



CENTRO UNIVERSITARIO “MAR DE CORTÉS”
Con Reconocimiento de Validez Oficial de
Estudios de la Secretaría de Educación Pública



Desarrollo de las competencias afectivas de los adolescentes del grupo de tercero “B” de la Escuela Secundaria “I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta”, a través de la narración oral con base en el Modelo Histórico Secuencial

Trabajo de tesis que para obtener el grado de Doctor en Educación Basada en Competencias, presenta:

Juan Carlos Aguirre Ochoa

Director de Tesis:

Dr. Luis Enrique Alcántar Valenzuela

Culiacán Rosales, Sinaloa

Febrero de 2018

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a las personas que más quiero en el mundo: mi mamá Sonia, mi tía Concha, mi papá Juan Carlos y a mi niña hermosa Dhanya.

Le agradezco mi crecimiento profesional a mi maestro Roberto Palomares González quien me apoyó siempre en la elaboración de esta tesis. Sin su sabiduría y energía, la maquinaria de mi mente no hubiera trabajado con el mismo rendimiento y entrega.

Le hago una mención especial también a mi maestro Luis Enrique Alcántar Valenzuela, quien desde que estuve en la Normal me guio para lograr mi sueño de ser maestro.

Un agradecimiento especial a mis grandes ejemplos a seguir, mis maestros y amigos: Aurelio Osuna Jau y Alfonso Orejel, a quienes aprecio inconmensurablemente.

Gracias a Mamá Chuy, a mi tía Popy, a la maestra Braulia, a la profesora Normita y a Ismael Carabantes, que son los ángeles que siempre me andan monitoreando desde el cielo.

No puedo excluir de esta página a mis grandes cómplices que me llenan de tanta energía positiva, de tanta risa, de tanta vida y momentos únicos, ¡también por ustedes lucho, mis adictos al placer!: Cecy Gómez, Alberto Herrera, Heydi Rosales, Ángel Leyva, Karina Ovalle, Carlos Miguel Díaz, Yonahara Quevedo, Julio Miranda, Juan Luis Mínder, Isela Cuadras y Raúl Quiroz. Son los bribones más hermosos del mundo.

El orden de aparición no importa, lo que sí importa es que solo soy el producto de todos ustedes.

RESUMEN

Esta tesis se enfocó en la narración oral como proceso interrelacionado al desarrollo de competencias afectivas en un grupo de alumnos de educación secundaria, y es precisamente este su propósito principal, es decir, desarrollar competencias afectivas en adolescentes de un grupo 3° “B” de secundaria, a través de una propuesta pedagógica de narración oral con base a un Taller de Cuentacuentos. Estimular la narración oral y planear el desarrollo de competencias afectivas en la búsqueda de la sostenibilidad social y cultural, equivale a promover la reducción de la desigualdad y ausencia de sensibilidad que la sociedad actual retrata.

En ese sentido, la propuesta es un Taller de Cuentacuentos que despertó, desarrolló y sostuvo el comportamiento afectivo, a fin de mostrar una estructura posible para las actividades de narraciones orales en la expectativa de formar ciudadanos que exhalen entendimiento, comprensión y afectividad. Para envolver y conocer el universo infinito de la narración oral es urgente saber direccionar y mediar situaciones favorables para que la afectividad suceda.

De ese modo, se ha utilizado la metodología cualitativa para investigar las prácticas de la narración oral y su repercusión en el desarrollo de competencias afectivas. La enseñanza de las competencias afectivas y su puesta en práctica no se desvincula de la función pedagógica, al contrario, se compaginan completamente.

Como propuesta para el cumplimiento de las prácticas orales de narración enfocadas en el desarrollo de las competencias afectivas, se proponen actividades de rutina para los adolescentes de un grupo en la escuela secundaria, con el objetivo de que el ejercicio de las prácticas narrativas presenten a las nuevas generaciones ricas experiencias de afectividad.

Las palabras clave de la presente tesis son: *competencias afectivas, narración oral, lectura, adolescencia y educación secundaria.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

	Pág.
CAPÍTULO I: Planteamiento del problema	12
1.1. Definición del problema.....	12
1.1.2. Organización de las preguntas orientadoras.....	17
1.2. Delimitación.....	19
1.3. Justificación.....	19
1.4. Objetivos.....	22
1.5. Hipótesis.....	23
CAPÍTULO II: Marco teórico	25
2.1. Antecedentes de investigación.....	25
2.2. Perspectivas teóricas.....	34
2.2.1. Narración oral desde el Modelo Histórico Secuencial.....	34
2.2.1.1. Competencias específicas del narrador oral desde el Modelo Histórico Secuencial.....	40
2.2.1.2. La necesidad de un Taller de Cuentacuentos diseñado bajo el Modelo Histórico Secuencial, en la enseñanza secundaria.....	45
2.2.2. Lectura.....	50
2.2.2.1. Procesos de lectura.....	50
2.2.2.2. Competencia lectora.....	52
2.2.3. Competencias.....	54
2.2.4. Afectividad.....	61
2.2.4.1. La afectividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.....	64
2.2.4.2. Aspectos que están involucrados en la afectividad.....	67
2.2.5. Competencias afectivas.....	68

2.2.5.1. Definición operacional de las dimensiones que incluyen las competencias afectivas de los alumnos.....	73
2.2.5.1.1. Motivación.....	73
2.2.5.1.1.1. Motivación intrínseca y extrínseca...	74
2.2.5.1.2. Autorregulación.....	77
2.2.5.1.3. Empatía.....	81
2.2.5.1.4. Interacción.....	84
2.2.5.2. Indicadores para valorar las competencias afectivas de los alumnos por medio de un Taller de Cuentacuentos....	87
2.2.5.2.1. Motivación.....	87
2.2.5.2.2. Interacción.....	88
2.2.5.2.3. Empatía.....	89
2.2.5.2.4. Autorregulación.....	89
2.2.5.3. Validez y confiabilidad interna de los instrumentos de investigación.....	90
2.2.6. Adolescencia.....	93
2.2.7. Emoción y adolescencia.....	98
2.3. La escuela secundaria.....	103
CAPÍTULO III: Metodología.....	113
3.1. Enfoque de investigación.....	113
3.2. Método de investigación.....	117
3.2.1. Procedimiento metodológico.....	118
3.3. Características del entorno y de los sujetos.....	120
3.3.1. Contexto interno.....	122
3.3.2. Características del grupo.....	124
3.4. Técnicas y herramientas para recuperar información.....	128
3.4.1. Instrumentos para el diagnóstico.....	128
3.4.2. Test diagnóstico de competencias afectivas.....	130
3.4.3. La encuesta.....	137

3.4.4. La observación participante.....	139
3.4.5. El registro anecdótico.....	140
3.4.6. Resultados obtenidos del diagnóstico.....	143
3.5. Propuesta de intervención pedagógica.....	145
3.5.1. Diseño del taller.....	146
3.5.1.1. Objetivos.....	146
3.5.1.2. Contenidos.....	146
3.5.1.2.1. Conceptuales.....	146
3.5.1.2.2. Procedimentales.....	147
3.5.1.2.3. Actitudinales.....	147
3.5.2. Método del taller.....	148
3.5.3. Evaluación.....	148
CAPÍTULO IV: Análisis de resultados.....	150
4.1. Análisis de resultados de las estrategias del Taller de Cuentacuentos.....	150
4.2. Aplicación del post-test y discusión de los resultados.....	219
4.3. Hallazgos en las conductas observables de los alumnos con respecto al logro de las cuatro dimensiones de las competencias afectivas: motivación, interacción, empatía y autorregulación.....	222
4.3.1. Motivación.....	222
4.3.2. Interacción.....	229
4.3.3. Empatía.....	235
4.3.4. Autorregulación.....	241
4.4. Balance general de los resultados de la propuesta de intervención.....	248

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda un estudio de competencias afectivas y su vinculación con el proceso de aprendizaje que se genera a partir de la narración oral. Se argumenta que la interacción del profesor con sus alumnos por medio de la práctica de la narración oral conlleva procesos afectivos y que estos, a su vez, intervienen en la generación de un determinado clima social en el aula, el cual puede ser propicio para el aprendizaje.

Esto plantea la necesidad de describir y analizar las competencias afectivas de la docencia que están presentes durante la interacción con los alumnos en el aula, así como el impacto de la narración oral escénica o la técnica del cuentacuentos sobre los procesos afectivos de los estudiantes.

El modelo educativo mexicano se ha centrado los procesos pedagógicos en el desarrollo de la dimensión cognitiva del individuo, restándole importancia a otras dimensiones tan importantes en el desarrollo humano como las competencias afectivas, desconociendo así que éstas ocupan un lugar fundamental y que a través de ellas es que el ser humano determina y regula su comportamiento, así como el desarrollo de la personalidad; motivo por el cual se pudiera estar formando en la sociedad actual niños y jóvenes en crisis con actitudes de intolerancia, agresividad, depresión, aislamiento, consumo de drogas y alcohol.

Las causas de tales actitudes se deben a que la escuela ha dejado de lado el aprendizaje de habilidades relacionadas con el manejo de la afectividad y relaciones interpersonales, por haberse centrado principalmente en los saberes académicos relacionados con las materias comúnmente abordadas.

Las competencias afectivas toman en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y experiencias personales.

Se ha hablado de que la práctica constante de la narración oral puede propiciar un desarrollo de competencias afectivas en los niños, jóvenes y adultos para que puedan adoptar de forma propositiva, actitudes que favorezcan la creación de un clima socioafectivo adecuado.

Se describe una serie de dimensiones, así como descriptores conceptuales de dichas dimensiones, los cuales pueden ser útiles para caracterizar los componentes afectivos a partir de la narración oral, además de servir como base para diseñar instrumentos y procedimientos aplicables a la evaluación de las competencias afectivas de los alumnos.

Mientras millones de niños y jóvenes mexicanos desde las siete de la mañana hasta en la tarde estudian matemáticas, ciencias naturales, idiomas y ciencias sociales, no estudian nada sobre competencias afectivas, fuente inagotable de felicidad, de disminución de la angustia y mejora de la salud tanto mental como emocional. En este sentido, Julián de Zubiría Samper (2006) expresa que los docentes de hoy tienen que reconocer las diversas dimensiones humanas y el compromiso de desarrollar cada una de ellas.

Como educadores, existe una responsabilidad del desarrollo de la dimensión cognitiva de los estudiantes, pero tienen las mismas responsabilidades en la formación de un individuo ético que se sensibilice y se responsabilice tanto individual como socialmente. La escuela es copartícipe de este desarrollo, el cual tiene que ver con las diversas dimensiones y competencias humanas.

Ahora bien, para conformar el tejido conceptual de esta investigación, el autor clave para hablar sobre competencias afectivas en sus cuatro dimensiones (motivación, empatía, interacción y autorregulación) es Miguel de Zubiría con su "Tratado para el desarrollo de competencias afectivas en las escuelas"; en dicho tratado se puede encontrar un test que mide el nivel de las dimensiones que conforman a dichas

competencias, el cual se emplea en esta investigación para evaluar las competencias afectivas en los alumnos que intervinieron en este proyecto.

Los enfoques teóricos que se tomaron como base fueron: la Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman, asimismo, Howard Gardner a través de sus planteamientos de las inteligencias múltiples; Lev Vigotsky con su perspectiva socio-cultural; Francisco Céspedes, con sus preceptos sobre la narración oral escénica desde el Modelo Histórico Secuencial. Todos ellos se convirtieron en un puente para el diseño de actividades del Taller de Cuentacuentos, en las cuales los educandos serán agente activo del desarrollo de las competencias afectivas.

También, en este tema del lenguaje se tuvieron en cuenta pedagogos como Jean Piaget quien destaca la importancia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana, al igual que Humberto Maturana, quien enriquece la propuesta con postulados sobre el lenguaje donde argumenta cómo el desarrollo humano es el conjunto de sus lenguajes y de la manera como este se constituye en un aspecto muy importante al momento de coadyuvar al ser humano en su proceso de equilibrio e integración.

Para el desarrollo de este proyecto de tesis, el trabajo se estructura en tres capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, las preguntas orientadoras y los objetivos de investigación, cuestiones correspondientes al enfoque de la investigación, tipo de estudio, alcances, así como la justificación en la que se describe la utilidad y el impacto que puede provocar este trabajo de investigación en el campo educativo de diversos contextos.

En el segundo capítulo se lleva a cabo la construcción del marco teórico, abordando en la revisión bibliográfica la concepción de competencias afectivas desglosadas en sus cuatro dimensiones que son la motivación, empatía, interacción y autorregulación; la función social de la narración oral con base en el modelo histórico

secuencial y su repercusión en el desarrollo del comportamiento afectivo; también aquellas actitudes favorables al desarrollo de competencias afectivas.

La necesidad de entender cómo los estudiantes ponen en práctica este tipo de competencias y cómo es posible ayudarlos a narrar historias se explica en este capítulo y, fue esencial conocer a profundidad a los alumnos para ayudarlos a comprender mejor sus procesos internos y contribuir de esta forma con las prácticas estimuladoras de narración oral y la forma de actuar en el ejercicio de la misma.

Asimismo, en este capítulo se presenta el marco contextual con las diferentes concepciones de competencias afectivas dentro del contexto educativo mexicano, haciendo una retrospectiva de pensamientos de la afectividad y otros datos referentes al manejo de competencias afectivas en el marco del currículum en la educación básica; se describe también el campo de la investigación y el contexto escolar.

En el tercer capítulo se sustenta el enfoque cualitativo de la investigación, el método Investigación - Acción y las técnicas para recoger los datos. Aparece una breve descripción de cómo se construyeron los instrumentos, las etapas que se siguieron para recoger la información, así como la descripción de la muestra. Este capítulo se sumerge en los aspectos metodológicos que direccionan el proceso de investigación desarrollado a partir de la pregunta general ¿Cómo influye la narración oral en el desarrollo de competencias afectivas en adolescentes del grupo tercero “B” de la Escuela Secundaria “I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta”?, al igual que, el análisis de los datos recolectados que muestran el desempeño y las actividades referentes a la narración oral que incentivan el desarrollo de competencias afectivas.

Para finalizar, se muestra un balance general de los resultados obtenidos a raíz del Taller de Cuentacuentos y las conclusiones expuestas implican la consolidación teórica, la aplicación de otras teorías, la relación de los resultados con los objetivos y las hipótesis planteadas al principio de este trabajo, así como también, se exponen los

hallazgos principales que emanaron después del proceso de enseñanza-aprendizaje basados en la narración oral bajo el modelo histórico secuencial. La verificación de la conclusión supone la comprobación e incremento de la credibilidad mediante los aspectos de presencia prolongada en el campo de investigación.

A partir de los resultados de la investigación, al igual que de la evaluación de la propuesta, se pretende crear una base para crear las circunstancias que favorezcan que los alumnos disfruten del posible camino aquí trazado para desarrollar competencias afectivas, en el cual se espera que todos los adolescentes tengan acceso para alcanzar el universo socio-afectivo de la narración oral en la enseñanza fundamental.

Es necesario que el alumno adquiera habilidades para vincularse consigo mismo y con los demás, y qué mejor que haciéndolo a través de la narración oral, una práctica que saca a relucir las emociones y sentimientos tanto del que cuenta como de los que escuchan, creando vínculos afectivos poderosos. Esta estrategia equivale a decir, en el lenguaje actual de la Enseñanza Basada en Competencias (EBC), que el profesor deberá demostrar competencias para la enseñanza, en las que se integren aspectos tanto cognitivos como afectivos, para que a su vez, el educando eleve su nivel de afectividad ya que este se constituye como el sujeto de estudio central en esta investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Definición del problema

En escuelas de educación básica en México, particularmente en escuelas secundarias, la figura del maestro y toda la imagen social que antes representaba, se ha convertido en una imagen del pasado, en la cual los lazos afectivos se han transformado en rechazo a la figura docente, lo que ocasiona que los alumnos no aprecien ni respeten a sus profesores, por ende, la violencia ya no solo es entre alumnos, sino también entre alumnos y maestros, a consecuencia de una falta de valores y de afectividad.

Entre los autores que abordan este planteamiento se encuentra Jean Piaget (1975, pág. 66) quien escribió que la afectividad “es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa”.

Cuando se habla de afectividad o emoción no se está hablando solamente de las cuestiones directamente relacionadas con los sentimientos, sino que se refiere también a cuestiones intelectuales como son los intereses, la simpatía y la antipatía por temas o personas, los actos de carácter ético, al igual que la empatía.

La afectividad es un concepto que establece numerosos puentes hacia el conocimiento, pero es necesario conocer el cómo afecta el ámbito afectivo al desarrollo intelectual de un ser humano. La respuesta piagetiana es clara y precisa. No solo cree que sin una fuerte y adecuada presencia de los aspectos afectivos un ser humano no tendrá un desarrollo intelectual adecuado, sino que va incluso más allá y plantea una hipótesis de partida incluso radical, que consiste en afirmar que en realidad lo cognitivo y lo afectivo son profundamente inseparables (Piaget, 1975).

Precisamente en este punto es donde Piaget formula una de sus metáforas más poderosas, al considerar que el comportamiento inteligente es como la actividad de un automóvil, en el sentido de que sin la gasolina de la afectividad es imposible que se produzca el movimiento del pensamiento.

Lo anterior, es una introducción al tema de las competencias afectivas, las cuales se ven aún más empañadas. Estas son fundamentales para las buenas relaciones humanas y para el aprendizaje, puesto que el enfoque por competencias afectivas parte de dos premisas, según Miguel de Zubiría (2010): (a) que es vital aprender a comprender a otros seres humanos y a sí mismos; (b) que las incompetencias afectivas acarrear enormes males psíquicos que, entre otras cosas, perturban sustancialmente los procesos formales de aprendizaje y de interacciones humanas.

Aunado a estas premisas, datos internacionales muestran que parece cundir una moderna epidemia de depresión que se extiende a lo largo del mundo. No solo la tristeza, sino un desinterés paralizante, desaliento y autocompasión, así como una abrumadora desesperanza en el curso de la vida (Comisión Sexta Constitucional del Senado de la República de Colombia, 2010). No obstante, si se trabaja desde la infancia y la adolescencia pueden desarrollarse competencias que permitan enfrentar este problema.

Ahora bien, en este trabajo se aborda un proceso de desarrollo de las competencias afectivas a través de la narración oral como medio para el fomento de buenas

relaciones humanas entre alumnos y maestros. Bruner (1990, pág. 79) sostiene que la narración oral es el “afianzamiento de los lazos afectivos entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un universo significativo común en el aula, y por otra la transmisión cultural, de valores y actitudes que supone el relato”.

No obstante, los maestros, en general, no reciben en su etapa de formación la preparación ni los conocimientos básicos relacionados con una buena lectura, mucho menos con una narración oral. Entre ellos, también existen extraordinarios narradores, pero a la hora de enseñar no emplean sus habilidades, o no son conscientes de las fallas que deslucen su expresión por no haber tenido un espacio de aprendizaje ni de reflexión que les permitiera pulir sus recursos expresivos en la escuela donde se prepararon.

La narración oral es despreciada en ámbitos donde debería ser tomada como núcleo en torno al cual girarán otros aprendizajes y disfrutes, por ejemplo, en las escuelas normales e instituciones dedicadas a la formación pedagógica, en las cuales no existe un programa que estimule el desarrollo de esta práctica; sin embargo, el Plan y Programas de Estudios establecidos en la Reforma a la Educación Secundaria del 2011, es más ambicioso porque enfatiza que el estudiante durante y al término de la escolaridad secundaria, y a lo largo de toda su vida: “Utilice el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales” (SEP, 2011).

En algunas instituciones educativas, escuelas normales y de formación pedagógica, este tema se estudia reconociendo la importancia de contar cuentos y de hacerlo eficazmente, pero se trabaja poco en los aspectos teóricos y casi nada en los prácticos, por ello, contar cuentos no pasa de ser un recurso didáctico de difícil aplicación, del cual es aún más difícil obtener resultados apreciables.

Se acepta en la teoría, pero se rechaza en los hechos que contar cuentos pone en juego un sinnúmero de habilidades relacionadas con el manejo de la voz, la expresividad facial y corporal, la comprensión lectora, la escritura, la respiración, la dinámica grupal, la improvisación, el juego dramático creativo, la imaginación la afectividad y la resolución de conflictos, pues contar cuentos es un arma colosal para controlar a un grupo inquieto e indiferente.

Algunos maestros leen cuentos con la misma pasión con que pasan lista de asistencia o con la cual dictan un ejercicio. Otros más esmerados tratan de crear climas especiales en su intento por atrapar la atención de sus educandos, pero la mayoría cae en el uso de recursos fallidos: impostan la voz de manera muy artificial; por lo regular, aplican mal las pausas dramáticas y de suspenso; erran en el ritmo y la velocidad, con lo que producen un franco aburrimiento.

Un trabajo relacionado con la expresividad oral y gestual, así como también, con el análisis de un texto para ser leído o narrado y con otras habilidades concernientes a este tema, permitiría combatir, desde la etapa de la formación docente, las posturas rígidas y estereotipadas del docente expositor y el alumno receptor, dado que la narración es un acontecimiento esencialmente colectivo y fresco, en el que a través de su práctica podrían destrabarse miedos y distanciamientos que el docente establece entre sus estudiantes.

La enseñanza, la investigación y el análisis de las capacidades expresivas de cada individuo para alcanzar una lectura cálida, expresiva y dramatizada, o bien, una narración oral, es uno de los grandes temas ausentes de los programas de actualización docente, lo cual es un desperdicio pues esta práctica podría lograr un desarrollo de competencias afectivas en los educandos debido a que el escuchar una historia puede llegar a remover las fibras más sensibles de su ser, a tal grado de evocar momentos clave en sus vidas, además de sentirse identificados con ciertos

personajes, de tal modo que, esta serie de impresiones vividas provocan un impacto en ellos que terminan por agradecer al promotor de este proceso interno.

Ahora bien, se presenta un caso muy visible de bajos niveles de competencias afectivas en la Escuela Secundaria General “I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta”, ubicada en la sindicatura de Culiacancito, en Culiacán, Sinaloa, en la cual se han presentado una serie de problemas entre alumnos y maestros relacionados con la apatía, falta de valores y conflictos estudiantiles en general, lo cual está constatado en informes escolares y en registros anecdóticos, así como en observaciones directas durante la práctica docente cotidiana; por lo tanto, se ha pensado en la narración oral como un medio para sosegar estas problemáticas, es por ello que, algunos conceptos básicos que se abordan en esta investigación son los siguientes:

1. **Narración oral desde el Modelo Histórico Secuencial:** Conducta expresivo-comunicadora del ser humano que puede ser dimensionada hasta convertirse en un arte, y que tiene su origen: en la característica humana, necesaria e imprescindible, de comunicarse; en la práctica tan cercana de la conversación que contiene el acto no artístico de narrar oralmente que, a su vez, lleva una secuencia lógica que permite al espectador hilar el relato de principio a fin con su estructura básica (Francisco Garzón, 2001).
2. **Competencias afectivas:** Son aquellas que nos permiten vincularnos con nosotros mismos [competencias intrapersonales], con los otros [competencias interpersonales] y en los grupos [competencias sociogrupales]. Dichas competencias afectivas se dividen en cuatro dimensiones: motivación, empatía, interacción y autorregulación (Zubiría, 2007).
3. **Adolescencia:** Es un periodo en el desarrollo biológico, psicológico, sexual y social inmediatamente posterior a la niñez y que comienza con la pubertad (Fernández, 1998).

4. **Educación secundaria:** Es la que tiene como objetivo capacitar al alumno para proseguir estudios superiores o bien para incorporarse al mundo laboral. Al terminar la educación secundaria se pretende que el alumno desarrolle las suficientes habilidades, valores y actitudes para lograr un buen desenvolvimiento en la sociedad (SEP, 2011).

Estos conceptos servirán como guía a lo largo de esta propuesta, permitiendo un rumbo más claro al aterrizar un marco teórico en la realidad.

1.1.2. Organización de las preguntas orientadoras

El punto de partida es derivado de los cuestionamientos que a medida que se fueron analizando e interpretando los datos recogidos fueran surgiendo las preguntas de investigación, que se sucedieron en un proceso de reajuste constante y sujetos a modificación durante el desarrollo de esta etapa de la investigación.

De esa manera, las preguntas ofrecerán oportunidades para buscar respuestas, de modo que la relación entre teoría y práctica observada compruebe hechos ocurrentes en el cotidiano escolar.

A partir de ahí se buscó elucidar la trayectoria ofrecida por las preguntas directrices, ya que en una investigación las decisiones son tomadas a medida que esta avanza, por lo tanto, no deben esperar. En ese sentido Bogdan y Biklen afirman:

No se desanime tentado encontrar respuestas ciertas a estas cuestiones. Aunque sea importante que las responda no debe considerar sus elecciones como ciertas o equivocadas. Las decisiones que tome no siempre son determinantes, pero, es indispensable que las tome (1994, pág. 85).

De esa forma, la toma de decisiones durante el proceso exige reflexión y análisis para ampliar la trayectoria de la investigación, puesto que el investigador cualitativo

crea en situaciones complejas, por eso no se restringe al campo de observación, de tal modo que analiza e intenta descubrir sobre muchas dimensiones que terminan por evidenciar la importancia de la naturaleza de los fenómenos educativos y su complejidad.

En ese sentido, agrupar los cuestionamientos y buscar fundamentación correspondiente con la realidad es un gran desafío. Para desarrollar esta investigación, se proponen varias acciones que serán guiadas por los siguientes cuestionamientos que con este proyecto se pretenden responder:

Interrogante central:

¿Cómo influye la narración oral desde el Modelo Histórico Secuencial en el desarrollo de competencias afectivas en adolescentes del grupo tercero “B” de la Escuela Secundaria “I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta”?

Interrogantes secundarias:

1. ¿Qué otra competencia puede aportar a los adolescentes, la narración oral de textos literarios por medio de un taller de cuentacuentos?
2. ¿Cómo se relaciona la narración oral con las competencias afectivas?
3. ¿De qué manera la narración oral en el salón de clases favorece, además, a la competencia lectora?
4. ¿Qué aporta la estrategia de cuentacuentos al aspecto emocional de los adolescentes de secundaria?

En el marco de esta problemática, se ha diseñado una propuesta de intervención pedagógica sustentada en el método investigación - acción, de corte constructivista, basada en el enfoque por competencias, la cual consiste en impartir un Taller de Cuentacuentos con base en el Modelo de Narración Oral Histórico Secuencial, dirigido a un grupo de adolescentes de educación secundaria para que, por medio de la práctica de la narración oral, puedan desarrollar competencias afectivas.

1.2. Delimitación

El trabajo de investigación tiene una delimitación disciplinaria sustentada en el ámbito pedagógico puesto que se aplicó un taller conformado por sesiones que contaban con sus propios objetivos que se alinearon a las cuatro dimensiones de las competencias afectivas: motivación, autorregulación, interacción y empatía.

Dicho taller se desarrolló en la Escuela Secundaria General “I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta”, de la sindicatura Culiacancito, Culiacán, Sinaloa, durante el ciclo escolar 2016-2017. Se llevó a cabo en el grupo B de tercer grado de secundaria, integrado por 24 alumnos (14 mujeres y 10 hombres) con edades que oscilan entre los 14 y 15 años.

1.3. Justificación

Los resultados de la presente investigación son importantes porque al igual que algunos estudios, como los hechos por Francisco Garzón Céspedes en Cuba en el año 1998, y por Ana Padovani en Chile, España y Francia en el año 2006, han arrojado que cuando se lee en voz alta a los educandos, como debe ser, o cuando se les hace una buena interpretación de un relato de manera oral, se abren canales de comunicación a través de las emociones que emanan de esta acción.

Luego de una lectura en voz alta bien hecha o de una narración oral sale disparada la semilla que tarde o temprano termina por germinar en ellos, por consiguiente, se rompe esa barrera que hay entre los adolescentes y los libros; así es como esta premisa se convierte en el primer beneficio que va a aportar esta investigación.

Por otro lado, todo ser humano tiene la capacidad de narrar, no es que sea un don divino que solo algunos poseen, sino que todos pueden ser narradores por naturaleza dado que algunas ocasiones en la vida cotidiana se ha contado un chiste, se ha confesado un secreto a alguien, se ha descrito un sueño o, con cierta frecuencia, se relata una anécdota en una reunión amistosa.

El docente que oferta interpretaciones de cuentos o algún otro texto oral que genere conocimiento o evocaciones se hace cómplice de sus alumnos, inclusive se convierte en actor indispensable para ellos, al sacarlos de la rutina escolar, del torbellino de problemas que pueden venir cargando desde sus hogares, entre otras situaciones. Quienes logran que los adolescentes esbocen sonrisas por un mérito así, son invaluable para ellos; a cambio lo pagan con muestras de simpatía, de respeto y admiración, convirtiéndose este aspecto en otra aportación de este trabajo.

A través de esta propuesta de intervención pedagógica en forma de taller, el cual tendrá un seguimiento periódico en el que se va a desarrollar un efectivo uso del relato oral, viéndose irradiados varios aportes en el escenario escolar puesto que los relatos serán la guía del alumno que los acercará hacia la lectura de textos literarios, incitándolos así a adoptar el hábito lector, por ende, a desarrollar competencias afectivas.

Es así que un maestro, al experimentar el proceso formativo que se propone en este proyecto de investigación, le aportará al alumno de secundaria lo siguiente: (a) Conocimientos, información y sabiduría; (b) Mejoras en su memoria; (c) Emociones, sentimientos y afectos; (d) Incremento de su imaginación; (e) Un desarrollo de la

capacidad de escuchar; (f) Mayor comprensión de su realidad; (g) Aumento de su motivación; (h) Seguridad y confianza en sí mismo; (i) Lo hará más respetuoso y aprenderá a convivir mejor.

En fin, la técnica de la narración oral contribuirá en el desarrollo afectivo del estudiante de secundaria, lo cual se verá reflejado en sus relaciones interpersonales; no solo será un logro manifestado dentro del salón de clases, sino que también provocará gran impacto fuera de la escuela, es decir, en las calles, en los hogares, en cualquier institución o rubro, pues gran parte de los jóvenes competentes afectivamente aportan su granito de arena para la regeneración del tejido social, un aspecto en cual el estado de Sinaloa necesita recomponerse urgentemente.

En la sociedad sinaloense hay una gran necesidad de educar en competencias afectivas como una forma de enfrentar los problemas sociales que han descalcificado al sistema de valores que nos rigen.

Como cada uno es un mundo, y hoy en día, el mundo interno de cada adolescente se encuentra apelmazado de preocupaciones, incertidumbres y fenómenos, se apoya con firmeza que la interpretación oral es un resuello al cielo de la esperanza, la paz y la felicidad que son valores y sentimientos que se necesitan reforzar constantemente en espacios educativos, acentuando a las escuelas secundarias en donde ha pernoctado un déficit de comportamiento, motivación y afectividad, por ejemplo, en el terreno de investigación de este proyecto: la escuela secundaria.

Ante tal realidad, este proyecto bajo el enfoque de competencias (que es meramente humanista), tiene la finalidad de educar a un grupo específico de jóvenes de educación secundaria, dotándolo de una apreciación literaria universal con sentido crítico, así como también, de una sensibilidad estética que le permita mejorar las relaciones humanas, en especial, la relación maestro-alumno, coadyuvando, de esta manera, a la formación de individuos con una mayor calidad humana.

Por último, los beneficios aportados a la teoría sobre competencias afectivas y a la narración oral desde el Modelo Histórico Secuencial, así como las aportaciones de esta investigación a otras que se han desarrollado en nuestro país (que se explican en el marco teórico):

1. El análisis de casos en el contexto escolar sobre el impacto que puede causar un profesor cuentero en los procesos cognitivos y afectivos de los educandos.
2. Una tesis que servirá para multiplicar personas que quieran dedicarse al arte de la cuentería.
3. La promoción de talleres destinados a alumnos, que también pueden ser aplicados a docentes, para que desplieguen las competencias básicas que deberá poseer el narrador.
4. Una propuesta de intervención pedagógica que servirá para el abordaje de contenidos específicos del libro de texto de la asignatura de español en el nivel de secundaria, propuesta que también podrá adaptarse a los contenidos de otros niveles educativos.
5. Una re-significación, asimismo, una re-dignificación de la narración oral en el estado de Sinaloa y en el contexto mexicano.

1.4. Objetivos

Para aportar elementos que coadyuven a la toma de decisiones y para despejar las preguntas de investigación, los objetivos que se marcaron para este trabajo de investigación se enuncian a continuación:

Objetivo general:

- Desarrollar las competencias afectivas de los adolescentes del grupo 3° “B” de la Escuela Secundaria “I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta”, a través de una propuesta pedagógica de narración oral de corte constructivista con base a un Taller de Cuentacuentos desde el Modelo de Narración Oral Histórico Secuencial.

Objetivos específicos:

1. Fomentar las competencias comunicativas y literarias en los adolescentes por medio de un Taller de Cuentacuentos que aporte saberes que puedan movilizar en su vida escolar.
2. Establecer directamente la relación que existe entre las competencias afectivas y la narración oral, a través de diversas estrategias didácticas.
3. Explicar la manera en la cual la narración oral favorece el acercamiento de los adolescentes a la lectura.
4. Verificar los resultados del Taller de Cuentacuentos, referente a las cuatro dimensiones de las competencias afectivas que son: motivación, interacción, empatía y autorregulación.

1.5. Hipótesis

En el caso de los efectos que emanan de la narración oral en apoyo al manejo de competencias afectivas, surgen las siguientes hipótesis que dan una posible respuesta a las preguntas de investigación; dichas hipótesis están basadas en experiencias cotidianas y conocimientos previos sobre el tema:

1.5.1 Hipótesis general:

La narración oral desarrolla competencias afectivas en los adolescentes ya que produce en ellos una serie de sentimientos y emociones que los hace evocar a ciertos pasajes de su vida, así como, sensibilizarlo hacia una relación afectiva con sus compañeros.

1.5.2 Hipótesis específicas:

1. La narración oral desarrolla competencias afectivas en los alumnos, así como también, competencias literarias y comunicativas, puesto que es una práctica que da a conocer un texto escrito de una manera creativa.
2. La narración oral abre canales de comunicación a los adolescentes a través de las emociones que se generan por esta acción y se rompe esa barrera que hay entre los adolescentes y sus mediadores.
3. La narración oral es un instrumento poderoso para acercar a los oyentes a otras historias que pueden encontrar en los libros. Es común que cuando a un espectador le haya impactado una narración, opte por buscar el texto escrito que interpretó para leerlo, con la posibilidad de compartirlo o recomendarlo, por ende, podrá desarrollar competencias lectoras.
4. La estrategia de cuentacuentos es un medio que favorece a la práctica cotidiana de la narración oral, así como también, esta estrategia apoya al desarrollo de las cuatro dimensiones de las competencias afectivas, puesto que impulsa al alumno a desarrollar habilidades y actitudes que incrementan su nivel de autoestima y sensibilidad, contribuyendo a que sea una persona más expresiva y con mejores relaciones interpersonales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

Para esta investigación se ha encontrado un material teórico que reconoce a la narración oral como una práctica primordial en los procesos afectivos y educativos, así como la manifestación artística más vieja de todos los tiempos, por supuesto, un acrecentamiento de las posibilidades de ejercerla y dignificarla o, simplemente, escuchar una narración oral y coparticipar en esta con mayor propiedad.

En la búsqueda del estado de arte acerca de este objeto de estudio, se ha encontrado una tesis doctoral de la narradora oral y profesora de la Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Marina Sanfilippo, titulada “El renacimiento de la narración oral en Italia y España (1985-2005)”.

Partiendo de una reflexión teórica general sobre la oralidad y sus formas lingüísticas, escénicas y teatrales, la autora presenta tanto las raíces e influencias, como las situaciones culturales, sociales y económicas que han favorecido la difusión de este movimiento conocido con distintos nombres, ya que mientras en Italia se identifica como “teatro de narración”, en el ámbito hispánico suele conocerse como “narración oral escénica”.

El campo de estudio aparece, pues, delimitado cronológica y geográficamente, a pesar de que movimientos similares se rastrean en otros países europeos y americanos. El objeto de estudio se justifica porque en España e Italia la narración oral presenta formatos diferenciados, por otra, porque se da un desconocimiento recíproco,

casi total, entre los dos movimientos, surgidos de forma independiente, a pesar de la cercanía geográfica y social entre ambas culturas.

Sin embargo, el hecho de que en los dos países objeto de este estudio “la nueva narración tomara caminos distintos o, por lo menos, tuviera objetivos artísticos no coincidentes” (p. 225), es lo que trata de mostrar la autora, después de la explicación teórica, en los dos capítulos siguientes: “La narración oral en la España actual” (pp. 77-100) y “La narración oral en la Italia actual” (pp. 101-159).

Consciente de la escasez bibliográfica sobre el tema, especialmente por lo que se refiere a la realidad española, Sanfilippo muestra el resultado obtenido tras la encuesta contestada por treinta y cinco narradores orales españoles, o activos en España, y dieciséis italianos (pp. 32-36), de los muchos contactados. El cuestionario, elaborado por ella y cuyo modelo se presenta en la Introducción (pp. 24-31), le proporcionó abundantes datos referentes a la formación, motivaciones, prácticas y repertorio de los narradores contemporáneos, información relevante que se convirtió en materia de estudios actuales.

Conviene, además, valorar, como complemento fundamental al análisis de esas encuestas, el conocimiento acumulado por la investigadora, espectadora de múltiples actos de narración oral en ambos países, estudiosa de muchas grabaciones de video o multimedia, lectora de guiones, así como su propia experiencia: narradora en activo.

La incertidumbre que rodea la narrativa oral española contemporánea se hace patente en la gran variedad terminológica con la que se designa a los que se dedican a contar en voz alta ante un público: cuentacuentos, juglar, narrador/a oral, cuentista, cuentero, actor, contador de historias, adaptador e historias o trajinante de cuentos. Por cierto, el término más utilizado, el de cuentacuentos, provoca cierto rechazo entre muchos narradores, porque se le suele vincular con un tipo de actuación artística de inferior calidad. Sin embargo, ni siquiera los grandes exponentes de la narración oral

contemporánea logran ponerse de acuerdo sobre el vocablo que los defina más adecuadamente en nuestra lengua.

Remontándose a los antecedentes de los años sesenta, Sanfilippo se centra después en los noventa, década en la que en Italia se multiplican las propuestas teatrales de actores, nacidos en la segunda mitad del siglo, que basaban su trabajo artístico de la narración oral en espectáculos diversos, sin olvidar, incluso, los infantiles. Termina este capítulo dedicado a Italia con un interesante apartado sobre la importancia de los dialectos en la oralidad, ya que no todos los narradores utilizan una lengua estándar u ortodoxa, sino el italiano popular o los respectivos dialectos (pp. 151-159).

El haber estudiado por separado la narración oral en ambos países, permite a la autora señalar otra diferencia entre los movimientos, que radica fundamentalmente en que en Italia esta tiene origen, además de en lo teatral, en una tradición folclórica popular y dialectal, llevada a cabo por artistas como Mimmo Cuticchio, o por quienes sintieron la necesidad de rescatar tradiciones narrativas de su propia región: es el caso de Luigi Dadina o de Sergio Diotti. En España, por el contrario, solo algunos contadores como Victoria Gullón o Antonio Rodríguez Almodóvar, mantienen cierta vinculación con la tradición folclórica o se han ocupado de ella.

Pero no todo son diferencias y un análisis de los resultados extraídos de esas encuestas pone de manifiesto, precisamente, que muchos contadores españoles sienten y comparten las opiniones, las mismas inquietudes y ambiciones artísticas de sus colegas italianos. Por todo ello, la autora lanza la hipótesis de que, en un plazo no muy lejano, “también en España empiecen a existir propuestas escénicas basadas en la narración oral de mayor alcance artístico y cultural, sobre todo si las salas de teatro alternativo superan sus recelos hacia la labor de los contadores” (p. 228).

