcheux (1970), cada uno de los elementos y su combinación en esa complejidad[38].

Es posible articular la propuesta de Pêcheux (1970:49) en su concepción de formación social con las categorías de formaciones ideológicas de Althusser, definidas como “un complejo conjunto de actitudes y representaciones que no son ni individuales ni universales, sino que se relacionan más o menos directamente con posiciones de referencia” (1970:49); y las formaciones discursivas de Foucault (1996) que se refieren al orden impuesto mediante el ejercicio del 186 poder. Por otra parte, Pêcheux (1970:49) concibe las condiciones de producción y recepción del discurso “como las formaciones sociológicas-ideológicas-discursivas que se implican mutuamente y

[38] En este sentido la formación social se refiere a la complejidad de superestructuras correspondientes a una totalidad social concreta, históricamente determinada, que entra en interacción con la complejidad de estructuras económicas dadas en el ensamble de varios modos de producción y que a su vez engendra, en toda sociedad, cierto número de clases y de grupos sociales.

engloban las formaciones imaginarias de los sujetos del discurso como ocupantes de un determinado lugar social".

En la novela *Como agua para chocolate* se entretejen diversas formaciones imaginarias entre los actantes de acuerdo con sus acciones. En la Imagen 2 se visualiza cómo Tita desempeña diversos roles: hija, hermana y cocinera al interior de la familia.

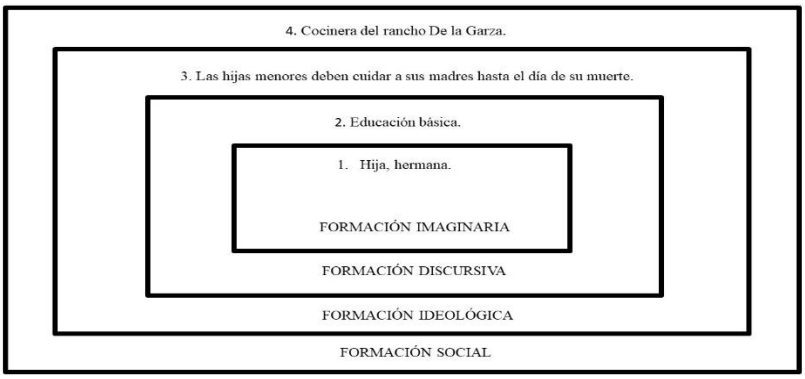


Imagen 2. Formaciones imaginarias

En ambas posiciones Tita mantiene un perfil bajo; sin poder ejercer ningún poder (a menos que lo imponga sobre Nacha y Chencha).

Como factor dominante se focaliza la sumisión. Las mujeres De la Garza se encuentran influenciadas por una ideología[39] opresora: la hija menor tiene la obligación de cuidar a la matriarca hasta el día de su muerte sin oportunidad de contraer matrimonio o engendrar niños. Asimismo, prevalece una Ideología y tradición, supuestamente de varias generaciones atrás- que ha llegado a ser cuestionada por distintos personajes, pero acatada en su mayoría: Pedro, quien su objetivo principal era casarse con Tita fue persuadido por Mamá Elena para casarse con su hermana mayor, Rosaura. Fue así como la matriarca empezó a imponer su poder sobre otros. (Véase Imagen 3)

[39] Confiere a las palabras no sólo un sentido, sino también un poder; un poder de persuasión, de convocatoria, de consagración, de rechazo. (Reboul, 1986)

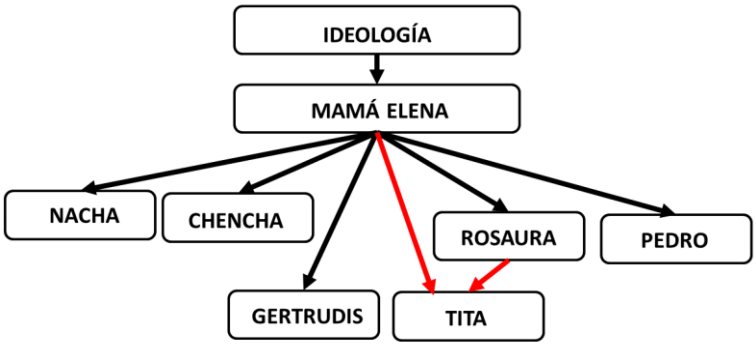


Imagen 3. Jerarquía

Tita se encuentra sometida a la ideología tanto de su madre como de su hermana mayor -la cual también se apropia de esta manera de pensar-. Sin embargo, su función cambia de forma drástica -y temporal- cuando la antigua cocinera Nacha fallece. Esto la deja al cargo de la cocina y con ello la alimentación de todos los habitantes del rancho De la Garza. Este nuevo poder (Véase Imagen 4) -que desconoce la mayor parte del tiempo-, hacia los comensales provocará distintas reacciones entre los personajes.

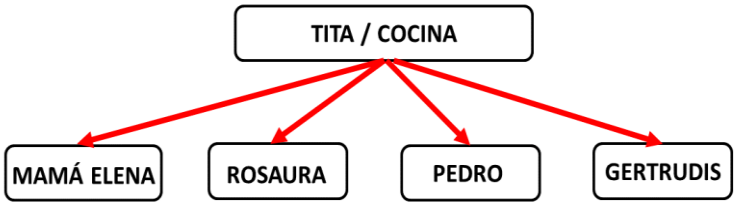


Imagen 4. Cambio de poder.

Para Bordieu, el *habitus* se encarga de sistematizar el conjunto de prácticas individuales y colectivas, garantiza su coherencia mediante el desarrollo social porque "programa" el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a "sentir" como necesario, asevera que, lo que en estadística se denomina *sistema de necesidades,* no es otra cosa la coherencia de elecciones de un habitus. (Vizcarra, s/a)

Es decir, que la conducta de una comunidad o una persona está determinada por los recursos que se encuentran a disposición y si un individuo es autónomo con la capacidad de tener una voluntad libre sin quedar restringido por la posición social. La familia De la Garza pertenece a la clase popular donde se encuentran limitadas por sus opciones económicas, culturales, sociales y simbólicas que las encasilla en un estilo de vida distinto.