El estudio termina con “El nuevo narrador y su repertorio entre tradición y actualidad” (pp. 161), capítulo en el que se analizan las semejanzas y diferencias de

este con el narrador tradicional: la edad, la situación profesional, la pertenencia o no a un grupo artístico, sobre todo, su relación con el mundo del libro, lo que conlleva un repertorio más variado por la procedencia de los materiales narrativos utilizados.

La investigadora destaca las curiosas coincidencias en la elección de algunos cuentos por parte de narradores procedentes de culturas diferentes, así como la forma de seleccionar esas historias para luego estructurarlas y memorizarlas a modo de la oratoria clásica. La mayoría de estos nuevos narradores, españoles e italianos, conservan fuertes vínculos con el mundo de la literatura y del libro en general, por lo que, pese a lo que cabría suponer, su oralidad no implica rechazo o alejamiento de la narrativa escrita anterior, sino que, por el contrario, muestra una intensa relación con ella.

En la actualidad, aunque haya otros contextos como la radio, el cine o la televisión que otorgan nuevas formas de narrar, amenazando la desaparición de esa fuente tradicional, afortunadamente, termina señalando la autora, “lejos de perderse, los aspectos milenarios de la narración han encontrado refugio en lo escénico y lo teatral” (p. 229).

Un segundo proyecto de tesis que se familiariza con este es uno titulado: “Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en el contexto escolar” de Gabriela Fernanda Álvarez, el cual con la intención de descubrir nuevos observables sobre los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación, la autora realizó un estudio de casos en comunidades indígenas de dos zonas lingüísticas de México: Tutunaku, del estado de Veracruz y Tojolabal, lengua mayense del Estado de Chiapas.

Se trata de un estudio exploratorio que busca abrir nuevas interrogantes sobre viejas prácticas; un estudio de casos que no pretende abarcar todo el universo posible sino que se limita a visibilizar una problemática planteando cuestionamientos,

socializando los conocimientos indígenas, sus prácticas y sus discursos desde la lógica cultural de estos pueblos.

Se trata, en este sentido, de plasmar la visión que tienen los propios pueblos originarios sobre los discursos que son parte de una tradición nombrada por ellos como “La palabra antigua” o “La palabra de los ancestros”, que a lo largo de los años han pasado a formar parte de nuestra propia tradición como conocimientos populares y folklóricos, re- significados como cuentos, leyendas y mitos.

Recurrió al análisis de los motivos como unidades mínimas con autonomía relativa por considerarla parte esencial del arte de composición de estos relatos junto a la transmisión oral y el arte de narrar. A través del análisis de los relatos que circulan en las comunidades, y en contextos escolares que son accesibles a los niños, problematizó las transformaciones consideradas propias de la tradición oral y las transgresiones que atentan contra la función, el sentido, el arte de composición, al igual que el arte de narrar.

La elaboración de este documento estuvo a cargo de un equipo conformado por alrededor de 30 maestros bilingües de diversos pueblos, representantes de organizaciones y academias de lenguas indígenas, así como un grupo de expertos que asesoraron el proceso. Para la evaluación del documento se consultó a investigadores y académicos de distintas instituciones, concedores de las culturas y lenguas indígenas.

Durante aproximadamente tres años se realizaron reuniones de trabajo periódicas con el equipo responsable, con el fin de dar a conocer las versiones preliminares e incorporar las sugerencias y los aportes de otros pueblos indígenas, se llevaron a cabo dos reuniones regionales con docentes, directivos escolares y representantes de organizaciones y academias hablantes de la mayor parte de las lenguas indígenas del país, entre los que se encontraban: chol, chontal, huichol, maya, mayo, mazahua,

mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, purépecha, tutunaku, tseltal, yaqui, zapoteco y zoque-popoluca.

Para la investigación en el campo seleccionó Veracruz y Chiapas y dos comunidades de cada estado. Consideró que la puerta de entrada a las comunidades tenía que ser las escuelas. Es así que en los periodos de pilotaje de los proyectos en el primer ciclo, se presentó en las comunidades educativas.

La maestra Gabriela Fernanda Álvarez decidió tener contactos directos en cada una de las comunidades, que fueran indígenas, maestros reconocidos y respetados por la comunidad. Ellos fueron: Manuel, asesor técnico en Coyutla, Veracruz. Celestino, maestro totonaco de Cuautitlán. Los dos hablantes de español y tutunaku; y el maestro Oscar de Chiapas hablante tzotzil. Circular por las comunidades en la cotidianidad de las mismas, participar en ceremonias, convivir con familias, dialogar con las personas le permitió que el proceso de conocimiento y comprensión de la cosmovisión originaria no quedara solo en la letra escrita de los textos leídos.

Primero se apropió de ideas como: la circularidad del tiempo y de la historia, la relación dialéctica con la naturaleza, la existencia solo de fuerzas o seres vivos, el uso del lenguaje metafórico para transmitir conocimientos y explicar su mundo, la resistencia cultural de las comunidades indígenas a partir de la conquista de española, las formas de transmitir los saberes a los niños, la visión comunitaria del hombre y la mujer. Luego las consideró categorías para abordar su objeto de estudio.

Al relacionarse con la cultura indígena de esas comunidades, conoció las formas de circulación de la tradición oral para los niños, las problemáticas de las comunidades que visibilizó, de las escuelas, de los relatos que circulaban en forma escrita y sus limitaciones, llegando a la conclusión de plantear como tema para analizar, problematizar y reflexionar junto a docentes, escritores, estudiosos, narradores indígenas: “Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en el contexto escolar”.

Un tercer trabajo de tesis que se titula: “Texto y contextos en narraciones orales de migrantes provincianos: la significación de algunas narraciones orales de migrantes provincianos de una gran ciudad argentina”, de la investigadora Patricia Coto de Attilio, también posee cierta similitud con este proyecto de investigación.

En este documento se analiza la influencia de los contextos en la comprensión de los textos de las narraciones orales, recopiladas en barrios suburbanos de la Ciudad de La Plata, caracterizados por su población predominantemente migrante, procedente del interior del país como de otros países extranjeros. En particular, Patricia Coto realizó trabajo de campo con migrantes santiagueños y santafesinos, radicados en el conurbano de la Ciudad de La Plata, a 80 kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este análisis se centra en la metodología de interpretación del texto de acuerdo con sus contextos de enunciación y, en ese marco, como metodología original y propia, la comprensión del contexto ideológico, que implica una perspectiva interdisciplinaria, que abarca la narratología, el análisis del discurso, la lingüística y el folklore, de acuerdo particularmente con Teun Van Dijk, quien plantea la necesidad de analizar un texto de acuerdo con múltiples abordajes interdisciplinarios, consignados, entre otros estudios en La ciencia del texto (Van Dijk, 1983).

El problema originario de esta tesis es comprender la situación de grupos que debieron abandonar su lugar de nacimiento, rural o semi-rural, para radicarse en un ámbito distinto, urbano. Los primeros tiempos de radicación provocaron estrategias de arraigo y de recuperación de su cultura de origen que se plasmaron en las narraciones orales, contemporáneas o de generaciones posteriores. En este sentido, las narraciones orales pueden ser un signo de identidad social, por ende, amerita la descripción de sus estructuras y su interpretación semántica.

Las tareas realizadas abarcaron varias etapas. A fines de la década de los 80, la autora de esta investigación, deseaba estudiar narraciones folklóricas argentinas.

Paralelamente, realizaba también actividades de promoción social, muy iluminadoras, para comprender la ideología e interacción de los grupos.

El aporte más destacable de este material es la formulación del contexto ideológico. Esta tesis postula el contexto ideológico, como aspecto particular del contexto situacional, para definir esas relaciones intersubjetivas entre emisores y receptores, como en el caso que se ha venido planteando en la presente investigación acerca del maestro que narra un texto literario a sus alumnos.

Asimismo, el contexto ideológico influye en la construcción del discurso narrativo, al constituir una matriz ideológica generadora de diversas variaciones textuales, en cada acto de narración. Del mismo modo, este planteamiento del contexto ideológico es muy enriquecedor para la descripción e interpretación de procesos de producción textual, como los talleres de narración oral, los talleres literarios y de periodismo.

Otro aporte importante de esta tesis es la reflexión sobre la problemática genérica que provoca que un mismo texto, en distintos contextos, particularmente, por influencia del contexto ideológico, pueda funcionar como una leyenda o como una anécdota. En esta tesis, se han considerado ambos modos de narrar porque son excelentes instrumentos de identificación y re-identificación individual y unificación grupal.

Las diferencias que poseen estos trabajos de tesis con el presente son pocas pero muy marcadas, puesto que el presente estudio sobre la narración oral va enfocado a los procesos afectivos que esta práctica desarrolla entre alumnos y maestros, y no solo en estos casos, sino también entre padres e hijos, abuelos y nietos, hasta entre jefes y empleados.

Este estudio tiene que ver con la tesis de Marina Sanfilippo titulada “El renacimiento de la narración oral en Italia y España (1985-2005)”, en cuanto que también se enfocó en obtener información sobre cómo ha ido evolucionando la narración oral a través del tiempo en nuestro entorno ya que es una práctica arcaica que, en la actualidad, ha cobrado fuerza como una forma de enseñanza en las aulas, al igual que, se ha tomado

este recurso como una manera de motivar a los educandos a que por su propia cuenta descubran el planeta estético de la literatura.

En cuanto a las otras dos tesis que tienen similitud con esta, las cuales son: “Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en el contexto escolar” de Gabriela Fernanda Álvarez, y “Texto y contextos en narraciones orales de migrantes provincianos: la significación de algunas narraciones orales de migrantes provincianos de una gran ciudad argentina”, de la investigadora Patricia Coto de Attilio, se puede añadir que en lo que más se aproximan a esta investigación es en lo relacionado al tema del contexto en el que se puede exponer y desenvolver un cuentero.

Este trabajo va enfocado a que el maestro cuentacuentos se sirva de las circunstancias, condiciones, necesidades y situaciones de su entorno para elegir las mejores historias y el vocabulario adecuado para propiciar la correcta interpretación del texto oral de parte del alumno, de este modo, que el proceso de comunicación sea efectivo entretejiéndose así lazos afectivos entre ellos.

Otras investigaciones actuales avalan la importancia de favorecer el desarrollo de competencias afectivas debido a sus múltiples beneficios: mejora la capacidad de identificación de las emociones (Fellner et al., 2007) y el rendimiento académico (Weissberg, 2002), facilita una mejor comunicación interpersonal (Ekman, 2003), favorece el contagio emocional (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006) y la empatía (Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009; Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2007; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006), el autocontrol y la regulación de nuestras emociones (Ekman, 2003).

El desarrollo afectivo se considera un elemento indisociable de la formación integral de los alumnos (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). La neurobiología apoya estos beneficios al indicar una relación directa entre expresión, llegando incluso a la afirmación “si no expresamos, no sentimos” (Damasio, 2003), por tanto, expresar las emociones aporta una buena salud física y emocional.

En los últimos años múltiples investigaciones están demostrando los efectos positivos de los programas de inteligencia emocional en la escuela, específicamente, los desarrollados con alumnos de 12 y 15 años, como muestran los resultados del estudio de Caballero (2012), Extremera y Berrocal (2004), Fundación Botín (2008, 2011), o los estudios de Sotil (2008), entre otros.

2.2 Perspectivas teóricas

2.2.1. Narración oral desde el Modelo Histórico Secuencial

Esta investigación está enfocada hacia el análisis de la narración oral desde el Modelo Histórico Secuencial, la cual es un tipo de narración vista como proceso, lo que permite analizar la dinámica entre sus componentes desde una nueva perspectiva metodológica con sustento en el enfoque cognitivo, comunicativo, y sociocultural.

El centro de atención en este modelo de narración lo ocupa el entorno dinámico basado en la colaboración y ayuda de “los otros” en una situación comunicativa real dinamizada por los componentes funcionales de la narración oral (la intención y finalidad de la narración, la orientación valorativa, los medios comunicativos intencionados y recursos psicológicos del narrador), en un proceso dinámico de interacciones y transformaciones donde las narraciones nuevas se integran a las ya conocidas, involucrando a las niñas y niños, en los aspectos cognitivos, afectivos y socioculturales (Garzón, 2003).

La narración de cuentos es un arte tal vez tan antiguo como la humanidad. Por estar ligada a múltiples intereses de los seres humanos, se le debería propiciar y disfrutar desde la más temprana infancia. Lamentablemente, en la vida contemporánea, la

sociedad en que vivimos ha perdido esta práctica como un hecho cotidiano en el ámbito familiar.

Por lo tanto, en la escuela que es donde puede tomar ese espacio y favorecer desde la niñez el placer por escuchar cuentos, por buscarlos en los libros, por gozar con la creación de mundos imaginarios y por emocionarse con las fantasías que ellos permiten desplegar.

Entre las primeras herramientas del hombre se encuentran el fuego y la palabra. Basta observar qué ocurre al reunirse alrededor del fuego, por ejemplo, en el campo, o en el fogón de algún campamento, para que esa práctica, tan simple y convocante, surja en forma espontánea.

Paulatinamente, con el progreso de la civilización, estos hábitos de congregación han ido cambiando. Con la luz eléctrica el hombre se instaló en su casa, cada uno en la suya; entonces: ¿para qué estar con otros? Actualmente, con la televisión dentro de ella: ¿para qué reunirse? o ¿para qué ir al cine? Y con los juegos de la computadora: ¿para qué jugar acompañado?

Parecería que cada vez las personas se van refugiando más en un mundo cerrado, con todos los aparatos a su disposición, sin darse la posibilidad de crear lazos afectivos con otras personas a través de la convivencia. Sin embargo, seguimos siendo seres sociales y las necesidades básicas no las suplen los objetos ni las máquinas.

El afecto, el contacto de la piel, las palabras de consuelo, la seguridad del amigo y tantas otras cosas siguen siendo insustituibles y necesarias. Entre ellas, aunque no siempre es evidente, el acto simple de sentarse a escuchar un cuento con todo lo que implica: para el ritmo acelerado, salir del agobio o la rutina que a veces supone la vida cotidiana, gozar con la imaginación, transportarse a otros mundos, llorar o reír con hazañas o desventuras, creer en lo imposible.

Todo esto nos propone el escuchar cuentos, y si es en la escuela secundaria que es una institución educativa en la cual han surgido grandes problemas de violencia y

rezago, los canales de comunicación entre alumnos y maestros serían vastos, pues la narración oral desarrolla competencias afectivas en los adolescentes dado que produce en el educando una serie de sentimientos y emociones que los hace evocar a ciertos pasajes de su vida, aportándole momentos de agrado. También, desarrolla competencias literarias y comunicativas puesto que es una práctica que da a conocer un texto escrito de una manera creativa.

Admitiendo esto también deberá considerarse que en cada uno tendrá una resonancia y una posibilidad distintas, de igual modo, que con la música o la pintura, que son también lenguajes expresivos. La narración de cuentos implica entonces un aspecto artístico, en cuanto a que es una expresión humana que expresa lo real o imita lo invisible y procura un goce estético.

Lowenfeld (1972), que ha investigado la relación entre la educación y el arte, opina:

El sentido del arte se ha considerado, generalmente, como algo con los cual se nace, algo que surge intuitivamente de la sensibilidad individual. Se ha discutido mucho sobre si el arte puede realmente enseñarse. Pero también hay quienes piensan que el arte es algo tan vital para nuestra sociedad que debemos comenzar desde muy temprano en nuestro sistema de educación a enseñar buen gusto y a desarrollar el hábito de seleccionar cuidadosamente los objetos de nuestro ambiente. Ninguno de estos dos puntos de vista extremos parece justificado (pág. 71).

No se debe creer exclusivamente en la espontaneidad de lo innato, ni en la posibilidad única de la adquisición a través del aprendizaje. Serán ambos aspectos, con mayor o menor predominancia, los que deberán ser tomados en cuenta.

La lista sería interminable pues basta observar un poco alrededor para descubrir siempre algún buen narrador espontáneo. No obstante, lo fundamental siempre será el placer de gozar con las fantasías rescatando el mundo propio de los niños donde creen en lo irreal.

En este punto se recordará a quien se considera un maestro en el arte de narrar, Luis Landriscina (2010), que en un reportaje dijo: “Se puede aprender a ser narrador. Lo que no se puede aprender es a ser gracioso”, no obstante, ser gracioso no es tampoco condición para contar cuentos ni tampoco tener aptitudes especiales; tal como se ha dicho; cualquiera podría hacerlo si se lo propone. Se tratará de buscar y descubrir los propios dones, resortes y recursos, encontrándose muchas veces con la alegría del hallazgo, la frustración que suponen los límites o la paciencia que exige el esfuerzo, criterios todos ellos implicados en el trabajo.

A propósito de este tema, Lowenfeld (1972) dice:

Cada individuo posee un potencial que es mayor de lo que uno se imagina. El arte puede brindar el estímulo para una acción constructiva y la oportunidad para que cada individuo se vea a sí mismo como un ser aceptable, que busca organizaciones nuevas y armoniosas, y que logra tener confianza en sus propios medios de expresión (pág. 73).

Pero si se concluye en que contar cuentos es un arte que cualquiera puede desplegar, las preguntas que caben serán: ¿Cómo lograrlo? ¿Se puede aprender? ¿Se puede transmitir? En el caso de los maestros, algunas de las estrategias de enseñanza que se requieren para que practiquen este arte en las aulas de manera efectiva, pueden ser las siguientes: ejercicios de vocalización; modulación de voz; manejo de público; lecturas dinamizadas; dramatizaciones; narración de chistes, anécdotas y sueños; técnicas de expresión corporal, facial y visual; así como exploración del acervo que se encuentre en la biblioteca escolar y en otros espacios. Aunque lo único necesario es tener un corazón de niño, tanto para el que cuenta como para el que escucha, para poder establecer ese instante único de creencia en la ficción.

En la última década, a partir del desarrollo vertiginoso alcanzado por la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística textual, han surgido cambios en la concepción de la narración oral, en este sentido Garzón Céspedes (2011, pág. 31)

introdujo un cambio en la concepción de la narración oral al definirla desde la oralidad como acto de comunicación, al afirmar que no se narra oralmente para el otro sino con el otro o para/con el otro ...”, afirmación que aparece constantemente en sus libros.

El centro de atención dentro de esta investigación es que alumno esté inmerso en un proceso para compartir historias oralmente y que sea parte del entorno dinámico basado en la colaboración y ayuda de los otros en una situación comunicativa real dinamizada por los componentes funcionales de la narración oral (la intención y finalidad de la narración, la orientación valorativa, los medios comunicativos intencionados y recursos psicológicos del narrador), en un proceso dinámico de interacciones y transformaciones donde las narraciones nuevas se integran a las ya conocidas, involucrando a los niños y jóvenes en los aspectos cognitivos, afectivos y socioculturales (Barba Téllez, 2003).

La narración oral, vista desde el Modelo Histórico Secuencial, es un acto de comunicación, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público (considerado un interlocutor) y no para el público, inicia un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no solo informa sino que comunica, pues influye y es influido de inmediato, en el instante mismo de narrar, para que el cuento oral crezca entre todos (Garzón, 2010, pág. 66).

En la narración oral intervienen recursos psicológicos (personales) procedimientos y medios comunicativos intencionados en una situación comunicativa real, y su esencia se refleja en la elaboración de los mensajes, en su significación social y en la forma artística de comunicarlos, lo que obliga al narrador oral no solo a circunscribirse a los elementos lingüísticos formales de la narración, sino que necesita descubrir y establecer relaciones entre estos elementos y los referentes sociolingüísticos, axiológicos y creativos propios del proceso comunicativo en que se encuentra inmerso (Téllez, 2003).

Los referentes sociolingüísticos abarcan el estudio de los elementos socioculturales expresados en los mensajes de las producciones narrativas, en la utilización del lenguaje, en los medios comunicativos verbales y extra-verbales propios de la situación comunicativa que se crea a partir de la narración oral, y en la comprensión, análisis y producción de nuevos textos. Los referentes creativos, se ponen de manifiesto en la educación y desarrollo de recursos personales que posibilitan un desempeño creativo por parte del narrador oral (originalidad, flexibilidad y orientación valorativa).

La flexibilidad le permite al sujeto seleccionar soluciones, aceptarlas y cambiarlas; la originalidad propicia la creación de cosas o ideas nuevas para corregir o cambiar soluciones y las orientaciones valorativas le dan sentido y direccionalidad al contenido de las narraciones, en correspondencia con normas, valores, costumbres, tradiciones, experiencias, entre otros aspectos concernientes al contexto donde se narra. La flexibilidad, la originalidad y la orientación ética y estética dependen del poder de visualización del narrador.

Así como el acto de oralidad por excelencia es la conversación, el acto de comunicación por excelencia es la oralidad. La conversación es la expresión originaria y máxima de la oralidad. Dentro de la conversación cotidiana narramos lo que hemos vivido, lo que hemos observado, lo que nos han contado, lo que soñamos o lo que imaginamos.

Cuando, dentro de una conversación, narramos, la comunicación suele ganar en confianza, intimidad, expresividad, o lo que es lo mismo, ganar en calidad. La calidad de la conversación depende en gran medida de qué contemos, por qué, cómo, dónde, cuándo, cuánto contamos, así como de con quién y con qué respeto por nuestro interlocutor, contamos (Padovani, 2006).

Las configuraciones, son definidas como aquella expresión de la totalidad que da cuenta de rasgos o atributos del proceso comunicativo en que transcurre la narración

oral. Con la categoría configuraciones de la narración oral se reconocen las expresiones dinámicas de la misma, las que se manifiestan a partir de la valoración ética y estética de la intencionalidad comunicativa de la narración oral y consecución de su finalidad, del uso de medios comunicativos intencionados y recursos personales en una situación comunicativa real, mediada por nexos afectivos hacia el contenido de la narración y las interacciones de esencia entre el narrador y el público interlocutor mediante una situación comunicativa real.

En la narración oral se encuentran relacionadas de forma dinámica intención comunicativa y finalidad, orientación ética, estética, medios comunicativos intencionados y recursos psicológicos (personales), las que se constituyen en configuraciones dinámicas, así como las interacciones comunicativas que se establecen entre el narrador oral y su público interlocutor, las que adquieren un significado especial, al caracterizar la naturaleza dinámica de la narración oral como acto de comunicación.

Las relaciones entre las configuraciones dinámicas de la narración oral revelan los nexos entre el sentido y el significado del mensaje a comunicar mediante la narración oral a partir de insertar al público interlocutor en un universo cultural que lo trasciende desde la unidad de lo cognitivo, afectivo, comunicativo, vivencial y cultural.

La relación entre las vivencias, experiencias y los saberes constituyen fuertes agentes dinámicos para estimular la creatividad del público interlocutor y se sintetizan en la situación comunicativa, que es donde se produce la socialización del mensaje educativo de la narración oral a través de los recursos de influencias del narrador oral.

2.2.1.1. Competencias específicas del narrador oral desde el Modelo Histórico Secuencial

Los recursos esenciales del narrador oral escénico no solo deben ser tenidos en cuenta conscientemente por este en el proceso de ensayo, sino que también debe

tener conciencia de ellos en el transcurso de la narración. Los recursos esenciales del narrador oral escénico (lo verbal, lo vocal, lo corporal, que conforman la imagen hablada) no son ajenos a su individualidad, no están fuera, sino que constituyen esa totalidad que es cada persona que oralmente cuenta.

Los recursos esenciales están siempre presentes en el espacio físico cuando alguien cuenta oralmente porque son propios de cada narrador oral: son su persona e imagen pública, así como son el canal expresivo-comunicador que es cada cual que cuenta oralmente. La utilización de los recursos esenciales, debe estar en función tanto de dónde se desea que tenga los acentos la atmósfera a crear, como de la expresividad a desplegar. La utilización de los recursos esenciales depende en principio del juego de equilibrios de las cinco personalidades de la oralidad que son las que determinan el cómo contar ese cuento.

En relación a las cinco personalidades de los procesos orales y de la narración oral propuestas por Garzón Céspedes (2000) de su libro *Oralidad es comunicación: la de lo que se dice, la de quien dice, la de quien escucha como interlocutor, la del sitio físico y la de la circunstancia*, es de especial interés el siguiente planteamiento:

Las cinco personalidades de los procesos orales, no artísticos o artísticos, son decisivas en cualquier proceso de oralidad, pero la adecuación del conversador escénico y/o narrador oral escénico desde sí mismo a la personalidad de lo que cuenta es clave.

Como se puede apreciar, en la narración oral es clave que el narrador sepa crear la situación comunicativa porque es la que dinamiza las relaciones entre las configuraciones desde las cinco personalidades (la de lo que se dice, la de quien dice, la de quien escucha como interlocutor, la del sitio físico y la de la circunstancia) y determina el tipo de interacción narrador oral - público interlocutor.

La situación comunicativa es el motor impulsor para alcanzar la finalidad de la narración oral, es el medio que facilita que el narrador oral pueda comunicar al público

interlocutor el mensaje del cuento, transfiriéndolo a nuevas situaciones, contextos en correspondencia con las necesidades y motivaciones del público.

El narrador oral desde el Modelo Histórico Secuencial necesita descubrir y establecer relaciones entre las configuraciones (intención comunicativa y finalidad, orientación ética, y estética, medios comunicativos intencionados y recursos psicológicos) que la caracterizan desde las cinco personalidades, para ello debe saber:

1. Crear la situación comunicativa.
2. Comunicar el mensaje de la narración con orientación ética y estética.
3. Buscar la correspondencia entre la intención y la finalidad comunicativa con que fue escrito el texto original y sus necesidades comunicativas.
4. Transferir intención y finalidad a nuevas situaciones y contextos.
5. Utilizar adecuadamente los medios comunicativos intencionados y recursos personales en correspondencia con las características psicológicas y socioculturales del público interlocutor.
6. Crear vínculos afectivos con el mensaje a comunicar, con los personajes que intervienen en la narración, con los contextos en que se desarrollan los sucesos, con el público interlocutor, con el autor del texto de la narración y con su propia personalidad como narrador (Garzón, 2000, pág. 95).

La creación de la situación comunicativa compromete al narrador oral en una relación de intercambio con su público interlocutor, lo que implica por su parte la búsqueda de correspondencia entre la intención y finalidad comunicativa con que fue escrito el texto original y sus necesidades o intereses específicos, escoger el referente, definir el tema, precisar la estructura del texto y seleccionar procedimientos que le puedan servir de apoyo para sus narraciones orales.

La intención y finalidad comunicativa tiene en cuenta el sentido y la significación de los mensajes a comunicar en la narración oral; esto implica la construcción de valores, habilidades y conocimientos, sobre la base de la comprensión del contenido de la

narración. La significación del mensaje a comunicar mediante la narración oral, sintetiza la identificación de necesidades e intereses en el público interlocutor.

Al comunicar el mensaje de la narración oral debe tenerse en cuenta el código ético y estético que se va a utilizar, el contenido, la forma de transmitirlo, las características del público interlocutor y del contexto comunicativo en que se desarrolla la narración oral y las circunstancias en que se encuentra el narrador.

Garzón Céspedes en su artículo (a partir de su Ponencia, leída por José Víctor Martínez Gil, en la Inauguración del Primer Encuentro Nacional de la Oralidad a la Lectura, Centro Itinerante Comunicarte, 4 de Mayo de 2009, Embajada de México, Montevideo, Uruguay) “La oralidad y la literatura: sus presencias tanto en la familia como en el aula” ahonda:

Yo he afirmado durante décadas que la docencia tendría que ser siempre entendida y ejercida como un proceso abierto a ocurrir en consonancia con los equilibrios a establecer entre las cinco personalidades de la oralidad que he definido, en este caso: la de lo que se enseña, la de quien lo enseña (y está dispuesto a aprender a la vez), la de la alumna o alumno o alumnos que escuchan (y que participan), la del aula y centro de estudios como espacio físico, y la de la circunstancia que los reúne a todos.

Se plantea que la narración oral, vista desde el Modelo Histórico Secuencial, es un proceso dinámico que se configura en una situación comunicativa real a partir de las interacciones establecidas entre el narrador oral y el público interlocutor.

En la narración oral basada en este modelo intervienen recursos psicológicos (personales) procedimientos y medios comunicativos intencionados en una situación comunicativa real, y su esencia se refleja en la elaboración de los mensajes, en su significación social y en la forma artística de comunicarlos, lo que obliga al narrador oral no solo a circunscribirse a los elementos lingüísticos formales de la narración oral,

sino que necesita establecer relaciones entre estos elementos con los referentes sociolingüísticos y creativos propios del proceso comunicativo en que se encuentra inmerso.

El proceso de la narración oral emanado de este modelo se constituye como un acto de comunicación que se sustenta sobre la base de la relación entre el saber científico y el saber popular (los conocimientos ya aprendidos y los nuevos conocimientos), relación que establece el eje esencial bajo la cual se van articulando las configuraciones desde las creencias, saberes y experiencias en tanto se establecen las interacciones en los planos internos y externos del proceso entre el narrador oral y el público interlocutor desde una perspectiva cognitiva, afectiva y sociocultural.

Para lograr este proceso es menester la aplicación de talleres que enseñen el arte de contar cuentos, que promuevan una escucha expresiva, que desarrollen la imaginación de los espectadores, que fomenten la interacción entre los participantes, asimismo, que impulsen el desarrollo de competencias afectivas; se hace necesaria la implementación de un taller en el que los niños y jóvenes se diviertan aprendiendo a contar cuentos, a rescatar esta tradición oral que poco a poco se ha ido difuminando o desplazando por otros pasatiempos que la era virtual ha venido trayendo a las nuevas generaciones.

Por ello, para fines de esta investigación se ha diseñado un taller, apegado al Modelo Histórico Secuencial, en el cual se manejan tanto estrategias como textos referentes a dicho modelo, el cual pretende desarrollar esas competencias afectivas que están dentro de todos nosotros, pero que falta reavivar en momentos en los que permanecen inmóviles.

2.2.1.2. La necesidad de un Taller de Cuentacuentos, diseñado bajo el Modelo Histórico Secuencial, en la enseñanza secundaria

La técnica del cuentacuentos con base al Modelo Histórico Secuencial, es una metodología de enseñanza-aprendizaje que se caracteriza por ser un enfoque interactivo del trabajo en el aula, según el cual los alumnos experimentan un manejo de sus emociones, crean vínculos y climas afectivos, casi mágicos, aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno, de experiencias formativas que ayudará a los alumnos a examinar de forma más objetiva su entorno, además de generar habilidades socio-afectivas de orden superior, las que resultarán en la capacidad de respuestas creativas para la resolución de los diferentes problemas que deban enfrentar tanto en el contexto del aula de clases como en la vida diaria.

Los enfoques teóricos que se tomaron como base para el diseño de estrategias didácticas del Taller de Cuentacuentos fueron:

1. La Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman: Dicha teoría se liga a las actividades diseñadas en el sentido de que en un 100 por ciento de estas se da un manejo de las emociones, y de alguna u otra forma, estas emociones se educan a través de la autorregulación que emana de la narración oral ya que el acto de relatar una historia implica un autocontrol de nuestros sentidos.
2. Lev Vigotsky con su perspectiva socio-cultural, la cual se relaciona con la selección de textos analizados y movilizados dentro del taller a través de la técnica del cuentacuentos.
3. Francisco Garzón Céspedes, con sus preceptos sobre la narración oral escénica con base al Modelo Histórico Secuencial, por medio de la cual se establecieron lineamientos que sirvieron como base para el desarrollo de las historias, su modo narrativo, su estructura, así como el manejo corporal, vocal y espacial.

4. Miguel de Zubiría Samper con sus aportes sobre las competencias afectivas en la actualidad, tomando en cuenta su propuesta sobre la pedagogía dialogante con sus planteamientos sobre el aprendizaje cooperativo dentro del aula, lo cual se retoma en la mayor de las estrategias que se trabajan en equipo para provocar una sinergia capaz de provocar emociones colectivas y sentimientos compartidos.

Todos ellos se convirtieron en un puente para el diseño de actividades en las cuales los educandos serán agente activo del desarrollo de las competencias afectivas. También, en el tema del lenguaje se tuvieron en cuenta preceptos de Jean Piaget quien destaca la importancia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana, al igual que Humberto Maturana, quien enriquece la propuesta con postulados sobre el lenguaje donde argumenta cómo el desarrollo humano es el conjunto de sus lenguajes y de la manera como este se constituye en un aspecto muy importante al momento de coadyuvar al ser humano en su proceso de equilibrio e integración.

La práctica de la narración oral ha supuesto una forma tradicional de transmitir una historia en diferentes culturas y espacios, e inclusive, ha sido objeto de estudio en el campo de la psicología. Bruner (1991, pág. 59) repasa críticamente algunos de los aspectos más relevantes de la psicología cognitiva e introduce su visión sobre el protagonismo de la narración en el hombre:

Mi tesis cuya radicalidad he de admitir, sostiene sencillamente que es el impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo lo que asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición del lenguaje. Vale la pena señalar, aunque sea casi evidente, que, como resultado de ello, los niños comprenden y producen historias y se tranquilizan o asustan al escucharlas, mucho antes de que sean capaces de manejar las proposiciones lógicas más elementales de Piaget, susceptibles de ser expresadas lingüísticamente.

Las consideraciones de Jerome Bruner permiten reseñar la importancia que el acto de narrar posee en el desarrollo del lenguaje, y aunque esta afirmación no sorprenda, el acto de narrar oralmente se difumina, observado como un acto común, natural de uso de la lengua materna, y faltos de compromiso didáctico se excluye el aprendizaje de todas las potencialidades del discurso narrativo.

Sin embargo, sin necesidad de apreciar otros aspectos, hay que resaltar el elevado valor que posee la narración oral en el desarrollo del lenguaje y la cognición, su valor permanece intacto durante la adolescencia, cuando nuestros alumnos están aquejados del impulso contradictorio de narrar y organizar sus experiencias, su capacidad para contar a los demás o contarse a sí mismo, para organizar sus relaciones, experiencias y afectos de forma narrativa, sin olvidar el carácter terapéutico del relato.

Por ello, es importante abandonar la asociación de la narración oral del cuentacuentos con la Educación Infantil, el impulso de narrar y organizar narrativamente nuestras experiencias y comunicar, de construir la narración biográfica de nuestra existencia afecta a todos.

Se han mencionado dos aspectos que justifican el tratamiento de la narración oral en currículum. Un primer aspecto subraya el protagonismo del relato en el desarrollo del lenguaje y la cognición; un segundo aspecto destaca la contribución a la construcción de la personalidad, en la intercomunicación y en la afectividad. El tercer aspecto adquiere una especial significación para el docente del área de lengua y literatura, el acto de narrar y escuchar lo narrado estimula la creación y la imaginación, como afirma L. M. Díez (1991):

Mi aprendizaje de lo imaginario está en lo oral y, junto al fulgor de esa palabra secreta que deposita su huella en los paisajes de la realidad y la invención, hay otras muchas palabras escuchadas antes que leídas, ceñidas a la costumbre de la voz que cuenta, anónima y efímera.

El auge de las estrategias cognitivas para el desarrollo de la creatividad y de la afectividad, la preocupación por el fomento de la afectividad y de las creaciones como un capital pujante en la economía de las naciones, ha conllevado innumerables estudios sobre la cuestión, de algunas de sus conclusiones se extrae el protagonismo de lo imaginario, de imaginar resoluciones de problemas, y un relato es la resolución posible o imposible de un problema.

En relación con esto, Georges Jean (1991) concluye: "Al igual que las imágenes de los poemas que dicen lo no dicho y los episodios de los cuentos que hacen posible lo imposible, los pasos que proponemos tienden sobre todo a exorcizar los discursos de la enseñanza rutinaria que con su lengua ficticia ocultan la realidad concreta y abierta que sólo la imaginación -ya sea razón ardiente o delirio-, ante todo puede aprehender".

Estas conclusiones de Georges Jean registran el valor de lo literario en relación con la imaginación. Comentan algunos autores que uno de los valores del cuento es su carácter terapéutico, el protagonista del relato se empeña imaginativamente en la resolución posible o imposible del problema, esa voluntad inquebrantable es esencial en todos los ámbitos de la existencia.

Otros dos últimos aspectos justifican un mayor interés por la narración y el cuentacuentos en la enseñanza secundaria obligatoria. Estos dos aspectos son: el afianzamiento de los lazos afectivos entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un universo significativo común en el aula, y por otra la transmisión cultural, de valores y actitudes que supone el relato.

Ninguno de estos dos aspectos es superficial o menos relevantes que los anteriores. El afianzamiento de lazos afectivos se produce de forma espontánea y natural, cuando el narrador decide contar algo que le interesa y preocupa, y lo entrega a los demás, mientras cuenta se muestra a los otros, y se genera una fuerte empatía entre el narrador y los escuchas, al tiempo en el aula alumnos y docentes comparten un mismo universo significativo.

El último aspecto que se incorpora a la justificación se refiere a la transmisión cultural, estética, de valores que estimula el cuento; se piensa que el relato oral impulsa el interés por las tradiciones, historias, gustos estéticos, y aproxima sutilmente la literatura oral a la escrita.

Puede sorprender el espacio dedicado a justificar la presencia activa de la narración en la enseñanza secundaria, pero ¿contamos y cuentan en el aula? Esta fatídica interrogante se resuelve atestiguando que la narración oral se aborda desde el estudio exclusivo como fenómeno literario de otros tiempos, y de que quedan vestigios, o desde la teoría literaria y de comunicación. Este tratamiento didáctico de la narración oral es insuficiente, entendemos que dicha orientación domina objetivos y contenidos procedimentales y actitudinales esenciales.

En definitiva, se debe pensar que en la secundaria obligatoria en el área de lengua y literatura hay que enseñar a narrar oralmente. Así el currículo oficial en la Secundaria formula el siguiente objetivo general: "Expresar oralmente y por escrito con coherencia y corrección, de acuerdo con las diferentes finalidades y situaciones comunicativas, y adoptando un estilo expresivo propio".

Por último hay quien percibe cierta rivalidad entre narración oral y lectura, por el contrario, el narrador ofrece una recreación de su lectura, desempolva las lecturas no realizadas por sus receptores, expone el misterio del libro cerrado, llama a leer y descubrir, y devuelve a la lectura una de sus intenciones comunicativas, leer para comunicar las sensaciones, gustos y aprendizajes que la lectura infunde.

Ahora, bien, se considera que se debe implementar talleres de relato oral en el aula puesto que permite:

1. El disfrute y la diversión a partir de textos orales literarios.
2. La transmisión de ideas, valores y actitudes.
3. La familiarización con las estructuras textuales narrativas.
4. El fortalecimiento de la expresión oral.

5. La creación de un universo significativo común en el aula.
6. Las reflexiones sobre situaciones ficticias o reales y la resolución.
7. El afianzamiento de lazos afectivos firmes entre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
8. El fomento de los textos literarios como origen de parte de esos relatos.
9. La creación de relatos originales acomodados a las estructuras narrativas conocidas.
10. La potenciación de la expresividad no verbal que acompaña a la narración.

Por tanto, es necesario implementar talleres de este tipo en la escuela secundaria que verán reflejado su impacto en las actitudes de los adolescentes, no solo dentro de la institución, sino en su hogar o en espacios sociales donde se desempeñe dado que la práctica de la narración oral genera grandes beneficios para la vida en sociedad propiciando ciudadanos más cultos, elocuentes, expresivos, afectuosos, empáticos y audaces, capaces de emprender proyectos de vida con seguridad, motivación e interactuando con los demás de manera efectiva, como lo dice Francisco Garzón Céspedes: “La narración oral, vista desde un Modelo Histórico Secuencial, promueve una congruencia lógica que unifica lo que decimos, lo que hacemos y en cómo interactuamos en los diversos contextos culturales” (Garzón, 1998).

2.2.2. Lectura

2.2.2.1. Procesos de lectura

Leer sirve para escribir, escuchar y hablar. Sirve para escribir porque a través de la escritura los jóvenes pueden expresar lo que han leído o se les ha leído, el mensaje que captaron del texto y su interpretación del mismo. También propicia crear nuevas

historias; adentrarse en la aventura de escribir, de plasmar en el papel imágenes surgidas de sueños, de lecturas previas, de acontecimientos e inquietudes personales.

Ítalo Calvino (1979) escribió: “¿qué somos, qué es cada uno de nosotros sino una combinatoria de experiencias, de informaciones, de lecturas, de imaginaciones? Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un muestrario de estilos donde todo se puede mezclar continuamente y reordenar de todas las formas posibles”.

Sirve para escuchar porque al leer o escuchar las lecturas de otros se agudiza la capacidad auditiva, la retención y la memoria, se discriminan sonidos e informaciones de acuerdo a propósitos específicos que facilitarán la comprensión de mensajes y la apropiación de conocimientos.

Cuando alguien escucha lecturas o cuentos se despierta en él la curiosidad y el deseo de leer por sí mismos. Con la lectura de poesía, por ejemplo, se desarrolla en el joven su sensibilidad para apreciar la música al escuchar y sentir el ritmo, la rima y la musicalidad de las palabras. Sirve para hablar porque al leer se reconocen palabras y conceptos, se describen diferentes usos del lenguaje, se amplía el vocabulario y se aprenden nuevas formas de expresión que enriquecen y facilitan la comunicación con nuestro entorno.

Cuando alguien comenta oralmente la lectura de un texto, efectúa no solo un ejercicio de retención y síntesis, sino que pone en práctica su patrimonio cultural y su habilidad verbal para comprender, expresar e integrar los diferentes momentos del texto leído y las relaciones entre personajes y acontecimientos.

Cassany (2006) puntualiza al definir el término leer como comprender, ya que considera necesario desarrollar diversas destrezas mentales o procesos cognitivos, tales como la anticipación, el aporte de los conocimientos previos, la realización y verificación de hipótesis, así como la elaboración de inferencias.

Así, pues, se entiende que leer implica “un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información

pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (Solé, 2008). De todo esto, se puede afirmar que el lector es una persona activa que procesa y examina el texto, además de que siempre debe de existir un objetivo que guíe la lectura y que, dependiendo de este, el significado del texto lo construye el lector; es decir, leer implica comprender un texto escrito.

Gutiérrez y Montes de Oca (2000) definen al acto de leer como aquella capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído, y de este modo esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.

2.2.2.2. Competencia lectora

La lectura es un acto de comunicación en el que el lector reconstruye el sentido del texto a partir de sus propios conocimientos y experiencias de vida (Calvino, 1979). En este sentido, puede considerarse que la lectura que realiza cada persona es única, e incluso la relectura de un mismo texto puede ser diferente de los conocimientos adquiridos, los intereses específicos y el estado emocional del lector en el momento en que regresa a un texto leído con anterioridad.

La competencia lectora tiene como indicador principal la comprensión de un texto, la cual se dará de manera ágil y sencilla cuando los temas sean atractivos para el lector, en el sentido de que satisfagan diferentes necesidades ya sean intelectuales o emocionales. Paulo Freire (1990) dice que la lectura rebasa el concepto de decodificar la palabra escrita y que se extiende a la comprensión del mundo: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél”.

Por lo tanto, todo aquel interesado en la formación de lectores, deberá estimular la habilidad de leer e interpretar éstos y otros códigos, con miras a lograr lectores críticos y analíticos que asuman una actitud activa y participativa en el mundo que les rodea.

Charria y Gonzáles (1993), conciben la lectura como “un proceso complejo, en el cual el lector, con toda su carga de experiencia previa, reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad”.

Asimismo, muestran que la lectura “es un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre el lector y el escritor y propicia el cambio de estados internos del lector”; como también que sea “una forma muy efectiva de acercarse al conocimiento y a la información... Una posibilidad muy amplia de conocer y disfrutar el mundo”.

Ahora bien, el proceso interactivo es complejo, como bien lo afirma Pinzás (2012), citando a Pearson (1984), ya que el lector varía su posición en un continuo que va desde un “procesamiento principalmente basado en el texto”, hacia un “proceso basado principalmente en el lector”, prediciendo, anticipando o desarrollando expectativas sobre cuál debería ser el mensaje del autor.

Pinzás (2012) afirma que la lectura es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. La lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva, porque la información previa del lector y la que ofrece el texto, se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica, porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva, porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

Por otra parte, PISA (2012) -uno de los fundamentos de este estudio- define a la lectura como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el

conocimiento, potenciarlo y participar en la sociedad"; de los que se puede deducir que se entienda a la lectura como la herramienta que ayude a la persona a enfrentarse con eficiencia y efectividad a la sociedad del conocimiento.

Así, pues, lectura es un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado.

En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo edifica mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

En consecuencia, la lectura es más que un proceso por el cual el lector percibe correctamente los símbolos escritos, para construir mediante ellos las ideas, es así que identifica, infiere, interpreta y valora los contenidos allí expuestos. Por lo que, en la lectura hay varias fases nítidamente definidas y niveles de comprensión lectora.

Para efectos de esta investigación, se entenderá como competencia lectora al proceso complejo en el cual el lector, debido a su capacidad de interacción con el texto, es capaz de reconstruir el sentido del mismo y de incorporarlo y aplicarlo al conjunto de conocimientos que tiene sobre su realidad.

2.2.3. Competencias

Mucho se ha hablado de competencias, se han discutido una serie de conceptos que recaen en lo mismo: calidad, movilización de saberes, valores, actitudes y contexto. Como no hay una definición unívoca sobre las competencias, tenemos que buscar la nuestra, aquella que se adapte a nuestros requerimientos intelectuales y laborales.

Ahora bien, existe algo mucho más complejo, que es la educación basada en competencias.

Según Mária Moliner (1999), la palabra competencia proviene del latín *competere*, “aspirar”, ir al encuentro de”, “buscar o pretender algo al mismo tiempo que otros” (competir en un evento). De ahí también deriva el verbo “competere”, “incumbir”, “pertener”, “estar investido/a de autoridad para ciertos asuntos”, y el adjetivo “competente”, aplicado, especialmente, a “quien se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de la actividad humana” (pág. 101).

El término competente se aplica a quien tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto (ejemplo: el juez competente), y también, a quien conoce cierta ciencia o materia, o es experta o apta en la cosa que se expresa. Al abordar el enfoque de competencias se hace pertinente tener en cuenta lo que significa el concepto mismo de competencia, a la luz de la educación y especialmente a la luz de la formación profesional que se imparte en las escuelas.

Al mirar el documento elaborado por Johann Pirela (1996) se aprecia una diversidad de definiciones sobre el término competencia, basada en las visiones de la UNESCO en 1996, la cual hace hincapié en los aprendizajes relacionados con conocer, hacer, ser y convivir, así como en la Declaración de Bolonia el año 1999, mediante la cual se pretende generar las condiciones que propicien el acceso al mercado laboral e incrementar la competitividad del sistema universitario.

También precisa diferentes definiciones emanadas de Gonzci y Athanasou, Díaz-Barriga y Rigo, Benavides, Inciarte y Cánquiz, entre otros. Ángel Díaz Barriga, quien señala cómo el análisis sobre el término competencia se ha realizado más cercano a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto. Como capacidad para resolver algún problema.

Ahora bien, las competencias surgen como una concepción formativa en el mundo del Trabajo. Su propósito está relacionado con la productividad, en el sentido de lograr que los egresados de los procesos de capacitación dentro de la empresa, se incorporen productivamente a su actividad laboral, apenas concluyan el programa de capacitación.

En otras palabras, se busca minimizar, y eventualmente reducir a cero, el tiempo de adaptación a la realidad de trabajo. Para ello, la referencia formativa, vale decir la base curricular, es el trabajo mismo expresado según el análisis de las funciones que se cumplen en el cargo, o bien la norma o práctica operativa aplicable en el caso de actividades específicas.

Tobón (2008) dice al respecto que: “son procesos complejos de desempeño en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber convivir y saber conocer), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético”.

El mundo de la educación, ante la necesidad de vincularse con el mundo del trabajo, toma el concepto de Educación Basada en Competencias y procede a adaptarlo en concordancia con sus fines para poder aplicarlo convenientemente. La adaptación pasa por exigencias educativas, entre ellas, tomar muy en cuenta la integralidad, los contextos disciplinares y otros contextos, lo actitudinal y lo valorativo y, quizá lo más importante: que el mundo del trabajo es solo una pequeña parte del mundo del hombre y, por lo tanto, debe tenerse esto muy en cuenta al tratar las competencias en el mundo de la educación con miras a la integralidad formativa.

Asimismo, para lograr un mejor enfoque laboral y que los egresados estén mejor preparados para cumplir tanto con las tareas específicas de trabajo, en su especialidad, como con las exigencias generales de interacción humana propias del

entorno laboral, se incluyen, respectivamente, competencias duras y competencias blandas.

De la experiencia se sabe, que en su mayoría las vacantes se llenan por las competencias duras de los candidatos, o sea sus competencias técnicas, y la rotación o separación ocurre, generalmente, por fallas en las competencias blandas, sus competencias humanas o relacionales.

Una formación tal, redundaría en un mínimo tiempo de adaptación del trabajador a su puesto de trabajo. Sin embargo, puede decirse que las adaptaciones hechas a las competencias, desde el mundo de la Educación, pasan por dos momentos aplicativos y en cada momento en su debida oportunidad, las competencias adoptan un cauce propio.

Un primer momento a finales del Siglo XX, cuando se introducen las competencias en la Educación Básica. En esta primera adaptación, las competencias son llevadas por el cauce que marca la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, como visión de conjunto, y se afianzan las competencias cognoscitivas, haciendo que los docentes se formaran una idea, por lo demás equivocada, de que el cambio de los objetivos a las competencias era un maquillaje y que solo era una cuestión de nombre.

Para citar algunos elementos que soportan este criterio, puede observarse que a pesar de haberse establecido las competencias, la formación sigue centrada en los conocimientos en desmedro de otros dominios y siguen siendo más importantes los conocimientos que su aplicación; la actuación docente sigue siendo centrada en la enseñanza en lugar de centrarse en el aprendizaje; la evaluación sigue siendo normativa en lugar de ser criterial y así, sucesivamente.

En descargo de los docentes, es necesario aclarar que no ha habido la necesaria sensibilización y especialización para el cambio de objetivos a competencias, con la consiguiente preparación en teoría y práctica, y así poder

transitar apropiadamente por dicha vía. En este primer momento de las competencias, se toman los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales como base de formulación de los indicadores.

El segundo momento adaptativo de las competencias al mundo de la Educación ocurre para la Educación Superior a principios del Siglo XXI, con las competencias según el Proyecto Tuning para la construcción del Espacio Europeo para la Educación Superior y ALFA Tuning en América Latina y el Caribe.

En esta segunda adaptación de las competencias se toma como referencia las competencias laborales, se proponen competencias genéricas, para cualquier profesional universitario, y específicas por especialidades. En este segundo momento, la base de formulación de los indicadores son los pilares de la Educación, según la UNESCO: Conocer, hacer, ser y convivir.

En el caso venezolano, la aplicación de las competencias en Educación ocurre en los años 90 de fines del siglo XX, en primer lugar, en los Programas de Formación para el Trabajo y, en segundo lugar, en el subsistema de Educación Básica, principalmente, Educación inicial y hasta el quinto grado de Educación Primaria, faltando por implementar el resto de la Educación Básica.

En 2004 se dio a conocer el mandato ministerial para la elaboración de perfiles por competencias en la Educación Superior y en 2009 se oficializaron los Lineamientos Curriculares para el Programa Nacional de Formación, tratado ampliamente con el enfoque de competencias.

En los ambientes educativos citados, la Educación Basada en Competencias (EBC) cumple su propósito con base en diversos principios y características, entre ellos se encuentran los siguientes:

1. Lo significativo del conocimiento no es su acumulación sino su aplicación.
2. Los programas desarrollados por competencias deben centrar su aplicación en situaciones de la vida real.

3. La actividad docente debe sustituir la enseñanza por el aprendizaje como centro de su razón de ser.
4. Los aprendizajes deben lograrse por medio de la construcción participativa del estudiante.
5. Los métodos didácticos deben dirigirse al fortalecimiento y desarrollo de competencias.
6. Los saberes, en lugar de los contenidos, se dirigen a “lo que es necesario aprender” en contraposición a “lo que es bueno saber”.
7. La evaluación pasa de ser normativa a criterial y sus resultados se sustentan con evidencias de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes.
8. La evaluación es multifactorial: Diagnóstica, formativa y sumativa; y se realiza a través de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con resultados sobre una base individual en forma absoluta y no comparativa.
9. La especificación de resultados de aprendizaje no se basa en promedios sino en el nivel de logro de las competencias.
10. La enseñanza pasa de ser impartida a facilitada y mediada.
11. La planificación en vez de basarse en contenidos se basa en indicadores y evidencias de aprendizaje.
12. El constructivismo constituye la principal guía de acción del docente (SEP, 2009, pág. 97).

Desde el punto de vista del currículo universitario, los diseños de carreras basados en competencias parten del perfil del egresado elaborado con base en el quehacer profesional, el cual se especifica mediante áreas de competencia. Las áreas de competencia agrupan a las competencias profesionales a partir de las cuales se desagregan las unidades de competencia con sus respectivas competencias e indicadores.

A lo largo de este proceso se van especificando los saberes teóricos, los saberes prácticos y los saberes valorativos relacionados con el conocer, el hacer y el ser y convivir, correspondientes a los pilares de la educación según la UNESCO. Finalmente, todo este proceso conlleva al cumplimiento de lo que son las competencias de acuerdo con la UNESCO (2010, pág. 78):

Conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Retomando las reflexiones planteadas por la profesora Yicel Nayrobis Giraldo, sobre el acercamiento al concepto de competencia, en las cuales llama la atención sobre las diversas miradas y concepciones de lo que significa la acepción competencia y que denota los siguientes puntos en común:

Primero. En todas las definiciones se alude a que las competencias son características subyacentes a las personas; son propiedades que distinguen a las personas y que determinan sus formas de actuar y proceder en el mundo.

Segundo. En la mayoría se alude al desempeño como la expresión legítima de la competencia: la competencia es la actuación. Sin embargo, esta afirmación desdice de la tradición filosófica y psicológica respecto de la cual se entendía que la competencia no se expresa totalmente en la actuación, así como el desempeño no expresa la capacidad intelectual, y el acto no refleja la complejidad de la potencia.

Tercero. Es reiterativa la mención que se hace de la competencia como habilidad, conducta y disposición. Como ya se ha mencionado, la habilidad y la competencia no son lo mismo. La conducta, por su parte, se refiere a lo que puede ser observable y la disposición se refiere a las motivaciones.

Cuarto. Las competencias están asociadas al mundo del trabajo. Esta vinculación denota una fuerte marca del modo como el concepto de competencia ha logrado

legitimarse en los discursos que levantan las organizaciones y los grupos económicos para respaldar las presiones que permanentemente ejercen sobre las instituciones de educación superior.

Es necesario mirar detenidamente la significación que debe estar en torno a lo que son las competencias, como aquellas facultades que hacen al individuo más humano y lo comprometen con la construcción de un mundo mejor, con base en los conocimientos y aprendizajes asimilados que lo faculten para ser efectivo en su desempeño profesional y no con la intención de responder a las condiciones y directrices de un mundo laboral absorbente que mire en él un sujeto más de producción y de lucro.

2.2.4. Afectividad

Desde Platón y Aristóteles y a lo largo de los siglos, la afectividad –muy relacionada con las emociones- ha sido considerada desde muy diversos puntos de vista. En el libro “Tratados de psicología” (Benítez, 1979) se usa el término afectividad para designar “la sensibilidad que el ser humano experimenta ante determinadas alteraciones que se producen en el mundo real o en su propio yo”.

Según Henry Ey (1989, pág. 63), “es un conjunto de emociones, estados de ánimo, sentimientos que impregnan los actos humanos a los que dan vida y color, incidiendo en el pensamiento, la conducta, la forma de relacionarnos, de disfrutar, de sufrir, sentir, amar, odiar e interaccionando íntimamente con la expresividad corporal, ya que el ser humano no asiste a los acontecimientos de su vida de forma neutral”.

La Real Academia de la Lengua Española dice que la afectividad “es la capacidad de reacción de un sujeto ante los estímulos que provienen del medio externo o interno, cuyas principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones”.

Podemos ver que la definición de afectividad en las fuentes anteriores, coincide en cuanto a que es un estímulo que provoca una especie de manifestación emocional, es decir, ante cualquier signo externo a nosotros hay una manifestación interna. Según Piaget (1971, pág.141), la afectividad “es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa”.

En pequeña conclusión: acción y reacción, reacción y acción, ¡no importa!, quizá todas las definiciones que existan hablan de un estímulo directo o indirecto que provoca una emoción o sentimiento, y a eso le voy a lanzar la flecha con la ballesta de mi visión.

Cuando se habla de afectividad o emoción no se habla hablando solamente de las cuestiones más directamente relacionadas con los sentimientos, es decir, con lo que sería para algunos solamente una maraña de tendencias viscerales, sino que se hace referencia también a cuestiones más intelectuales como son los intereses, la simpatía y la antipatía por temas o personas, los actos de carácter ético, etc.

La afectividad es un ámbito que tiende numerosos puentes hacia el conocimiento. Por otro lado, no olvidemos que si la afectividad resulta imprescindible para comprender la propia dinámica del conocimiento humano, con más razón es ineludible para entender y transformar la forma en que conocimiento y educación deben relacionarse.

Los lectores de estas páginas podrán juzgar por sí mismos después de leerlas, no obstante, queda claro a todas luces que el contenido de este documento nos ofrece autores como Piaget, muy preocupado u hondamente inquieto, por la contribución del afecto a la formación de la persona humana.

Es decir, ¿cómo afecta el ámbito afectivo al desarrollo intelectual de un ser humano? La respuesta piagetiana es clara y rotunda. No sólo cree que sin una fuerte y adecuada presencia de los aspectos afectivos un ser humano no tendrá un desarrollo

intelectual adecuado, sino que va incluso más allá y plantea una hipótesis de partida incluso más radical, que consiste en afirmar que en realidad lo cognitivo y lo afectivo son profundamente inseparables.

Precisamente en este punto es donde Piaget formula una de sus metáforas más poderosas, al considerar que el comportamiento inteligente es como la actividad de un automóvil, en el sentido de que sin la gasolina de la afectividad es imposible que se produzca el movimiento del pensamiento.

Hay que observar la coincidencia con Vygotsky (1922, pág. 99), en este punto, ya que el psicólogo ruso también creía que la emoción era crucial tanto en el desarrollo como en el aprendizaje y la educación del individuo. De esta manera, Piaget critica las posiciones de otros autores que consideran la afectividad y la inteligencia como ámbitos modularmente separados, como estructuras que pueden llegar a tener funcionamientos encapsulados y autorreferentes.

En definitiva, la actividad de la persona es vista por Piaget como plena y profundamente impregnada de conocimiento y deseo al mismo tiempo. Cuando el adolescente comienza a transitar ese terreno fronterizo entre la infancia y la vida adulta, aunque está adquiriendo esa potente arma cognitiva que suele denominarse "pensamiento formal", el egocentrismo que le caracteriza tiende a presentar tanto aspectos afectivos como intelectuales.

Hoy en día, nadie piensa en negar que haya una constante interacción entre la afectividad y la inteligencia. Sin embargo, la afirmación de "inteligencia y afectividad son indisociables" puede abarcar dos significaciones muy diferentes. En un primer sentido, podría decirse que la afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia, que las estimula o las perturba, que es causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, pero que no podría modificar las estructuras de la inteligencia como tales.

Este rol acelerador o perturbador es indiscutible. El alumno alentado en clase tendrá más entusiasmo por el estudio y aprenderá más fácilmente mientras que otros tengan dificultades; en más de la mitad de los casos, estas dificultades se deben a un bloqueo afectivo, a un sentimiento de inferioridad específico por los que están más avanzados. Así es como un bloqueo de este tipo puede impedir provisoriamente que un alumno comprenda ciertos temas.

Varios autores han sostenido este punto de vista: Wallon (1998, pág. 32) subrayó que la emoción, lejos de tener siempre un rol inhibitor, jugaba a veces el rol de excitante, particularmente en la etapa sensorio-motora, donde el júbilo, por ejemplo, es causa de progreso en el desarrollo. Así es que el hijo de Wallon, que levantó y dejó caer una tapa 119 veces seguidas, estaba excitado por la alegría, causa en este caso de dicha reacción circular. De ahí a afirmar que la emoción es fuente de conocimiento, no hay más que un paso, franqueado a veces por los discípulos de Wallon.

Phillipe Malrieu (1976, pág. 82) sostiene así que la vida afectiva es un determinante positivo del progreso intelectual, sobre todo en la etapa sensorio-motora. Es fuente de estructuraciones. Cherse Perelman (1988, pág. 45) retoma la noción de retórica para designar el conjunto de los procedimientos no formales utilizados para producir la convicción en el otro, como lo hace un maestro con sus alumnos. Evidentemente, esta retórica está, en parte, engendrada por la afectividad.

2.2.7. Emoción y adolescencia

La adolescencia es la etapa intermedia entre la infancia y la adultez, es la protagonista en las escuelas secundarias y es la principal característica en los alumnos que se encuentran presentes en ellas. Es cierto que los alumnos son difíciles en esta etapa mas no es imposible trabajar con ellos. En la sociedad existen muchos estereotipos sobre los adolescentes comenzando porque estos son muy rebeldes, van a la secundaria por obligación, no le dan importancia a la escuela, no tienen visión a futuro,

esperan desarrollarse pronto físicamente, las relaciones entre alumnos y maestros no es buena, están en contra de las reglas, los padres de familia ven a la secundaria como una guardería, etc.

Las emociones del adolescente a veces parecen exageradas. Sus acciones son inconsistentes. Es normal que los adolescentes cambien repentinamente de estado emocional, entre la felicidad y la tristeza, entre sentirse inteligentes o tontos.

Los jóvenes que experimentan emociones negativas, llegan a la escuela indispuestos a trabajar, sus preocupaciones alejan su mente de las labores escolares y cualquier forma de convivencia. Esto representa un reto para los profesores, a diario nos encontramos con una gran variedad de emociones en los alumnos que perjudican el aprendizaje, haciendo fallidos nuestros intentos para atraer su atención.

Se sabe que los adolescentes pasan por una etapa difícil, porque trae consigo cambios tanto físicos como psicológicos y su educación, enseñanza y aprendizaje se verán afectados por estos mismos cambios como por el contexto en el que se desenvuelven. Es preciso comprender esa parte tan importante para entender al adolescente y crear todo lo necesario para que logre tener un aprendizaje significativo.

Esto mismo puede apreciarse en palabras de Valencia (1996: 223) “La adolescencia es una etapa compleja y aun en muchos niveles, Oscura”. En la adolescencia se experimenta una gran variedad de cambios físicos, emocionales y es una etapa en la que el adolescente comienza a adentrarse en la sociedad y trata de adaptarse a ella, por lo que en momentos puede ser frustrante para el mismo adolescente.

Las emociones nos ponen en movimiento o nos paran, nos hacen actuar, son el motor o el freno de nuestros comportamientos, se generan a partir de eventos y de reacciones psíquicas que valoramos de alguna manera que pudiese afectar o beneficiar el bienestar.

Goleman (2007:24) Menciona que “Las emociones son en esencia impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra emoción es motore, el verbo latino mover, además del prefijo “e” que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar”

Goleman (2007:25) señala que las principales emociones que experimentamos son:

IRA: Rabia, resentimiento, enojo, furia, indignación, exasperación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad, y en casos extremos odio y violencia.

TRISTEZA: Afición, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación, depresión.

MIEDO: Anticipación de amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad, ansiedad, temor, preocupación, aprensión, inquietud, nerviosismo, angustia, susto y terror.

ALEGRIA: felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer, estremecimiento, raptó, gratificación, euforia, capricho, éxtasis.

AMOR: Aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración y enamoramiento.

SORPRESA: Sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.

AVERSIÓN: Desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia.

VERGÜENZA: Culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción.

Estas emociones se hacen presentes en nuestras experiencias cotidianas, pero a veces no sabemos reconocerlas, confundimos nuestros sentimientos o los interpretamos mal.

Las emociones tienen un inicio muy rápido, duraciones breves y pueden ocurrir de forma automática e involuntaria. ¿Cómo reconocer las emociones en nuestras vidas? Cuando enfrentamos un suceso vital importante surge una emoción, la mente (procesos cognitivos) y el cuerpo (procesos biológicos) reaccionan de manera adaptativa, es decir, activamos los componentes esenciales de la emoción: sentimientos, estimulación corporal, intenciones dirigidas a metas y expresiones.

Los adolescentes necesitan recibir orientación emocional, ya que les cuesta trabajo hacer diferencias entre lo que sienten y lo que deberían ser. Por lo regular se dejan guiar por lo que sienten y toman decisiones que se basan en el sentimiento del momento: “Un día quieren una cosa y otro día quieren otra, no saben ni lo que quiere”.

En la etapa de secundaria los jóvenes son vulnerables en muchos sentidos, los cambios repentinos de estados de ánimo son frecuentes. Para conseguir que un alumno tenga su mente realmente enfocada en el aprendizaje se necesita equilibrio emocional, en la actualidad es difícil que un joven lo consiga, ya que lo afectan diversos factores.

Uno de ellos son los problemas familiares, el desinterés de los padres por la educación de sus hijos, divorcios, maltratos y problemas económicos. También influyen en ellos la relación con los compañeros de grupo, amistades, el amor, desamor y en la escuela el trato que tengan con los profesores y directivos.

Mendler (2004:19) menciona que “Los alumnos que se portan mal o se muestran desinteresados, lo que en realidad hacen es disimular su preocupación a ser percibidos como estúpidos, así se protegen de la vergüenza de parecer ignorantes ante sus compañeros de clase, sus padres o ante sí mismos”.

El proceso de socialización comienza en la familia y continúa en la sociedad, la escuela, en otras instituciones y situaciones sociales. Los padres muchas veces intentan moldear a sus hijos según lo que ellos quisieran que éstos fueran y no les proporcionan el apoyo emocional que requieren las personas frente a lo que sienten,

así entre las carencias y moldeamientos, como hijos e hijas, aprendemos a reprimir, controlar y manejar las emociones.

Hay que convencerse de la necesidad de que todos los agentes educativos, prioritariamente la familia y la escuela pueden encarar la formación de la competencia emocional de los jóvenes. Las limitaciones en el desarrollo emocional de los adolescentes han generado diversos riesgos, entre los que se encuentran el abandono escolar, el bajo rendimiento, la conducta violenta y otras dificultades en la adaptación personal y social.

El fenómeno de la violencia es multicausal y por este motivo nos damos cuenta que la escuela no puede y no debe hacerse cargo sola de esta tarea. Las intervenciones no serán efectivas si no se toman en cuenta todos los escenarios en los que los alumnos se desenvuelven, por eso hay que promover el desarrollo social de los jóvenes, teniendo en cuenta principalmente como docentes que educar es mucho más que transmitir conocimiento, que la familia y demás miembros de la comunidad se involucren más profundamente en la actividad escolar.

En un aula de clases es fácil percatarse de las emociones que experimentan los estudiantes, tal es el caso de la inseguridad de un alumno frente a la ignorancia de una materia, la frustración después de un fracaso o decepción después de obtener bajas calificaciones o malos resultados. La culpabilidad, la pena, la timidez, la humillación, los celos son otras emociones ligadas a la educación.

La escuela es un medio donde se pueden producir innumerables asociaciones emotivas entre situaciones, materias escolares, profesores, compañeros, una multitud de contextos y de estados emocionales que pueden ser tanto positivos como negativos. Las emociones conducen a comportamientos que no son siempre los deseados. Frecuentemente podemos darnos cuenta que a pesar de la mejor voluntad del maestro, el alumno adopta comportamientos que conducen a afectos opuestos a los buscados.

Por tales razones es común que el adolescente se vuelva introvertido, se encierre en sí mismo y se plantee interrogantes como: ¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿A dónde voy?

2.2.4.1. La afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La afectividad juega un papel muy importante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en los alumnos de educación secundaria y de todos los niveles. Es una necesidad de las personas que son sensibles y que, en muchas de las ocasiones, no pueden interactuar adecuadamente cuando se enfrentan ante una situación común o de tipo educacional, presentándose a través de cierta falta de una relación afectiva, de acercamiento, de interacción.

Como resultado, se manifiesta a través de la ansiedad, el enojo, la furia y otros, que obstaculizan y al mismo tiempo no dejan que desarrollen en las personas ciertas habilidades, aptitudes, conocimientos y aprendizajes en el momento del acto educativo, que cotidianamente se da en los alumnos, afectando su desarrollo como estudiante y como parte de un núcleo familiar o sociedad a la que pertenece.

Para contrarrestar esto, el maestro de la escuela secundaria debe ser capaz de expresar y sentir ternura, estar siempre abierto y sensible a las vivencias afectivas de los alumnos; transmitir en la experiencia de enseñar el goce del conocimiento; revelar a sus educandos la manera de cómo el conocimiento embellece la vida; contagiarles de actitudes de respeto hacia sí mismos, de entusiasmo y calidez en su relación con los otros.

Debe ser una persona organizada en sus ideas, segura, y bien documentada para que su palabra comunique con claridad, convenga, tenga impacto, y movilice los alumnos hacia cambios significativos. Que maneje apropiadamente las diversas

técnicas, recursos, y métodos de comunicación necesarios para hacer más atractiva y eficiente la transmisión de sus mensajes.

Pero no solo una buena comunicación es necesaria para crear lazos afectivos con los adolescentes, hacen falta más elementos que hay que tomar cuenta, como una buena presentación personal pues la belleza es vitalidad, es una fuerza interior que se irradia a través de todo el cuerpo: gestos, movimientos, miradas, posturas, silencios, expresiones, inclusive a través de la ropa, dado que la apariencia corporal puede llegar a significar el reflejo de nuestro estado interior.

El maestro tiene que mirarse a sí mismo, descubrir qué reflejan sus expresiones corporales, percatarse de la fuerza comunicativa que tiene y cómo proyecta su cuerpo. El rasgo más preponderante que puede acompañar la presentación del maestro es una actitud que revele nítidamente alegría, sensibilidad, compromiso, esfuerzo, deseo de superación y humildad intelectual.

La escuela suele divorciar el aprendizaje de los sentimientos y el de la experiencia intelectual. En consecuencia, las personas actúan regidas primordialmente por sus razonamientos lógicos sin sentir el conocimiento. Tampoco se mezcla el aprendizaje con la alegría, la motivación, el entusiasmo, el deseo, y las distintas sensaciones. Es indispensable recuperar una actitud amorosa en la cotidianidad educativa. El amor nutre la preocupación constante y sincera por el mejoramiento del otro.

La afectividad es un elemento presente y fundamental en todos los eventos de interacción escolar. En la construcción de una nueva escuela más vinculada con la vida, el conocimiento y el afecto tienen que estar estrechamente relacionados. Si un maestro no revela un interés profundo y sincero en la materia que enseña difícilmente la hará significativa y motivadora para los alumnos. La tarea de enseñar debe irradiar alegría, verdad, y convicción para que induzca aprendizajes jubilosos y comprometidos.

Con su palabra el maestro exalta o degrada el espíritu de sus alumnos. Un reproche o un elogio pueden marcar el destino de un estudiante. El respeto, la prudencia, la ecuanimidad y la sabiduría deben iluminar siempre las expresiones verbales del docente. Más que un simple dispensador de información, el docente debe ser un arquitecto de ambientes afectivos, condiciones, entornos y situaciones donde los alumnos puedan explorar, experimentar, y construir conocimiento como verdaderos seres humanizados.

Un trato amable, apertura a las opiniones de los alumnos, humildad, motivación, flexibilidad y humanismo son algunas de las características que esperan los educandos de un buen profesor. Por más fría que la presente era parezca, los alumnos de la escuela secundaria (que están más inmersos en las nuevas tecnologías) nunca dejarán de lado los aspectos afectivos.

2.2.4.2. Aspectos que están involucrados en la afectividad

De acuerdo con Oliveira, Rodríguez y Touriñán (2006), la afectividad designa una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena. Para estos autores, la cognición y el afecto son esferas interactivas, ya que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales, sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etcétera.). Una tonalidad afectiva estable entre emociones y sentimientos genera unidad en las personas, promueve su integración como seres humanos. Los autores señalan que el vínculo afectivo es una necesidad primaria significativa que constituye la base para crear los lazos entre el individuo y su grupo social de referencia, y que sólo puede ser satisfecho dentro de la sociedad.

Los términos emoción, sentimiento y afecto se utilizan en el lenguaje coloquial e incluso en el científico, casi como sinónimos (Bisquerra, 2000). La emoción suele entenderse como un fenómeno que tiene tres características: los cambios fisiológicos, las tendencias a la acción y la experiencia subjetiva, a la que Lazarus (1991) denomina afecto. Los afectos y los sentimientos se consideran generalmente en el contexto del marco general de las emociones, en vista de que éstas se conciben normalmente en sentido muy amplio. Los afectos son considerados por Lazarus (1991) como la calidad subjetiva de una experiencia emocional.

De acuerdo con Bisquerra (2000), el proceso que explica la experiencia subjetiva de la emoción puede ejemplificarse de la siguiente manera: encontrarse con una persona puede producir una emoción aguda que tiene una corta duración. La emoción inicial puede convertirse en sentimiento, mediante una apreciación subjetiva del sujeto que experimenta la emoción (interpretación); en otras palabras, la emoción inicial puede dar lugar a una actitud que puede persistir, incluso en ausencia de la persona que originalmente ocasionó la emoción, y que es, más duradera y estable.

Esta situación ocurre también en el contexto del aula, en el que las interacciones entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio. En vista de que estas actitudes persisten con el tiempo, resulta importante analizar las dimensiones de la docencia que se vinculan con el dominio afectivo de la enseñanza y el aprendizaje.

2.2.5. Competencias afectivas

Hablar de competencias afectivas, es reconocer que las personas no solo están en capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos. Además de sus emociones, al ser humano lo mueven también sus sentimientos, actitudes, valores y principios. Hablar de “inteligencia emocional” es ser reduccionistas

y es faltar a la evidencia cierta de la existencia de una afectividad humana. Pasar de la “inteligencia emocional” de Goleman a las competencias afectivas (interacción, empatía, autorregulación y motivación) es el aporte revolucionario del Maestro Miguel De Zubiria Samper. Este psicólogo y pedagogo colombiano recoge las contribuciones teóricas de una línea directa que viene desde Gardner, pasa por Stenberg, Goleman, Rojas y es tan relevante que incluso bebe de la fuente directa de la Tercera Ola: Alvin Toffler.

Sin lugar a dudas, el hecho de que con a través de sus investigaciones haya constituido a las competencias afectivas como tal, se trata de un descomunal aporte a la construcción de la sociedad de la información. Por esta razón, en esta tesis se estudia, aplica y multiplica sus enseñanzas con el ánimo de trabajar arduamente para algún día poner el siguiente ladrillo en el levantamiento de ese edificio intelectual y afectivo.

Existe un regalo teórico de Miguel De Zubiría denominado “Afectividad Humana” en el cual habla por primera vez de la existencia de competencias afectivas; ha habido autores que hablen de la afectividad en sí, pero Zubiría fue el pionero en establecer las competencias afectivas, también por ello es este el autor clave de esta tesis. Después de décadas de estudio, ha descubierto y demostrado que la afectividad es la dimensión más importante del ser humano. Ni el psicoanálisis, ni el conductismo, ni el análisis experimental del comportamiento, ni el cognitivismo, pudieron entender esta innegable realidad.

Nuestros afectos nos acompañan las 24 horas al día, nuestros pensamientos y nuestras acciones pasan primero por la dimensión afectiva. Eso lo sabían nuestros antepasados hace mucho tiempo, pero faltaba que llegaran científicos, pedagogos, filósofos y psicólogos como Miguel De Zubiría para demostrar este hecho.

Ahora bien, la narración oral desde el modelo histórico-secuencial es una práctica que resulta más viable y factible en alumnos de educación secundaria por su forma

tan sencilla de abordarse, a través de relatos con una estructura convencional, con la que el educando narrador pueda jugar en determinados instantes de la narración, ya sea adaptando la historia al contexto actual e interactuando con el público al incluirlo en la secuencia narrativa.

Una de las características principales de este modelo de narración oral consiste en la circularidad temporal del proceso de comunicación (del receptor hacia el emisor, una vez culminado el proceso lineal del emisor hacia el receptor) convirtiendo, de este modo, el proceso comunicativo de la narración oral en interactivo. En función del público, el narrador selecciona de entre su repertorio aquellas narraciones que estime más oportunas, que pueden ser relatos anticlericales, fantásticos, de terror, etc., y a partir de las peticiones o reacciones de los receptores puede variar el tipo de narración y hasta jugar con el contexto histórico original en el que se desarrolla el cuento. De hecho, durante esta transmisión con transformación el texto oral sufre un proceso de actualización léxica, semántica y pragmática para adaptarla al contexto temporal y al gusto del público, asegurando de este modo su vigencia comunicativa. Este grado de interacción no se alcanza en ninguna otra comunicación literaria.

La presencia del público es también un factor que caracteriza a este modelo. Si uno de los rasgos que individualizan el proceso comunicativo literario frente al lingüístico es la comunicación diferida, en la narración oral desde el modelo histórico-secuencial la comunicación es inmediata, la secuencia de la historia se puede modificar y adecuar al contexto actual, pasando de un contexto histórico a otro; el público debe estar siempre presente para que se establezca dicha comunicación, de otra forma no tendría sentido.

La literatura oral es una comunicación inmediata y además bidireccional, por cuanto que el público presente puede durante el desarrollo de la representación dirigirse al emisor para aclarar cualquier problema derivado de la presencia de ruido en la comunicación que impediría la precisa comprensión del mensaje, algo que no cabe

en una representación dramática, por más que sea una comunicación inmediata. El público (actante englobante) en un extremo del proceso comunicativo se convierte en un elemento decisivo que contribuye, junto con el narrador, a dar unidad de sentido a la obra narrativa oral, estableciéndose una auténtica relación interactiva entre narrador, tiempo y público.

El desarrollo integral de los seres humanos promovido desde la escuela cada vez cobra mayor importancia. En la sociedad moderna es común encontrar que los profesores rempazan a los padres en la formación afectiva de los niños y esta labor comienza en el preescolar. Mucho se ha hablado sobre competencias lectoras, literarias, matemáticas, y demás subtipos, pero muy poco se han discutido y trabajado en las escuelas las competencias afectivas.

Las competencias afectivas han sido definidas como “aquellas que nos permiten vincularnos con nosotros mismos (competencias intrapersonales), con los otros (competencias interpersonales) y en los grupos (competencias sociogrupales)” (Zubiría, 2009, pág. 51). Dichas competencias se dividen en cuatro dimensiones: motivación, autorregulación, interacción y empatía. Esta definición de competencias afectivas con sus respectivas dimensiones, aportadas por Miguel de Zubiría, son el eje central de este proyecto de tesis.

Las competencias intrapersonales generan una relación apropiada con nosotros mismos y nos permiten el autocontrol y el dominio de emociones y conductas, el autoconocimiento para saber quiénes somos y cómo somos y la autovaloración para formular juicios de valor acerca de nosotros mismos. Las competencias interpersonales nos facilitan querer, conocer e interactuar con otros, al entender cómo funcionan los mecanismos propios y los de los demás. Las competencias sociogrupales, como conocer, liderar y valorar grupos, determinan el nivel de integración social que logramos.