En la obra se refleja una cultura opresora y machista. Tita es limitada por los deseos, pensamientos y acciones de quienes la rodean, solo en la cocina logra tener libertad de crear sus platillos con los que transmite sus emociones a sus comensales, siendo Pedro (su cuñado-amante-enamorado) su invitado especial. Pedro se torna, aparentemente, en el hombre de la familia. Sin embargo, no se enfrenta a Mamá Elena, la matriarca, de una manera enérgica. Su rebeldía gira en obedecer las órdenes y restricciones de la suegra, pero siempre busca los pequeños momentos para ver a su eterna enamorada. Asimismo, Pedro ejerce una ideología propia: Tita no puede pertenecer a otro hombre, aunque él tenga un compromiso matrimonial con alguien más. Lo anterior coloca a la protagonista en una situación dividida: si continuar con su vida fuera de la influencia de su familia o quedarse en lograr que su amado se mantenga a su lado.

Pêcheux (1970) destaca que lo representado es solo un objeto imaginario –el punto de vista de un sujeto- y no una realidad física; pero en el intercambio comunicativo el emisor/receptor considera la formación imaginaria de su interlocutor, para crear/interpretar el mensaje. Asimismo, en condiciones normales, los alocutorios abordarán referentes que sean pertinentes en el contexto situacional en el que tiene lugar el intercambio comunicativo.

Esta aplicación de las formaciones imaginarias nos ha permitido observar la representación que cada personaje tiene tanto de sí mismo como del otro. Consideramos que hay un aspecto a comentar: el título de la novela (“Como agua para chocolate”) está basado en un refrán mexicano que significa estar molesto o furioso. Para cada uno de los personajes hay una formación imaginaria que se circunscribe en torno a este sentimiento como prueba de la sumisión, los cambios de roles y los

giros históricos que viven. Del matriarcado como una mezcla hirviente de coraje y dulzura; así como el espumoso sabor del amor entre la pareja protagónica.

3. ANÁLISIS SEMIOLÓTICO

La comida es un conjunto de formas textuales de la cultura. En este punto la cocina es un sistema semiótico cuya tarea es conservar y transmitir la memoria colectiva de una sociedad (Manetti, Bertetti, Prato, 2006). Es decir, la cocina es un mundo en donde se crean diversos textos a partir de los ingredientes empleados, las técnicas que fueron heredadas y la forma en que se presentan.

La comida es el resultado del paso de la naturaleza a la cultura. En los ritos el proceso de la elaboración de la comida está vinculado a cada uno de los tres elementos: muerte–vida- sacrificio. Esta relación paralela se explica desde la semiótica cultural con Toporov (2002) en la siguiente serie de similitudes:

OBJETO	SÍMIL	SIGNIFICADO
Comida	Alimento	Víctima
Mesa	Altar	Ara
Mantel	Velo	Cortina
Enseres de mesa		Instrumento del sacrificio
Cocinero		Sacerdote

Cuadro 1: Representación semiótica de los elementos culinarios judíos (Toporov, 2002:126).

Se coincide con Toporov (2002:127) en que “en el acto de la comida y en el sacrificio se realizaba por igual la unión del hombre con el tótem, con el clan”. Para nuestra discusión, es útil observar que estos elementos denotan cómo la mujer se transfigura en una sacerdotisa y da paso a la muerte de los ideales ajenos y al nacimiento y

preservación de los valores culturales e históricos para el pueblo. Asimismo, cómo el alimento es un símbolo de entrega, de pasión y de consumo emotivo para el comensal (como se analizará más adelante).

A continuación, se hará un análisis semiótico donde se mostrarán los dos ingredientes más importantes de la receta *Codornices en pétalos de rosa* con el objetivo de interpretar su significado y mensaje.

Ingrediente 1: Las rosas (Véase Imagen 5)

La rosa es una flor que cambia de significado dependiendo de su color, por ejemplo: el color rosado en sus pétalos significa que la persona que las da expresa gratitud y cariño hacia quien las recibe. (Chevalier, 1969, pág. 891) Tal es el caso de Tita cuando Pedro le obsequia las rosas por haber cumplido un año de ser la cocinera en el rancho De la Garza (una vez que Nacha, la cocinera original, falleciera).

Sin embargo, esas rosas sufrieron una transformación que cambió por completo su significado:

Tita apretaba las rosas con tal fuerza contra su pecho que, cuando llegó a la cocina, las rosas, que en un principio eran de color rosado, ya se habían vuelto rojas por la sangre de las manos y el pecho de Tita. (Esquivel, 1989)

En el lenguaje de las flores (Díaz, 2017), el color rojo tiene como significado el amor intenso, la pasión y la admiración, emociones que la protagonista deposita en este objeto que fue regalo de Pedro, su eterno enamorado. Al añadirse la sangre derramada, puede hacerse una referencia a la iconografía cristiana como símbolo de la sangre de Cristo que le dio a sus discípulos en la última cena y ellos bebieron: "*Esta copa es el nuevo pacto en mi sangre, que es derramada por ustedes*." (La última cena, Mt 22:17-20)

La esencia de rosas que fue agregada con las especias como el anís, los ajos y la pitahaya sirvieron para reforzar los aromas, pues la seducción a través de la comida suele surgir a partir de la vista y el olfato en una primera lectura. El gusto surge como protagonista una vez que los comensales comienzan a consumir el platillo y se refuerza con la expresión emotiva "fue un placer de los dioses." (Esquivel, 1989)

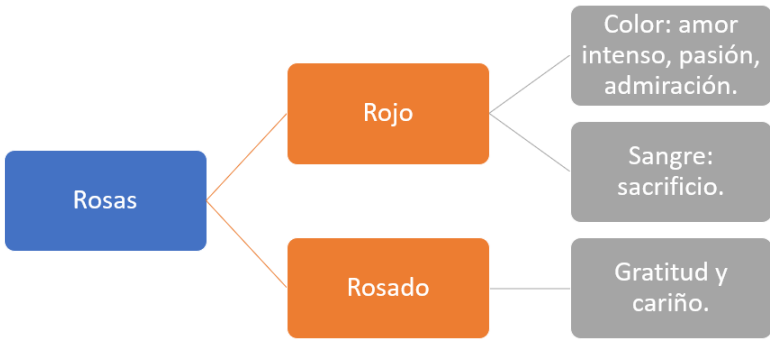


Imagen 5. Rosas

Codorniz (Véase Imagen 6)

En *Historia Eclesiástica Indiana* de Fray Jerónimo de Mendieta señala que hay una relación entre las codornices y la sangre debido a que se empleaban como sacrificio a los dioses:

Y como por algunos años no hubo sol, ayuntándose los dioses en un pueblo que se dice Teutiuacán, hicieron un gran fuego y puestos los dichos dioses a cuatro partes de él, dijeron a sus devotos que el que más presto se lanzase de ellos en el fuego, llevaría la honra de haberse criado el sol, porque el primero que se echase en el fuego, luego saldría sol y que uno de ellos como más animoso, se abalanzó y arrojó en el fuego y bajó al infierno y estando esperando las codornices, langostas, mariposas y culebras, que no acertaban por dónde había de salir el sol, en el tanto dicen, apostaron por dónde saldría, y los unos que por aquí, los otros que por allí; en fin, no acertando, fueron condenados a ser sacrificados; lo cual después tenían muy en costumbre de hacer ante sus ídolos. (Mendieta, s/a)

Es un animal que su simbología se relaciona con los anhelos amorosos, el amor pasional, el erotismo, como regalo de un enamorado y enjaulada; simbolizaba el alma cautiva. (Chevalier, 1969: 314) Significado que hacía referencia a los sentimientos que la protagonista mantenía durante el capítulo -y el resto de la novela- para Pedro, esperar a que sus deseos de poder casarse y unirse a él se hicieran realidad.