Estas competencias se comienzan a desarrollar desde el vientre materno y luego del nacimiento están asociadas al contacto físico. El director de Red Afectiva -un proyecto de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani- Juan Sebastián de Zubiría (2009, pág. 79) afirma que en los dos primeros años de edad se dan las bases para construir las competencias afectivas a nivel fisiológico "con la maduración de ciertas áreas del cerebro" y que hacia los cuatro o cinco años empieza el trabajo humano: "entonces es importante inculcar hábitos como vestirse, bañarse, hacer silencio en la mesa, comer, dormir y despertarse siempre a las mismas horas.

Esto fortalece el aspecto intrapersonal y el niño comienza a conocerse a sí mismo, lo cual está muy asociado a lo que escucha que otros dicen de él. También en el trato con otros comienza a interiorizar normas, con relaciones distintas entre niños, sus iguales, y adultos" (Zubiría, 2009, pág. 81).

Zubiría (2009, pág. 63) asegura que la sociedad postmoderna desea que los niños sean felices pero la felicidad no puede ser ilimitada: "hay que restringirlos, que no hagan lo que les da la gana: esto es apostar a largo plazo, ordenar al niño".

En los seres humanos el aspecto psicológico es motivo de reflexión generalmente hasta cuando se tiene un problema; es decir, no solemos pensar en este aspecto a menos que suframos o nos preocupemos por algún motivo. Sin embargo, nuestra situación psicológica es un delicado balance entre diferentes aspectos, por lo que lo idea es mantener una mente "estable, autodeterminada y con principios claros", además de estar al tanto de cómo esta cambia y evoluciona. La falta de desarrollo afectivo en el hogar crea un alto grado de soledad en los niños y reducidas oportunidades de desarrollar su afectividad.

Conceptos que en otra época se popularizaron como "madurez", "simpatía", "amor propio", "carisma" y "éxito social", entre otros, hoy en día son reconocidos por especialistas en psicología como "competencias afectivas" y su estudio ha llevado a la inevitable reflexión de cómo la escuela influye en el desarrollo afectivo de las personas.

Es claro que el antiguo paradigma se ha roto: antes, la familia formaba en valores y desarrollaba la afectividad y la escuela estaba encargada de dar conocimientos. La crianza estaba en manos de los padres: el padre trabajaba fuera de casa y la madre se encargaba del cuidado de los niños, los roles estaban bien definidos y los pequeños llegaban al colegio después de los cinco años de edad cuando, como dice Fernando Savater (2001, pág. 27) "ya estaban domesticados", es decir, contaban con principios básicos sobre sí mismos y la vida en comunidad frente a sus iguales y a figuras de autoridad, conocían las rutinas establecidas, los valores personales y sociales, etc.

Ahora con las madres trabajadoras que pasan todo el día fuera del hogar y no se pueden dedicar exclusivamente a la crianza, la desintegración de las familias por diversos motivos como divorcios, familias monoparentales, entre otros, está muy cerca de convertirse en un común denominador. La escuela recibe niños desde muy temprana edad que no han tenido hermanos, no tienen tiempo con sus padres y no han recibido formación en valores y rutinas personales y sociales, así que es responsabilidad de las instituciones educativas cumplir con ciertas funciones que antes eran exclusivas de los padres.

Lo anterior sumado a los nuevos conceptos de igualdad, libertad y autoridad, donde el niño o el joven puede reclamar derechos, a la influencia de los medios de comunicación y a la modernización de las costumbres, configura una sociedad con niños en alto grado de soledad, reducidas oportunidades de desarrollar su afectividad y sin una mayor figura de autoridad a la cual respetar y seguir. De ahí la importancia de la escuela en lo que se ha llamado el desarrollo integral del individuo, que necesariamente pasa por las competencias afectivas.

Una investigación realizada por Red Afectiva en la que participaron 6.000 estudiantes colombianos en edades de 4 a 12 años, en el año 2005, mostró que 56% de esta población tiene incompetencias afectivas y que más del 66% tiene serias dificultades para establecer vínculos fuertes con sus tutores afectivos (padre, madre, abuelos, docentes, etc.), ya que los conocen poco, las interacciones son escasas y

poco profundas y, por lo mismo, la valoración es deficiente, presentando de esta manera los primeros indicios de soledad en la infancia, que se acentúan más adelante en la adolescencia.

Otras investigaciones de esta institución mostraron que 55% de los niños no tienen buenas relaciones con su familia, que más del 35% de los niños menores de cinco años tienen un vínculo flojo con su madre y que en los últimos cinco años este porcentaje ha aumentado de manera preocupante.

Las incompetencias afectivas se manifiestan con rebeldía, agresividad, apatía, aburrimiento, depresión y ansiedad: "el niño se come las uñas, mueve constantemente las piernas o alguna parte del cuerpo, le sudan las manos. Además le falta motivación, es muy tímido, se le nota retraído y solitario; en el aspecto intrapersonal, no tiene horarios, no hace juicios sobre sí mismo y su autoestima es baja" (Zubiría, 2009, pág. 84).

En cambio, un niño con competencias afectivas es buen amigo, seguro, emprendedor, entusiasta, tiene buen autocontrol y no muestra comportamientos adictivos, entendiendo estos como aquellos conducentes a obtener placer instantáneo sin realizar mayor esfuerzo.

Diversos estudios han comprobado que el rendimiento académico se encuentra directamente ligado a la situación afectiva por la cual atraviesa el estudiante. En Estados Unidos se encontró que en 48% de los estudiantes con bajo nivel académico la causa exclusiva era un problema afectivo, y en Chile que el 70% de los argumentos que daban los alumnos para explicar su rendimiento académico eran declaraciones que comenzaban con "en el colegio me siento...", esto demuestra cómo los límites entre estabilidad afectiva y rendimiento escolar se unen en el ambiente escolar, donde incide principalmente lo que el estudiante siente.

Ahora bien, ¿cómo identificar que el adolescente está atravesando problemas afectivos? Si el docente, dice Zubiría (2009, pág. 115), nota que el desempeño

académico del niño ha bajado y que además está apático, desinteresado, irascible, aislado o ansioso, o que tiene demasiado estrés en las evaluaciones o reacciona con llanto en cualquier momento, puede estar seguro de que su alumno atraviesa por una crisis afectiva y debe establecer una estrategia para intentar solucionar la situación.

En situaciones normales se ha comprobado que para un adolescente su autopercepción como alumno está íntimamente relacionada con el vínculo afectivo que tiene con el maestro más que con sus compañeros. De ahí la importancia de ser un docente que se quede en la memoria de los estudiantes por su excelente labor formadora a nivel cognitivo y afectivo, pues si bien es cierto que resulta fundamental que los alumnos aprendan matemáticas, ciencias, lenguaje y sociales, es igualmente importante que aprendan a tomar decisiones sobre su futuro, a controlar emociones y a ser conscientes.

Es importante recalcar que esta investigación está enfocada en adolescentes de educación secundaria, sin embargo, es menester reconocer lo que establece Zubiría de que, a partir de la educación de primera infancia, para desarrollar las competencias afectivas se recomienda a los maestros "crear hábitos en los niños y frenar comportamientos en contra de otros o de sí mismos, como agresiones, falta de solidaridad, egoísmo, alta o baja autoestima, irreverencia y rebeldía" (Zubiría, 2009, pág. 32).

2.2.5.1. Definición operacional de las dimensiones que incluyen las competencias afectivas de los alumnos

Las competencias afectivas se dividen en cuatro dimensiones: motivación, interacción, autorregulación y empatía (Zubiría, 2009).

2.2.5.1.1. Motivación

Según Zubiría (2009), la motivación puede definirse como el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo.

Otros autores, como Abraham Maslow (1958), define a la motivación como la raíz dinámica del comportamiento; es decir, los factores o determinantes internos que incitan a una acción, que también es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta.

La motivación es el deseo de hacer mucho esfuerzo por alcanzar las metas de la organización, condicionado por la necesidad de satisfacer alguna necesidad individual. Si bien la motivación general se refiere al esfuerzo por conseguir cualquier meta, nos concentramos en metas organizacionales a fin de reflejar nuestro interés primordial por el comportamiento conexo con la motivación y el sistema de valores que rige la organización (Robbins, 1999).

Según Stoner (1996) define la motivación como “Una característica de la Psicología humana, incluye los factores que ocasionan, canalizan y sostienen la conducta humana. Lo que hace que las personas funcionen”. En esta definición el autor nos da a entender que la motivación viene siendo como un motor si lo comparamos con un automóvil, es decir, que si las personas se encuentran motivadas estas funcionan como el automóvil, en caso contrario habría que empujarlas, pero cuanta energía no se gastaría durante todo este proceso.

Por su parte, Chiavenato (2000) la define como “el resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea”. Según Chiavenato para que una persona esté motivada debe existir una interacción entre el individuo y la situación que esté viviendo en ese momento, el resultado arrojado por esta interacción es lo que va a permitir que

el individuo este o no motivado. Esta interacción lo que originaría es la construcción de su propio significado sobre la motivación.

Asimismo, Mahillo (1996) define la motivación como “el primer paso que nos lleva a la acción”, es decir, para que el individuo realice sus acciones este debe de estar motivado, de lo contrario hay que empujarlo al igual que un carro cuando este se apaga, para que pueda realizar las acciones, esto también ocasiona desde mi parecer un gasto de energía enorme, lo que origina que los gerentes que no tengan estrategias claras sobre la motivación de sus empleados pasen la mayor parte de su tiempo ocupado en como incentivar a estos trabajadores.

2.2.5.1.1.1. Motivación intrínseca y extrínseca

La motivación puede dividirse en dos teorías diferentes conocidas como motivación intrínseca (interna) o motivación extrínseca (externa) (Zubiría, 2009). La primera viene del entendimiento personal del mundo y la segunda de la incentivación externa de ciertos factores. Algunos factores extrínsecos pueden ser: el dinero, el tiempo de trabajo, viajes, coches, cenas y bienes materiales.

Todos estos factores pueden incrementarse o disminuirse en el espacio alrededor del individuo; sin embargo, los factores intrínsecos dependen del significado que le dé la persona a lo que hace. Si bien es cierto, los llamados factores extrínsecos también dependen de esta interpretación de la persona, éstos pueden cambiarse radicalmente de forma muy rápida, mientras que los intrínsecos requieren de un trabajo de asimilación más adecuado a la mente del individuo. Los factores intrínsecos tratan de los deseos de las personas de hacer cosas por el hecho de considerarlas importantes o interesantes. Existen tres factores intrínsecos importantes (Pink, 2000):

- Autonomía: el impulso que dirige nuestras vidas, libertad para tener control sobre lo que hacemos.

- Maestría: el deseo de ser mejor en algo que realmente importa.
- Propósito: la intención de hacer lo que hacemos por servicio a algo más grande que nosotros mismos.

Motivación intrínseca

La motivación intrínseca ha sido estudiada desde principios de la década de 1970. La motivación intrínseca podría definirse como el auto deseo de buscar cosas nuevas y nuevos retos, para analizar la capacidad de uno mismo, observar y adquirir más conocimiento. Está impulsada por un interés o placer por la tarea en sí misma, y reside en el individuo en lugar de depender de presiones externas o el deseo de recompensa.

El fenómeno de la motivación intrínseca fue reconocido por primera vez en estudios experimentales sobre la conducta animal. En estos estudios, se hizo evidente que los animales manifestaban comportamientos impulsados por la curiosidad, en ausencia de recompensa.

La motivación intrínseca es una tendencia motivacional natural y es un elemento fundamental en el desarrollo físico, social y cognitivo. Los estudiantes que están motivados intrínsecamente participan en la tarea de buen grado, y trabajan para mejorar sus habilidades, lo que incrementará, a su vez, sus capacidades. Los estudiantes tienen más probabilidad de estar motivados intrínsecamente si:

- atribuyen sus resultados académicos a factores que están bajo su control, también conocido como autonomía.
- creen que tienen las habilidades para ser agentes eficaces en el logro de sus objetivos deseados, también conocido como creencias de autoeficacia.
- están interesados en dominar un tema, y no solo en conseguir buenas notas.

Motivación extrínseca

La motivación extrínseca hace referencia al desarrollo de una actividad para conseguir un resultado deseado y es opuesta a la motivación intrínseca; se genera por las influencias externas al individuo (Zubiría, 2009). En la motivación extrínseca, la pregunta más difícil de responder es ¿de dónde consigue la persona la motivación necesaria para llevar a cabo una tarea y seguir esforzándose con persistencia? Generalmente, la motivación extrínseca se utiliza para lograr los resultados que una persona no podría obtener de la motivación intrínseca.

Las motivaciones extrínsecas más comunes son las recompensas (por ejemplo dinero o buenas notas) por demostrar el comportamiento deseado, y la amenaza de castigo tras una mala conducta. La competición es un motivador extrínseco porque fomenta el ganar y el vencer a los demás, no solo para disfrutar de las recompensas intrínsecas de la actividad. El aplauso del público y el deseo de ganar un trofeo también son incentivos extrínsecos.

Investigaciones en Psicología Social han demostrado que las recompensas extrínsecas pueden llevar a un efecto de sobre-justificación y una consecuente reducción de la motivación intrínseca. En un estudio que demuestra este efecto, niños que esperaban ser recompensados con un premio concreto por hacer dibujos, en observaciones posteriores, pasaron menos tiempo jugando con los materiales de dibujo que aquellos niños a los que no se les especificó un premio concreto.

Sin embargo, otro estudio demostró que estudiantes de tercer grado que fueron recompensados con un libro, en el futuro mostraron más comportamientos de lectura, lo que implica que algunos premios no debilitan la motivación intrínseca. Aunque las recompensas extrínsecas podrían reducir el deseo de una actividad, el uso de coacciones extrínsecas, como la amenaza de castigo, contra la realización de una actividad, en realidad, puede incrementar el interés intrínseco hacia la misma actividad.

En un estudio, a unos niños se les amenazó levemente en contra de que jugaran con un determinado juguete. Se encontró que la amenaza, en realidad, sirvió para aumentar el interés de los niños en el juguete, el cual no era deseado antes de la amenaza.

2.2.5.1.2. Autorregulación

En palabras de Zubiría (2009), la autorregulación es la habilidad de una persona para controlar su comportamiento. Se desarrolla con el tiempo, e involucra muchos aspectos del desarrollo social, emocional y cognitivo. La autorregulación puede también ser considerada como la integración exitosa de la emoción (lo que siente un niño) y la percepción (lo que el niño sabe o puede hacer) que da como resultado un comportamiento apropiado (Zubiría, 2009).

La autorregulación parece ayudar a los niños o adolescentes a resolver problemas y desarrollar estrategias de afrontamiento. La autorregulación incluye la habilidad de enfocarse y de controlar los impulsos, mientras más pronto pueda una niña autorregularse, más pronto estará preparada para la escuela, donde el éxito académico y social requiere de pensar por sí misma y satisfacer las expectativas de los demás.

Los niños o adolescentes que no aprenden a autorregularse por lo general tienen más dificultad en la transición a la escuela. Estar “listo para el kínder” significa saber las letras, los colores, y los números, pero también significa poder permanecer quieto durante la hora del círculo y llevarse bien con los demás.

La autorregulación emocional o regulación de las emociones es la habilidad para responder a las demandas actuales de experiencia en el rango de las emociones de una forma que es socialmente tolerable y suficientemente flexible para permitir reacciones espontáneas así como también la habilidad para retrasar reacciones espontáneas cuando sea necesario.

También puede ser definida como el proceso extrínseco e intrínseco, responsable de observar, evaluar, y modificar las reacciones emocionales. La autorregulación emocional pertenece al amplio conjunto de los procesos de autorregulación, los cuales incluyen la regulación de nuestros propios sentimientos y la regulación de los sentimientos de las otras personas

La regulación emocional es un proceso complejo que inicia suponiendo, inhibiendo o modulando un estado o comportamiento en una determinada situación , por ejemplo la experiencia subjetiva (sentimientos), respuestas cognitivas (pensamientos), respuestas fisiológicas relacionadas con las emociones (por ejemplo el ritmo cardíaco o la actividad hormonal), y el comportamiento relacionado con las emociones (acciones corporales o expresiones).

Funcionalmente, la regulación emocional también se puede referir a los procesos, como la tendencia a centrar la atención a una tarea y la habilidad para reprimir comportamientos inapropiados bajo órdenes. La regulación emocional cumple una función muy importante en la vida humana.

Cada día, las personas están expuestas continuamente a una amplia variedad de estímulos potencialmente excitantes. Reacciones emocionales inapropiadas, extremas o sin supervisión a dichos estímulos podrían impedir una integración funcional dentro de la sociedad; por lo tanto, las personas debían ajustar en alguna forma la regulación de las emociones casi todo el tiempo.

Las reacciones emocionales inapropiadas, extremas o sin supervisión a dichos estímulos podrían impedir una integración funcional dentro de la sociedad; por tanto, las personas deben participar en algún tipo de regulación de las emociones casi todo el tiempo. Hablando de manera general, la desregulación emocional ha sido definida como la dificultad para controlar la influencia de excitación emocional en la organización y calidad de los pensamientos, acciones e interacciones.

Los individuos que son emocionalmente desregularizados exhiben patrones de respuesta en los cuales hay una incongruencia entre sus objetivos, respuestas, y/o modos de expresión, y las exigencias del entorno social. Por ejemplo, existe una asociación significativa entre la desregulación emocional y los síntomas de la depresión, la ansiedad, la patología alimentaria y abuso de sustancias.

Mayores niveles de regulación de las emociones tienden a relacionarse con los altos niveles de competencia social y la expresión de las emociones socialmente apropiadas. Mayores niveles de regulación de las emociones tienden a relacionarse con los altos niveles de competencia social y la expresión de las emociones socialmente apropiadas.

El conocimiento de la regulación emocional se vuelve más sustancial durante la infancia. Por ejemplo, los niños de seis a diez años de edad empiezan a entender reglas de demostración. Ellos llegan a apreciar los contextos en los cuales ciertas expresiones emocionales son socialmente más apropiadas y por lo tanto deberían ser reguladas.

Por ejemplo, los niños pueden entender que al recibir un regalo deben mostrar una sonrisa, independientemente de sus sentimientos reales sobre el regalo. Durante la infancia, también hay una tendencia hacia el uso de más estrategias de regulación de la emoción cognitiva, tomando el lugar de más tácticas de distracción elemental, acercamiento y evitación.

Considerando el desarrollo de desregulación de la emoción en los niños, un fuerte hallazgo sugiere que los niños frecuentemente expuestos a la emoción negativa en el hogar, serán más probablemente propensos a demostrar y tener dificultades de la regulación, y altos niveles de emoción negativa.

Los adolescentes muestran un notable incremento en sus capacidades de regular sus emociones, y la toma de decisiones de regulación de la emoción se vuelve más compleja, dependiendo de múltiples factores. En particular, el significado de las

consecuencias interpersonales aumenta para los adolescentes. Cuando regulan sus emociones, es por lo tanto más probable que los adolescentes tomen en cuenta su contexto social. Por ejemplo, los adolescentes muestran una tendencia a demostrar más emoción si esperan una respuesta comprensiva de sus pares.

Además, el uso espontáneo de estrategias cognitivas de regulación de la emoción se incrementa durante la adolescencia, lo cual está evidenciado por información de auto-informes e indicadores neuronales.

Con un fracaso en la regulación emocional hay un aumento en las disfunciones psicosociales y emocionales causadas por experiencias traumáticas debido a una incapacidad para regular las emociones. Estas experiencias traumáticas típicamente suceden en la escuela primaria o secundaria y a veces están asociadas con el bullying (intimidación escolar).

Los adolescentes que no pueden autorregularse apropiadamente expresan sus emociones inestables en una variedad de formas, incluyendo gritar si no tienen su manera, atacar con sus puños, o intimidar a otros niños. A menudo tales conductas provocan reacciones negativas del entorno social, las cuales, a su vez, pueden exacerbar o mantener la original regulación de problemas a través del tiempo, un proceso calificado de continuidad acumulativa.

Es más probable que estos adolescentes tengan relaciones basadas en el conflicto con sus maestros o coetáneos. Esto puede conducir a problemas más severos tales como un daño en la habilidad para ajustarse a la escuela y predice la marginación escolar muchos años después. Los niños que fracasan en la apropiada autorregulación crecen como adolescentes con más problemas emergentes.

Sus pares comienzan a notar su "inmadurez", y estos niños a menudo son excluidos de los grupos sociales, fastidiados y hostigados por sus pares. Esta "inmadurez" ciertamente causa que algunos adolescentes se transformen en

marginados sociales en sus respectivos grupos sociales, provocando que arremetan en formas airadas y potencialmente violentas.

2.2.5.1.3. Empatía

Según Zubiría (2009), la empatía es la capacidad cognitiva de percibir (en un contexto común) lo que otro ser puede sentir. También es descrita como un sentimiento de participación afectiva de una persona cuando se afecta a otra. Dependiendo del enfoque, corriente o cosmovisión de la que se hable, la empatía, su origen y causas llegan a interpretarse de formas distintas.

Aristóteles afirmaba que el ser humano era político, esto es, social: vive en familias, clanes, grupos y manadas llamadas aldeas, pueblos, ciudades o naciones, y siente necesidad de juntarse con otros semejantes para poder realizarse como tal.

Según el sociólogo estadounidense Jeremy Rifkin la empatía es un concepto único y relativamente nuevo en el vocabulario de cualquier lengua humana hasta ahora hablada, y se empieza a emplear apenas en el año 1909. Aunque existen conceptos similares a la empatía como compasión o altruismo, ninguno de estos ofrecen la significación precisa de lo que se quiere expresar cuando en la actualidad se emplea el término "empatía".

Cuando se habla de empatía se hace referencia a una habilidad tanto cognitiva como emocional del individuo, en la cual este es capaz de ponerse en la situación emocional de otro. Esto es muy diferente a ideas previamente empleadas como lo es la misma predecesora del término, la "simpatía", la cual se entiende en inglés como una sensación de lástima propia ante la situación desagradable de otra persona.

El surgimiento del concepto de empatía parece estar ligado al desarrollo de campos de la ciencia igualmente recientes, como lo es la psicología o la etología.

Según algunas hipótesis de estos campos de estudio, esto se debe a que la capacidad de empatía depende en gran medida de un desarrollo de la conciencia del yo.

Según algunos investigadores, el propio historial emocional de las personas puede afectar o distorsionar qué emociones se perciben en los demás. La empatía no es un proceso automático que informe sobre los estados emocionales de otro individuo. Es una capacidad o destreza que se desarrolla paulatinamente a lo largo de la vida, y que mejora cuanto mayor es el contacto que se tiene con la persona que uno empatiza.

La empatía puede dividirse en dos componentes principales:

- **Empatía afectiva**, también llamada empatía emocional: la capacidad de responder con un sentimiento adecuado a los estados mentales de otro. Se supone que nuestra capacidad de empatía emotiva se basa en el contagio emotivo, la afectación por el estado emotivo o de excitación del otro.
- **Empatía cognitiva**: la capacidad de comprender el punto de vista o estado mental de otro/a. A menudo se usan como sinónimos los términos empatía cognitiva y teoría de la mente, pero como no hay estudios que comparen la: 'teoría de la mente' con tipos de empatía, no estaría claro si son equivalentes. En el entorno religioso, se dice de algunas personas de vida ejemplar, que tenían el don de la: 'Intuición de corazones', que sería una forma de llamar a la empatía cognitiva.

Aunque la ciencia no ha llegado a un consenso sobre la definición exacta de estos conceptos, sí que lo hay sobre su distinción.

La empatía afectiva podría subdividirse en los niveles siguientes:

- **Preocupación empática**: compasión por otros como reacción a su sufrir.
- **Aflicción propia**: sensaciones propias de incomodidad y ansiedad como respuesta al sufrimiento ajeno. No hay acuerdo sobre si la aflicción personal es un tipo básico de empatía, o por el contrario, no es empatía. En esta subdivisión puede haber elementos relacionados con el crecimiento/desarrollo. Los niños responden a la tensión de otros

poniéndose ellos mismos en tensión; solo a los dos años de edad empiezan a responder de otras formas, finalistas, intentando ayudar, consolar y participar.

La empatía cognitiva puede subdividirse en los grados siguientes:

- **Asunción de perspectiva:** la tendencia a adoptar espontáneamente los puntos de vista del otro/a.
- **Fantasía:** la tendencia -proyectiva- a identificarse con personajes imaginarios.

La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente o incluso lo que puede estar pensando. Las personas con una mayor capacidad de empatía son las que mejor saben "leer" a los demás. Son capaces de captar una gran cantidad de información sobre la otra persona a partir de su lenguaje no verbal, sus palabras, el tono de su voz, su postura, su expresión facial, etc. Y en base a esa información, pueden saber lo que está pasando dentro de ellas, lo que están sintiendo.

Además, dado que los sentimientos y emociones son a menudo un reflejo del pensamiento, son capaces de deducir también lo que esa persona puede estar pensando.

La empatía requiere, por tanto, prestar atención a la otra persona, aunque es un proceso que se realiza en su mayor parte de manera inconsciente. Requiere también ser consciente de que los demás pueden sentir y pensar de modos similares a los nuestros, pero también diferentes. Tal vez a ti no te moleste un determinado comentario o broma pero a otra persona sí puede molestarle.

La persona empática es capaz de darse cuenta de que dicho comentario te ha molestado incluso aunque ella sienta de otra manera. La empatía está relacionada con la compasión, porque es necesario cierto grado de empatía para poder sentir compasión por los demás. La empatía te permite sentir su dolor y su sufrimiento y, por tanto, llegar a compadecerte de alguien que sufre y desear prestarle tu ayuda.

En general, es fácil para la mayoría de las personas tener una respuesta empática ante un daño físico ocurrido a otra persona. Por ejemplo, todos sabemos lo que se siente ante un golpe en la espinilla, porque todos sentimos lo mismo y es fácil sentir el dolor de la persona que vemos recibir el golpe. No obstante, para evitar el malestar que se siente, muchas personas reaccionan riéndose. De este modo, se libran del dolor, aunque también se alejan de una respuesta empática.

Cuando no se trata de dolor físico, sino emocional, puede ser más difícil saber lo que la otra persona está sintiendo y requiere un grado de atención y de conciencia de la otra persona más elevado. Una persona puede aumentar su capacidad de empatía observando con más detalle a los demás mientras habla con ellos, prestándoles toda su atención y observando todos los mensajes que esa persona transmite, esforzándose por ponerse en su lugar y "leer" lo que siente.

Si mientras hablas con alguien, estás más pendiente de tus propias palabras, de lo que dirás después, de lo que hay a tu alrededor o de ciertas preocupaciones que rondan tu mente, tu capacidad para "leer" a la otra persona no será muy alta. Pero la empatía es mucho más que saber lo que el otro siente, sino que implica responder de una manera apropiada a la emoción que la otra persona está sintiendo. Es decir, si alguien te dice que acaba de romper con su pareja y tú sonríes y exclamas "¡Qué bien!", no estás dando una respuesta muy empática.

2.2.5.1.4. Interacción

Desde la perspectiva de Zubiría (2009), por interacción se entiende el lazo o vínculo que existe entre las personas y que son esenciales para el grupo, de tal manera que sin ella la sociedad no funcionaría. Para la Sociología, las relaciones sociales, los modos de interacción no se limitan al ámbito familiar o de parentesco; abarca las relaciones laborales, políticas, en los clubes deportivos, en los centros educativos, etc. Existen dos amplias categorías de procesos sociales:

1. Los procesos conjuntivos: Son relaciones positivas, por las que las personas se atraen entre sí y se integran. Constituyen una expresión de las virtudes sociales de justicia, altruismo y amor, pues las personas que participan logran un objetivo considerado deseable para ellas. Sirven para perpetuar y mantener la sociedad como un organismo vivo. Los tres procesos sociales conjuntivos son:

2. La cooperación: Dos o más personas actúan conjuntamente en la prosecución de un bien común. Es la forma más habitual de interacción y es un requisito esencial para el mantenimiento y la continuidad de los grupos y la sociedad.

La cooperación es una relación recíproca, no puede ser unilateral, pero tampoco exige una cantidad exactamente igual de esfuerzo por cada una de las partes. Las personas aportan sus esfuerzos en forma conjunta y más o menos simultáneamente con el fin de lograr un objetivo. A veces, una de las partes logra más que la otra el bien deseado, pero en la cooperación interesa más el proceso que el producto.

3. La asimilación: Dos o más personas aceptan y realizan pautas de comportamiento de la otra parte. Una persona o una categoría minoritaria es asimilada por un grupo o una sociedad. Pero la asimilación no es un proceso unilateral, es interaccional, pues ambas partes participan recíprocamente, aun cuando una de ellas resulte más afectada que la otra. Las diferencias de idiomas, religión, riqueza y educación son obstáculos importantes para la asimilación.

4. La acomodación: Es una forma de proceso social en la que dos o más personas actúan mutuamente con el fin de impedir, reducir o eliminar los conflictos. La acomodación ocurre cuando se ha superado un conflicto, y los sobrevivientes aprenden a adaptarse y ajustarse unos a otros. Es un medio de vivir en paz, de coexistir.

Siendo la interacción "el corazón de una comunicología posible" (Galindo, 2003), esta dimensión puede ser considerada una de las más importantes para comprender los fenómenos comunicativos. En este panorama, pudiera parecer paradójica la casi

nula presencia de investigaciones y trabajos que, desde el campo académico, ponen el acento en ella. Según Jesús Galindo (2003), "la interacción cara a cara y todo lo demás no mediático no es comunicación en un sentido oficial". Lejos de querer dar cuenta únicamente de esta débil presencia, parece más sustancial un acercamiento de corte reflexivo y propositivo.

En términos generales, la interacción puede ser entendida como la acción recíproca entre dos o más agentes. Y yendo más allá, al margen de quién o qué inicie el proceso de interacción, lo que interesa destacar es que el resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes. No en balde, el concepto de interacción social se ha erigido como básico para las ciencias sociales y humanas, y ha permitido un avance muy destacado en campos del conocimiento como la psicología social, entre otros.

En la teoría de la comunicación se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas. Una conversación cotidiana, una reunión de trabajo, una clase, un saludo o una partida de cartas, por ejemplo, son interacciones.

En las ciencias humanas y sociales, la interacción ha sido objeto de estudio de disciplinas como la sociología, la lingüística y la psicología educativa. En los años 50 y 60 del siglo XX, E. Goffman (1958) reivindica la interacción como objeto de estudio de la sociología. Este autor estudia la interacción realizada cara a cara, frente a las interacciones a distancia o diferidas, definida como la influencia recíproca que ejercen los participantes de un acto comunicativo sobre sus acciones respectivas al compartir tiempo y espacio en el contexto inmediato; entiende así la interacción como un encuentro comunicativo.

En este marco, el término de interacción hace referencia, antes que nada, a la emergencia de un desarrollo del ser social y afectivo, ya que los procesos de comunicación entre seres humanos pasan a ocupar un lugar central para la comprensión de los fenómenos socioafectivos. Todo esto se relaciona con la comprensión de la persona como un ciudadano integral, un ser que solo puede desarrollarse como ente de la sociedad a través de la comunicación con sus semejantes.

2.2.5.2. Indicadores para valorar las competencias afectivas de los alumnos por medio de un Taller de Cuentacuentos

Las dimensiones de las competencias afectivas que serán medidas son cuatro: motivación, interacción, empatía y autorregulación. Cada una cuenta con dos indicadores que profundizan en aspectos específicos de la dimensión.

2.2.5.2.1. Motivación

Esta dimensión considera, por una parte, la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender; y por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico. Esta dimensión contempla los siguientes indicadores:

- **Autopercepción:** incluye tanto las percepciones de los estudiantes frente a sus aptitudes, habilidades y posibilidades de superarse, como la valoración que hacen de sus atributos en el ámbito académico.
- **Motivación escolar:** incluye las percepciones de los estudiantes respecto de su interés y disposición al aprendizaje, sus expectativas académicas y motivación al logro, y sus actitudes frente a las dificultades en el estudio.

Para evaluar estos indicadores se empleará el Test de Competencias Afectivas, diseñado por Miguel de Zubiría en el 2009, quien es uno de los máximos exponentes de este tipo de competencias en la actualidad, además, se evaluará a partir de un registro anecdótico sobre las actividades desarrolladas durante el Taller de Cuentacuentos. Se consulta a los estudiantes, entre otros aspectos, por su satisfacción con las notas obtenidas, por su perseverancia en relación a las tareas o trabajos que se les encomiendan, y por su capacidad de aprender lo que sus profesores les enseñan en clases.

2.2.5.2.2. Interacción

Esta dimensión considera las percepciones y las actitudes afectuosas que tienen los estudiantes con respecto a relaciones de respeto, así como un ambiente social organizado y seguro en la escuela. Contempla los siguientes indicadores:

- **Convivencia afectuosa y respetuosa:** considera las percepciones, las actitudes y expresiones afectuosas que tienen los estudiantes en relación al trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación que existe en la secundaria. Además, las percepciones con respecto al cuidado del establecimiento y el respeto al entorno por parte de los estudiantes.
- **Ambiente organizado:** considera las percepciones que tienen los estudiantes sobre la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por todos, y el predominio de mecanismos constructivos de resolución de conflictos. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente a las normas de convivencia y su transgresión.

Para evaluar este indicador, se utiliza el Test de Competencia Afectivas de Zubiría a estudiantes. Se incluyen preguntas referidas, por ejemplo, al nivel de afecto y de respeto en el trato entre los distintos actores de la comunidad educativa, la existencia

de normas de convivencia y al manejo de las situaciones de violencia escolar en el establecimiento, entre otras.

2.2.5.2.3. Empatía

Esta dimensión considera las actitudes de los estudiantes frente a los sentimientos o emociones de los demás o la manera en la que ponen en el lugar del otro. Contempla los siguientes indicadores:

- **Sensibilización empática:** considera las reacciones de los estudiantes ante los sentimientos y emociones de los demás, así como la forma en la que se involucran con las situaciones del otro cuando se encuentra en situaciones adversas o problemáticas.
- **Sentido de pertenencia:** considera la identificación de los estudiantes con sus compañeros y con la comunidad escolar, si sienten orgullo de pertenecer a ella, así como la valoración y respeto hacia las opiniones de los otros y la confianza para expresarse que genera el sentirse realmente integrado a la comunidad.

Para evaluar estos indicadores, se utiliza el susodicho test para estudiantes, así como el rescate de información que se haga a partir del registro anecdótico sobre sus conductas observables. Se incluyen preguntas referidas, por ejemplo, a las reacciones que regularmente presentan ante las situaciones de conflicto de los demás, al igual que la identificación de los estudiantes con estas.

2.2.5.2.4. Autorregulación

Esta dimensión evalúa las actitudes y conductas auto-declaradas de los estudiantes en relación con el buen manejo de sus palabras, emociones o comportamientos, y también sus percepciones sobre el grado en que la escuela secundaria promueve hábitos beneficiosos para su salud emocional. Se contempla el siguiente indicador:

- **Autocontrol ante conflictos:** considera el manejo adecuado de las emociones de los educandos ante retos cognitivos o ante situaciones problemáticas dentro de la escuela, o específicamente, dentro de las clases.

Dicho indicador también se evaluará con el Test de Competencias Afectivas y con base al registro anecdótico. Estas cuatro dimensiones (con sus respectivos indicadores) que se desprenden de las competencias afectivas estarán presentes en las diversas estrategias didácticas del Taller de Cuentacuentos para que a través de las actividades se contribuya en su desarrollo.

2.2.5.3. Validez y confiabilidad interna de los instrumentos de investigación

Además de la observación participante y del registro anecdótico de las conductas observables de los alumnos con respecto a sus habilidades socioafectivas, para rescatar información sobre el nivel de competencias afectivas que poseen los alumnos del grupo 3° "B" de la escuela secundaria donde fue desarrollada esta investigación, se empleó el Test de Competencias Afectivas diseñado por Miguel de Zubiría en el 2009. En dicho test se evalúan las competencias afectivas de los individuos a nivel intrapersonal e interpersonal en sus relaciones con sus familiares, compañeros y profesores.

Medir las competencias afectivas en sus cuatro dimensiones (empatía, interacción, motivación y autorregulación) es un desafío complejo. Entre los diversos instrumentos de medición que se pueden encontrar están los que utilizan métodos que van desde los cuestionarios autoadministrados hasta las neuroimágenes, incluyendo la evaluación realizada por un observador, y una prueba en la que el sujeto debe captar en la mirada, la emoción del otro.

Una de las primeras decisiones que se deben tomar a la hora de estudiar las competencias afectivas es cuál de estos tipos de instrumentos se va a utilizar, sin embargo, será inevitable dejar ciertos aspectos de las competencias afectivas por fuera.

El test creado por Zubiría consiste en un cuestionario de 74 reactivos subdivididos en 4 dimensiones:

1. Autorregulación: evalúa la capacidad para el autocontrol, el manejo adecuado de emociones y la tolerancia.
2. Interacción: evalúa la comunicación y las relaciones personales.
3. Empatía: implica la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los otros; así como sus intenciones e impresiones.
4. Motivación: implica la persistencia del esfuerzo por lograr una meta y apunta a la capacidad para compartir las emociones positivas de otras personas (Zubiría, 2009).

El instrumento ofrece puntajes diferenciados para cada dimensión, así como un puntaje total de competencias afectivas. El test se encuentra desarrollado para ser utilizado en niños y adolescentes. La escala mide tanto la capacidad para sentir empatía y motivación, como el autodomínio de nuestras emociones y en qué medida nos interactuamos de manera adecuada.

Los ítems de estas escalas apuntan a medir la tendencia por experimentar: (a) una reacción emocional vicaria, congruente con la situación de otra persona; (b) situaciones motivacionales; (c) una reacción emocional negativa generada por la percepción de sufrimiento de otra persona, respectivamente.

Esta escala fue utilizada para observar las diferencias intrapersonales que puede haber entre las cuatro dimensiones. Los resultados de tres estudios realizados indican

que hay una alta correlación entre las cuatro dimensiones, de manera que cualquiera de ellas puede predecir los resultados de la otra (Zubiría, 2009).

Este instrumento cuenta con excelentes propiedades psicométricas y la validez interna de cada una de las cuatro dimensiones es bastante buena (Maturana, 2010). Las diferencias entre géneros (masculino y femenino) encontradas en la escala son consistentes con el patrón general encontrado en la investigación en psicología: las mujeres puntúan mejor en las escalas de reactividad emocional (incluyendo fantasía) y los hombres presentan mejores resultados en la toma de perspectiva.

Este test parece ser especialmente útil en investigaciones sobre la naturaleza multidimensional del proceso afectivo (Maturana, 2010). Para probar el instrumento se llevaron a cabo una serie de investigaciones: una de ellas con un grupo de niños y en un grupo de jóvenes de la población general de Vizcaya y Guipúzcoa, España; y las otras con dos grupos diferentes de estudiantes universitarios de la Universidad del País Vasco, también en España. Los datos obtenidos con cada una de las muestras fueron analizados estadísticamente.

En 2010, Escrivá, Frías Navarro y Samper García realizaron un estudio en España con una muestra de 1, 185 adolescentes de ambos sexos para poner a prueba el instrumento en esa población. Los resultados obtenidos ratifican la validez del instrumento para evaluar las diferentes dimensiones de las competencias afectivas (Escrivá, Frías Navarro, y Samper García, 2010).