Las codornices antes de su preparación se mantenían en un corral para criarlas, tal es el paralelismo de Tita pues ha vivido "enjaulada" toda su vida gracias a su familia que la encaminaba y trataba de imponerle la ideología que abundaba en la casa. Pero al combinar la carne con los demás ingredientes, consiguió una liberación que "resultó ser de lo más explosiva." (Esquivel, 1989)

Imagen 6. Codorniz

Al entablar una fusión de ambos significados se pude encontrar el sentido que la autora haya decidido incluir a los pequeños pájaros en la receta, pues "para hacerla se necesitaban faisanes y en el rancho nunca se habían dedicado a criar ese tipo de aves" (Esquivel, 1989). Por lo que el significado completo del platillo fue una forma de agradecimiento a Pedro por las rosas, su uso fue el ingrediente que concentró los sentimientos de ambos amantes en una fusión erótica y de pasión desenfrenada que se proyectaría en el cuerpo de su hermana mayor: Gertridus.

De acuerdo con el análisis semiótico-cultural expuesto en este texto culinario, Sánchez (2007:198) enuncia que:

> "Los textos culinarios describen los procedimientos que se realizan en el exterior, corresponden generalmente a una actividad realizada por hombres; mientras los que describen un proceso de elaboración de alimentos que tiene lugar en espacios internos, remiten a lo realizado generalmente por las mujeres".

En cada cultura el lenguaje valora o degrada a los individuos, lo cual se refleja en los adjetivos que designan los atributos destinados a los hombres: "fuertes", "emprendedores" e "innovadores" (aspecto contrario a las mujeres como "débiles",

"dependientes", "pasivas" y "amorales"). Este lenguaje configura y estereotipa a las mujeres con estos calificativos dentro de la cocina. Sin embargo, se visualiza cómo las féminas rompen estos moldes al entablar un discurso contestatario a través de la receta de cocina.

4. EMOCIÓN Y CULTURA

Dentro de este trabajo es esencial abordar la relación *emoción y cultura. Para Bericat-Alastuey (2000)* las emociones humanas se nutren y tienen sentido en el marco de las relaciones sociales. O, de acuerdo con Matsumoto, Yoo y Nakagawa (2008), las emociones sostienen una de las mayores funciones de la cultura: mantener el orden social y para ello se crean normas que regulan las emociones y los comportamientos. Parecido con el comentario anterior, Rodríguez Hernández, Juárez Lugo y Ponce de León (2011) señalan que las emociones se encuentran arraigadas en el lenguaje y la cultura.

Esta última otorga valoraciones positivas o negativas a las emociones, en función de las normas sociales. Por su parte, Dewaele (2014) sostiene que la cultura permea la experiencia y la comunicación de la emoción

Belli e Íñiguez-Rueda (2008:140) exponen que las emociones suelen ser consideradas como experiencias corporales naturales, expresadas luego a través de un lenguaje subjetivo y que solo recientemente tres corrientes (la psicología social de la emoción, los estudios del discurso de la emoción y la psicología discursiva de la emoción) han demostrado que no son patrimonio exclusivo de la interioridad de las personas, sino construcciones sociales de naturaleza fundamentalmente discursiva, pues los procesos, los determinantes y las consecuencias de las emociones se desarrollan en la interacción, a través del lenguaje.

Uno de los principios para entender las emociones está implícito en lo que Le Breton (1999) llama

> "cultura de la afectividad", que corresponde a toda una serie de estructuras de sentidos, valores, comportamientos, relaciones de sentido y experiencias que cada sujeto toma de todo ese bagaje simbólico de la cultura particular y única que habita y de su historia de vida" (Hernández, 2015:42).

Esta relación entre la emoción y la cultura visto desde el alimento es pieza clave en la obra. Durante la gestación de la obra, Laura Esquivel recuerda que su madre y su abuela, «sabias mujeres», pasaron toda su vida en la cocina y que, «al entrar en el recinto sagrado de la cocina, se convertían en sacerdotisas, en grandes alquimistas que jugaban con el agua, el aire, el fuego, la tierra, los cuatro elementos que conforman la razón de ser del universo» (Esquivel. 1998: 15). En este aspecto el gastrotexto fue un recurso literario empleado por la autora para la elaboración de la novela.

> "Esta cultura afectiva brinda esquemas de experiencia y acción sobre los cuales el individuo borda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo su evaluación de la situación. La emoción sentida traduce la significación dada por el individuo a las circunstancias que repercuten en él. Es una actividad de conocimiento, una construcción social y cultural que se convierte en un hecho personal a través del estilo propio del individuo" (Le Breton, 199:11-12)

En su introducción a Ecritures du repas. Fragments d'un discours gastronomique, Karin Becker y Olivier Leplatre notan que el saber y el sabor tendrían el mismo origen etimológico, el verbo latín sapere, y hacen dos observaciones interesantes: «las dos artes se relacionan con la noción del 'gusto': la gastronomía con la sensación sensual del gusto, la literatura con una concepción "metafórica" del gusto[...] la alimentación es un código, un sistema de signos, como la lengua y la escritura» (Becker K –Leplatre O, 2007:9-10).

En esta cita se aprecia cómo en el gastrotexto se conjunta la noción de ser un recurso literario y un medio discursivo.

Esta emoción y cultura se visualiza en la obra cuando Mamá Elena es enérgica, dominante y castrante como producto de una imagen matriarcal. Reprime las emociones de los demás familiares porque desea controlar no solo los pensamientos sino también los sentimientos. En cambio, la pareja (Tita y Pedro) controlan sus emociones y dan rienda suelta a sus placeres a través del alimento. La comunicación gastronómica se torna en un mito de creación donde cada día se renueva el amor y la oportunidad de vivir el idilio ante la dura mirada y atroz lenguaje de Mamá Elena.

5. CONCLUSIONES

El gastrotexto es un género literario poco estudiado, pero escrito de forma frecuente por mujeres que buscan trascender en la escritura. Tal es el caso de Laura Esquivel con *Como agua para chocolate*, Isabel Allende con *Afrodit*a, *El amor es hambre* de Ana Clavel, entre otras. Estas autoras emplean en sus obras el erotismo, la ficción y los tabúes como ingredientes básicos en la cocina de sus textos.

La novela *Como agua para chocolate* presenta la imagen de cuatro mujeres distintas: Mamá Elena, una mujer con un amor frustrado que no tuvo opción que aceptar su destino junto a su marido; su hija mayor Rosaura que impone y respeta las creencias que su madre le ha inculcado; Gertrudis, la del medio, hija bastarda de su madre con un amante que desafía los estándares femeninos de la época revolucionaria para unirse a un general y combatir en batalla dejando que su sexualidad quede libre; y al final Tita, la hija menor que ha sido frustrada en sus planes para estar con su amado Pedro y a medias acepta su destino.

Tita expresa su sentir a través de los platillos que prepara en una fusión de ritos y conocimientos de civilizaciones antiguas que la acompañan y entretejen con aspectos sociales, culturales y sensuales para controlar la vida de sus comensales.

Un aspecto importante es mostrar cómo la comida funciona como un conducto entre la cocinera y sus receptores para que alcanzar una empatía. Los comensales en ningún momento saben que los sentimientos de Tita están depositados tanto en los ingredientes como en el proceso de elaboración, lo que le da un poder manipulador.

En este sentido las emociones juegan un rol central porque los colores, olores y sabores despiertan los instintos. Esto hace que los actantes se conduzcan de acuerdo con sus intereses, rompan esquemas culturales y prevalezca un rito de iniciación a través del sacrificio, la sangre y la redención (como en nuestros antepasados).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, M. (1984). Coloquio Bordando sobre la escritura y la cocina. México: Estanquillo Literario. INBA.

Becker, Karin y Olivier Leplatre (2007). “Faire l’histoire de la gastronomie, c’est faire l’histoire d’une littérature”, en Karin Becker y Olivier Leplatre (compiladores), *Ecritures du repas. Fragments d’un discours gastronomique*, Frankfurt, Peter Lang, 2007, pp. 9-10

Belli, S., Harré, R. y Rueda, L.I. (2010). Emociones y discurso: Una mirada a la narrativa científica de la construcción social del amor. *Prisma Social,*

Bericat-Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers* 62, pp. 145–176.

Chevalier, J. (1969). *Diccionario de símbolos.* Paris: Jupiter.

Dewaele, J. M. (2014). Culture and emotional language. En Sharifian, F. (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Culture*. Oxford: Routledge, pp. 357–370

Díaz, D. S. (16 de 01 de 2017). *El lenguaje olvidado de las flores*. Obtenido de Portal Jardín: http://portaljardin.com/el-lenguaje-de-las-flores/ Fecha de recuperación: 5 de diciembre de 2019.

Dodervich, J. “La comida: interpretaciones e innovaciones” Criterios, 35. 2006. La Habana, Criterios. 143-189.

Eliade, M. (2001). El mito del eterno retorno. Argentina: Emecé Editores.

Esquivel, L. (1989). *Como agua para chocolate.* España: RBA Editores, S. A.

Esquivel Laura (1998). *Íntimas suculencias. Tratado filosófico de cocina,* Madrid, Ollero & Ramos Editores, Plaza & Janés Editores.

García, M. “Espacio y diferenciación de género”. Debate feminista, 9. 1998. 47-57.

Geertz, C. (1997). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Hernández Tusarma, K. (2015) La alimentación como un proceso comunicativo y significativo en Como agua para chocolate. Universidad Tecnológica de Pereira.

Internacional, S. B. (1999). *Biblia G3 de crecimiento juvenil.* China: Vida.

Koldobsky, D. (2011). Lo gastronómico en el discurso crítico actual. En O. T. (coordinador), *Comer, beber, hablas. Semióticas culinarias.* (págs. 15-21). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Le Breton, David. (1999) Introducción. Las pasiones ordinarias Antropología de las emociones. Nueva visión. Buenos Aires.

Lotman, I. (1986). *La semiosfera II.* Madrid: Cátedra.

Lotman, I. (1996a). *Semiosfera I.* Madrid: Cátedra.

Martínez, A. (2010). *Feminismo y literatura en Latinoamérica*. Obtenido de Correodelsur.ch: Correodelsur.ch/Arte/literatura/literatura-y-feminismo.html

Matsumoto, D., Yoo, S.H. y Nakagawa, S. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (6), pp. 925–937

Mendieta, F. G. (s/a). *Biblioteca Virtual Universal.* Obtenido de http://www.biblioteca.org.ar/libros/131289.pdf

Merleau-Ponty. (s.f.). *Phénoménologie de la perception.*

Pecheux, M. (1969). *Hacia el análisis automático del discurso.* Madrid: Gredos.

Pêcheux, M. (1970). Hacia el análisis automático del discurso. Madrid: Gredos.

Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología.* México: FCE.

Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología.* México: FCE.

Rodríguez Hernández, G., Juárez Lugo, C. y Ponce de León, M. (2011). La culturalización de los afectos: emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Revista Interamericana de Psicología*, 45 (2), pp. 193–202

Sánchez, A. (2007). Gastronomía y memoria de lo cotidiano. México: Plaza y Valdés.

Toporov, V. (2002). Árbol del mundo. Diccionario de imágenes, símbolos y términos mitológicos. La Habana: Colección Criterios. Casa de las Américas

Vizcarra, F. (s/a). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bordieu.

BORRADOR

CONFLICTO DE EMOCIONES: EL SÍNDROME DE STENDHAL EN LA OBRA DE GEORGE BATAILLE Y SALVADOR ELIZONDO

Conflict of emotions: the Stendhal syndrome in George Bataille and Salvador Elizondo's work.