2.2.6. Adolescencia

Las competencias afectivas parten de la Teoría Modular Evolucionista de la Mente de Pedagogía Conceptual, la cual sostiene que la mente humana está compuesta por tres macromódulos (psicológico, práxico y conceptual) y es el resultado de un larguísimo

proceso evolutivo. Entonces, lo que Enrique Rojas (2001) denomina Inteligencia Social, De Zubiría lo llama Macromódulo Psicológico. Asimismo, retoma las Inteligencias Técnica y Natural de Mithen y las condensa en un segundo macromódulo que denomina Macromódulo Práxico. Por último, lo que Mithen designó como Inteligencia Lingüística, se constituye en el tercer macromódulo que De Zubiría denomina Macromódulo Conceptual.

Como el propósito de este apartado es rastrear los fundamentos evolutivos de la Afectividad, se profundizará en el Macromódulo Psicológico, sabiendo que, este se especializa en conocer, valorar e interactuar con otras subjetividades. Las evidencias evolutivas indican que se empezó a desarrollar hace treinta y cinco millones de años en los monos antropomorfos, para quienes fue determinante desarrollar habilidades que les permitieran conocer las intenciones de sus congéneres y así, deducir si debían darle al otro un trato de aliado o de enemigo.

El Macromódulo Psicológico o Mente Psicológica procesa sujetos, sus ilusiones, anhelos, pensamientos, creencias, angustias, simpatías, antipatías, pero no se limita solo a este plano, también procesa características similares de los grupos y lo que es aún más asombroso de ella misma. Debido a esto, al macromódulo psicológico lo constituyen tres módulos:

1. El módulo psicológico Interpersonal, especializado en procesar estados subjetivos de los otros.
2. El módulo psicológico Grupal, especializado en procesar estados subjetivos de los grupos.
3. El módulo psicológico Intrapersonal, especializado en procesar estados subjetivos del sí mismo.

De acuerdo con De Zubiría cada uno de estos módulos funciona de la siguiente forma:

El módulo psicológico Interpersonal, se obligó a conocer, valorar, descifrar e interactuar con otras mentes o subjetividades, como mecanismo de adaptación que marcó la diferencia para los homínidos entre permanecer con vida o morir, pues de ello depende la seguridad y solidez de los vínculos, la cooperación, el apoyo, etc. Esta habilidad para interpretar a los demás fue lo que Enrique Rojas denominó Inteligencia Social.

El módulo psicológico grupal ejecuta las mismas funciones, pero a nivel grupal, como son: conocer, valorar e interactuar con los grupos. Los humanos como seres hipersociales que somos por naturaleza, estamos a lo largo de nuestras vidas en constante interacción con diversos y cambiantes grupos; desde nuestro grupo familiar, pasando por el grupo escolar, hasta el grupo laboral y otros tantos, a través de los cuales nos movemos en el transcurso de nuestra existencia. De la misma forma, las primeras tribus homínidas se vieron en la necesidad de gestionar grupos, para garantizarse la supervivencia, la cual es una característica que también hace parte de la Inteligencia Social propuesta por Enrique Rojas.

Por último, el módulo psicológico intrapersonal se encarga de conocer, valorar y dirigir al yo. Entonces, lo que hace este módulo es permitirle al individuo autoconocerse, es decir, saber quién es, de dónde viene, cuáles son sus intereses, metas, sueños; o para ser más precisos, le deja saber cuáles son sus afectos, roles y creencias, obteniendo como resultado final, un completo mapa de sí mismo. Igualmente le permite autovalorarse a partir del conocimiento previo, y en esta medida, es posible que el individuo aprecie sus fortalezas, puntos medios y áreas débiles, con base en esto puede tomar consciencia de qué puede lograr y qué no.

Adicional a esto, el módulo psicológico habilita en el individuo la capacidad para autoadministrarse, esta competencia se caracteriza por utilizar la operación motivar en dos direcciones: proactiva e inhibitoria. La primera busca motivar al individuo en la ejecución de acciones convenientes para él, como la realización de sueños, anhelos, metas, objetivos etc. La segunda se refiere al autocontrol o autorregulación de las

emociones, con el fin de evitar conductas y/o comportamientos que puedan ser perjudiciales para el individuo.

Todo lo anterior, deja en evidencia que la afectividad es el resultado de un larguísimo proceso evolutivo, que empezó con el desarrollo del macromódulo psicológico interpersonal hace treinta y cinco millones de años. No obstante, el constructo afectividad ha sido objeto de múltiples y diversas interpretaciones, tal como lo dice Miguel De Zubiría (2006, pág. 87): “Por siglos la afectividad se localizó en la gaveta del desajuste psicológico, en el cajón psicopatológico de la psicología clínica y de la psiquiatría. Se la asoció con abulia, ansiedad, disociación esquizofrénica, depresión, manía; o más recientemente con alexitimia, déficit de atención, drogadicción, estrés, bulimia (...)”

Pasaron cientos de años, sin que se pensara en las funciones tan determinantes y cruciales que cumplen las competencias afectivas en la existencia humana. De hecho, fue necesario que Miguel De Zubiría se diera a la tarea de hacer todo un desarrollo conceptual del constructo afectividad para tener claro en qué consiste el desarrollo de las competencias afectivas, por ello, es uno de los autores base de esta investigación.

Miguel de Zubiría escribió un libro titulado “El mito de la inteligencia y los peligros del cociente intelectual (CI)” en el que argumenta de forma rigurosa, la falsedad de los test CI y el por qué no se debe hablar de inteligencia (dada su falta de validez científica) sino de una mente constituida por múltiples dimensiones: afectiva, cognitiva y expresiva.

Igualmente, en este libro De Zubiría hace un recorrido que da cuenta del aporte teórico de diferentes autores, que por oponerse a la errada creencia de una única y limitada inteligencia, se obligaron a hacer contundentes investigaciones y desarrollos teóricos que permitieron deslegitimar dicha creencia, entre ellos sobresale el psicólogo Howard Gardner. El aporte de este autor resulta de especial relevancia, pues en su teoría de las inteligencias múltiples, propone las inteligencias personales: intrapersonal

e interpersonal. Con este aporte, Gardner marca el punto de inicio para desarrollar lo que más tarde se constituiría en el concepto de competencias afectivas, desarrollado por De Zubiría. Veamos entonces cómo se produjo este desarrollo desde la perspectiva de Miguel De Zubiría.

Todo empezó en el siglo XIX cuando un primo de Charles Darwin, apellidado Galton, intentó medir las funciones cognitivas. La cultura de la época, sentía la necesidad de no querer mezclar “niños capaces con incapaces”. Galton al detectar esta necesidad, a través de su *Hereditary Genius* afirmó que la inteligencia es hereditaria, que hay seres superiores, mediocres e inferiores y que esto se podía medir, por desgracia para él, sus medidas no tuvieron mucha acogida.

Años después, en 1905 el gobierno francés se vio en la necesidad de diseñar un instrumento que permitiera identificar niños con retardo mental, para enviarlos a recibir educación especial. Esta tarea le fue encomendada al médico Alfred Binet, quien junto con un equipo de psicómetras retoma los métodos de Galton y crean el primer test para detectar niños con retardo mental. Hasta aquí, todo estaba bien. El aporte de Binet había sido innovador y práctico, además, logró cumplir con el objetivo propuesto; medir las funciones mentales en niños con retardo mental.

El problema comienza cuando el test Binet atraviesa el atlántico y llega a la Universidad de Standford. En 1930 un equipo de psicólogos, educadores y estadísticos dirigidos por David Weschler, se basan en Binet y diseñan una serie de test para evaluar la “inteligencia.”

Estos test contaron con dos aportes complementarios; uno, ampliaron el diagnóstico a todas las edades, preescolar, escolar y adultos. Dos, le asignaron al evaluado un puntaje así: menos de 70 (retardo mental) más de 130 (superdotación) 90-110 (normalidad intelectual). En la cultura norteamericana, si algo es susceptible de medida, sencillamente quiere decir que existe. Por esta razón, los test Weschler

tuvieron gran aceptación allí, al punto de permitir crear toda una industria alrededor de ellos, convirtiéndose en los test psicométricos con mayor aplicación mundial.

Tanto a Binet como a Weschler los asistió la razón, al querer refutar el conductismo antimentalista y al reintroducir el estudio de las funciones cognitivas como la atención, la memoria y la comprensión, entre otras, pero fallaron en algo determinante, no tuvieron en cuenta lo importante que resultaría conceptualizar el objeto de medición, es decir, olvidaron precisar qué es la inteligencia. Con tono de preocupación De Zubiría (2006, pág. 72) menciona: “ayer como hoy sabemos lo mismo sobre qué es la inteligencia: nada. O tan poco como lo expresa la famosa frase del psicómetra Turing; inteligencia es lo que miden los test de inteligencia”.

El problema en sí mismo no fue medir, sino denominar “inteligencia” a procesos simples como saber información, retener dígitos, efectuar operaciones aritméticas. En conclusión, como lo afirma De Zubiría, el gravísimo error de los test es nada más y nada menos que su nombre, denominarse test de inteligencia sin serlo. Aparecieron variadas limitaciones de los test CI, como:

1. Sobrevaloran la cognición en el desempeño escolar.
2. Opacan las funciones motivacionales y afectivas.
3. Entre los procesos cognitivos privilegian los subprocesos cognitivos elementales: información, retención de dígitos, operaciones aritméticas sobre otros procesos cognitivos.

No contar con una teoría de la mente, fue el punto de quiebre de los test CI -a criterio de Zubiría. Además, la idea errónea de concebir una inteligencia monolítica, limitada a los procesos memorísticos, informativos, intelectuales elementales; le abrió paso a los psicólogos factorialistas para inventar lo que denominaron análisis factorial. Una técnica que supera la “inteligencia general” por calificar cada aptitud o subaptitud de forma concreta. Desde que fueron inventados a mediados del siglo XX hasta hoy, los test de aptitudes específicas se han expandido rezagando los test globales de CI.

Como lo afirma De Zubiría, hasta aquí, el pseudoconcepto inteligencia había entrado en una profunda crisis; cada vez más agudizada con las críticas conceptuales y teóricas que proliferaban por parte de los psicólogos dialécticos, quienes en paralelo con los test de aptitudes atacaron el CI. Sobresalen Vigotsky, Luria, Merani y Wallon. En suma, -comenta De Zubiría- la supuesta inteligencia medida por test, no se sabía qué era, en qué consistía, ni cómo funcionaba.

Posterior a esto, aparece en escena la psicología genética del suizo Jean Piaget, quien afirma, luego de extensas investigaciones que la inteligencia real del niño evoluciona, madura, cambia, se transmuta, no es única ni inmutable. Adicional a esto, Piaget demuestra que más allá del CI limitado a medir funciones intelectuales de procesamiento rápido elemental; están los instrumentos y operaciones intelectuales cuyas funciones caracterizan procesos complejos y avanzados.

Con las siete inteligencias que propone Gardner, se desecha la rancia teoría del intelecto (vigente durante ochenta años) al refutar la existencia de una única inteligencia. A cambio propone siete tipos de inteligencias: Lógica-verbal, Interpersonal, Intrapersonal, Espacial, Cinestésica, Lógica-matemática, Musical, y en los últimos años propuso dos más: Ecológica y Trascendental.

El aporte de Gardner resulta determinante, pues gracias a él, se hace posible propinarle una sanción definitiva a la ambigua y excluyente “inteligencia” medida por test CI. Que por cierto, fue mucho el daño que causó a cientos de niños, bien fuera por catalogarlos de “superdotados”, retardados o aceptables. Con Howard Gardner se inicia una nueva etapa, una nueva forma de concebir las facultades mentales, o en otras palabras, a partir de él se rompe con la hegemonía del CI y con lo que De Zubiría llama el mito de la inteligencia. Con Gardner se empieza a tener en cuenta la dimensión afectiva del individuo.

Al proponer las inteligencias personales: intrapersonal e interpersonal, Gardner se aproxima al mundo afectivo e intenta describirlo. Con respecto a la inteligencia

intrapersonal menciona que “el conocimiento intrapersonal permite descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos. (...) La capacidad medular que opera en el desarrollo de los aspectos internos de una persona, es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos y emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo darles un nombre, desenredarlos, (...) utilizarlos como un modo de comprender y guiar la propia conducta (1983, pág. 112).

En lo que se refiere a la inteligencia interpersonal, describe lo siguiente: “la inteligencia interpersonal se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí, la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. (...) El conocimiento interpersonal permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos de muchos otros individuos, y potencialmente, actuar con base en este conocimiento por ejemplo: influyendo en un grupo de individuos dispares para que se comporten según un lineamiento deseado” (1983, pág. 123).

Menciona De Zubiría que el CI estaba arrinconado y vencido, por un lado los test de aptitudes particulares diseñados por los factorialistas, y los psicólogos genéticos que demuestran la invalidez de la “inteligencia” medida. Por otro lado, las contundentes obras de los psicólogos cognitivos Howard Gardner y Robert Sternberg, permiten abrirle paso a formas más precisas de concebir la mente a partir de una teoría modular.

Sin embargo, aún faltaba cerrar con broche de oro, era necesaria una propuesta que superara definitivamente la obsoleta idea de “inteligencia” medida por test de CI, inválidos tanto conceptual como prácticamente. El mérito de esta propuesta a juicio de Miguel De Zubiría se lo lleva Daniel Goleman con el desarrollo que hace en su libro La inteligencia emocional publicado en 1996. En este libro Goleman rescata, entre otras cosas, la inteligencia interpersonal e intrapersonal, antes propuestas por Gardner, y propone la teoría de la inteligencia emocional como fundamento primario de la mente humana.

La inteligencia emocional, redescubierta por Goleman, además de enterrar el viejo CI por insulso, inoperante e irrelevante, teniendo en cuenta las circunstancias en las cuales vivimos los seres humanos de carne y hueso, termina con un siglo de tiranía racionalista e intelectualista, el siglo XX. Siglo regido por la inteligencia: racional, cognitiva, monárquica, única, lógica-verbal y académica, un siglo que aisló al intelecto humano del corazón, prohibió las pasiones y omitió los intereses, como si los seres humanos no estuviesen regidos y dirigidos por pasiones, anhelos, deseos o sueños.

En fin, como bien lo afirma De Zubiría, se necesitó trabajar silenciosa y mancomunadamente desde 1930 hasta 1995, siete décadas, para bajar de su pedestal al CI, y demostrar fuera de toda duda que no existe una “inteligencia”, pero aquí no termina esto, si bien es cierto que todo lo anterior contribuyó cuantiosamente; dice De Zubiría que ni Gardner, ni Sternberg, ni Goleman desarrollaron una teoría biopsicosocial mental a partir de la cual se pueda sostener el nuevo concepto de mente humana.

Para esto fue necesario que apareciera una obra como Arqueología de la mente de Steve Mithen. De Zubiría sostiene que el arqueólogo Mithen no solo refuta la vieja teoría intelectual unipolar, sino que inaugura la nueva época: la de la mente como objeto científico multimodal de estudio e investigación. A partir de la obra de Steve Mithen, De Zubiría propone cambiar el pseudoconcepto “inteligencia” por el de Mente Humana; junto con sus orígenes, arquitectura, génesis y funciones. Pues afirma que más peligroso que los mismos test CI, fue el pseudoconcepto “inteligencia”, razón por la cual se ve obligado incluso a descartar el sugestivo concepto “inteligencia emocional.”

A propósito de este último concepto, De Zubiría se pregunta, ¿acaso los seres humanos somos tan sólo emociones? La respuesta definitiva es no. El ser humano también está constituido por otros estados internos como son: sentimientos, actitudes, valores y principios, denominados en conjunto como competencias afectivas.

De cualquier modo, lo que existe, como bien lo explica De Zubiría, es una mente que ha evolucionado y está constituida por tres macromódulos (psicológico, prático, cultural). Cada uno de estos tres macromódulos cuenta con una dimensión afectiva, cognitiva y expresiva.

Ahora bien, retomando el sendero que nos lleva al concepto de competencias afectivas, aparece en escena el pensador español José Antonio Marina. Este autor - insistentemente citado por Miguel De Zubiría- considera que toda ciencia debe precisar su terminología y sus criterios de verdad, incluida la ciencia de la afectividad. Dice Marina (2000, pág. 98) que el léxico sentimental es muy confuso en todas sus lenguas, por ejemplo, en inglés se usa con poca cautela *affect, feeling, emotion, passion, mood*. En la nomenclatura pasional francesa se han analizado términos como: *sentiment, emotion, inclination, penchat, susceptible de, temperament, carácter, humea*.

Señala Marina que la palabra castellana más antigua para designar las variables afectivas es pasión. Aun así, el término no resulta apropiado dado su heterogéneo carácter y a veces ambiguo. Continuando con el ejercicio de precisión terminológica, Marina cita la denominación del filósofo y humanista español Juan Luis Vives, que entre otras se acerca mucho: *Affectus*. Al intentar aproximarse aún más se encuentra con sentimiento y emoción, pero a criterio de Marina estas son palabras tardías y quedarían muy limitadas para definir todo un universo de estados internos.

De manera que, para precisar en la terminología Marina afirma lo siguiente: en primer lugar, se necesita un término genérico que incluya todas las experiencias que impliquen evaluación, agrado o desagrado, atracción o rechazo, preferencias. Pasión a pesar de su rancio abolengo no sirve (...) sentimiento tampoco. Me inclino, pues, por afectividad (2000, pág. 60).

Es así entonces, (se supone) como Miguel De Zubiría llega al concepto de afectividad, pero va mucho más allá, propone tres tipos de afectividad y define el concepto como valorar realidades humanas. Esto es, valorar las tres realidades que

de acuerdo con Karl Popper habitamos los seres humanos (material, psicológica y cultural). Esta valoración implica desarrollar competencias que permitan tener una sana y fluida interacción con los demás, con los grupos y consigo mismo. Técnicamente, competencias interpersonales, sociogrupales e intrapersonales respectivamente.

Para comprender en detalle lo anterior y por qué Miguel De Zubiría plantea tres tipos de afectividad (práctica, psicológica y cultural) es necesario introducirnos en un recorrido por la epistemología evolutiva de la afectividad. Según Karl Popper (1999), las tres funciones de cualquier mente son conocer, valorar y optar. La diferencia de la mente humana con respecto a las demás mentes animales, consiste en que esta habita tres realidades. En esta medida, es posible entender por qué la afectividad supera las interacciones entre personas.

Para comprender esto, es necesario adentrarse un poco en la potente tesis ontológica del filósofo austriaco Karl Popper, quien postuló que los humanos habitan tres realidades simultáneas. Según él, está el mundo de los objetos y los eventos materiales. La piedra en el camino, el aire, la lluvia que nos moja, las plantas, etc., constituyen el Mundo 1: Material. Pero también están las palabras, los pensamientos, las ilusiones, los deseos, la envidia, etc., que arman el Mundo 2: Psicológico. Como también está una canción, los mitos, los cuentos, las teorías, la ciencia, la pintura, la ética, etc., conforman el Mundo 3: Cultural.

En este orden de ideas, afirma Miguel De Zubiría, el ser humano puede valorar, no una, ni infinitas realidades; valora y opta a partir de tres realidades. Si bien es cierto que estas realidades son infinitas en su singularidad, todas pueden ubicarse en las tres realidades propuestas por Popper. Con base a esto, Miguel De Zubiría (2004, pág. 97) plantea tres afectividades así:

1. Afectividad Práctica: valora y opta ante las realidades objetivas humanas. Hace parte de esta afectividad todo lo que sea susceptible de ser manipulado a través

del tacto, todo lo material. Como lo es un computador, un lápiz, una casa, una flor. Los individuos que se desempeñan o gustan de campos como la arquitectura, la ecología, la medicina, la ingeniería, tienen inclinación por la afectividad práxica.

2. Afectividad Psicológica: valora y opta ante realidades subjetivas humanas. Se encuentran en este tipo de afectividad las palabras, los deseos, las angustias, fobias, simpatías, antipatías, ilusiones, etc. A su vez, la Afectividad Psicológica se subdivide en Interpersonal; que hace referencia a los vínculos establecidos con otras personas. Sociogrupal que se define a partir de las interacciones efectuadas en los diferentes grupos sociales. Intrapersonal que se refiere a la relación del individuo con él mismo. La Afectividad Psicológica valora y opta con respecto a otras personas y a sí mismo. Quienes sienten afinidad por la comunicación, la educación, las áreas comerciales, empresariales, se orientan hacia este tipo de afectividad.
3. Afectividad Cultural: valora y opta frente a realidades conceptuales. Cuando alguien siente inclinación y gusto por las matemáticas, la física, química, biología, sociología, psicología, pedagogía. O bien por la pintura, la música, el teatro, la fotografía, poesía, escritura; indudablemente coexiste con la Afectividad Cultural.

Entonces, tres mundos o realidades planteadas por Karl Popper (material, psicológica, cultural) se corresponden con tres afectividades propuestas y desarrolladas por De Zubiría (práxica, psicológica, conceptual) que a su vez tienen un correlato con los tres macromódulos de la mente humana (práxico, psicológico, conceptual o cultural) desarrollados como consecuencia de la presión evolutiva (Mithen, 2000).

Luego de hacer un largo recorrido, que comenzó con el surgimiento de los test de CI en el siglo XIX, y de señalar la postura de los diferentes detractores que argumentaron la invalidez de los mismos a nivel escolar, social y conceptual, se llega

al concepto de inteligencia emocional propuesto Daniel Goleman. Dicho concepto permitió desvirtuar en gran medida, la creencia errada con respecto al ambiguo objeto de medición del CI la “inteligencia”, limitada únicamente al plano académico.

Goleman y los demás investigadores re-descubridores de la afectividad asumen que vivir se resuelve en pequeños y aparentemente secundarios intercambios interpersonales: convencer taxistas, productores ejecutivos, decanos de investigación, esposas potenciales, discutir, convenir, compartir, salvo que fueron intercambios interpersonales ocultos ochenta años, casi todo el siglo XX pasado, que le apostó a la inteligencia académica-verbal.

Si bien es cierto que el aporte de Goleman permitió ratificar la invalidez de los test de CI, su propuesta se quedó corta en la medida que continuó utilizando un pseudoconcepto ambiguo y revaluado; “inteligencia” y se limitó a tratar las emociones, ignorando los demás constituyentes del sistema afectivo, a saber, sentimientos, actitudes, valores y principios.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los orígenes de la afectividad son remotos y que su desarrollo ha sido determinante desde el punto de vista de la supervivencia, el conocer su génesis y evolución permite conocer con certeza por qué somos como somos. Tener claro que comportamientos como la envidia, la venganza, los celos, la infidelidad, la mentira, la hipocresía, la codicia, la avaricia etc., son producto de nuestra naturaleza egoísta, posibilita la comprensión del comportamiento humano y lo que es más importante, el mejoramiento del mismo, como bien lo afirmó el literato Antón Checkhov hace muchos años atrás: “El hombre se volverá mejor cuando le muestres cómo es”.

Una etapa que es marcada por cambios notables en la vida de un individuo es la adolescencia. Debemos modificar el concepto que teníamos de una persona rápidamente debido a la metamorfosis que ha sufrido su cuerpo, así como su identidad en general. No solamente son los otros los que deben modificar el concepto de la

persona que conocían para poder captar la nueva identidad del individuo, sino que el adolescente mismo debe ajustar su psiquismo para poder lidiar con los cambios notables que se dan durante esta etapa y así modificar la imagen que tenía de sí mismo.

Es por ello que la adolescencia es una etapa de cambios no solamente a nivel biológico, sino también a nivel psicológico y social. Se convierte entonces en un ciclo crítico en el desarrollo de un ser humano, puesto que implica una transición entre dejar de ser niño y adaptarse a la adultez (Castillo, 2007, pág. 32).

Los cambios biológicos influyen significativamente en la vida y en la conducta y se dan en todas las personas a diferente ritmo (Rice, 2000, pág. 79). Las modificaciones físicas surgen con una mayor notoriedad durante el inicio de la adolescencia o lo que se conoce como la pubertad. Durante ésta, el logro principal es adquirir la madurez física y sexual. El cuerpo no solamente se modifica en cuanto al tamaño, sino también en cuanto a la forma; la transformación de los rasgos faciales es un ejemplo de ello (Castillo, 2007, pág. 139).

Erikson (1968, pág. 85), caracterizó a la adolescencia como una etapa de crisis en la que el individuo debe establecer un sentido de identidad personal. Planteó una serie de conflictos que el adolescente debería resolver para poder lograr una identidad firme y así no tener que cuestionarla constantemente. Entre ellos, se encuentran el lograr una perspectiva temporal y no permanecer en la confusión en el tiempo; consolidar una polarización sexual y superar la confusión bisexual; por último, desarrollar un compromiso ideológico y no estancarse en una confusión de valores.

Este autor propuso además que el adolescente necesita un tiempo para experimentar las distintas funciones en la sociedad, de modo que pueda encontrar un rol más estable en ella. A este fenómeno lo denominó moratoria psicosocial. Si seguimos a Erikson, podemos deducir que la mirada del adolescente se encuentra dirigida hacia su sí mismo. Debido a que el límite más claro y básico de este es el

cuerpo, algunos autores hablan del cuerpo como un tema de suma importancia en la adolescencia.

Carvajal (1993, pág. 97) explica que la energía libidinal se desprende de los objetos y se dirige hacia el individuo y específicamente a la representación psíquica de éste, para así poder delimitar el campo de lo que le corresponde. Es así que el cuerpo pasa a ser un eje central en la vida del adolescente. La centralidad del cuerpo hace que existan emociones intensas y muchas veces encontradas hacia este.

Urribarri (1998, pág. 72) y Fernández Mouján (1986, pág. 120) hablan de la adolescencia como una etapa de pérdida, así como también de una pobre sensación de control sobre el cuerpo. El primero menciona que el adolescente debe elaborar un duelo por la fantasía del cuerpo ideal que pierde. Su cuerpo no se convierte en lo que deseó y fantaseó que iba a ser, sino que se transformó siguiendo determinantes genéticos, otorgándole una pobre sensación de control sobre éste.

El segundo autor señala que a los 15 años aproximadamente, el adolescente debe comenzar a defenderse del vacío que siente debido a las partes del yo que ha perdido y que además se incrementan acciones de control sobre el cuerpo como los deportes y el baile. Éste último autor también plantea que la transformación corporal es vivida de manera conflictiva, ya que el auge del cuerpo adulto es visto como una amenaza por el adolescente, sobre todo si es símbolo de lo más rechazado durante la infancia.

Siguiendo entonces a estos autores, durante la adolescencia se modifica la identidad en general, haciendo que el individuo se centre en sí mismo o pase por una etapa egocéntrica en la cual también sus conflictos emocionales y su energía libidinal se dirigirían a su sí mismo, teniendo como representante nuclear el cuerpo. Durante la adolescencia, existe un incremento de los impulsos tanto sexuales como agresivos.

Para Anna Freud (1946, pág. 88), la adolescencia es una etapa de conflicto psíquico en la que el ello y el súper yo batallan abiertamente, y ante esto el yo tiene más problemas en mantener la calma psíquica. Para que las consecuencias no sean

de carácter perjudicial para el individuo, dicho conflicto se debería resolver en este momento de la vida. Fernández Mouján (1986, pág. 90) agrega que las pulsiones edípicas surgen con fuerza en esta etapa y que el adolescente debe defenderse de la culpa que estos impulsos despiertan.

Asimismo Serrano (2008, pág. 67) plantea que no existe un yo suficientemente sólido como para lidiar con toda la energía psíquica que se despierta en esta etapa; menciona que los adolescentes transitan por una zona de alto riesgo vital, en la cual se presentan fantasías de muerte, así como actuaciones de peligro y autodestrucciones.

Hasta este punto, se puede apreciar que la adolescencia es una etapa crítica del ciclo de vida, una búsqueda por la propia identidad y un desapego paulatino de lo que se ha sido como niños. Este proceso es vivido de manera intensa, ya que implica transformaciones en lo más nuclear y básico de la identidad, que es el cuerpo.

Los vaivenes emocionales son, por lo tanto, comunes en esta etapa y además, las emociones están dirigidas primordialmente hacia el sí mismo. Además, resurgen pulsiones edípicas y con estas el sentimiento de culpa generado por estas. Tal vez, estas podrían ser algunas razones por las que las personas que se autolesionan suelen comenzar a hacerlo durante la adolescencia. A pesar de que la adolescencia ha sido caracterizada como una etapa en el ciclo vital, dentro de ella existen distintas sub-etapas del desarrollo, en las cuales los individuos muestran diferencias en cuanto a madurez física, psicológica y social.

Autores como Castillo (2007, pág. 171) proponen que la adolescencia se puede subdividir en tres etapas: pubertad -de 11 a 13 años en las mujeres y entre los 13 y 15 años en los hombres-, la adolescencia media -de 13 a 16 años en las mujeres y entre los 15 y 18 años en los varones- y, por último, la adolescencia tardía o edad juvenil -entre los 16 y los 19 años en las mujeres y entre los 18 y 21 años en los hombres-.

Desde la perspectiva científica, la adolescencia ha sido definida como un periodo de transición que vive el individuo desde la niñez a la edad adulta (Frydenberg, 1997; Jackson, Cicognani y Charman, 1996; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993), el cual suele situarse cronológicamente entre los 12 y los 20 años; esto es, constituye un lapso de 8 años que habitualmente se divide en tres etapas: primera adolescencia (12-14 años) – etapa en la cual se producen la mayor parte de los cambios físicos y biológicos que se mantendrán durante toda la adolescencia -; adolescencia media (15-17 años) -etapa en la que los cambios de estado de ánimo son bruscos y frecuentes-; y adolescencia tardía (18-20 años) -donde, según Arnett (1999, pág. 54), se incrementa la implicación en conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias, la conducción temeraria o la conducta sexual de riesgo-.

Para Castillo (2007, pág. 33), en este período se pasa a una especie de descubrimiento consciente del yo por medio de la introspección. Además, surgen conductas sumamente oposicionistas y tercas que sirven como una afirmación de la personalidad que está naciendo en el individuo. La introspección, por otro lado, trae consigo una serie de dudas y sentimientos de inferioridad referidos a sí mismo.

El adolescente se siente más capaz que antes, pero a la vez percibe que no puede alcanzar la autonomía deseada. Es por ello que surgen algunas conductas ambivalentes y contradictorias, como por ejemplo, estar inconforme y estar conforme; actuar con independencia y dependiendo de otro; y, tener una actitud de apertura, así como una conducta retraída.

Para que el adolescente pueda pensar en quién quisiera ser, se debe llegar a un logro importante en esta sub-etapa. Este es la adquisición del pensamiento de lo posible. Ahora, el individuo, a diferencia de etapas anteriores, puede pensar acerca de lo que podría suceder o dicho en otras palabras, le da más importancia a lo posible que a lo real.

Así, en este momento el adolescente puede pensar no solamente en quién es él, sino también en quién quisiera ser. Por lo tanto, siguiendo a este autor, podríamos decir que es en esta etapa en que el adolescente focaliza su pensamiento y sus afectos a la idea de quién quisiera ser o de formar una identidad.

Castillo (2007, pág. 91) menciona que en cuanto a los valores morales, los adolescentes medios pasan de la moral heterónoma a una autónoma, en la cual las normas son incorporadas y se desarrolla el sentido del deber. Este autor también afirma que la afectividad pasa a ser más profunda y secreta. Säkkinen, Kaltiala-Heino, Ranta, Haataja y Joukamaa (2007, pág. 103) notaron que a medida que se van volviendo mayores existe una mayor tendencia a nombrar los afectos y a tener una aproximación cognitiva a ellos.

Castillo (2007, pág. 96) propone que, además, suelen aparecer ciertas necesidades no satisfechas que se detallarán a continuación. Surge una necesidad de identidad; una necesidad de afecto; una necesidad de realización personal; una necesidad de independencia y una necesidad de relación social. También agrega que las amistades, por su parte, sufren distintas transformaciones durante esta sub-etapa.

Los grupos grandes se fraccionan y las relaciones amicales se comienzan a basar en la confianza y la simpatía. Luego, en la mayoría de los casos, se forman parejas de amigos, en el que el otro miembro de la pareja es visto como un "otro igual a mí", teniendo la amistad un matiz más narcisista.

Estas relaciones, debido a la fragilidad de su unión, suelen disolverse al poco tiempo con una primera pelea. Menciona además que en este momento también surgen los amores platónicos, en los cuales el ser amado es sumamente idealizado y puede llegar a ser una estrella de cine, un personaje famoso, etc. Luego, el grupo de amigos pasa a ser un grupo mixto, en el que el espacio para la autonomía individual surge como una necesidad más grande que la misma colectividad.

Como síntesis, se podría manifestar que la adolescencia es una etapa de mayor mirada a los cambios que se dan en uno mismo. Esto trae consigo emociones intensas con respecto a sí mismo, nuevas formas de relacionarse y una posterior explicación del mundo a partir de lo que uno conoce de sí mismo.

Así, se trata de una etapa de emociones fluctuantes, principalmente dirigidas hacia sí mismo (Carvajal, 1993, pág. 114). Es por ello que tal vez las lesiones hacia uno mismo –o autolesiones- comiencen primordialmente en esta etapa. Durante esta etapa la persona ya comienza a tener un entendimiento de sus emociones y a poder comenzar a nombrarlas.

De este modo, se puede afirmar que la adolescencia supone una transición evolutiva en la que el individuo debe hacer frente a numerosos cambios. Al respecto, una de las diferencias entre este periodo y otras etapas del desarrollo evolutivo es, precisamente, el número de cambios a los que el sujeto se debe enfrentar, así como la brevedad y rapidez de los mismos.

2.3. La Escuela Secundaria

La educación secundaria en México se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (tres a cinco años), primaria (seis a 11 años) y secundaria (12 a 15 años).

Sus orígenes más remotos se encuentran en el siglo XIX, como ocurrió en la mayor parte de los países de América Latina. Sin embargo, la secundaria adquirió carta de ciudadanía en el sistema nacional de educación en los años posteriores a la Revolución Mexicana (1921) y se estableció su obligatoriedad hasta los primeros años de la última década del siglo XX.

En México, al igual que en distintos países de la Región e incluso de Europa, la universalización de la educación primaria originó un crecimiento también importante en la educación secundaria; con ello se ha hecho más evidente la crisis de un modelo curricular y pedagógico que ya no responde a las necesidades de los adolescentes de hoy ni a las exigencias de una sociedad que se fundamenta cada vez más en el conocimiento. Los analistas coinciden en afirmar que es en la educación secundaria – básica y media– donde hay mayor densidad de los problemas pero una menor cantidad de soluciones.

Tedesco (2001, pág. 109) al igual que otros expertos, afirma que la enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y formar una personalidad integral.

La educación secundaria comprendida como el puente entre la educación elemental y la preparatoria tiene apenas ochenta años y se fue constituyendo de peculiar manera en México. Durante mucho tiempo se denominó la secundaria como “educación media básica” para distinguirla del bachillerato, al cual se le llama también “educación media superior”. En la actualidad, la educación secundaria se define como el último nivel de la educación básica obligatoria.

En otros países la educación secundaria es la denominación que tiene la educación escolar pos-primaria y preuniversitaria y se distingue entre el “ciclo básico de la educación secundaria” o “la educación secundaria obligatoria”.

Un antecedente remoto de la educación secundaria mexicana se encuentra en la Ley de Instrucción de 1865 la cual establecía que la escuela secundaria fuese organizada al estilo del Liceo francés y que su plan de estudios debería cubrirse en

siete u ocho años. Al igual que en la instrucción primaria, se establecía el control del Estado para este nivel educativo (Solana et al, 1981, pág. 194).

Cincuenta años después, en 1915 se celebró en la ciudad de Jalapa el Congreso Pedagógico de Veracruz, del cual se derivó la Ley de Educación Popular del Estado, la cual fue promulgada el 4 de octubre de ese año (Santos, 2000, pág. 82). Es posible considerar este acontecimiento como el momento en el cual se instituye y regula de manera formal la educación secundaria.

Por este decreto se define la educación secundaria y se le desliga de la educación preparatoria, ésta última destinada a los estudios profesionales. El propósito consistió en instituir una enseñanza propedéutica y que fuera un punto intermedio entre los conocimientos de primaria (elementales) y los que se impartían en la universidad (profesionales).

Sin embargo, es hasta un año después en 1916 cuando de hecho se inician las clases para jóvenes que hubiesen concluido la educación elemental. No obstante, en ese entonces no se logró una definición de los objetivos de esta educación que la distinguiera de los niveles educativos anterior y posterior.

El plan de estudios se planteó para tres años y se propuso impartir conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual, de matemáticas, física, química y biología, cuantificación de fenómenos, sobre la vida social y los agentes útiles en la producción, distribución y circulación de las riquezas. Este plan de estudios no consiguió su plena implantación ya que sólo duraría dos años, pues en 1918 se produjo un replanteamiento de los objetivos y en consecuencia de la distribución de materias (Santos, Op. Cit., pág. 99).

En el año 1925 se expidieron dos decretos presidenciales, los cuales le dieron más solidez al proyecto de la educación secundaria. El primero de ellos fue el Decreto 1848 del 29 de agosto, por el cual se autorizaba a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para crear escuelas secundarias y darles la organización que fuese pertinente. El

segundo se publicó el 22 de diciembre y fue el Decreto 1849 a través del cual se facultó a la SEP para que creara la Dirección general de escuelas secundarias mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel.

La educación secundaria se concibió desde entonces como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos, es decir, su naturaleza se definió como estrictamente formativa. Mientras que, en otros países la educación secundaria fue concebida como un antecedente al bachillerato y a la educación superior, en México se pensó como un paso necesario para continuar estudiando, una escuela para la escuela.

En 1926 la enseñanza secundaria trata de llegar a la mayor cantidad de jóvenes posibles y es por ello que se inaugura la primera escuela nocturna. Se apostó fundamentalmente a la educación pública, lo cual se ilustra con lo que decía el maestro Moisés Sáenz: La secundaria resolverá un problema netamente nacional, el de difundir la cultura y elevar su nivel medio a todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional y positivamente democrático.

La secundaria implica escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza, diferenciadas y con diversas salidas hacia distintos caminos de actividad futura. Esta referencia ayuda a entender la evolución futura de este nivel educativo. Con el tiempo se fueron creando distintas formas institucionales para la enseñanza secundaria, hasta llegar a lo que ahora se conoce como las modalidades de secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria.

La demanda de alumnos para estudiar la secundaria aumentaba y en vista de ello en 1928, la SEP decide establecer los siguientes requisitos de ingreso: certificado de primaria, cuota de inscripción (\$20.00 pesos), examen médico y presentación de una prueba psicopedagógica (Meneses, 1986, pág. 65).

De los años treinta en adelante, la educación secundaria se empezó concebir en México y en todo el mundo con un carácter eminentemente social, por lo que se

intentaba mantenerla en contacto con los tópicos político, económico, social, ético y estético de la vida. Estos planteamientos permitieron ir viendo a la educación secundaria como una unidad dentro del sistema educativo nacional.

Una de las consecuencias de esta concepción fue la de incluir una formación de carácter técnico. Por este motivo, se pidió a las escuelas generales ofrecer al joven elementos de capacitación para el trabajo, aunque esto no significaría que no pudiera seguir estudiando el nivel superior. En este sentido se conservó su carácter propedéutico.

La educación secundaria se comprende ahora como un nivel de la educación básica obligatoria y de manera semejante a lo que acontece en otros países, hoy en día se encuentra cuestionada. La educación de los adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarla de manera tal que sea pertinente a su circunstancia presente, y significativa para su futura.

El sistema nacional de educación –en la parte de la educación básica y de la formación de maestros para ella– ingresó a una nueva etapa de su desarrollo con la decisión política de descentralizar la operación del sistema hacia los estados y además la reforma del currículo y de un nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza primaria y secundaria.

La reforma curricular y pedagógica inició su implantación en el ciclo escolar 1993-1994. Al poco andar empezó a hacerse evidente que en el caso de la enseñanza secundaria las cosas no estaban funcionando. Así, la reforma fue calificada de inconclusa, incompleta e incluso los más críticos hablan de ella como una reforma postergada.

A pesar de haberse establecido la obligatoriedad de este nivel y haberse convertido de facto en el último tramo de la escolaridad básica, si bien se ampliaron la cobertura y la asistencia a la secundaria, la reprobación, la deserción y en consecuencia la eficiencia terminal, no se advertía que estuvieran mejorando de manera sustantiva.

Los maestros de secundaria trabajan en condiciones muy difíciles por el tamaño de los grupos que atienden, así como por la cantidad global de alumnos y de grupos que les son asignados para completar sus cargas laborales. Por ejemplo, en un pequeño estudio realizado en cinco escuelas secundarias, Zorrilla y Fernández (2003, pág. 51) encontraron que 40 por ciento de los maestros atendían entre 6 y 10 grupos y 26 por ciento entre 11 y 18.

Además de las dificultades que tienen que enfrentar los profesores para atender una cantidad considerable de alumnos y de grupos, no cuentan con herramientas de conocimientos profesionales que les permitan atender a los adolescentes y tal vez por ello se refugian en actitudes autoritarias y represoras. Además las condiciones de trabajo de los maestros están fuertemente influenciadas por la organización gremial.

El tema de los adolescentes se ha ido colocando en la mesa de la reflexión y el análisis, así como se plantea en otras latitudes. Ynclán (2003, pág. 175) afirma que la secundaria es una escuela de ayer para jóvenes de hoy. La verticalidad y el autoritarismo que caracteriza el funcionamiento de las escuelas la mantiene como una institución cerrada y ajena a las necesidades reales de sus estudiantes.

Al girar la mirada hacia la organización escolar, Sandoval (2003, pág. 28) puntualiza:

En el marco de la federalización educativa, algunas entidades han diseñado sus propios programas escolares, en los que se incluyen estrategias dirigidas a la gestión desde las escuelas y en los que la formación de directivos, por medio de cursos, es el recurso privilegiado. No obstante, esta política supone que el cambio puede producirse desde el individuo, dejando al margen el contexto en que este se mueve y sin modificar las estructuras que limitan la posibilidad de una organización diferente de las escuelas.

En este sentido, la misma autora señala, por ejemplo, que la introducción de la planeación escolar a través del instrumento del proyecto escolar supone que es un

trabajo que se hace de manera colectiva y que implicaría, al menos, que los maestros fueran de tiempo completo en una sola institución y que el director pudiera ocuparse de esta tarea, más que de buscar la manera de resolver las necesidades materiales del plantel.

Por la misma razón antes expuesta, no es posible el trabajo de los maestros en academias, o dar seguimiento de los grupos de alumnos, o atender la necesidad de generar esquemas de atención compensatoria para los alumnos en situación de riesgo académico, o cuidar otros aspectos de la formación de aquellos, porque materialmente no se cuenta con el tiempo y espacios para ello.

Otro elemento que pone en evidencia la necesidad de una reforma de la educación secundaria son los resultados de aprovechamiento escolar derivados de distintos estudios de evaluación realizados en años recientes.

De manera muy breve se comentan los resultados generales del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que lleva a cabo la OCDE. En el año 2000, PISA valoró la aptitud de jóvenes de 15 años que estuvieran en la escuela, en lectura, matemáticas y ciencias; en esta ocasión con énfasis en lectura.

La aptitud para la lectura, como se define en PISA, se enfoca al conocimiento y capacidad que se requiere para aplicar el concepto de leer para aprender en lugar de tan sólo las destrezas técnicas requeridas para “aprender a leer”. Se utilizó una escala combinada de tres componentes de la aptitud para la lectura que son: obtención de información, interpretación y reflexión y la evaluación. La medida utilizada es una escala de cinco niveles donde el nivel uno es el más bajo.

En México, la población total de jóvenes de 15 años en el 2000 era de 2'127,504, mientras que la población inscrita en alguna escuela era de 1, 098,605, esto es, 51.6 por ciento de la población total de esa edad. La muestra nacional ponderada fue de

4,600 que representa a 960,011 estudiantes, es decir 87.3% de la población escolar de la edad mencionada.

Los resultados mostraron que para el caso de la aptitud para la lectura solo 1% (9600) de los estudiantes mexicanos logró el nivel 5 que es el más alto, mientras que otros países tienen ahí 19, 18 o 17% de sus estudiantes. Estos jóvenes son capaces de completar reactivos de lectura sofisticada, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis.

Por otro lado 16 por ciento de los estudiantes mexicanos se encuentran por debajo del nivel 1, es decir, que ni siquiera alcanzaron el nivel inferior de la escala. El 6% de los estudiantes se ubicó en el nivel 4; 19 por ciento en el nivel 3; 30 por ciento está en el segundo nivel; y en el nivel 1 se ubicó 28 por ciento. En suma, 58 por ciento de nuestros estudiantes de 15 años, se ubican entre el segundo y primer nivel de la escala de aptitud para lectura.

Quienes se ubicaron en el nivel 2 son capaces de responder a reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.

Quienes están en el nivel 1 son capaces de realizar solo los reactivos de lectura menos complejos, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano; y, los estudiantes que están por debajo del nivel 1 (en México 16 por ciento), pueden probablemente leer en el sentido técnico de la palabra pero tienen serias dificultades para emplear la aptitud para la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas.

Los pocos estudios nacionales de evaluación muestran resultados similares a los del estudio de PISA 2000. Así, en el reciente informe difundido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003) se señala que solo 24 por ciento de los alumnos del tercer grado de secundaria tienen un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en las habilidades para la resolución de problemas de matemáticas.

La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) –como se ha denominado– representa una oportunidad invaluable para repensar el sentido del último tramo de la escolaridad básica en un mundo y una sociedad donde las desigualdades sociales se agudizan y la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso.

Repensar el sentido de la educación secundaria no es tarea menor ni trivial; significa preguntarse por la contribución que pueden hacer las escuelas para detener o incluso revertir el proceso de desigualdad social, así como por el papel que han de tener en la formación de las personas, en este caso de los adolescentes.

1. Bajo estas premisas, la SEP plantea una transformación progresiva de la educación secundaria que se dirige a:
2. Ampliar de manera sustantiva la cobertura del servicio, asegurar el acceso a la escuela y conseguir su universalización.
3. Garantizar la permanencia y el egreso oportuno disminuyendo de manera significativa el fracaso escolar.
4. Asegurar mejores niveles de logro de los aprendizajes escolares.
5. Atender la diversidad de necesidades educativas de los distintos grupos sociales buscando siempre resultados educacionales equiparables en todos los alumnos.
6. Articular de manera coherente los tres niveles de la educación básica, tanto desde la perspectiva del currículo como de la gestión escolar.
7. Transformar las condiciones de funcionamiento de los centros escolares para favorecer el trabajo de maestros y alumnos (SEP, 2011, pág. 78).

El trabajo para la reforma de la educación secundaria durante estos dos últimos años ha estado orientado a producir estudios sistemáticos que permitan identificar con la mayor precisión posible problemas de distribución de oportunidades para los jóvenes, relativos a la cobertura, asistencia y permanencia en la escuela, así como la conclusión de los estudios básicos en su oportunidad. Asimismo, se realizan estudios sobre niveles de logro en el aprendizaje y análisis sobre factores sociales, familiares, escolares o personales que los explican.

Distintos analistas coinciden en afirmar que la educación secundaria parece ser el nivel educativo más difícil de transformar en distintas partes del mundo (Braslavsky, 2001, pág. 99). Esto en parte se debe a que no ha podido superar las condiciones que le dieron origen, es decir, atender a las elites de los sectores sociales medios y altos. Ahora, al irse consiguiendo la universalización de la educación primaria, ésta demanda jóvenes que provienen de todos los sectores sociales y en consecuencia, la población escolar es más heterogénea y diversa.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de Investigación

El enfoque de la tesis se fue construyendo a medida que el objeto de estudio se observaba y desarrollaba, teniendo como elemento conductor el diálogo y el pensamiento crítico, que supieron usufructuar los beneficios que ofrece el enfoque cualitativo por su riqueza en la obtención de resultados en el campo educativo.

Bogdán (1944, pág. 51) destaca esa importancia dado que este enfoque se relaciona en sentido amplio con un conjunto de teorías y principios, de métodos y técnicas y además por hacer parte de una comunidad científica. Sin embargo, los investigadores principiantes pasan por grandes desafíos y entre estos el de elegir con cuál paradigma trabajar: cuantitativo o cualitativo. Para fundamentar la elección del enfoque metodológico, Gimeno y Pérez (1992, pág. 116) afirman que:

La relación entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es claramente dialéctica, y que el objeto central de la práctica educativa en la escuela debe ser provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.

Por otro lado, es preciso estar consciente de las diferencias entre el enfoque cuantitativo y cualitativo.

ENFOQUE CUANTITATIVO Paradigma positivista	ENFOQUE CUALITATIVO Paradigma interpretativo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hipótesis general. 2. Validación de la hipótesis. 3. Comprobación de una teoría. 4. Prueba de teorías. 5. Descripción estadística de las variables operacionales. 6. Inducción enumerativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconstrucción concreta del proceso de las hipótesis. 2. Comprensión del proceso. 3. Construcción social de la teoría. 4. Teoría fundamentada. 5. Descripción de las realidades múltiples, priorizando la discusión de los sujetos. 6. Inducción analítica.

Ilustración 1. Características de los enfoques cuantitativo y cualitativo

Fuente: Adaptado de Bogdan y Biklen (1994, pp. 72-73)

Esta investigación tiende más hacia el tipo de indagación cualitativa puesto que se pretenden rescatar valoraciones incalculables o inmedibles sobre competencias afectivas que se puedan llegar a presentar entre alumnos y maestros; otra razón por la que es cualitativa es por tener “el ambiente natural como su fuente directa de datos y el investigador como su principal instrumento” (Lüdke, 1986, pág. 11).

El enfoque cualitativo constituye un ámbito metodológico diverso para profundizar en la comprensión del problema, entenderlo, cuestionarlo, confrontarlo con otras realidades vividas e insertarlo en el momento actual con visión en el futuro. De ese modo, es esencial que se comprenda la riqueza de la metodología adoptada en esa

trayectoria, principalmente cuando se refiere a sus ventajas (Bogdan y Biklen, 1994, págs. 47-50):

1. Ser abierta y amplia, permitiendo una profundización sólida y consistente de los fenómenos.
2. Favorecer la comprensión de las cuestiones difíciles de abordar por la diversidad de la aplicabilidad de sus instrumentos y herramientas en la búsqueda de esclarecimientos.
3. Ser aplicable a varias materias y dimensiones.
4. Ofrecer condiciones de análisis de los fenómenos complejos como procedimientos educativos.

Solamente comprendiendo las posibilidades que esa metodología ofrece y apoyándonos en la dialéctica, se pueden crear enlaces para transformar y adecuar las prácticas de enseñanza en pro de las competencias afectivas, situándolas en el contexto físico, psicológico y pedagógico que las condiciona. Gimeno y Pérez Gómez (1992, pág. 116) afirman que:

La relación entre modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es claramente dialéctica, y que el objeto central de la práctica educativa en la escuela debe ser el de provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.

El autor señala que la intención y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica. La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, pues, imposibilita la existencia del vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción.

La investigación en educación se encuentra en fase de gran evolución y actualmente se preocupa por captar la dinámica del fenómeno educativo y la realidad compleja del cotidiano escolar, lo que exige un abordaje del enfoque cualitativo bastante aprovechado en el ámbito educativo.

Para satisfacer esta finalidad, la investigación cualitativa debe respetar el modelo de los principios que le confiere el carácter de educativa. Esas suposiciones básicas se refieren al concepto de realidad, a las relaciones sujeto-objeto, a los objetivos de la investigación, a las estrategias, técnicas e instrumentos, al contexto de una manera muy específica y de un modo muy especial, a la credibilidad cuanto a la veracidad de los datos.

Desde esa perspectiva se entiende que el enfoque cualitativo es el camino ideal para penetrar y comprender el resultado, el significado y la intencionalidad con que las prácticas narrativas se reflejan en los sentimientos, emociones, valores, en las creencias, en los deseos, concepciones y en las necesidades de ampliar el universo afectivo de los adolescentes.

Este paradigma es esencialmente descriptivo por eso no es vacío, pero sí coherente, lógico y consistente, así los resultados son expresados en narrativas, ilustrados con declaraciones de los sujetos para dar el fundamento concreto necesario, con fotografías acompañadas de documentos personales, fragmentos de entrevistas, cuestionarios y otros recursos.

Por ser de carácter descriptivo este tipo de investigación no se apoya en resultados numéricos para validar los conocimientos encontrados. Triviños (1987, pág. 118) afirma:

Sin duda alguna, muchos estudios de naturaleza cualitativa no precisan apoyarse en la información estadística. Esto no significa que sean especulativos. Ellos tienen un tipo de objetividad y de validez conceptual, que contribuye decisivamente al desarrollo del pensamiento científico.

Es válido señalar que este enfoque constituye un ámbito metodológico diverso para profundizar en la comprensión del problema, entenderlo, cuestionarlo, confrontarlo con otras realidades vividas. Además de eso, ofrece la capacidad de descubrir nuevos valores y oportunidad de contribuir con reflexiones en la comunidad educativa.

3.2. Método de investigación

Se aborda el método investigación-acción, el cual es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar.

Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales. Dado que los problemas sociales emergen de lo habitual, la investigación-acción inicia el cuestionamiento del fenómeno desde lo habitual, transitando sistemáticamente, hasta lo filosófico. Mediante la investigación-acción se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica.

El concepto tradicional de investigación-acción proviene del modelo Lewin de las tres etapas del cambio social: descongelamiento, movimiento, recongelamiento. El proceso consiste en:

1. Insatisfacción con el actual estado de cosas;
2. Identificación de un área problemática;
3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción;
4. Selección de una hipótesis;
6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis;
7. Evaluación de los efectos de la acción.

Lewin esencialmente sugería que las tres características más importantes de la investigación-acción moderna eran: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales.

3.2.1. Procedimiento metodológico

Las características más utilizadas de la investigación – acción, ejercidas en este trabajo son:

- Es participativa, puesto que los alumnos trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas narrativas y competencias afectivas.
- Es colaborativa, se realiza en un grupo de adolescentes que colaboran entre sí para llevar a cabo las actividades del taller de cuentacuentos, creando comunidades afectivas de educandos que participan en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje orientado a las competencias afectivas. Se realizan análisis críticos de las situaciones. Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzado hacia problemas de más envergadura.

TÉCNICAS PARA GARANTIZAR LA RIGUROSIDAD CIENTÍFICA EN LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN	
Criterios de rigurosidad científica	Técnicas a utilizar
Validez interna: Isomorfismo entre datos recogidos y realidad.	Observación mantenida en el tiempo. Triangulación. Comprobación con los participantes.
Validez externa: Aplicabilidad de los resultados a otros contextos.	Descripciones precisas de los contextos y condiciones en las que se desarrolla la investigación – acción. Validación de las técnicas de recogida de datos.
Fiabilidad: Consistencia o repetición de resultados cuando se realizan investigaciones con iguales sujetos o contextos.	Fiabilidad de las técnicas de recogida. Rigurosidad en el análisis de datos. Caracterización y descripciones precisas de los informantes.
Objetividad.	Recogida de datos. Triangulación.

La tabla anterior da cuenta de la rigurosidad científica con la cual se aborda el presente proyecto de investigación, el cual tiene como propósito con la investigación - acción desarrollar competencias afectivas en un grupo escolar de adolescentes, con

lo cual se pretende mejorar y transformar sus prácticas sociales y afectivas, así como procurar una mejor comprensión de dichas prácticas. De igual manera, que esos educandos se acerquen a su realidad vinculando el cambio y el conocimiento.

Las siguientes son las fases, correspondientes a la metodología de investigación – acción, que se llevaron a cabo en el proyecto de investigación:

1. Identificación de un área problemática:

En esta primera fase, se presenta un caso muy visible de bajos niveles de competencias afectivas en la Escuela Secundaria General “I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta”, ubicada en la sindicatura de Culiacancito, en Culiacán, Sinaloa, en la cual se han presentado una serie de problemas entre alumnos y maestros relacionados con la apatía, falta de valores y conflictos estudiantiles en general, lo cual está constatado en informes escolares y en registros anecdóticos, así como en observaciones directas durante la práctica docente cotidiana.

2. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción:

Como fruto de un proceso de observación participante que llevó a cabo el docente investigador, se pudo evidenciar una problemática que tiene que ver con algunas características iniciales en el grupo de acuerdo a las cuatro competencias afectivas: interacción, motivación, autorregulación y empatía.

Las características generales a nivel de interacción en el grupo de 3° “B” no son positivas ya que se identifican conflictos de discriminación, lesiones personales, irrespeto, intolerancia, entre otros. Además de todas las anteriores dificultades, en la institución educativa no se propone un método de solución que impida estas actitudes. La reconciliación, tolerancia, participación, organización no son notables en los grupos escolares, identificando subgrupos independientes que se hacen pasar entre los más fuertes y los más débiles.

En cuanto a la autorregulación, que es la capacidad para manejar nuestras actitudes y emociones ante situaciones de conflicto, este grupo también se encuentra en un nivel bajo al momento de hacer el diagnóstico debido a que no han sabido controlar sus impulsos cuando su persona se ha visto irrumpida por críticas destructivas, insultos o ante la frustración que han sentido algunos miembros del grupo por reprobado alguna materia o por no lograr los objetivos de las tareas en clase.

Es un grupo seriamente desmotivado (centrándonos en la competencia afectiva de la motivación) puesto que ha caído en la monotonía escolar. No le encuentran sentido ni importancia a su proceso escolar, lo cual se ha denotado en sus actitudes desdeñosas ante las clases, ante los eventos estudiantiles o en sus calificaciones. No le imprimen pasión ni emoción a los trabajos presentados (tanto orales como escritos). Su actitud de indiferencia ha trascendido a tal grado de que ni siquiera participan en actividades propias de la sociedad de alumnos, la cual ha organizado una serie de eventos que los demás grupos sí han apoyado.

Pasando a la competencia afectiva de la empatía también se ha denotado un bajo nivel en cuanto a esta, ya que cuando algunos de los miembros del grupo han pasado por situaciones funestas o críticas, ningún integrante se ha sensibilizado con alguna propuesta para ayudarlo de algún modo u otro; es como si no les causara impacto ni pena alguna, el infortunio o la tribulación que esté viviendo el otro, lo cual tiene que ver con una crisis de sensibilidad, lo que ocasiona que no se pongan en el lugar del otro y que no hagan conciencia para tratar de apoyarlo con un gesto mínimo.

En concreto se pudo determinar la discriminación entre los alumnos, teniendo subgrupos ya determinados y no mostrando un grupo compacto; la utilización de malas palabras cuando se reúnen al hablar o a jugar; lesiones personales refiriéndonos a golpes cuando se encuentran en alguna actividad. Estas actitudes de los alumnos se

han evidenciado en las diferentes sesiones de clases que fueron observadas al inicio del ciclo escolar 2016-2017.

3. Selección de una hipótesis:

En el caso de los efectos que emanan de la narración oral en apoyo al manejo de competencias afectivas, surgen las siguientes hipótesis que dan una posible respuesta a las preguntas de investigación; dichas hipótesis están basadas en experiencias cotidianas y conocimientos previos sobre el tema:

Hipótesis general: La narración oral desarrolla competencias afectivas en los adolescentes ya que produce en ellos una serie de sentimientos y emociones que los hace evocar a ciertos pasajes de su vida, así como, sensibilizarlo hacia una relación afectiva con sus compañeros.

Hipótesis específicas:

1. La narración oral desarrolla competencias afectivas en los alumnos, así como también, competencias literarias y comunicativas, puesto que es una práctica que da a conocer un texto escrito de una manera creativa.
2. La narración oral abre canales de comunicación a los adolescentes a través de las emociones que se generan por esta acción y se rompe esa barrera que hay entre los adolescentes y sus mediadores.
3. La narración oral es un instrumento poderoso para acercar a los oyentes a otras historias que pueden encontrar en los libros. Es común que cuando a un espectador le haya impactado una narración, opte por buscar el texto escrito que interpretó para leerlo, con la posibilidad de compartirlo o recomendarlo, por ende, podrá desarrollar competencias lectoras.
4. La estrategia de cuentacuentos favorece el nivel de seguridad y de sensibilidad del adolescente, aportándole una mayor comprensión de la realidad, además de conocimientos, sabiduría e incremento de la imaginación, del léxico y la afectividad,

contribuyendo a que una persona sea más respetuosa, conviva sanamente y eleve su autoestima.

4. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis:

El diseño metodológico de la investigación es cualitativo. Primeramente, se les aplicó un pre-test, luego el post-test donde se trabajan de forma complementaria elementos cuantitativos según corresponda en busca de mayor objetividad en la comprensión del problema y búsqueda de solución.

Para la caracterización del problema pedagógico investigativo se realizaron diarios de campo, en los cuales se plasmó la experiencia vivida durante el proyecto realizado, así como también, un test que se aplicó a todos los alumnos del grupo al que corresponde el desarrollo de esta investigación, con ítems relacionados con el comportamiento afectivo de cada estudiante con los demás compañeros, abocados a las cuatro dimensiones de las competencias afectivas. Se analizaron tanto el test como los diarios de campo, de este modo, tener las bases para el diseño de la propuesta de intervención pedagógica, así, llegar a realizar la intervención.

El test, elaborado por Miguel de Zubiría Samper de Colombia, mide las competencias afectivas con base a cuatro dimensiones: autorregulación, motivación, empatía e interacción. Según Tobón (2012), es uno de los instrumentos más precisos para medir los niveles de competencias afectivas que poseemos.

Este test se aplicó a los 24 estudiantes de 3° “B” de la Escuela Secundaria Gral. “I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta”, ubicada en la sindicatura de Culiacancito, Culiacán, Sinaloa; las encuestas se aplicaron a 38 padres de familia y tutores acudientes de los adolescentes evaluados y a los 6 docentes que les imparten clases.

La primera etapa del proceso de investigación se fundamentó en evidencias ya existentes sobre el comportamiento y desempeño de estos educandos, como planillas de convivencia, planillas académicas, libro de registros de la trabajadora social de la

institución y la observación del comportamiento de los estudiantes dentro del aula de clases.

Posteriormente, en una segunda etapa se aplicaron encuestas a los padres de familia y a los docentes, y a los sujetos de estudio se le aplica un pre-test, documentos donde se evalúan cinco aspectos que hacen parte de las competencias afectivas como la conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía e interacción; aplicada la encuesta se recopila la información y luego se tabulan los datos en el programa Excel para finalmente exponer los resultados del diagnóstico.

Por consiguiente, en una tercera etapa se aplica el Taller de Cuentacuentos durante un periodo de cuatro meses. La propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo de las competencias afectivas en estudiantes de secundaria, se diseñó adaptada a las necesidades de los educandos de la escuela aplicando diversas actividades pedagógicas sobre la base de la narración oral empleando técnicas de interacción grupal dentro de un ambiente donde la comunicación y el lenguaje se convierten en aspectos fundamentales por ser los mediadores del proceso.

Posterior al desarrollo de la propuesta, se llevan a cabo narraciones orales en diferentes espacios escolares y en los hogares de los jóvenes del grupo donde se lleva a cabo el trabajo de investigación, durante un periodo de cinco meses.

Durante cada fase del proyecto se lleva a cabo una evaluación formativa con el fin de garantizar el logro de los propósitos específicos para cada etapa del mismo.

5. Evaluación de los efectos de la acción:

Hubo una constante evaluación y autoevaluación tanto de materiales como de estrategias utilizadas con los participantes en el proceso de investigación-acción, junto con la utilización de test, encuestas, espacios de discusión, así como diarios de campo para conocer los resultados de la experiencia y el grado de consecución de los objetivos.

Se aplica un post-test, al igual que una encuesta, al mismo grupo seleccionado y los datos se tabulan en el mismo programa Excel para luego compararlo con el resultado inicial del pre-test. A partir de los instrumentos de evaluación de la propuesta fue muy evidente la mejoría que obtuvo el grupo con las actividades desarrolladas.

Se realiza un análisis crítico - reflexivo tras analizar todos los datos obtenidos de las distintas estrategias; se elaboran unas conclusiones que son la base para seguir este ciclo en espiral, donde aparecen propuestas de mejora, dificultades, aspectos tanto positivos como negativos, aportes y nuevas líneas de investigación.

3.3. Características del entorno y de los sujetos

La Escuela Secundaria General "I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta", clave 25DES0041Z, perteneciente al Programa de Escuela de Tiempo Completo (ETC), está situada en la sindicatura de Culiacancito, Culiacán, Sinaloa, siendo la única escuela secundaria en esta localidad, la cual, según datos que arrojó el último censo hecho por el INEGI, tiene una población de 4, 288 habitantes.

Culiacancito ocupa una extensión de 1'32 km cuadrados y está ubicada a 13 kilómetros de la ciudad de Culiacán. Esta localidad se encuentra rodeada totalmente por áreas de cultivo, por lo cual su economía se rige en su totalidad en la producción ganadera, porcina y piscícola (acuicultura de peces), debido a esto gran parte del alumnado tiene nociones básicas sobre estas actividades económicas.

La economía de la localidad no está afectada por el desempleo debido a que la fuente de trabajo es vasta, encontrándose empresas que dan trabajo a cientos de habitantes. Esta sindicatura se ha especializado en la explotación ganadera, tal es así que se tienen funcionando tres granjas porcinas, buen número de granjas avícolas y

están empezando con la cría y aprovechamiento de avestruces. En sí, el nivel económico de los habitantes, en su mayoría, es medio-bajo.

Según el INEGI, en la localidad hay 2175 hombres y 2113 mujeres. El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 3,4% (3,13% en los hombres y 3,69% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 7.37 (7.46 en hombres y 7.26 en mujeres). El 2,64% de los adultos habla alguna lengua indígena. Se encuentran 997 viviendas, de las cuales el 1,84% disponen de una computadora. Se encuentran seis calles pavimentadas.

En cuanto a su entorno cultural, se celebra el día del estudiante (23 de mayo) con una caminata que abarca de la localidad de La Higuerita hasta Culiacancito (tres kilómetros aprox.), asimismo, se llevan a cabo festividades de Semana Santa. Hay ofrendas florales el día de muertos; en ocasiones, al sepultar a sus muertos, se hacen acompañar por la clásica tambora (banda musical sinaloense).

Cerca de la escuela está un parque deportivo muy concurrido por los niños y jóvenes dado que el fútbol es el deporte más practicado en esta sindicatura, de hecho, el futbolista profesional Jared Borgetti, quien es originario de Culiacancito, es una figura importante y de inspiración para la comunidad y para el alumnado de esta escuela secundaria que, en su mayoría, es fanática al fútbol, no solo en el caso de los hombres sino también en el caso de las mujeres.

También cerca de la escuela (a dos cuadras) se encuentra el Centro Cultural Universitario de Culiacancito, en el cual hay salas de exposición de arte, sala audiovisual, hemeroteca y biblioteca, solo que este espacio lamentablemente no es muy concurrido por los habitantes.

Los educandos provienen de medios familiares vulnerables con problemas de violencia intrafamiliar, desintegración, embarazo adolescente, riesgos de adicciones, y en un contexto de admiración a la cultura del narcotráfico; esto se ve reflejado en sus actitudes, su vocabulario y aspiraciones. La mayoría del alumnado viene de familias

monoparentales debido a la migración de los padres, a la muerte del padre o la madre, madres solteras o abandono de hogar; otro grupo viene de familias extendidas, es decir, adolescentes que viven con tíos o abuelos; y una minoría viene de familias nucleares y funcionales.

El nivel de estudio de los padres es bajo; menos de la mitad de los padres de familia hizo una carrera profesional, solo terminaron la primaria o secundaria; sus empleos con salarios bajos solo alcanzan a cubrir sus necesidades básicas. La mayoría de los estudiantes viene de padres que se dedican a la ganadería, a la agricultura y a la granja. Algunos de los educandos trabajan para ayudar a sus familias y esto ha causado inasistencias en la escuela.

De acuerdo a los lugares y establecimientos cercanos a la escuela, primeramente ubiquémonos en la cuadra que está al frente de la entrada de la secundaria: en esta hay viviendas en buenas condiciones, una ferretería, una farmacia, un consultorio médico, una tienda de regalos y otra de abarrotes. De nuevo, tomando en cuenta la entrada de la escuela pero ahora en el costado derecho hay también viviendas en buen estado y una papelería; en el costado izquierdo está un bulevar y hay otra farmacia, una frutería, una marisquería y una tienda OXXO; en la parte trasera hay casas, también en buenas condiciones.

Los alumnos se trasladan diariamente en un perímetro de 1 a 15 kilómetros en promedio de las comunidades de origen a nuestra institución de: Culiacancito, La Higuera, Bella vista, Estación Rosales, Pinole, Venadillo, el Alto, Las Bebelamas, La Platanera, Lo de Beltrán, Lo de Saucedo, La Esperanza, Estación Colorada, Casa Blanca, Cofradía de San Pedro; por ello esta institución está considerada como escuela de concentración rural semi-urbanizada.

3.3.1. Contexto interno

En esta escuela hay servicios básicos de agua potable, energía eléctrica y alcantarillado. Hay buenas instalaciones contando con una capacidad de quince aulas

de clases (cinco para primero, cinco para segundo y cinco para tercero), agregándole un aula de Habilidades Digitales para Todos (HDT), la cual cuenta con las herramientas necesarias como internet para llevar a cabo prácticas.

Hay una tienda, dos comedores, una cancha deportiva, una prefectura, un aula de maestros, una biblioteca, un laboratorio, un aula de ofimática, una dirección y subdirección, cinco talleres de tecnologías (ofimática, electricidad, informática, corte y confección y dibujo) y tres baños (dos para el alumnado y uno para el personal de la escuela). La explanada cívica o de usos múltiples tiene techumbre, aquí se encuentra el asta de la bandera. Las aulas están compuestas por escritorios, butacas, pizarrones, abanicos y aires acondicionados, aunque no en todos los salones funciona.

El personal consta de 54 trabajadores entre docentes, administrativos y personal de limpieza y 375 alumnos de edad entre los 12 y 15 años. La organización escolar es completa, cuenta con director, subdirector, coordinador, docentes, personal de apoyo, de limpieza y mantenimiento; además, la institución está favorecida por programas federales, estatales y de apoyo a los alumnos vulnerables como son: Escuela de Tiempo Completo, Tutorías, Trabajo Social, Escuela Saludable, Escuela Segura, Escuela Inclusiva, PROSPERA (SEDESOL), BECASIN y USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular).

En cuanto a las reuniones bimestrales de entrega de boletas y otros asuntos escolares, la asistencia de los padres de familia o tutores es aproximadamente del 60%. Algunos muestran interés en el proceso de aprendizaje de sus hijos, sin embargo, otros padres o tutores muestran poca disponibilidad por el tiempo destinado a su trabajo o por problemas que emanan de un ambiente familiar disfuncional. Es poca la asistencia de los padres o tutores cuando se les cita de manera personal, lo que dificulta nuestro trabajo con los alumnos que requieren apoyo extra en casa.

En cuanto al clima escolar es favorable, existe un clima abierto al diálogo participativo y una convivencia armónica. Mayormente se observa un trato

respetuoso entre los estudiantes, no obstante, ha habido algunos casos de bullying que se han atendido cabalmente. Se practican valores importantes como el respeto, tolerancia, democracia, compañerismo y amabilidad. El ambiente entre maestros y directivos es bueno, pues se ha reflejado una buena comunicación y relación, asimismo, se ha trabajado de manera colaborativa en las diversas actividades de la escuela, así como para darle seguimiento a la Ruta de Mejora Escolar.

3.3.2. Características del grupo

El grupo 3° “B” cuenta con 24 educandos de los cuales 14 son del sexo femenino y 10 del sexo masculino. Las edades que podemos encontrar en este grupo van de los 14 a los 15 años, están pasando por la etapa de la adolescencia y, para entenderlos mejor me afianzo de las aportaciones de Jean Piaget y Erick Erickson; el primero con su Teoría del Desarrollo Cognoscitivo considerando la etapa final que se conoce como la etapa de las operaciones formales, abarcando la adolescencia y la edad adulta (aproximadamente entre los 11 a los 15-20 años); y el segundo, con su Teoría del Desarrollo Psicosocial en la cual propuso el concepto de desarrollo de la personalidad desde la infancia a la vejez e investigó acerca del impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad.

Se les aplicó el test del modelo VAK de Bandler y Grinder, el cual clasifica a los estilos de aprendizaje de los alumnos en tres tipos: visual, auditivo y kinestésico; dicho instrumento se trata de un cuestionario de opción múltiple con interrogantes como:

Cuando te dan instrucciones:

- a) te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer.
- b) te cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si te las dan por escrito.

c) recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron.

Según este modelo, uno o dos de estos estilos de recepción es normalmente dominante. Este estilo dominante define la mejor manera de una persona para aprender nueva información, filtrando lo que se debe aprender. El alumno visual aprende lo que ve, el auditivo aprende lo que oye, y el kinestésico, aprende lo que hace. Ahora bien, dicho test arrojó los siguientes resultados: doce visuales, ocho kinestésicos y cuatro auditivos.

También se les aplicó una evaluación diagnóstica de comprensión lectora y de expresión escrita, la cual consistió en lo siguiente: mientras los chicos llevaban a cabo una actividad, se le fue llamando a cada integrante de este grupo para que hiciera una lectura en silencio del texto “En el bosque” de Anthony Browne, después se le hicieron tres preguntas en torno al cuento (¿De qué trata la historia? ¿Con qué cuento o cuentos de los que has leído se relaciona esta historia y cómo se relaciona con tu vida? ¿Qué reflexión te deja?).

Después, para evaluar la expresión escrita les pedí que redactaran un texto breve titulado “Si yo fuera una casa sería...”, en el cual describirían esa casa tomando en cuenta su propia idiosincrasia, sus gustos, sus motivaciones y sueños. Estas dos actividades arrojaron que el 20% de los alumnos tuvo dificultad para comprender el texto y el otro 80% lo entendió y respondió de manera clara y concisa a la primera pregunta; además, un 60% pudo contrastar información de dos o más textos, así como relacionar el texto con su vida cotidiana al contestar a la segunda pregunta, y un 80% pudo analizar y reflexionar sobre el texto.

Con respecto a la evaluación de la expresión escrita, un 85% de los alumnos de este grupo tuvo errores ortográficos: no acentuaron varias palabras, casi no utilizaron signos de puntuación, presentaron dificultades para cohesionar el texto, asimismo, para darle coherencia, y no tuvieron una escritura fluida, se limitaron a pocas líneas para su descripción.

En cuanto a sus contextos familiares, existe bastante diversidad. De acuerdo a cómo están conformados sus hogares, en catorce, padre y madre viven con sus hijos; siete hogares son de madres solteras y en tres los abuelos se hicieron cargo de sus nietos. Diecinueve de las familias viven en casa propia y cinco rentan vivienda. Todas las casas son de concreto contando con todos los servicios de luz, agua potable, drenaje, teléfono celular y transporte público. Solo en dos hogares cuentan con servicio de Internet.

Con respecto al nivel de escolaridad de los padres de familia y tutores, el 11% estudió hasta la primaria, el 57% hasta la secundaria, el 21% hasta la preparatoria, el 6% terminó una carrera técnica y el 5% una licenciatura. Dentro de las ocupaciones laborales de los padres o tutores, refiriéndonos a los hombres, se encuentran: tres jornaleros, tres comerciantes, tres empleados de fábrica, dos choferes, dos mecánicos, dos agricultores, un policía, un granjero y un herrero; en cuanto a las mujeres, hay 13 amas de casa, tres comerciantes, dos secretarias, dos cocineras, una cajera, una enfermera y una encargada del aseo.

La mayoría de los estudiantes expresa que sus padres o tutores no les dedican mucho tiempo para charlar, para darles apoyo con las tareas y que casi no salen a pasear los fines de semana por motivos laborales. En algunos casos, hay adolescentes que se quedan a cargo de sus abuelos o tíos mientras sus padres trabajan.

Por medio de un cuestionario a manera de entrevista pude descubrir parte de su cultura, faenas, sueños e intereses. Los muchachos se inclinan por las aventuras, por los juegos y los paseos. Los cambios que van experimentando se manifiestan en las preferencias en el cine, programas de televisión, deportes, manifestaciones artísticas y otras actividades, sin embargo, puede surgir una inestabilidad de sus intereses y en su conducta.

Estos jóvenes pasan varias horas conectados a internet al día, cuando no es por computadora es a través del celular, por esta razón y según estudios, no conciben la

vida sin él. Las redes sociales significan para ellos la principal forma de comunicación con sus amistades, es ahí donde encuentran nuevos amigos, refuerzan los lazos que ya existen y sienten que pueden expresarse libremente. La mayoría dedica su atención a diferentes actividades mientras ve la televisión, como navegar en internet, hacer la tarea, comer o escuchar música, asimismo, envían mensajes de texto a sus amigos al menos una vez al día.

Este grupo es muy rico en personalidades. Cada integrante tiene características internas muy marcadas. Existe una gran diversidad de gustos, preferencias y formas de aprendizaje. Entre sus fortalezas grupales podemos exaltar que les agrada investigar nuevas cosas, experimentar con diversos materiales, dibujar, escuchar cuentos y jugar fútbol. Se motivan por las dinámicas grupales en las que se encuentren en constante movimiento; la mayoría realiza las actividades con interés y entusiasmo cuando son llamativas e innovadoras para ellos, especialmente las que implican poner en juego su creatividad.

Así como la mayoría de los adolescentes, muchos de ellos están muy influenciados por los estereotipos de género que impone la sociedad y los medios de comunicación, al igual que están infestados por la narcocultura: narcocorridos, la vestimenta, el vocabulario, aspiraciones ilícitas, la actitud de poder y violencia, que en sí es todo un modo de vida.

En el marco de la problemática anteriormente planteada, se ha diseñado una propuesta de intervención pedagógica, basada en el enfoque por competencias que, en este caso, se trata de un taller de cuentacuentos dirigido a este grupo de alumnos descrito en dicha escuela secundaria para que, por medio de las narraciones orales que lleven a cabo los adolescentes de este grupo, desarrollen lazos afectivos entre sí y entre sus respectivas familias, así como también, con sus maestros.

3.3.3. Diagnóstico del grupo en cuanto a sus competencias afectivas en ambiente real

Como fruto de un proceso de observación participante que llevó a cabo el docente investigador (un servidor), se pudieron evidenciar algunas características iniciales en el grupo de acuerdo a las cuatro competencias afectivas: interacción, motivación, autorregulación y empatía.

Las características generales a nivel de interacción en el grupo de 3° “B” no son positivas ya que se identifican conflictos de discriminación, lesiones personales, irrespeto, intolerancia, entre otros. Además de todas las anteriores dificultades, en la institución educativa no se propone un método de solución que impida estas actitudes. La reconciliación, tolerancia, participación, organización no son notables en los grupos escolares, identificando subgrupos independientes que se hacen pasar entre los más fuertes y los más débiles.

En cuanto a la autorregulación, que es la capacidad para manejar nuestras actitudes y emociones ante situaciones de conflicto, este grupo también se encuentra en un nivel bajo al momento de hacer el diagnóstico debido a que no han sabido controlar sus impulsos cuando su persona se ha visto irrumpida por críticas destructivas, insultos o ante la frustración que han sentido algunos miembros del grupo por reprobado alguna materia o por no lograr los objetivos de las tareas en clase.