José Enrique Pérez Téllez
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
enriquetellez27@gmail.com

José Leopoldo III Solís Ontiveros
Universidad Autónoma de Nuevo León. México
jlso.tres@gmail.com

Resumen

Henri-Marie Beyle describió, a través de una serie de libros, las sensaciones que tuvo a lo largo de sus viajes por Europa. Tiempo después, esas descripciones fueron conocidas como el Síndrome de Stendhal, por el pseudónimo como se le conocía a Beyle. De una manera muy similar, el síndrome de Stendhal puede ser encontrado en textos que giran alrededor de la imagen del *Leng Tch'é*, como es el caso del libro del escritor francés George Bataille, *Las lágrimas de Eros* y el del escritor mexicano Salvador Elizondo, *Farabeuf o la crónica de un instante.* Ambos escritores usan una gran cantidad de elementos relacionados con el suplicio chino, los cuales ocasionan emociones similares a las que presentan las víctimas del síndrome de Stendhal.

Palabras clave: Síndrome de Stendhal, belleza, *Leng Tch'é,* emociones, sobreexposición, lector.

Abstract

Henri-Marie Beyle described the feelings he had during his trip in Europe. Later, those description were known as The Stendhal Syndrome. In a similar way, the Stendhal syndrome can be found in some texts where the plot goes around the picture of the chinese torture known as the *Leng Tch'é;* this torture is part of the George Bataille's book, *Las lágrimas de Eros,* and it is also the heart of Salvador Elizondo's novel, *Farabeuf o la crónica de un instante.* These two writers use many elements related with the *lent tch'é*, which causes similar emotions as those one caused by the Stendhal syndrome.

Keywords: Sthendal Syndome, beauty, *Leng tch'é,* emotions, photograph

Índice

Introducción
1. Conflicto de emociones
1.1. El *leng tch'é,* la estrella de mar, *liíu* y la condena por las emociones
1.2. Un lector emocional
2. Conclusiones preliminares
3. Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XIX, el escritor francés Henri-Marie Beyle realizó una serie de textos en los que escribía sobre sus viajes por Italia —además de Francia y Alemania, pero para este trabajo se tomaron principalmente los escritos realizados sobre el país mediterráneo—. En ellos el escritor hizo gala de magníficas descripciones de los pasajes romanos, napolitanos y más ciudades italianas, pues no cabe duda de que

Beyle estaba impactado ante todas esas postales que ofrecía el antiguo imperio romano, por lo que no dudó en dejarlo claro a través de su pluma.

Narrado en primera persona y en forma de diario, Beyle, quién utilizaría el pseudónimo de Stendhal —entre otros— va fechando los trayectos de su viaje, el cual abarca tres tomos de su libro *Roma, Nápoles y Florencia.* A lo largo de esos tres tomos, Stendhal expresa las emociones que le provocan lo que está observando. Al percibir esa belleza frente a sus ojos, el escritor expone: "mi corazón desborda. Ayer y hoy he experimentado sentimientos deliciosos. Estoy a punto de llorar" (247).

Stendhal describe en sus textos diferentes emociones, algunas con mayor impacto y otras con menor. Su percepción de los lugares y sus juicios suben de intensidad, al parecer, influenciado por el ambiente, por la belleza de las obras de arte y de las ciudades que va visitando.

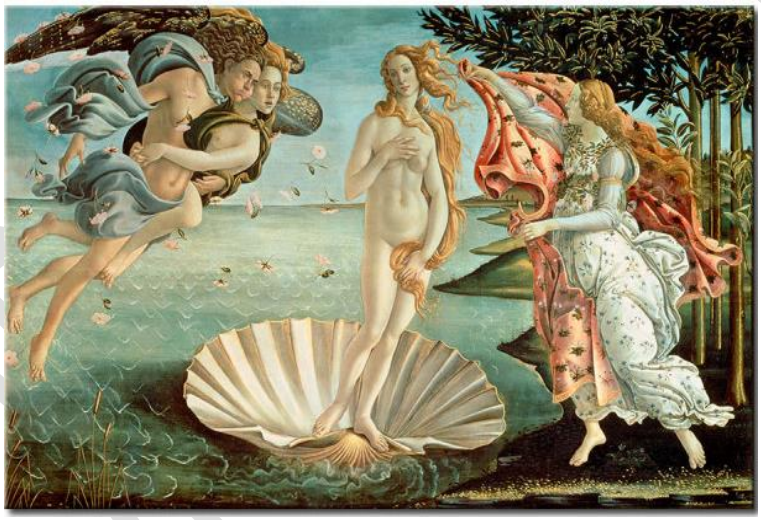


Figura 1. Sandro Botticelli, *El nacimiento de Venus* Galería de Uffizi

En los primeros versos de *Las elegías de duino,* Rilke (1945) expresa que "la belleza no es nada sino el principio de lo terrible, lo que somos apenas capaces de soportar, lo que sólo admiramos porque serenamente desdeña destrozarnos" (27). Ante estas líneas, se puede decir que el cuadro del *Nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli sea la máxima expresión de lo que la belleza *es.* Nacida de un hecho horrible, siniestro y lleno de violencia, su belleza contrasta con la forma de su nacimiento, sin embargo, provoca tantas y tan diversas emociones el estar frente a esa manifestación de belleza expuestas en el cuadro de Botticelli, que es imposible pasar por alto esas impresiones.

No importa si se conoce el mito de cómo la belleza apareció en este mundo, el simple hecho de admirarla es suficiente para despertar una infinidad de efectos.

Según los textos de Stendhal, la belleza —o sobreexposición de ella— a la que se enfrentó fue imposible de controlar. En el apartado de Florencia, el escritor francés exhibe las sensaciones que le ocasionó el estar en la basílica de la Santa Cruz:

> "Absorto en la contemplación de la belleza sublime, viéndola de cerca, la tocaba para así decir: He llegado a ese grado de emoción en que las divinas sensaciones producidas por el arte y los sentimientos apasionados se unen. Al salir de la Santa Cruz, mi corazón latía —a esto le llaman nervios en Berlín— apresuradamente. La vida huía de mí. Caminaba con el temor de caer. (Stendhal: 132)

En estas palabras de Stendhal se encuentra la explicación del síndrome que lleva su nombre: sensaciones que van más allá de sentimientos de satisfacción que podría producir el arte; son sensaciones que trastocan al espectador y que ponen la vida en el límite.