Es un grupo seriamente desmotivado (centrándonos en la competencia afectiva de la motivación) puesto que ha caído en la monotonía escolar. No le encuentran sentido ni importancia a su proceso escolar, lo cual se ha denotado en sus actitudes desdeñosas ante las clases, ante los eventos estudiantiles o en sus calificaciones. No le imprimen pasión ni emoción a los trabajos presentados (tanto orales como escritos). Su actitud de indiferencia ha trascendido a tal grado de que ni siquiera participan en

actividades propias de la sociedad de alumnos, la cual ha organizado una serie de eventos que los demás grupos sí han apoyado.

Pasando a la competencia afectiva de la empatía también se ha denotado un bajo nivel en cuanto a esta, ya que cuando algunos de los miembros del grupo han pasado por situaciones funestas o críticas, ningún integrante se ha sensibilizado con alguna propuesta para ayudarlo de algún modo u otro; es como si no les causara impacto ni pena alguna, el infortunio o la tribulación que esté viviendo el otro, lo cual tiene que ver con una crisis de sensibilidad, lo que ocasiona que no se pongan en el lugar del otro y que no hagan conciencia para tratar de apoyarlo con un gesto mínimo.

En concreto se pudo determinar la discriminación entre los alumnos, teniendo subgrupos ya determinados y no mostrando un grupo compacto; la utilización de malas palabras cuando se reúnen al hablar o a jugar; lesiones personales refiriéndonos a golpes cuando se encuentran en alguna actividad. Estas actitudes de los alumnos se han evidenciado en las diferentes sesiones de clases que fueron observadas al inicio del ciclo escolar 2016-2017.

En este sentido, se realizaron observaciones, además, como instrumento se utilizaron diarios de campo, así como un pre-test y un post-test, instrumentos de recogida de datos que permitieran evidenciar de manera objetiva tales conductas en los adolescentes de este grupo, tanto antes como después del proceso de investigación.

En el test y en los diarios de campo que fueron empleados como diagnóstico, se tuvieron en cuenta de los siguientes puntos: la interacción durante el trabajo colaborativo y en vivencias escolares de expresión de sentimientos, la autorregulación en situaciones de conflicto, la otredad (verse reflejado en el otro) al momento de experiencias negativas, lo cual tiene que ver con la empatía, y la motivación en el aula,

así como las habilidades interpersonales, aceptación de las decisiones grupales, el procesamiento grupal o autoevaluación, de igual manera, el fomento de la expresión de sentimientos y de los contactos personales.

Teniendo en cuenta que las competencias afectivas permiten un desarrollo global del adolescente, adaptándose a los diversos contextos de los que forma parte, estableciendo relaciones con los demás, desarrollando conductas en las bases de las normas, valores y principios que rigen la sociedad. Simultáneamente estas dimensiones implican la construcción de su identidad personal, del autoconcepto y la autoestima, en un mundo afectivo en el establece vínculos, expresa emociones, desarrolla conductas de ayuda y empatía, contribuyendo a la construcción del bienestar y equilibrio personal.

Al realizar el pre-test, se pretendió apreciar las dimensiones de las competencias afectivas de los alumnos, lo cual demostró la problemática socio - afectiva individualmente como grupalmente. En este orden de ideas, y con el ánimo de indagar más a fondo dicha problemática, se realizó una observación en el grupo escolar ya mencionado, por medio de la cual se pudieron evidenciar aspectos importantes en espacios de interacción, como lo son las diferentes clases que toman al día, los recreos, de igual manera, en algunas actividades extra-escolares. En dichas observaciones, se logró exteriorizar ciertas actitudes agresivas que caracterizaban al grupo.

Los conflictos de convivencia, indisciplina, insensibilidad, conductas disruptivas, entre otros, se han convertido en las problemáticas más alarmantes en este grupo. Se puede decir que no se trata de un grupo muy numeroso, teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos no se cuenta con la presencia de todos, y se destaca la impuntualidad.

Con respecto a la actitud frente a las asignaturas y a las diversas actividades, se puede decir que su actitud es desfavorable, reinando la apatía, la falta de atención y escucha por estar atendiendo otros asuntos en su celular. Los alumnos no se comprometen, en su mayoría, con la mayoría de las asignaturas dejando de lado las diversas actividades; no aportan material y hay ausencia de participación. En varios momentos de las clases, su atención se distorsiona ya sea conversando o por las salidas y entradas de los recreos; comienzan un trabajo de clase, pero rara vez los continúan.

Sus aportes a la hora de participar de forma oral se reducen a unas cuantas palabras o, incluso, hasta a monosílabos, percibiéndose que los alumnos se sienten inseguros de sus ideas u opiniones. Los alumnos descartan la posibilidad de aportar los conocimientos adquiridos en sus experiencias de vida o de relacionarlos con los conceptos trabajados en clase. Es posible destacar cierto descontrol en sus actitudes o reacciones ante situaciones problemáticas lo cual provocó que los alumnos no logren familiarizarse con sus compañeros, por ello el trabajo en grupo cae en detrimento, de modo que no intercambian opiniones con facilidad, ni que tengan una relación de confianza.

La mayoría de los integrantes de este grupo viene de familias disfuncionales, siendo este uno de los factores determinantes que influyen en el aula para que se presenten problemas de conducta, rezago y falta de respeto a sus compañeros (violencia). Al revisar el expediente de los educandos se cayó en cuenta que de los 24 alumnos, 5 de ellos están desprotegidos de los padres debido a que no pudieron hacerse cargo de su educación y decidieron entregarlos a una Casa Hogar, visitándolos solo los fines de semana, de vez en cuando. He aquí que el problema se vuelve más grande puesto que no hay un apoyo extra para que estos alumnos puedan salir adelante en su proceso educativo.

Respecto a la relación afectiva entre los estudiantes, se observó que los varones tienen con frecuencias riñas durante las horas de receso, así como discusiones en la jornada diaria en el salón; constantemente, los docentes deben hacer llamados de atención para evitar o mediar tales riñas.

En el caso de las jóvenes muestran molestia por la conducta de los varones cuando ocurren estas riñas y, en ocasiones, levantan el tono de voz para indicarle a los maestros que sus compañeros están cometiendo alguna falta, por tal razón, los docentes hacen bastantes llamados de atención para que se respeten, eviten las riñas y, en el caso de las jóvenes, para que moderen el tono de voz. A pesar de que es un grupo pequeño abundan los subgrupos, lo cual es otro indicador de que hay barreras de interacción con otros.

Respecto a la relación afectiva con los docentes, se observó que los estudiantes tienen cierta apatía hacia algunos maestros por el comportamiento rígido que ha habido de su parte por las actitudes de descontrol del grupo.

Las conductas disruptivas en el aula son frecuentes; una de las más preocupantes tiene lugar cuando algunos de los alumnos han llegado a tomar una actitud retadora y territorial, contestándoles a sus maestros con improperios y faltas de respeto. Este mal comportamiento no se ha canalizado de manera adecuada, puesto que, en la mayoría de los casos, desemboca en expulsiones lo que empeora la relación entre profesor y alumno.

Cuando uno de sus docentes percibe este tipo de conductas, por lo regular, desafían al estudiante delante de sus compañeros, propiciando que estos últimos apoyen el comportamiento provocador, particularmente pasa en los docentes con los que han tenido una mala relación, si este no se ha ganado el respeto de la clase, o si sus peticiones o el tono que ha empleado se consideran injustos, lo cual se convierte en una de las causas de la rivalidad entre alumnos y maestros.

Yéndonos a su capacidad de atención, se observó que el grupo, en general, tiene más disposición para seguir indicaciones en el periodo de la jornada de 7 a. m. a 8:40 a. m., por tal motivo, el plan de acción se aplicará durante las primeras horas de la jornada.

La existencia de alumnos que presentan conductas perturbadoras en el grupo investigado es un fenómeno cada vez más habitual en casi todos los grupos de la comunidad escolar, según nos demuestran los reportes y su correspondiente incidencia en las estadísticas. En el grupo se encuentran alumnos que no se integran en las dinámicas educativas por causas diferentes en cada caso, a pesar de que el resultado final sea el mismo: los conflictos de comportamiento en el contexto escolar.

Los esfuerzos de los diferentes agentes educativos consiguen que algunos de estos alumnos, de manera progresiva se integren en el proceso de escolarización, no obstante, desafortunadamente encontramos a un porcentaje importante de alumnos que no llegan a conseguir esa integración.

Este colectivo de alumnos al que se ha hecho referencia son jóvenes, que después de estar recibiendo un tratamiento específico por parte de sus tutores y de los maestros de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), su estado de inadaptación en la escuela no se soluciona, sino que al contrario se suele agravar.

Son alumnos que debido a su problemática conductual van desarrollando progresivamente un retraso escolar al no adaptarse a los ritmos de trabajo de la actividad docente, acompañado de un proceso de distanciamiento hacia los maestros, compañeros de clase, en definitiva, de la dinámica general de la escuela.

El incremento progresivo de esta problemática hace que por un lado se deterioren sus procesos socioemocionales, al igual que los procesos afectivos, por otro lado, las dinámicas de trabajo del centro educativo afectando tanto a los profesionales docentes como al resto de alumnos que desean seguir un proceso educativo adecuado. Por otro

lado, este tipo de conflictos está generando una bolsa social de jóvenes que no desarrollan sus competencias afectivas por no existir un ambiente áulico propicio para ello, en consecuencia, podrían tener repercusiones en su proyección laboral, social y posible deterioro psíquico.

3.4. Técnicas y herramientas para recuperar la información

La etapa de problematización sirvió para conocer a fondo el problema de afectividad en los estudiantes de secundaria y entender qué situaciones ocurren y cómo ocurren, además esta etapa logró involucrar a los profesores y estudiantes vinculados en este proceso.

Para efectos de esta investigación, se trabajará tomando en cuenta la problematización, aplicando algunos instrumentos de recuperación a los educandos, padres de familia y docentes que imparten clases en la escuela secundaria donde se llevará a cabo el proyecto de investigación.

El trabajo de campo para recuperar información se realizará por medio de un test pedagógico de competencias afectivas, la entrevista a profundidad, la observación participante y el registro anecdótico, lo que posibilitará conseguir los datos necesarios para analizar las prácticas afectivas por medio de la narración oral y su repercusión en el comportamiento del alumno. A continuación, se describirán cada uno de estos instrumentos utilizados:

3.4.1. Instrumentos para el diagnóstico

La etapa de diagnóstico permitió recolectar datos importantes sobre el problema a través de la observación y aplicación de dos instrumentos indispensables para localizar y analizar información valiosa. Para realizar el diagnóstico de esta investigación se empleó un test pedagógico para conocer el nivel de competencia afectiva que poseen

los alumnos del grupo elegido para este estudio (Instrumento 1: Test Diagnóstico de Competencias Afectivas).

Un test, en palabras de Hernández Sampieri, es el instrumento más utilizado para recoger datos, además de resultar usual por utilizar preguntas cerradas fáciles de codificar, analizar y contestar, sin embargo, con base al número de personas, existe la alternativa de utilizar preguntas abiertas las cuales pueden ser una alternativa para los investigadores cualitativos (citado en Álvarez-Gayou, 2003, pág. 151).

Se define al test como una serie de preguntas para el levantamiento de informaciones. En esta investigación, los cuestionarios fueron abiertos, favoreciendo la libertad de respuestas de los informantes y utilizados como recursos complementarios para la triangulación de los datos del fenómeno estudiado.

Este instrumento de investigación presenta como “principal ventaja la posibilidad de abarcar un número mayor de personas y poder ser distribuido de una sola vez a todos los elementos que participan en una reunión, en un congreso o en una sala de clases” (Barros y Lehfeld, 1996, pág. 50).

Este test tuvo como principios: el objeto de estudio, las categorías problemáticas y los objetivos de la investigación. Su aplicación fue viable, ya que las preguntas fueron claras y simples, facilitando el entendimiento de los jóvenes.

Tomando en cuenta esto, se aplicó un test de manera individual, a los 24 estudiantes del grupo 3° “B” durante el mes de agosto de 2016, en una sesión de 50 minutos.

Los objetivos que se persiguieron a través de este test fue: a) conocer su dimensión socio-afectiva; b) reflexionar sobre la forma en que practican las competencias afectivas; c) explorar las principales dificultades que poseen desde la dimensión afectiva; d) saber en qué nivel de competencia afectiva se encuentran. Dicho test es el que se muestra a continuación:

3.4.2. Test diagnóstico de competencias afectivas

Este Test diagnóstico de competencias afectivas explora el desarrollo en las competencias afectivas de niños y jóvenes. Estas pruebas diseñadas por el Dr. Miguel de Zubiría Samper (2009), evalúan las competencias afectivas de los individuos a nivel intrapersonal e interpersonal en sus relaciones con sus familiares, compañeros y profesores.

Dentro de las competencias afectivas intrapersonales se encuentran los aspectos relacionados con la autovaloración, el autoconocimiento y la autoadministración. El desempeño de estas competencias permite conocer la relación que un individuo tiene con sí mismo y los roles que desempeña en sus relaciones. Las competencias interpersonales están relacionadas con la valoración del otro, el conocimiento del otro y las interacciones con los demás.

Las preguntas que se muestran a continuación, permiten evaluar cuatro dimensiones primordiales de las competencias afectivas:

1. Motivación.
2. Interacción.
3. Empatía.
4. Autorregulación.

1. AUTORREGULACIÓN

Elija la opción que mejor refleje su sentir:

Rol Intrapersonal hijo-madre	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
19.- Soy excelente hijo				

20.- Sabe cuándo estoy triste 21.- Nota cuándo tengo problemas 22.- Ella me considera excelente hijo				
Rol Intra-personal hijo-padre	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
23.- Soy excelente hijo 24.- Sabe cuándo estoy triste 25.- Nota cuándo tengo problemas 26.- Ella me considera excelente hijo				
Rola Intrapersonal hermano-hermana	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
27 Soy el mejor hermano 28.- Mi hermano sabe cuándo estoy triste 29.- Nota cuándo tengo problemas 30.- Mi hermano me considera buen hermano.				

2. MOTIVACIÓN

Marque en la columna de la letra "A" cuando una afirmación se acerque a su sentir; de lo contrario no rellene la opción.

En la infancia, en mi casa me encontré	"A"
31.- A gusto 32.- En familia 33.- Solo 34.- Contento 35.- Seguro 36.- Acompañado 37.- Ignorado 38.- Cohibido 39.- Inseguro 40.- Triste	

3. EMPATÍA

Califique sus cualidades y defectos, en orden jerárquico, con las siguientes opción para "**cualidades**" (A) la más importante, (B) la que sigue, hasta la (E) que indica la cualidad menos importante y para "**defectos**" (A) el defecto más desagradable o que menos tolera, (B) El que sigue, hasta (E) que indica el defecto que más toleraría (Tómese el tiempo necesario)

CUALIDADES

- 41.-.....Me aprecio..... ()
- 42.-.....Me quiero..... ()
- 43.-.....Dirijo mi vida..... ()
- 44.-..... Soy generoso..... ()

DEFECTOS

- 46.-.....Me desconozco..... ()
- 47.-..... Soy antipático..... ()
- 48.-..... Soy insolidario..... ()
- 49.-..... Soy inconstante..... ()

4. INTERACCIÓN

Marque con una "x" la opción que mejor refleje su sentir.

En mi grupo extraescolar me siento	Definitivamente	Si	No	Para Nada	
46.- Solo 47.- Optimista 48.- Rechazado 49.- Acompañado 50.- Contento 51.- Aburrido 52.- Tranquilo 53.- Pesimista 54.- Intranquilo					
Mis compañeros de grupo extraescolar me:	Definitivamente	Si	Tal vez	No	Para Nada
55.- Aceptan 56.- Rechazan 57.- Conocen 58.- Desconocen 59.- Admiran 60.- Quieren 61.- Odian 62.- Aprecian 63.- Maltratan 63.- Desprecian					
Proyecto de vida (Prospectivo)	Definitivamente	Si	Tal vez	No	Para Nada
64.- Tengo claro mi futuro 65.- Tengo claro mi futuro de pareja 66.- Tengo claro mi futuro con papá o mamá 67.- Tengo claro mi futuro profesional 68.- Tengo claro a que dedicaré mi tiempo libre. 69.- Realizaré mis planes 70.- Tendré la pareja que anhelo 71.- Seré papá o mamá 72.- Seré un óptimo profesional 73.- Mis actividades libres me darán satisfacción.					

Rol Intrapersonal hijo-madre	Muchísimo	Mucho	Poco	Nada
1.- Mi madre me quiere				
2.- Ella confía en mí				
3.- Ella me conoce				
4.- Hablamos mucho				

5.- Comparte conmigo				
6.- En casa me ayuda				
Rol Intrapersonal hijo-padre	Muchísimo	Mucho	Poco	Nada
7.- Mi padre me quiere				
8.- Confía en mi				
9.- Mi padre me conoce				
10.- Hablo mucho con mi padre				
11.- Comparte conmigo				
12.- En casa me ayuda				
Rol Intrapersonal hermano-hermana				
Si eres hijo único, deja sin respuesta las siguientes preguntas. Si tienes más de un hermano o hermana, elige a los más próximos a tu edad	Muchísimo	Mucho	Poco	Nada
13.- Mi hermano(a) me aprecia				
14.- Confía en mi				
15.- Él (ella) me conoce bien				
16.- Hable mucho conmigo				
17.- Jugamos mucho				
18.- En casa me ayuda				

VARIABLE	INDICADORES
Competencias afectivas	1.- Motivación
	2.- Interacción
	3.- Empatía
	4.- Autorregulación

Al momento de aplicar el test se les mencionó que se trataba de un instrumento relacionado con el tema de las competencias afectivas y que aún y cuando no era parte del programa de la materia a evaluar, estaba relacionado estrechamente con su trayectoria estudiantil.

Se les solicitó además, que tuvieran solo el material indispensable como pluma o lápiz para responder al instrumento, lo anterior con la finalidad de evitar distractores que pudieran desconcentrarlos al momento de contestarlo. En seguida se les leyó en voz alta, cada una de las instrucciones, preguntas y posibles respuestas de cuestionario para evitar confusiones al momento de contestarlo.

Se les agradeció la colaboración, haciendo mención que las respuestas objetivas y honestas serían de mucha utilidad para presentar las mejores recomendaciones frente a la problemática de las competencias afectivas.

Durante la aplicación del test, la mayoría de los estudiantes comenzaron a entregarlo sin realizar ninguna pregunta, solo se escuchaban comentarios entre ellos, preguntándose por las respuestas que habían elegido.

3.4.3. La encuesta

La encuesta puede ser definida como encuentro entre personas para la solución de un caso. Una buena encuesta se caracteriza por el hecho de que los sujetos se sientan cómodos y que hablen libremente sobre sus puntos de vista. Para Bogdan y Biklen (1994, pág. 136) “las buenas encuestas producen una riqueza de datos llenos de palabras que revelan las perspectivas de los encuestados”.

Una de las ventajas de la encuesta es que ofrece, como una de sus principales características la flexibilidad, que es apropiada para encontrar en lo dicho por los docentes y padres de familia los elementos básicos para entender el comportamiento afectivo del alumno.

Otra ventaja de esta técnica es permitir que, “el informante, siguiendo espontáneamente la línea de su pensamiento y de sus experiencias dentro del foco principal puesto por el investigador, comienza a participar en la elaboración del contenido de la investigación” (Triviños, 1987, pág. 146).

Siguiendo las orientaciones de Lüdke y André (1986, pág. 35) se tratará de respetar el compromiso establecido con los orientados, compareciendo en la hora y lugar que determinarán ellos. También se prometerá el sigilo de las informaciones y anonimato de los informantes, explicando que las informaciones prestadas serán estrictamente para uso en la investigación.

Por otro lado, ningún investigador puede dejar pasar desapercibida la humildad para permitir un clima de simpatía, confianza, lealtad y armonía entre él y el encuestado. Triviños (1987, pág. 47) declara que esto “es esencial para alcanzar la máxima profundidad en el espíritu del informante sobre el fenómeno que se estudia.”

La necesidad de establecer rapport (armonía, confianza, seguridad y comprensión) con los informantes constituye un factor de suma importancia para que el investigador se adentre en el campo, manteniendo buenas relaciones con los sujetos involucrados. Taylor y Bogdan (1999, pág. 55) afirman:

El rapport aparece lentamente en la mayoría de las investigaciones de campo. Y cuando aparece puede ser tentador y frágil. Es dudoso que cualquier persona confíe por completo en otra, en todos los momentos y circunstancias. Tal como nos lo dice John Johnson (1975), el rapport y la confianza pueden crecer y disminuir en el curso del trabajo de campo.

Es por ello que se decidió aplicar una encuesta a los seis profesores que le imparten clases al grupo 3° B. Mediante este instrumento se recogieron las percepciones que tienen en cuanto al nivel de competencia afectiva de los alumnos y en cuanto a su comportamiento grupal, así como a cuestiones que tienen que ver con la convivencia grupal (Instrumento 2: Encuesta aplicada a maestros).

Se solicitó a los docentes que contestaran de manera objetiva y se explicó que la actividad contribuye a formar el marco metodológico para el proyecto de tesis.

Los objetivos de este instrumento fueron los siguientes:

1. Conocer la opinión de los profesores acerca del nivel de competencia afectiva de sus estudiantes del nivel básico (secundaria).
2. Complementar la información con el tema de investigación.
3. Enriquecer los resultados de la investigación de campo.

Tratándose de los padres de los alumnos, las encuestas se realizaron cuando tuvieron la posibilidad de visitar la escuela secundaria (Instrumento 3: Encuesta de Diagnóstico Afectivo para Padres de Familia). En función del horario de trabajo de los padres de los alumnos, se estima que responderán el cuestionario en 20 minutos máximo. Tomando en cuenta el plan de los cuestionarios y considerando el bajo grado de escolaridad de esos padres de familia habrá necesidad de realizar 10 encuentros.

3.4.4. La observación participante

Otra necesidad del transcurso metodológico fue aplicar la técnica de la observación, que significa un fenómeno social a partir del cual el observador inicia la colecta de

datos, buscando siempre mantener una perspectiva de totalidad, sin desviarse demasiado de su foco de interés. Para eso se hace necesario buscar el sentido de este instrumento con el siguiente cuestionamiento: ¿Qué es observar?

En verdad, es usar nuestra visión para captar los mensajes no verbales transmitidos por el observado, para percibir de manera cuidadosa lo que él está viviendo delante de nosotros, tomando en consideración el fenómeno en que se quiere profundizar. De esta forma, se optó por aplicar la técnica de observación participante a partir de la práctica de la narración oral para contribuir en el desarrollo de competencias afectivas en los alumnos.

La importancia de la observación participante como instrumento utilizado en la recolección de datos, es que el investigador cumple la función de observador durante periodos cortos que puede complementar su tarea con entrevistas (Álvarez-Gayou, 2003, p. 105).

Mediante la técnica de la observación participante, se busca conocer la interacción que tienen los estudiantes entre ellos y entre sus maestros, es decir, la forma en que se relacionan, su capacidad para expresar sus sentimientos, demostrar con actos visibles lo que dicen sentir y la manera en la que crean lazos afectivos y canales de comunicación con los demás.

La observación participante se llevó a cabo por periodos de cincuenta minutos (una vez al día) dentro de una clase, sin interrumpir la tarea que estuvieron realizando los estudiantes, situándonos lo más cercano a los alumnos sin estar por completo de frente a ellos, esto con la finalidad de evitar alguna postura que indique que se le está observando.

Las anotaciones del estudio de la práctica docente tuvieron como principal objetivo registrar las observaciones tal y como estas ocurrieron, o sea, de la forma más real posible. Para eso se utilizó una guía de observación enfocada en algunos aspectos de

la práctica pedagógica: teoría y práctica, el dominio cognitivo de la narración oral, la biblioteca escolar y la sostenibilidad del comportamiento afectivo.

3.4.5. El registro anecdótico

El registro anecdótico, como técnica de observación directa, es principalmente la descripción de un hecho imprevisto y significativo protagonizado por un(os) estudiante(s). Este hecho llama la atención del docente porque no constituye una conducta habitual u observada con anterioridad por él. El registro anecdótico, a diferencia de las notas de campo, no se realiza de modo sistemático ni planificado. Se utiliza cuando el docente considera necesario registrar una situación “anómala”. Sin perjuicio de esto, también se puede utilizar de forma constante.

Esto ocurre cuando el docente quiere evaluar hábitos, conductas y actitudes y tiene como objetivo comprender la dimensión conductual y ética del estudiante. En este último caso, el registro anecdótico es útil para concluir aspectos relevantes sobre la personalidad, la conducta, o incluso, detectar las causas de una problemática latente en un estudiante.

El registro anecdótico se caracteriza por:

1. Una observación no sistematizada: El docente no planifica ni el momento en el cual va a realizar la observación ni qué es lo que va a observar. El hecho registrado ocurre en una forma imprevista y amerita que sea tomado en consideración ya que no forma parte del patrón de conducta habitual del niño.
2. Se realiza en cualquier momento de la rutina diaria: A diferencia de otros registros que requieren sean utilizados durante el desarrollo de actividades específicas, los registros anecdóticos pueden utilizarse en cualquier momento durante la permanencia del niño en el preescolar, cuando se produzca la conducta a registrar.

3. Se basa en la descripción del hecho ocurrido y la circunstancia en la cual se desarrolla: El observador narra en la forma más objetiva posible el hecho relevante y además debe señalar el lugar y momento en el cual ocurre, aspectos de suma importancia para que la información contenida en el registro pueda ser utilizada en forma óptima.
4. El registro anecdótico puede incluir comentarios del docente: Cuando un docente registra la conducta de un niño, frecuentemente trata de dar explicaciones acerca de las causas que la originaron y relacionar dicha conducta con otros hechos ocurridos anteriormente. Estos comentarios son de gran importancia para la evaluación del niño, pero deben anotarse en forma separada al hecho en sí, con el fin de evitar distorsionar la realidad.
5. El registro anecdótico no guarda relación con la planificación de actividades: en él se registran observaciones no estructuradas, por lo cual se transforma en un valioso instrumento cuando trabajamos con un currículo centrado en el niño.
6. El registro anecdótico se utiliza básicamente (aunque no en forma exclusiva), para registrar conductas del área de desarrollo socioemocional.

Existen una serie de pautas que todo docente debe tomar en consideración cada vez que vaya a realizar un registro anecdótico. Dichas pautas son las siguientes:

1. El hecho descrito debe ser significativo, es decir, que brinde datos importantes para la posterior evaluación global del niño.
2. Se debe utilizar un lenguaje claro, nítido, que describa concretamente el hecho ocurrido, Con frecuencia es necesario mostrar los padres estos registros para que ellos puedan comprender mejor algunas conductas de su hijo manifestadas en el preescolar. Por lo tanto, es indispensable que el registro esté redactado en una forma comprensible para cualquier persona que lo lea.

3. El hecho debe registrarse tan pronto como sea posible. No es aconsejable hacerlo en el mismo momento, ya que el niño puede darse cuenta de que está siendo observado y modificar su conducta. Pero tampoco debe dejarse pasar un largo período de tiempo ya que lógicamente se olvidarán detalles que podrían restarle importancia al hecho.
4. El docente debe evitar en todo momento escribir comentarios conjuntamente con la descripción del hecho. Dichos comentarios deben hacerse, pero siempre al margen del registro en sí. El comentario debe servir para aclarar el hecho observado, no debe ser nunca un juicio acerca de él.
5. El registro anecdótico puede elaborarse en forma de ficha o simplemente utilizar un cuaderno, asignando dos o tres hojas para cada niño.
6. Un solo registro anecdótico no puede servir de base para evaluar un niño o tratar de dar explicaciones a ciertas conductas observadas en él. Debe contarse por lo menos con cuatro o cinco de ellos y relacionarlos con otras observaciones realizadas antes de llegar a un juicio evaluativo acerca del niño.

El único registro indispensable para utilizar en forma efectiva un registro anecdótico es saber seleccionar los hechos significativos que ameriten ser tomados en consideración para una evaluación del niño. Frecuentemente se registran conductas que en última instancia no son utilizadas en el momento de hacer juicios evaluativos. El saber seleccionar los hechos significativos que debe contener el registro no es una tarea fácil; requiere entrenamiento y esfuerzo por parte del observador.

En este trabajo de investigación, el registro anecdótico será sobre el adolescente que vivirá el proceso de esta investigación y servirá para determinar las posibles causas o motivaciones de los aspectos observados y de los cambios que se produzcan.

3.4.6. Resultados obtenidos del diagnóstico

Al iniciar la investigación se evidencia que en un 70% presentaban deficiencias a nivel académico y el 80% a nivel de interacción, diagnóstico inicial producto de la observación directa y registros existentes sobre el desempeño de los educandos; durante la segunda etapa del diagnóstico se diseña y aplica un cuestionario (pre-test) donde se analizan de forma más precisa la competencias afectivas de cada uno.

Se evaluaron cuatro dimensiones de esta competencia en 73 preguntas, cada grupo de preguntas se enfoca en estudiar una habilidad diferente de las competencias afectivas. Al grupo elegido, conformado por 24 adolescentes, se les aplicó tomando un tiempo de alrededor de 50 minutos.

Se observó que lo respondían con tranquilidad; al inicio se estableció la inducción necesaria para que leyeran y respondieran cada punto sin temor alguno pues se les explicó que no existían respuestas malas y que lo que no comprendieran podían preguntarlo. Después de la aplicación del test se revisaron las respuestas con base a la escala de valores sugerida: Nunca: 2; A veces: 1; Casi siempre: 0 y Siempre: X; existente en la Evaluación de Sacks (Abt, 1973) la cual califica de la siguiente manera:

- 1) El puntaje 2, para las personas que muestran un disturbio severo de la personalidad, es decir cuando requiere ayuda terapéutica en el manejo emocional de los conflictos en esta área.
- 2) El puntaje 1, en el cual se encuentran las personas con un disturbio de la personalidad moderado, explícitamente cuando existe en él o ella un conflicto emocional en esta área, pero que puede ser manejado sin ayuda terapéutica.
- 3) El puntaje con valor de 0, equivale al individuo que presenta un leve disturbio, que solo requiere de orientación.
- 4) El puntaje marcado con la letra X es aquel donde no se manifiesta insuficiencia alguna.

Los datos recopilados se tabularon y se fueron organizando en una matriz para una mejor organización de la información; una vez organizado se culminó el diagnóstico con los siguientes resultados:

- 1) En el primer grupo se evalúa la “Autorregulación”, se hallaron deficiencias en un 59% de los estudiantes en esta categoría; el 41% denota un Nivel Aceptable en este aspecto.
- 2) El segundo aspecto a evaluar fue la “Motivación”; los porcentajes mostraron como resultado deficiencias en un 71% en esta categoría; solo el 29% denota un Nivel Aceptable en este aspecto.
- 3) La tercera dimensión a evaluar fue la “Empatía”; los porcentajes mostraron deficiencias en un 73% del grupo de estudiantes en esta categoría; solo el 27% denota un Nivel Aceptable en este aspecto.
- 4) En el cuarto aspecto la dimensión a evaluar fue la “Interacción”, donde se hallaron deficiencias en un 65%, y un 35% resultó en el Nivel Aceptable.

Estos datos con una pequeña parte que corresponde a un reflejo de su realidad ya que las deficiencias afectivas en este grupo escolar han sido visibles desde que iniciaron su proceso educativo en la escuela secundaria, ya que desde primer grado su desempeño ha sido bajo, siendo el grupo que ha presentado más casos de bullying, incumplimiento de trabajos y poca participación en actividades extraescolares.

En las encuestas aplicadas a los seis docentes que les imparten clases se tabularon en forma general todos los aspectos que comprenden las competencias afectivas; teniendo en cuenta el porcentaje de respuestas, se encontraron deficiencias afectivas en un 58%.

En lo referente a los conocimientos que poseen relacionados con las competencias afectivas, se puede decir que sus definiciones son vagas sobre el tema; todos los docentes lograron definir los conceptos, aunque de manera muy superficial, ninguno mostró dominio del tema.

Sobre el cuestionario aplicado a padres de familia se tabularon los aspectos de forma general evaluando las mismas categorías, pero con opciones diferentes (Sí, no, no sé y otros) aunque se usaron los mismos valores de referencia, en el orden respectivo X, 2,1, y 0, con un resultado total de 62% en deficiencias de competencias afectivas.

3.5. Propuesta de Intervención Pedagógica

Un taller naturalmente interactivo sugiere a un docente dispuesto a enseñar a narrar. Esta aseveración inicial determina el discurrir del taller, no es posible abordar la realización de este taller si no existe el compromiso con el acto de narrar. El alumno espera que cuente y ofrezca su realización. Los contenidos procedimentales del área, si se abordan desde un Enfoque Comunicativo, deberían conducir al docente a mostrar sus propias producciones.

No se desea obviar esta primera dificultad, pues se cree que la eficacia del taller depende en gran medida de este primer compromiso, y no solo por su interés didáctico inmediato, si no por su significatividad afectiva, cultural y de intercomunicación.

Dos interrogantes absorben las actividades del Taller: qué contar, cómo contar. Antes de explicitar el diseño del Taller es pertinente anotar algunas reflexiones sobre estas cuestiones. Sara C. Bryant, valorando la selección de selección del relato, recomienda lo siguiente: "Sea cual sea la calidad particular de la obra de arte, ya evoque la emoción más ligera, el narrador debe haber vibrado con ella, haberla sentido íntimamente antes de difundirla" (1989, pág. 86).

La convicción firme en el relato, y la consideración de las características generales de los receptores representan los dos criterios más certeros en la selección, además el relato seleccionado debe ajustarse a nuestro límite de apreciación.

La segunda interrogante aglutina toda la técnica de la narración oral y por ello solo se reseña un primer precepto: narrar oralmente no es memorizar y reproducir miméticamente un relato, narrar oralmente es asimilar y recrear un relato, y en algunas ocasiones, crear y asimilar una historia.

3.5.1. Diseño del Taller

3.5.1.1. Objetivos:

- 1) Emplear técnicas expresivas y gestuales acordes con la narración oral desde el Modelo Histórico Secuencial que autorregulen las emociones de los estudiantes.
- 2) Cultivar actitudes favorables hacia las actividades del taller a través de la motivación que les genera la puesta en práctica de su creatividad.
- 3) Propiciar situaciones empáticas a través del análisis que se haga de historias narradas oralmente en el transcurso del taller.
- 4) Establecer una interacción afectiva entre los educandos durante cada estrategia aplicada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.5.1.2. Contenidos:

3.5.1.2.1. Conceptuales:

- 1) Definición e historia de la narración oral.
- 2) La narración oral en la actualidad.
- 3) El cuento: definición, estructura y elementos.
- 4) Breve recorrido por la historia del cuento.
- 5) Análisis psicológico y antropológico del cuento. Ideología y cuento.
- 6) Escuelas y enfoques actuales de la narración oral.

3.5.1.2.2. Procedimentales:

- 1) Utilización de las técnicas propicias para la narración oral:
- 2) asimilación del cuento.
- 3) creencia del narrador en el relato.
- 4) utilización de silencios y pausas.
- 5) entonación.
- 6) dicción.
- 7) selección del vocabulario y de las estructuras sintácticas y textuales.
- 8) aplicación del gesto y la expresividad al relato, límites.
- 9) participación del público en el relato.
- 10) Otras técnicas asociadas con la narración oral:
- 11) marionetas.
- 12) guiñoles.

3.5.1.2.3. Actitudinales:

- 1) Valoración crítica de los significados ideológicos y culturales del relato.
- 2) Sensibilidad e interés hacia el relato y la narración oral.
- 3) Respeto y convicción hacia lo que se narra.
- 4) Disfrute con las expresiones literarias.

3.5.2. Método del taller

Una metodología activa y participativa es inherente al desarrollo y organización de un taller, no obstante, es esencial crear un ambiente propicio para la intercomunicación, ello conlleva una actitud general flexible y alegre, y al mismo tiempo, creativa y reflexiva. El carácter alegre del taller no debe restar credibilidad y veracidad a lo

narrado, al contrario se favorece un clima distendido para que todos se comprometan a narrar y escuchar lo narrado con respeto y visión crítica.

La actividad del Taller deberá apoyarse en exposiciones sobre las técnicas y procedimientos de la narración oral y ejemplificaciones, coloquios e intercambios sobre los cuentos narrados inicialmente por el profesor, durante el Taller el alumno selecciona y prepara un cuento o historia que tendrá que relatar.

Podrán realizarse actividades grupales reproduciendo los distintos pasos de la selección, preparación y narración del relato oral.

3.5.3. Evaluación

Los criterios de evaluación de las actividades del Taller insisten en la adquisición de la técnica adecuada para la narración oral. Entre otros aspectos se evaluarán los siguientes:

- 1) La corrección en la dicción, insistiendo en la nitidez y claridad de los sonidos.
- 2) Una entonación coherente con la temática y los clímax y anticlímax de lo narrado.
- 3) La riqueza y calidad de los gestos.
- 4) 4.-Continuidad. La historia no debe ser interrumpida, ni se debe comenzar de nuevo a narrar. El narrador la contará de una sola vez.
- 5) Uso de pausas intencionadas, con el objeto de generar interés y expectación por lo narrado.
- 6) Selección del cuento. En este punto se evaluará el modo en que el relato se acopla a:
 - Nivel de comprensión.
 - Valores ideológicos y morales que transmite.
 - Integración de lo narrado en el medio socio-cultural del alumno.

- Interés artístico.

7) Mecanismo de participación en la narración.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.4. Análisis de resultados de las estrategias del Taller de Cuentacuentos

Para desarrollar competencias afectivas en los alumnos es importante señalar que el docente en todo momento haga relucir con sus actos que las posee y las aplica, para ello, no solo debe enfocarse en lo que enseña, sino también debe estar preparado para trabajar las emociones y sentimientos de los educandos. De esta manera, se puede trabajar con estrategias que brinden ayuda para impulsar a los estudiantes a convertirse en seres afectivos.

Los profesores pueden utilizar estrategias que alimenten positivamente el trabajo; como son las actividades dentro y fuera del aula, incluyendo dinámicas, juegos y material que ayude a los jóvenes a desarrollar su afectividad, su creatividad y hacer de la clase más emocionante.

Ahora bien, tomando como base los resultados del diagnóstico, se inicia la aplicación del Taller de Cuentacuentos, cuyo contenido aplicado se basó en el desarrollo de la autorregulación, motivación, empatía e interacción, las cuales son competencias afectivas. En la implementación del taller y la posterior evaluación de los resultados registrados se tomaron como referente los logros establecidos para cada dimensión.

Dichas competencias se establecieron de acuerdo a los preceptos de Julián y Miguel de Zubiría (2006), las cuales se evaluaron con base a una rúbrica (elaborada tomando en cuenta los criterios de los hermanos Zubiría) que maneja cuatro niveles de adquisición: I: insuficiente A: Aceptable, B: Bueno, D: Destacado; además, en el registro anecdótico se llevó a cabo la redacción de los detalles significativos durante el desarrollo de cada estrategia, al igual que las sugerencias y conclusiones aportadas por los estudiantes, padres de familia y el docente investigador.

Los resultados presentados a continuación sirvieron para medir la receptividad de la propuesta:

SESIÓN I: “Carta al amo del suspenso”

Línea de acción: **Práctica de la lectura y la escritura**

Objetivos:

- Establecer un diálogo crítico e imaginario con el autor y con los personajes de un cuento, lo cual es un ejercicio que favorece a la empatía.
- Fomentar la creación de epístolas con un enfoque didáctico y afectivo.

Competencia afectiva que se favorece:

- Empatía: El alumno comprende las emociones de sí mismo y comprende las emociones de otros.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

Esta estrategia que consistió en escribir cartas a Edgar Allan Poe se relaciona con la empatía puesto que el educando hace un esfuerzo por ponerse en el lugar de los personajes del cuento y del autor para analizar y reflexionar sobre la historia y encontrar las posibles respuestas a los porqués de las acciones de dichos personajes. Ahora bien, esta estrategia se relaciona con el enfoque de la técnica del

cuentacuentos dado que conocieron y reconocieron acervo literario de su biblioteca escolar, lo cual les ofrece un cúmulo de opciones para narrar de manera oral, y al momento de que leyeron en voz alta sus cartas están poniendo en práctica una serie de habilidades y destrezas que les servirán al momento de contar un cuento.