A inicios de la última década del Siglo XX, la psiquiatra Graziella Magherini retomó los textos de Beyle para publicar su libro titulado *El síndrome de Stendhal* (1990). En esta obra, Magherini documenta diferentes casos de personas que sufrieron varios tipos de malestares al visitar la ciudad italiana de Florencia. A pesar de no ser malestares que pusieran en riesgo a los turistas, es claro que la sobreexposición a la belleza en un periodo corto de tiempo —documenta Magherini— es capaz de producir diferentes emociones sobre el espectador. Hay que hacer mención que también existen otras visiones en las que se expone que este síndrome no es realmente como lo menciona Stendhal en sus libros, y que la mayoría de las emociones que sienten los turistas son agradables y placenteras, sin embargo, no hay que pasar por alto que —como se menciona al inicio de este texto— la gran mayoría de las emociones provocadas por la belleza llevan una carga violenta en su interior. El objetivo de este trabajo no es el de explicar psicológicamente si existe o no el síndrome de Stendhal, sino el de demostrar que, como le sucedió a Henri-Marie Beyle, los personajes de algunos textos de Bataille y Elizondo, aunados con el lector, son sobreexpuestos a una belleza

diferente, muy al estilo de estos dos escritores, pero, aun cuando se aleja de la belleza armoniosa que describe Stendhal, ésta también los llevará a ser víctimas de lo que el mismo Stendhal describió al salir de la basílica de la Santa Cruz en Florencia, Italia.

Finalmente, se debe a hacer mención la metodología para el presente trabajo. A lo largo de este texto se desarrolla la forma en que opera el síndrome de Stendhal no sólo aplicado en la obra de Beyle, sino en la de George Bataille y Salvador Elizondo; es decir, se traslada la concepción y manifestación de este síndrome a la obra de Bataille y Elizondo. Después de explicar el síndrome de Stendhal se hace un análisis comparativo entre las tres obras (Beyle, Bataille y Elizondo) y se muestran los resultados obtenidos. Finalmente se estudia el efecto de este síndrome no sólo en los personajes de la obra literaria, sino cómo éste acaece y afecta hasta al lector.

De Bataille a Elizondo

Una de las grandes influencias de Salvador Elizondo fue el filósofo, escritor y ensayista francés George Bataille, quien en su última obra, *Las lágrimas de Eros,* engloba y culmina, tal vez, toda su filosofía basada en el erotismo, la muerte, la religión y el arte. George Bataille, escritor francés considerado uno de los pensadores más provocadores y corrosivos del país galo, se encargó en desarrollar temáticas que pocos pensadores se atreverían a tocar con la maestría que él lo hizo. *Las lágrimas de Eros* es un viaje entre el erotismo y el éxtasis a raíz de experiencias religiosas, un ensayo en el que el autor se apoya de pinturas, esculturas y fotografías para exponer su tesis basada en los arrebatos carnales que terminan en la muerte (*la petit mort*). Un dato interesante sobre esta obra —con la que, según se dice, el autor quedó más que satisfecho— es que fue vetada por el ministro de cultura Francia, al considerarla transgresora y pornográfica.

De este maravilloso ensayo en el que Bataille explora y comprueba su idea del erotismo del que decía que es “la aprobación de la vida hasta en la muerte” (Bataille: 13), es de donde Salvador Elizondo conoció el sacrificio de los cien cortes, el *leng tch’é.* La terrorífica imagen que obsesionó al escritor mexicano al grado de que —en palabras de Elizondo— “a la vez que el sólo mirarla me iba dando la pauta casi

automática para tramar en torno a su representación una historia, turbiamente concebida, sobre las relaciones amorosas de un hombre y una mujer" (2000: 57).

De esta imagen, que tanto Bataille como Elizondo consideran siniestramente bella, nace en el año de 1965 la célebre novela *Farabeuf o la crónica de un instante,* con la cual Elizondo fue galardonado con le premio Xavier Villaurrutia en el año de 1967.

Farabeuf o la crónica de un instante es una novela experimental en la que el autor se plantea la casi imposible tarea de retener un instante a través de repeticiones, de paseos a la orilla del mar o en plazoletas chinas, de personajes multifacéticos, de juego eróticos y, principalmente, a través de las pasiones provocadas por la fotografía del hombre víctima del suplicio chino.

Con esta novela, el autor mexicano labraría su camino como un escritor *sui generis* y, al igual que Bataille, corrosivo, desquiciante y desesperante; escritor que juega con sus personajes y con el lector por igual. Una obra en la que, como lo hiciera Bataille en *Las lágrimas de Eros,* Elizondo utiliza otras expresiones artísticas (pintura y teatro) como parte del laberinto retórico que lo convertiría un clásico de las letras mexicanas modernas.

1. CONFLICTO DE EMOCIONES

1.1. El *Leng Tch'é*, la estrella de mar, *liú* y la condena por las emociones

A principios del siglo pasado, Louis Carpeaux afirmó haber sido testigo del suplicio chino conocido como *Leng Tch'é,* o el suplicio de los cien cortes. Este acto se llevó a cabo en una plazoleta en Pekín, China el 10 de abril de 1905. La imagen es, sin lugar a duda, escalofriante, ya que la víctima es cortada viva en cien pedazos. Condenado a este suplicio por haber asesinado al príncipe Ao-Han-Ovan, Fu-Tchu-Li fue puesto en medio de varios verdugos, quienes con exactitud quirúrgica realizaban el suplicio frente a centenares de personas congregadas en la plazoleta de la capital China.

Es claro que esta imagen dista mucho de lo que Sandro Botticelli plasmó en el *Nacimiento de Venus*. Sin embargo, ésta es la belleza que recorre las páginas de escritores como George Bataille y Salvador Elizondo.

Las sensaciones provocadas por la sobreexposición de belleza —similares a las descritas por Beyle—se encuentran en las obras de estos dos escritores, principalmente en *Las lágrimas de Eros* (2002) y en *Farabeuf o la crónica de un instante* (2017). No obstante, la diferencia es que Stendhal se decanta ante una belleza armoniosa y brillante, y por el otro lado, Bataille y Elizondo son quienes enfrentan la exposición de, como diría Rilke, una belleza terrible que aún se puede soportar.

Estos escritores se valen de un sinfín de instrumentos: narraciones exquisitas y detalladas que atrapan al lector y lo adentran a su mundo; hechos reales de los que se desprenden historias inverosímiles; además de la retórica, utilizan las imágenes para darle un realce en el efecto que buscan en sus personajes y sus lectores.

Figura 2. Fotografía de un hombre siendo víctima del *Leng Tch'é,* Pekín, China, 1905

Considerado como un pensador atípico, George Bataille expuso en su libro *Las lágrimas de Eros* (2002), un extensivo análisis sobre la relación del erotismo, la muerte y la voluptuosidad. El pensador francés dedica un apartado al análisis de las sensaciones que le provocan la fotografía del hombre supliciado. Sobre ellas dice lo siguiente:

> Nunca he dejado de estar obsesionado por esta imagen del dolor, estática (?) a la vez que intolerable […].
>
> A partir de esta violencia —aún hoy en día soy incapaz de imaginarme otra más alocada y horrible— me sentí tan trastornado de accedí al éxtasis. (Bataille, 2002: 247)

Las sensaciones que expone Bataille en su libro son con relación al erotismo y las diferentes formas en que se manifiesta. La sensación del erotismo —según cuenta Bataille— se da por la relación entre éste y la muerte, diría, en otro de sus libros dedicado a este tema, que *"*el erotismo es la aprobación de la vida hasta en la muerte*"* (2003: 15).

La contemplación del ser supliciado ocasiona en el pensador francés una sensación que pone su vida en el límite, tan es así que accede al éxtasis a raíz de una imagen terrible. Bataille expone sus ensayos apoyándose de diferentes imágenes, todas ellas para demostrar su tesis de la relación entre el erotismo y la muerte. Las pinturas que presenta en su libro no son para nada parecido a lo que Botticelli muestra en su obra. Bataille se rodea de imágenes obscuras que lo ponen frente a lo sublime de la belleza. Su obra está llena de este tipo de guiños. Sus novelas eróticas juegan con la mente y las sensaciones de los personajes, quienes se abandonan a la voluptuosidad de sus deseos más íntimos para lograr acceder al éxtasis sin importar las consecuencias de estos actos.

Pero fue el escritor mexicano, Salvador Elizondo, quién en su novela *Farabeuf o la crónica de un instante* (2017), expuso las sensaciones del síndrome de Stendhal a través de imágenes —principalmente la fotografía— que, de una u otra manera, evocan al suplicio de los cien cortes: "El hombre que está ahí en la fotografía, un hombre desnudo, sangrante, rodeado de curiosos, cuyo rostro persiste en la memoria, pero cuya verdadera identidad se olvida… El hombre fue lo que ella dijo… tal vez…" (12).

Los elementos de esa sobreexposición de belleza dentro de la novela son aquellos que se repiten en una infinidad de ocasiones. No hay que pasar por alto que la novela de Elizondo se desarrolla en un instante, instante en el que realmente no pasa nada, en el que nada existe más que las pasiones de un personaje: la enfermera. Ella —con

sus múltiples nombres, apodos y personalidades— se basa de cualquier elemento para lograr acceder a esas sensaciones que le produce el *leng tch'é.* Ella se abandona a la operación del Dr. Farabeuf, a sus pasiones que trastocan su cuerpo y, como lo menciona Stendhal, hacen que su corazón palpite apresuradamente y sienta que su vida se abandonara de ella.

> […] la mujer que excitada sexualmente por la fotografía del *Leng tch'é* se entregó al hombre mediante el acto llamado carnal o *coito,* inducido, como es de suponerse, por la insistente presentación a la mirada de ella de una copia fotográfica […]. (Elizondo, 2017: 64)

Elizondo se vale de una narración exquisita, estática y laberíntica de un instante desarrollado de diferentes formas. La maestría de su libro se da por la retórica del autor para atrapar a sus personajes en el mundo instantáneo que va formando. En la novela de *Farabeuf,* la mente del lector puede escuchar los tintineos de los materiales quirúrgicos; puede oler el formol esparcido en esa mansión vieja plagada de viejos periódicos; también puede sentir la textura de la estrella de mar en las manos de la mujer; y puede ver cuando ella (la enfermera) corre a la ventana, golpea la pequeña mesa metálica y escribe con el dedo índice, en la ventana empañada, el ideograma chino *liú.*

La similitud del ideograma chino y la estrella con el hombre supliciado en la plazoleta China ayudan a magnificar las emociones provocadas por el escritor sobre el lector y los personajes. No cabe duda de que la estrategia de la repetición en la novela y de las imágenes metafóricas dentro de la historia, trastocan al pararse frente a ellas a través de las palabras de estos dos escritores.

Figura 3. Ideograma chino *liú*

> […] trazando con el índice de la mano derecha un signo incomprensible sobre el vidrio empañado de una de las ventanas, la del lado derecho viendo hacia el exterior, un signo que ella hubiera deseado a ser y comprender; porque en esa capacidad de comprender lo que ella hacía al azar y sin sentido, por un capricho, residía la concreción y el significado del ser que ella se imaginaba, un ser anticuado, cruel, bello, vestido siempre de blanco, que se acoge a una caricia sangrienta y en cuyas manos lívidas persiste para siempre la sensación de una materia viviente […]. (Elizondo, 2017: 21)

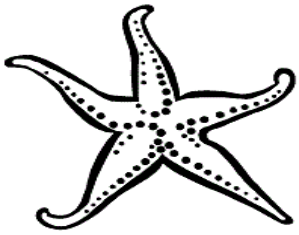


Figura 4. Dibujo de una estrella de mar

> ¿Por qué la persistencia de esa imagen en la mente? Una estrella de mar. Una estrella de mar recogida indiferentemente en la playa al atardecer. Si todo ello hubiera sido la concreción de un recuerdo no habría ninguna duda acerca de nuestra existencia. Seríamos demostrables… (Elizondo, 2017: 114)

Estos tres elementos —y muchos otros más dentro de la obra como el espejo, el periódico, el *i ching*, etcétera—: la fotografía del hombre supliciado, el ideograma chino y la estrella de mar aparecen a lo largo del texto de Elizondo en incontables ocasiones: esto es a lo que se le ha llamado como «la sobreexposición de la belleza» a lo largo de este texto, y es por ello, por esa sobreexposición, que en todas esas ocasiones tienen el mismo efecto sobre los personajes y lo intentarán hacer en el lector: "[…] dominada ya para siempre por la imagen de un criminal supliciado, cuya carne sangrienta y desgarrada era para nosotros el símbolo de una profanación exquisita" (Elizondo, 2017: 112).

1.2. Sobre un lector emocional

Pero ¿qué hay del lector?, ¿puede ser víctima de las emociones que invaden estos textos? En referencia sobre las imágenes en la lectura, Julieta Haidar menciona —basándose en las teorías de Barthes— que éstas servirían para "producir un sentido totalmente nuevo en el mensaje visual e imponerle de alguna manera una lectura" (1995: 197), es decir, al seguir leyendo, el significado de una estrella de mar y del ideograma chino *liú* (seis) tendrán siempre otra connotación muy diferente al que normalmente tienen. La misma novela se encarga de eso: "Es el número seis y se pronuncia *liú.* La disposición de los trazos que lo forman recuerda la actitud del supliciado y también la forma de una estrella de mar, ¿verdad?" (Elizondo, 2017: 154). Las emociones en estas obras alcanzan su máximo esplendor en el efecto que causa la obra literaria cuando las imágenes aparecen —ya sea como descripción o cómo fotografía, dibujo o pintura— en sus textos, cuando las descripciones dejan de ser sólo palabras y se materializan.

Entonces, ¿cómo ocasiona emociones la obra literaria? Sobre esto, se está de acuerdo con Cárdenas (2015) en cuanto a que "la obra se abre así al lector, a él es a quién está destinada, al contemplarla, seguirla, dejarse llevar por ella, en la dirección que éste propone, la recibe, la acoge" (23). El lector, en este caso, será quien decida si se deja llevar por una obra que puede ocasionar emociones similares a las descritas en síndrome de Stendhal —como se ve con sus personajes—, o si se aleja de ella para evitar una catarsis sin camino de regreso.

> La lectura es la operación que nos permite salir de sí, para ir en busca de la obra que nos habla y con la que nos encontramos; así un nuevo mundo se despliega y se abre ante la mirada y con ello nuevas posibilidades de sentir, pensar, actuar. (Cárdenas, 2015: 23)

La lectura lleva al lector a un mundo que se va abriendo ante sus ojos, que en ocasiones sobrepasa la ficción. El texto afecta al lector pero, además, basándose en Iser, el texto es quien lo guía, lo transforma en un ente participativo durante el proceso de la lectura.

Iser menciona (1972) dos aspectos importantes en el proceso de la lectura: a) *el repertorio,* que consiste en proporcionar un marco de referencia familiar al lector; y b) *los vacíos,* que es aquello que se omite y que el lector tiene que imaginar. La participación del lector en el llenado de esos espacios vacíos es la forma en que se involucra y establece una relación de sentido con el texto.

No cabe duda de que todos estos elementos ocasionan un fuerte impacto al lector de la obra literaria. El juego propuesto por escritores como Elizondo y Bataille produce diferentes tipos de sensaciones en el lector, las cuales, en algún momento, puede ocasionarle emociones en diferentes grados por, como sucede con el síndrome de Stendhal, la sobreexposición a la belleza y, sobre todo, a una belleza tan singular que revela lo oculto a través de descripciones e imágenes malditas como las que exponen Bataille y Elizondo.

> Lo que está oculto estimula al lector a la acción, pero está acción está también controlada por lo revelado; lo explícito, a su vez, se transforma cuando lo implícito se han hecho visible. […] Una vez que el lector se ha involucrado, sus propias preconcepciones van quedando atrás, de modo que el texto pasa a ser su 'presente', en tanto que sus propias ideas van quedando en el 'pasado'; tan pronto como esto sucede, queda abierto a la experiencia inmediata del texto, lo cual no era posible en tanto que sus preconcepciones se mantuvieran en su presente. (Iser, 1972: 47)

En la obra de estos escritores, el supliciado chino (fotografía) es explícito y, por su fuerza y violencia, trastoca el sentir de los personajes y probablemente también el del lector. Por otro lado, la obra de Elizondo tiene implícito —cuando el lector es presa en el proceso de lectura— al supliciado chino en el ideograma y en la estrella de mar. Los lectores, al completar y ser parte del proceso de lectura, saben a lo que se exponen frente a esos símbolos tan recurrentes en la obra. La estrella de mar y el ideograma chino no serán, para el lector, para la enfermera y para el Dr. Farabeuf, nunca más un simple animal marino o una palabra en otro idioma, sino que representarán una sobreexposición de la belleza y, como resultado de ello, las

emociones que provoca observar a un hombre siendo víctima del *Leng Tch'é*, pondrán su vida, tal cual lo menciona Bataille, en el límite.

2. CONCLUSIONES PRELIMINARES

El objetivo principal a desarrollar en este trabajo fue el de equiparar los efectos del síndrome de Stendhal a través de dos tipos de obra diametralmente opuestas. De Stendhal a Bataille-Elizondo, el camino por la sobreexposición va cambiando, ya que se enfocan en diferentes tipos de bellezas. Uno, Stendhal, es víctima de una belleza armoniosa como la misma Venus, otros, Bataille y Elizondo, son víctimas de una belleza diferente, mejor dicho, es un tipo de belleza que se basa en el embellecimiento de sucesos terribles a través del arte. Esa es la problemática principal que se encontró en el desarrollo de este trabajo: las diferentes manifestaciones de la belleza que, independientemente de ser opuestas, llevan al mismo efecto.

Tanto en George Bataille *(Las lágrimas de Eros),* pero sobre todo en Salvador Elizondo (*Farabeuf o la crónica de un instante),* es claro que los personajes sufren de una sobreexposición frente a la belleza (síndrome de Stendhal) representada, en la novela, con el *Leng tch'é;* este suplicio es, a su vez, presentado infinidad de ocasiones a través de descripciones, de juegos de memoria, de actos sexuales y de imágenes como la fotografía, el ideograma chino *liú* y la estrella de mar.

En relación al lector, es probable que éste pueda ser víctima del Síndrome de Stendhal con la ayuda de las imágenes que los dos escritores usan en sus obras. Más aún con la forma en que Elizondo interactúa con el lector, ya que se pueden encontrar guiños en los que, al parecer, Elizondo le habla directamente a quien lee su obra.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATAILLE, George (2002). *Las lágrimas de Eros.* Barcelona: Editorial Tusquets.

_____ (2003). *El Erotismo.* Barcelona: Editorial Tusquets.

CÁRDENAS MEJIA, Luz Gloria (2015). *Retórica y Emociones. La constitución de la experiencia humana del lugar.* Bogotá: Editorial Aula de humanidades,

ELIZONDO, Salvador (2017). *Farabeuf.* México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2000). *Autobiografía precoz.* México: Editorial Aldus.

RILKE, Reiner Maria (1945). *Las elegías de duino.* México: Editorial Centauro.

ISER, Wolfgang (1972). *El proceso de la lectura. Un enfoque fenomenológico.* Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

MAGHERINI, Graziella (1990). *El síndrome de Stendhal.* Madrid, España: Editorial Espasa Calpe.

STENDHAL. *Roma, Nápoles y Florencia.* México: Editorial América.

TRÍAS, Eugenio (2001). *Lo bello y lo siniestro.* Barcelona: Editorial Ariel.

BORRADOR

BORRADOR