Nivel de logro de la competencia: Bueno.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Escribieron una historia de una cuartilla basándose en las imágenes contenidas en el video proyectado basado en el cuento “El corazón delator” de Edgar Allan Poe. Cada quien, por turnos, leyó su versión. Luego, se les narró la versión original del cuento para saber quién se aproximó más a la historia real.

Se les solicitó que escribieran una carta a Poe en donde le expresaran los siguientes aspectos: *Me gustó tu cuento porque... No me gustó de tu cuento que... Opino que eres un escritor... Algo que le cambiaría a tu cuento sería... Me quedaron ciertas dudas...* (si es el caso); al final, se leyeron algunas cartas.

Al principio se les dificultó la redacción de esta epístola ya que no están acostumbrados a redactarlas, sin embargo, gracias a las frases de apoyo que les propuse se detonaron sus ideas. La redacción de la mayoría de las cartas fue fluida teniendo en cuenta claramente el objetivo de esta, el cual fue que expresaran sus opiniones, percepciones e impresiones que tuvieron a raíz del cuento.

Se desató una serie de participaciones que se iban dando de manera espontánea conforme se animaba cada adolescente a participar. Se les notó muy receptivos mientras sus compañeros compartían sus epístolas, lo cual es un buen logro dado que fue notorio su avance en la habilidad de escuchar.

Principales hallazgos: Escribir cartas está en desuso y a los adolescentes les parece retrógrado en un siglo donde la tecnología les favorece pero también los devora.

En un mundo donde las personas vivimos de prisa y todo sucede demasiado rápido, sentarnos a escribir una carta a un ser querido (o quizá no tanto) supone un gran esfuerzo ya que, la comunicación entre las personas ha quedado relegada a mensajes cortos con contenidos escuálidos y carentes de vida, sin embargo, es menester retomar la escritura de epístolas ya que son un medio que comunica los sentimientos más puros del ser humano impregnados con nuestro puño y letra.

Esta estrategia sirvió para que los alumnos comunicaran sus sentimientos y emociones al autor del cuento comentado a través de una escritura creativa. Es un método para afianzar relaciones personales, y aquí se encuentran algunas pruebas fidedignas para apoyar esta aseveración:

(Carta del Amo del Suspenso)

Desco que se encuentra muy bien disfrutando de su vida en el más allá. Después de estas breves palabras decíre lo siguiente: Señor Allan Poe acabado de leer su cuento el cual a mi punto de vista Poes en en primero el nombre no me había llamado mucho la atención pero siempre me han dicho que no sabes juzgar un cuento por un título así que bien lo lei y me parecio muy interesante desde el principio.

Me gusto demasiado ese suspenso que maneja en todo el cuento ya que a ese suspenso cualaba emoción y satisfacción de seguir leyendo, la ternura que causaba imaginar la carita de esos pequeños niños asustados y más la fuerza que mantenían sus padres al seguirlos buscando sin la ayuda de la policia ya que se daban por vencidos muy rápido quien en si así son las autoridades en realidad, el realismo que utilizó es verdaderamente fantástico.

Para mi buen esposo no estar equivocada pienso en el tipo de mensade que usted nos quiso dar fue la esperanza por último lugar y que el cariño permanece en la familia y puede llegar a lograr a encontrar lo que algún dia pensó imposible que ese mensade fue muy bueno y aunque no lo dice con sus palabras mi mente fue lo que captó.

También manejó los mitos que en realidad siempre se manejan como la señoras ya mayores que son muy creyentes de la religión y que siempre dicen que la cuestión de demonios y que sataná tiene que ver con todo lo malo que pasa en este mundo.

Y luego las frases que manejó, bueno, una de ellas la que más me gustó fue.

Se puede sentir la nostalgia de una lectura cuando de menos la felicidad.

En serio me puse a pensar y quisiera hacerle unas preguntas espero que lleguen a tener una respuesta

¿En que se basó para crear este cuento? ¿Lo escrito fue real? ¿Cuánto tiempo dura para hacer este cuento? ¿Por que le puso ese nombre?

En fin son muchas las preguntas que quisiera hacerle ya que su cuento me despertó mucho interés! Felicidades!

Atte

Hilda Maria González N.

Estimado Edgar Allan Poe:

Donde quiera que estés, intuyo que te sientes muy orgulloso al saber que tu obra es considerada como una de las aportaciones más importantes en el mundo de las letras. Nisi quiera puedo pensar o imaginar lo inmensamente risueño que eres al haberte encontrado con el amor de tu vida, Virginia Clemm, así como también, con tu familia y con todos aquellos que te apoyaron en tu paso por esta vida. Ojalá algún día pueda yo amar a alguien con la misma efectividad y ternura con la que amaste a Virginia. Te dio tanto su muerte que, en algunas cuentos que escribiste, le diste vida retratándola simbólicamente. Y hasta en aquel cuento titulaste "Ligeia" la reviviste como si ese hubiese sido tu sueño más añorado. Por medio de tu obra me has hecho de amor por la lectura, la pasión desmesurada que imprimiste en tus creaciones literarias me impulsas a narrar tus cuentos con la misma fuerza dramática con la que fueron escritos. Y me imbuje, me estremese y me enloquese analizar la psicología en tus personajes principales, tales como los que fueron escritos y me imbuje, me estremese y me enloquese analizar la psicología de tus personajes principales tales como los que aparecen en los cuentos de "El gato negro", "Berenice", "La verdad sobre el caso del señor Valdemar"

entre otros, me has enseñado que la locura es lo más sublime en la inteligencia, y que un genio como tú se caracteriza por poseer para crear, para amar y para amar y para vivir. He escuchado comentarios acerca de ti que no me gustan, de gente que no me gusta. Han dicho, por ejemplo, que algunos de tus cuentos son demasiado perbesos, violentos y sangrientos, lo que según ellos, incitan al lector a cometer de actos criminales. Que describes con tanta fidelidad

Atentamente

tu

Fah

Gonzalo Torres Herrera

SESIÓN II: “Perspectivas múltiples”.

Línea de acción: **Lectura en voz alta**

Objetivos:

- Desarrollar la imaginación del alumno.
- Propiciar la interacción entre los educandos a través del cotejo de sus creaciones literarias.

Competencia afectiva que se favorece:

- Interacción: El alumno interactúa con los demás por medio del manejo y expresión de sus emociones y percepciones.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

Esta actividad tiene relación con el enfoque de la interacción ya que favorece en gran medida que los estudiantes comparen y analicen entre sí sus textos para conocer sus diversas percepciones, ángulos y puntos de vista acerca de un mismo material audiovisual y literario; por otro lado, se relaciona también con la técnica del cuentacuentos debido a que leyeron sus relatos en voz alta con intención practicando los recursos prosódicos correspondientes a esta práctica, como lo son: la pausa, entonación, modulación de voz (al momento de que los personajes dialogan), comunicación visual y facial.

Nivel de logro: Destacado.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Al proyectarles del video de lenguaje visual basado en el cuento “El gato negro” de Edgar Allan Poe, se les solicitó que escribieran un cuento basándose en las imágenes contenidas. Durante la proyección del video se notaban receptivos; esto se pudo haber suscitado porque se trataba de un video con imágenes llamativas que facilitaban la comprensión del relato.

Por turnos, leyeron su versión; luego, se leyó la versión original del cuento para saber quién se aproximó más a la historia real; por último, se cotejaron los textos y se definió quién se aproximó más a la versión original. En esta actividad se manejó su sentido de la percepción a través de un relato expuesto por medio del lenguaje audiovisual.

Esta estrategia tiene su sustento en la perspectiva personal, la cual es un fenómeno de puesta en discurso tanto del saber que provee el contacto sensible del sujeto con el mundo, como del saber organizado por las operaciones de la inteligencia que toma forma en una voz que lo articula. Al manejar en ellos estrategias de percepción y perspectiva personal desarrollan la empatía, que es una de las dimensiones de las competencias afectivas.

De este modo, los jóvenes redactaron sus cuentos, luego de ver el video, incluyendo aspectos de la percepción narrativa, no solamente los elementos visuales o auditivos, sino también los juicios, las apreciaciones, en la medida en que estos últimos, por estar articulados mediante una voz, implican un alcance de la observación, un ángulo de donde parte la consideración que se realiza.

Esta práctica sensibiliza al alumnado dado que al compartir sus perspectivas acerca de algo o alguien se desarrollan valores como el respeto y habilidades como el habla y la escucha.

Principales hallazgos: La perspectiva narrativa es una puesta en escena de una actividad comunicativa que involucra el sujeto de la percepción constituido por el “yo” que percibe y el “tú” que se prefigura). Entre percibir y saber es difícil marcar fronteras pues, tanto la sensibilidad como la inteligencia apuntan a la obtención de un saber, que fue lo que se logró con la estrategia de “Perspectivas múltiples”.

El tema de la perspectiva narrativa es el ámbito más amplio de la percepción, dimensión que incluye toda la experiencia sensible, del mundo, de sí mismo, del otro, que afecta a una subjetividad. De este modo, no solo se amplía el campo de reflexión

hacia toda la vida sensible, sino que se vuelve posible abordar la perspectiva como un elemento del discurso que moviliza competencias afectivas.

Se considera entonces la perspectiva como una actividad comunicativa en la cual interactúan el sujeto (fuente de la percepción) y el objeto (meta de la actividad perceptiva) constituyéndose recíprocamente. Aplicar estrategias que generen perspectivas múltiples es un detonante, a su vez, de empatía y sensibilidad. A continuación, se presentan algunos textos que emanaron de esta actividad que dan cuenta del logro de esta estrategia:

La llamada

Cuando hera pequeña vivia con mi madre y con mi abuelo en una casa en el centro de la ciudad. En realidad casi todos mis familiares vivian en la misma zona. Por alli, como hera de esperarse, habia y hay cantidad de edificios historicos y casas de considerable antigüedad como ya no se construy en hoy en dia, la mia hera una de esas.

Mi abuelo la habia comprado cuando recién inicio su propia familia pero en ese entonces mi abuelita ya abia fallecido y todos mis tíos se abian casado e ido a vivir en otros lugares algunos de ellos cerca, otros mas lejos. Solo mi mamá permanecio al lado de su papa pues no solo tenia que cuidar de su salud sino que en realidad no le quedaba de otra. mi padre nos abia abandonado hace mucho tiempo.

Sin embargo no cuento esta historia para ablar de cosas tristes, nunca olvidare lo que paso aquel dia.

Temprano por la mañana, mitia mañana llego a casa para avisarnos que su hijo pepe iba a ir a comer con nosotros por la tarde.

Es que yo tengo que salir a hacer un recado y no bolber asta mas tarde no medio tiempo de preparar nada le dijo a mi mamá.

Mi madre me dijo que no había problema y que en cuanto la comida estuviera lista le llamará por teléfono a mi primo para que viniera solamente a dos cuajras de nuestra casa.

Dieron las 2 de la tarde. mamá cogió el teléfono para llamar.

¿pepe? pregunto al notar que alguien contestaba después de tres tonos de espera.

Vi que abría los ojos sorprendida y que su cara se ponía asustada.

¿pepe? ¿qué te pasa hijo? ¿estás bien? escucha como alguien contestaba algo antes de colgar.

mamá seguía en la plática.

¿qué te dijo? le pregunto.

Dijo que ya venía... pero había estado muy raro no parecía el su voz sonaba muy ronca me dio escalofríos si no era él?

Vuelte a llamar - le susurro mi abuelo.

volvieron a marcar y después de una larga espera alguien cogió de nuevo el teléfono.

¿pepe? ¿Eres tu hijo? Preguntó mi mamá preocupada

Alcance a oír como un hombre enojado cont-
estaba algo y colgó el teléfono mi madre
miró a mi abuelo

Tenemos que ir a casa ya mismo. Ese tipo no
hera pepe dijo el

fuiamos los 3 asta casa de mi tia rapidamente

Estube toda la mañana en la casa de un amigo
nos dijo cuando le contamos lo que sucedio es
imposible que alguien aya contestado el
telefono

Perspectivas multi ples

Se que soy muy malo, no me apriado de madre ni siquiera de mi familia, a nadie ayudo soy muy egoista, de ena si qdo egoista todo lo quiero para mi y no me importa lo que me digan, que si estoy mal, que si me voy a ir al infierno, cuando se murio mi mamá no me dieron ganas de llorar, e incluso me dio gusto, ¡pobrecita! Siempre sufriendo de los achaques de la vida, me gustaria que tambien se muriera mi papá así yo no tendre que soportar verlo tan enfermo tan acabado, tan desecho parece resaca ya está pronto.

Ayer que sali del trabajo recuerdo que tenia mucho sueño pero esa noche no pude dormir, qdta que leyer los tres ultimos capitulos de la novela que se a convertido ya en mi favorita lo que mas me gusta es que es perversa como yo. empeze a leer el ultimo capitulo de la novela y senti los ojos pesados

Scrub

y un repente y sentí que algo
me jaló así algo esponjoso
dijo me sentía arrugado era una
sensación rara como si uno de bebe
lo recorren entre costillas de ver-
de de lo, giró de unos minutos
esa sensación ya no me gustó
ya no.

¿será un castigo? estaba pensando que
quizá si existe una justicia divina
el cuarto perdido su luz todo se apaga
había oscuridad total, no había nin-
guna explicación luego mis ojos
no soportaron el brillo de una luz
intensa e a cargo había un murio
repentinamente cuando se aclaró
todo un poco y la luz era un túnel
me di cuenta que estaba en un
valle, el más vestigi de mi vida

en ese instante empecé a adorar a
dios aun sin creer en él y él me
me era virgen de guaymas no
tanto creía mi madre mi mamá era
muy estúpida si ni si quiera existía
porque si existía todas esas cosas
jamás lo taran estos viajes. ¡h per-

Scrine

y tenía miedo no lo voy a negar
mas cuando las cosas estaban para
destruirme. Los árboles en vez de
hojas estaban cubiertos de plumas
sin peso, raras, pavorosas.

Era un castigo por haber sido
tan malvado un castigo para
limpio, tenaz, voraz, demoniaco, ruin,
protervo, un castigo loco, ni siquiera
querer no se fue a terminar para
mi seguían los ruidos, los golpes
; todo x mi mente se puso en
blanco despues, ya vez no madre si
leia de ella! mamá sacame de aqui
no quiero sufrir mas dame una
sana perdona me por todo mamá,
inamasi ayudame,

Escuchame despues el el sonido
de un telefono era el mio, alguien
me estaba marcando, pero como si lo
habia dejado en casa, luego, me di
cuenta de algo curioso, al intentar
cortar que solo habia una selladora,
para salir de aqui por el vertido de
agua incienso en el que estaba
desperdiciando



SESIÓN III: “Historias de vida”

Línea de acción: **La narración oral y la técnica del cuentacuentos**

Objetivos:

- Que el alumno genere empatía por medio de la narración de su propia historia de vida.
- Que desarrolle su expresión oral aprendiendo a hilar una historia coherente y de forma cronológica.
- Reflexionar sobre el hecho de que todos somos narradores naturales.
- Ejercitar la memoria.

Competencia afectiva que se favorece:

- Empatía: El alumno se relaciona con los demás por medio de la comunicación de experiencias significativas, y tiene empatía siendo consciente de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

Esta estrategia se relaciona con la empatía puesto que al narrar su historia de vida, recordaron tanto momentos agradables como tristes, lo cual generó reacciones, emociones y sentimientos en los demás, sintiéndose parte de su vida y viéndose reflejados en el otro. Por lo demás, tiene íntima relación con la técnica del cuentacuentos debido a que se trató de una actividad de narración oral de sus propias historias, para que entendieran el sentido de narrar, además, se reflexionó de que para empezar a relatar historias era conveniente iniciar por la nuestra.

Nivel de logro: Bueno.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Se les pidió que narraran oralmente su historia de vida tomando en cuenta los eventos más importantes de su vida desde

que estaban en la escuela primaria hasta la fecha. Tal estrategia resultó muy efectiva ya que se conocieron más íntimamente, abriéndose a compartir tanto momentos felices como catastróficos, que todos hemos vivido.

Cada uno eligió qué contar, no se le obligó a nadie a dar a conocer aspectos privados de su vida. Por supuesto, dichos relatos no fueron exhaustivos puesto que resulta imposible reseñar cada acontecimiento que ocurrió en sus vidas desde su infancia temprana hasta el presente.

Sus historias estuvieron bien narradas, llevando un orden cronológico de todos los momentos que compartieron, de esta manera, todos los integrantes de este grupo entendieron las historias de vida dado que hubo una clara sucesión de los acontecimientos que fueron fundamentales en sus vidas dando consabida cuenta a los presentes de sus ideas, sentimientos, sensaciones, episodios más impactantes, entre otros elementos.

Principales hallazgos: Los educandos establecieron lazos afectivos al conocerse más entre sí porque el hecho de compartir sucesos íntimos es como si estuvieran dando un obsequio especial, en consecuencia, tal confianza brindada la agradecen los interlocutores.

Esta estrategia los incentivó a seguir narrando pues cayeron en cuenta de que para ser narradores orales lo más conveniente es iniciar relatando nuestra propia historia, incluso, algunos alumnos comentaron que esta actividad genera efectos terapéuticos porque liberan recuerdos que en su momento les provocó mucha tristeza pero que conforme los van comunicando con alguien van purificando su interior.

Así como lo hace un cuentacuentos, el narrador de su propia vida evoca y estructura sus episodios relevantes desde un punto de vista subjetivo, es decir, a través de su propia mirada.

SESIÓN IV: “La tortura literaria”

Línea de acción: **La práctica de la lectura y la escritura**

Objetivo:

- Que el alumno viva la literatura a través del manejo y autocontrol de las emociones, para que, a partir de estas, escriban poesía tomando en cuenta los sentidos del oído, del tacto y del olfato.

Competencias afectivas que se favorecen:

- Autorregulación: El alumno autorregula el control de estados, impulsos y recursos internos.
- Motivación: Comparte sus emociones a los demás mediante la creación literaria.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

Esta actividad tiene relación con las dos competencias afectivas que se mencionan debido a que hicieron un esfuerzo por controlar la emoción e incertidumbre que les causó permanecer con los ojos tapados, las manos y los pies atados para escuchar la historia y sentir en carne propia algunos de los elementos que la conforman; después de escucharla y con ese sentimiento que se quedaron, escribieron un poema, estando motivados y algunos hasta eufóricos. Esta estrategia tiene que ver con la narración oral pues escucharon y vivieron una historia, la cual tuvieron como ejemplo para poder hacer lo mismo con otros espectadores. En la medida en que escucharon historias se llenaron de conocimientos para narrar las suyas.

Nivel de logro: Destacado.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: “La tortura literaria” es una estrategia sustentada en el manejo de las emociones para que, a partir de estas, los jóvenes

expresaran sus sentimientos y emociones a través de la poesía, usando como elementos, principalmente, los sentidos del oído, del tacto y del olfato.

En un aula con una iluminación tenue proveniente del reflejo de unas velas encendidas, ambientada con música tétrica de “Atrium Carceri”, un servidor les interpretó el cuento de terror titulado “Una muerte en la familia” de Miriam Allen Deford. Al término de la narración, con la ayuda de dos maestros, a todos los presentes les vendamos los ojos y les atamos las muñecas y los pies.

Posteriormente, se le dio lectura a un cuento de terror, que se redactó especialmente para esta actividad, titulado “El despertar del averno” con el cual sintieron en carne propia los elementos que ahí se expresan, por ejemplo: el clima gélido de la historia se les representó deslizándoles por la piel cubos de hielo; las espinas que aparecen en el cuento, se les representó con piquetes sutiles de un objeto puntiagudo; la presencia de arañas, con cosquilleos utilizando plumas; los estruendos los ocasionamos golpeando mesas y paredes, objetos de vidrio y piedras dejándolas caer, moviendo papel celofán, cadenas arrastrándose y sonido de campanas; el cuento menciona diversos perfumes por lo que se les rociaban aromas.

Al término del ejercicio, les desatamos las sogas, sin quitarles la venda de los ojos. Se les pidió que se desplazaran sin rumbo en el aula, por consiguiente, se les dirigió hacia un muro forrado de cartulinas en el cual, cada uno con una pluma, comenzaron a rayarlo basándose en esos sentimientos o emociones que les provocó la dinámica anterior.

Después, se les pidió que se quitaran la venda en frente del muro rayado, lo observaron con agudeza y se les solicitó que localizaran imágenes que pudieran encontrar entre todos esos rayones haciendo uso de su imaginación y habilidad de observación. Se registraron en el pizarrón las imágenes encontradas y se dieron a la tarea de escribir de manera individual un poema de dos estrofas con cuatro líneas cada

una (tomando en cuenta las figuras y lo que sintieron durante la sesión). Por último, se leyeron los poemas en voz alta.

Debido a los sonidos estruendosos, los aromas y pinchazos que recibían los alumnos al contarles un cuento de terror, gritaban, se reían, hacían muecas y hasta pedían auxilio. Además, las creaciones literarias detonadas de esta táctica fueron muy buenas logrando rescatar los sentimientos experimentados, así como el ambiente estrepitoso. El periódico mural de poemas, que fue el producto final, se expuso en un lugar estratégico de la institución educativa, el cual causó expectación entre el alumnado.

Principales hallazgos: La literatura brinda un cúmulo de emociones que hace vibrar al lector. Cuando se desarrollan estrategias en las que se activan los sentidos de los implicados, surge un torrente de emociones que quedan impregnados en su mente y en su corazón.

Con esta actividad también se amplió su capacidad para escuchar, percibir, sentir y crear de manera literaria. Escribir poesía es un gran método para expresar sentimientos, de este modo, que el alumno también comprenda mejor al mundo que lo rodea, lo cual es una dimensión que abarcan las competencias afectivas. En seguida, se exponen algunos de los poemas de terror que redactaron los jóvenes, los cuales apoyan el nivel de logro obtenido:

La última verdad

En un mundo cambiante, complejo e incierto,
Lleno de espejismos como un cruel desierto.

Vivimos envueltos en mentiras piadosas, que
creamos nosotros mismos. Son castillos de
papel, y al derrumbarse caemos en un profundo
Abismo de verdades dolorosas, y nos lamentamos
por nuestra suerte. La única Verdad absoluta,
inevitable, y que todos compartimos, y que todos
espera en el último de los caminos. Es la Parada
Definitiva, de todas las verdades la más fuerte,
es parte de la vida misma, es la muerte.

Miguel Ángel Vega Molina

El espectro y el campo

El viento gime entre los pastizales resacas,
La noche se tilda sobre los campos amakillentos y
por el cielo oscuro y encapotado viajan lentos hacia el
nuestro ocultando por completo el cielo estrellado
desde la profundidad de la noche haciendo un
espectro y cruza por el campo cargado de soledad
avanzando con singular paso siniestro acompaña
do de la tempestad que se a desatada.
alparese el relampago y su claridad iluminada
por instantes la vastedad de la llanura por
donde el espectro

Pesadillas

Cuando el cuerpo descansa en la noche
Serena,

Nos hundiamos en el fozo profundo
de los sueños

Y sin venir, vemos un mundo de pena
Fantasia, y la

voz racional de la conciencia calla y
ya no somos

Dueños de nuestras imaginaciones y
vemos el grotesco

De extrañan alegrías de nuestro
Pasado

Algunas veces el sueño invadido por
denominos de los sueños mas fáciles

Vuelve oscuros los dominios en los
Sueños fáciles

Convertido soleados campos de cem-
enterios sembrados

De losas grises, y cubierto por brumas
y misterios olvidados

El soñador corre lentamente
persiguido, por monstruos

de aterradores rostros invertidos
o se escondía del

Gigante terrible y cambiante que
lo encuentra en todos lados

¿Por que las Pesadillas que
sacamos de ellas, que oscuro

impulso nos obliga a vivir las
entendremos algún día

Ese mundo de Profundos
Significados ocultos a la conciencia

SESIONES V y VI: “Destrábate la lengua”

Línea de acción: **La lectura en voz alta**

Objetivo:

- Desarrollar la motivación en el alumno a través de la lectura en voz alta de trabalenguas que les resulten cómicos.
- Mejorar la dicción.
- Agilizar la mente.
- Leer más fluidamente un texto.

Competencia afectiva que se favorece:

- Motivación: El alumno aprende a confiar en sí mismo por medio del manejo de sus recursos y habilidades.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

Esta estrategia impactó en el nivel de motivación de los jóvenes dado que se vivieron momentos de comicidad dentro del aula al leer trabalenguas que, casi siempre resultan graciosos entre los adolescentes, también, cuando lograban leerlos bien, los alumnos se sintieron satisfechos y emocionados ya que no todos logran leerlos imprimiéndoles la velocidad y el ritmo adecuados, y dijera José Antonio Marina (2006, pág. 39): “Todos los recursos que generen emoción en las personas o reacciones positivas, como risas o adrenalina, son válidos para despertar afectos o sentimientos”. Esta actividad favorece a la técnica del cuentacuentos pues al leer trabalenguas en voz alta están agilizando la mente, mejorando su dicción y aprenden a leer de manera fluida un texto, lo cual es importante al momento de narrar. Antes de empezar a narrar de manera oral, es menester practicar la lectura en voz alta de textos que impliquen un desafío para el narrador.

Nivel de logro: Destacado.

Resultados obtenidos: Durante estas sesiones se leyeron trabalenguas en voz alta del libro “No me maravillaría yo” de Luz María Chapela, lo cual generó mucha motivación en los educandos porque es todo un reto cognitivo hacerlo.

Este es un material que propició momentos lúdicos en este grupo de adolescentes, así como una gran motivación para que su estancia en este taller fuera más agradable y los inspirara a escribir sus propios trabalenguas, como producto de esta sesión, los cuales fueron textos muy divertidos que coadyuvaron a que el ambiente de aprendizaje fuera mágico.

Los alumnos se esforzaron por leer los trabalenguas sugeridos con ligereza y presteza adecuadas, y una vez que lo lograban denotaban una gran satisfacción. Esta fue la quinta estrategia aplicada y hasta este momento se percibió notablemente un cambio positivo en los jóvenes cuando leyeron en voz alta, así como también, se ve reflejado un crecimiento personal en su forma de hablar, de percibir las cosas, al igual que en sus reacciones ante diversos acontecimientos dentro del aula.

Al concluir la actividad, los jóvenes llegaron a varias conclusiones, una de ellas fue que se trataba de un ejercicio trascendental para desarrollar una dicción ágil, para aprender a abrir más la boca con el firme objetivo de articular mejor las palabras, para ejercitar los músculos de la cara, para convivir sanamente entre risas y carcajadas, entre otros beneficios; leer trabalenguas es todo un tratamiento basado en la fórmula que se extrae de la literatura popular.

Principales hallazgos: Un animador del hábito lector es a su vez un agente de competencias afectivas, ya que la literatura es un arte que emana de los sentimientos. Los trabalenguas son un pequeño núcleo que se desprende de la literatura, que funcionan bastante bien en alumnos del nivel de secundaria, así como en todos los niveles escolares.

Leer trabalenguas en voz alta motivó a los adolescentes del grupo investigado ya que les encantan las actividades retadoras y el hecho de decir trabalenguas es todo un desafío intelectual que también resulta divertido.

La lectura de textos literarios es un acto capaz de tapar aquellos hoyos emocionales que pueden afligir tanto a niños como a adolescentes, puesto que leer textos o contar historias les abre la mente y el corazón a las personas. Ahora bien, se presentan algunos de los trabalenguas que se leyeron en el taller:

trabalenguas

nadia lizbeth castro Beltran

El rey de constantinopolis se quiere desconstantinopolizar ¿quién lo desconstantinopolizará? el desconstantinopolizador que lo desconstantinopolizará bien desconstantinopolizador será

El volcán de parangaricutiri micuará lo quieren desparangaricutirificuarizar el que lo desparangaricutirificuarise será un buen desparangaricutirificuarizador

¿quién silba como silvia? Nadie silba como silvia porque silvia silba bien si tu silbas como silvia silba a silvia tú también

cuando cuentes cuantos cuanta cuántos cuantas porque si no cuentes cuántos cuantos cuantas nunca sabrás cuántos cuantas cuantas

maria chuzera techaba su choza ¿qué gran choza techaba maria chuzera? techaba su choza no techaba la ajena techaba la choza de maria chuzera

si el pronunciar te trabas con las palabras practica con trabalenguando trabalenguando te irás destrabalenguando

SESIÓN VII: “Chisme literario”

Línea de acción: **La narración oral y la técnica del cuentacuentos**

Objetivos:

- Que el alumno interactúe con los demás por medio de narraciones orales populares.
- Desarrollar su capacidad de narración oral.

Competencias afectivas que se favorecen:

- Interacción: El alumno se relaciona con los demás por medio de la comunicación de experiencias significativas, y tiene empatía siendo consciente de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

La estrategia se relaciona con el enfoque de la interacción pues en la medida en la que los estudiantes compartieron sus versiones sobre una misma historia fueron interactuando entre sí de una manera cómica, ya que se trataba de pasar la información entre ellos a manera de chisme, dándole el tono de este. La actividad se entrelaza con la técnica del cuentacuentos debido a que fueron circulando una historia con la utilización de recursos prosódicos, como: la pausa, la pasión, la expresión corporal, visual y facial, la entonación, ritmo y modulación.

Nivel de logro: Bueno.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Esta actividad consistió en seleccionar a seis integrantes del grupo; cinco de ellos se salieron del aula, y el joven que se quedó escuchó un cuento que se leyó en voz alta a todos los presentes; en seguida, regresó al aula uno de los jóvenes que estaban afuera y el participante que

se había quedado a escuchar el cuento se lo narró haciendo un esfuerzo por respetar el hilo de la historia.

Basándose en la narración de su compañero, posteriormente, se lo contó al siguiente compañero que entró al aula, y así sucesivamente hasta que al final el relato original se distorsionó casi por completo. Se leyó de nuevo el cuento para que los que estuvieron fuera del salón de clases, cayeran en cuenta de cómo la versión original se fue modificando hasta crear una historia distorsionada.

Este ejercicio causó mucha expectación ya que conforme se fue alterando el relato, causaban mucha gracia los elementos irreverentes que le agregaban al cuento. Además de que los participantes practicaron el arte de la narración oral y de que ejercitaron su memoria, este juego aportó un clima ameno al vivir un momento de aprendizaje lúdico que unificó aún más al grupo.

Principales hallazgos: Cuando un adolescente vive momentos amenos dentro del aula, germina en él una motivación mayor por estar ahí y por seguir descubriendo todas las posibilidades que la escuela le puede brindar. La motivación, que es una de las dimensiones que abarcan las competencias afectivas, se puede lograr cuando se le imprime emoción y una pizca de comicidad al tema que se aborda en las clases.

En este caso, al compartir una historia “de boca en boca” se fue modificando o distorsionando conforme la pasaban a otro compañero, algo que causó gracia entre los estudiantes ya que este hecho lo compararon con la forma en la que se dan los chismes, que cuando se va narrando un hecho, lo que se dice va adquiriendo una concepción distinta que quizá tergiverse la versión original.

Los estudiantes agradecen este tipo de tácticas porque al aprender riendo y jugando liberan la tensión o el estrés que pudieran traer desde sus hogares por conflictos familiares. La persona que los hace olvidar por un instante toda la maraña que esto les provoque se convierte para ellos en una especie de héroe que les salva

el día con solo propiciar un momento especial en otro escenario. Esa persona pudiera ser su maestro.

SESIÓN VIII: “Taller de caligramas”

Línea de acción: **La práctica de la lectura y la escritura**

Datos de la estrategia: **“Caligramas mágicos”**

Objetivos:

- Desarrollar la autorregulación de sus emociones a través de la creación literaria
- Practicar la lectura en voz alta.
- Ejercitar la imaginación.
- Propiciar la asociación entre imagen poética e imagen gráfica.

Competencias afectivas que se favorecen:

- Autorregulación: El alumno controla sus emociones al momento de estar haciendo arte, asimismo, recrea y comparte sus sentimientos y emociones a través del arte poético-visual.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

Esta estrategia se entrelaza con la competencia afectiva de la autorregulación puesto que, cuando los jóvenes estuvieron escribiendo sus poemas y armando su caligrama, no hubo factores que los desconcentraran ni que los descontrolaran, es decir, estuvieron tan sumergidos en la actividad que nada los distrajo, manteniéndolos absortos, algo así como en un estado de paz y tranquilidad, lo cual da cuenta del poder regulador que tiene la creación literaria. Tiene que ver con la técnica del

narrador dado que leyeron en voz alta sus creaciones dándole tanto la intención como el sentimiento que tienen que imprimir al instante de narrar una historia.

Nivel de logro: Destacado.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: La elaboración de caligramas significó para los educandos un desafío intelectual que los motivó a imaginar y escribir poesía. Se les sugirió a los chicos que eligieran un objeto, astro, planta o animal que se relacionara con un jardín o un bosque. Luego, escribieron una poesía breve a partir de la figura elegida, en forma de caligrama. Para ello, en una cartulina trazaron el dibujo a lápiz, por consiguiente, escribieron sobre la silueta el texto o, en otros casos, lo que hicieron fue rellenar con texto el interior de la figura.

Al finalizar, los recortaron y, sobre el periódico mural de la escuela, los unieron para formar una sola imagen; en algunos casos, formaron un jardín con una casa, un bosque; en otros casos, el tema fue sobre el mar e hicieron caligramas basándose en sus respectivos elementos, como: peces, islas, caballitos de mar, tiburones, ballenas, delfines; hubo quienes le añadieron un sol, barcos, una lancha, una playa conformada de caligramas en forma de castillitos de arenas, palmeras, niños, pelotas, etc.

Los alumnos analizaron, evaluaron e interpretaron el lenguaje figurativo propio de la poesía, así como también, desarrollaron habilidades literarias mediante la exploración de la producción de caligramas; con esto, los jóvenes demuestran su sensibilidad estética, lo que conlleva a que se conviertan en personas más expresivas y afectuosas.

Principales hallazgos: La creación de caligramas propicia una visión de la expresión artística donde las imágenes visuales y sonoras, dialogan para reflejar mejor la realidad; es un movimiento literario que se desprende de la poesía, y esta, como ejercicio cognitivo y emocional, proporciona a los alumnos un proceso de autoconocimiento y sensibilización.

Al crear y leer caligramas pueden romper esas barreras que les impiden demostrar su afecto por los demás; trabajan la sensibilidad pues los poemas permiten profundizar en el significado de las emociones; se transmiten valores que intervienen en el aprendizaje social, como la solidaridad o la tolerancia, y se aprenden distintas emociones que resultan muy beneficiosas para los adolescentes, como las relaciones sociales y vínculos afectivos que pueden crearse en estas.

Ese esfuerzo mental que se lleva a cabo cuando se elaboran caligramas, se traduce en mejoras de las habilidades cognitivas, de la flexibilidad mental y de las competencias afectivas puesto que, este tipo de creación literaria ayuda a entender mejor a los demás, y también ayuda a comunicarse de una manera más honesta y directa; esto sugiere que la capacidad literaria se relaciona con el incremento de la flexibilidad mental, una habilidad necesaria para adaptar nuestras conductas y pensamientos según las situaciones en la que nos encontramos, permitiendo así probar nuestras estrategias para resolver los problemas que afrontamos.

Por otro lado, escribir un poema o hacer caligramas es bueno para la autoestima, incluyendo el desarrollo del optimismo acerca de las metas en la vida y las oportunidades. Educar a niños y jóvenes en la poesía desde sus diversas formas es lo equivalente a educar sus sentimientos y emociones. Ahora bien, en seguida se exponen algunos caligramas de los alumnos que dan cuenta de los logros obtenidos:

Caligrama

Esta es una ese
y va siendo
susegadamente

Sobre
Surcos y
Sombras

Sabiendo

que ser Pentear

Por esos Senderos
de sabiduría

de sentido

al sigeo

de la vida

esta es una ese

que se estremece

encontrando un fin

entre ellos

el echizo

de unos ojos pequeños

Camila Louisiana Cristobal Quintero.

Caligrama

me enamore de ti en
el primer instante en que
te vi Nunca de Jefe
pensar en vos y
por eso mi cora-
zón nunca

va a de-
jar
T.V
1

Camila Louisiana Cristóbal Pintero

Caligrama a la mariposa

ESTA ES MI FORMA ANTENA
ESTA ES UNA ANTENA
MARIPOSA CALIGRAMA
ME GUSTAN LAS MARIPOSAS
Y CALIGRAMAS
DESCUBRIERON
AMIGOS
QUE SON
DE LOS
MAYORES

Jonathan Miguel Gastelom Villanueva

SESIÓN IX: “Debate poético”

Línea de acción: **La lectura en voz alta**

Objetivos:

- Desarrollar la autorregulación de los educandos por medio del control de sus actitudes y emociones al momento de argumentar y defender una postura.
- Desarrollar sus habilidades orales, así como su capacidad de abogacía.
- Fomentar el gusto por la poesía.

Competencias afectivas que se favorecen:

- Autorregulación: El educando comunica mesuradamente sus sentimientos e ideas en un debate, reconociendo, así como respetando los diferentes puntos de vista de sus compañeros y escuchando de manera atenta.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

La práctica del debate es una herramienta de ensayo que le sirve al estudiante de secundaria para defender sus puntos de vista con mesura y respeto; puede ser también un ejercicio de control de sus temperamentos para contener sus energías al momento de defender su postura. Se puede llegar a pensar que el debate, como acto argumentativo, no tiene relación con la competencia afectiva de la autorregulación pero, en palabras de Enrique Rojas (2001, pág. 131): “...El pensamiento crítico no está peleado con la afectividad; se pueden dar opiniones, argumentos o críticas con amor”. Con la misma pasión y amor con el que algunos alumnos defendieron sus posturas, narraron también los cuentos que prepararon más adelante. Esto quiere decir que el debate, como acto derrochador de emociones, es una actividad complementaria para llegar a ser un narrador expresivo, seguro de sí mismo e imponente. Fue como un traslado de conocimientos, algo así como una transversalidad que nos hizo reflexionar que vivimos en una complejidad en la que

todo tiene relación. Se procuró que los jóvenes narraran y defendieran su interpretación con la misma fuerza con la que opinaron durante el debate.

Nivel de logro: Aceptable.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Para introducir a los alumnos a la estrategia de “El debate poético”, primeramente, se realizó un debate previo sobre una temática elegida por ellos. Las dificultades relucieron durante el proceso de selección del tema a debatir debido a que no se ponían de acuerdo sobre el tema, les llevó casi media hora hacerlo. Esto habla de la poca habilidad que tienen como grupo para llegar a acuerdos de manera eficaz y eficiente.

Eligieron el tema del embarazo precoz y para el debate se les propuso que pensarán en una situación hipotética, la cual se les presentó de la siguiente manera: “El director de una escuela secundaria dictó una nueva regla interna: “Las alumnas embarazadas tendrán que abandonar la institución, es decir, se les expulsará definitivamente”. He aquí que situé al grupo en dos posturas: los que estarían a favor y en contra.

Durante el debate se mostraron interesados en participar y lanzaban argumentos con emoción; estuvieron realmente inmersos en la dinámica, solo que el conflicto se desató cuando sus exaltaciones dejaron entrever una discusión pasional por defender su postura, perdiendo un poco la objetividad de sus argumentos.

Les hacía falta contener sus energías para escuchar atentamente las opiniones de los demás. En algunas ocasiones, no respetaban turnos; hubo un momento en que todo parecía una guerra impía por ser el que tenía la razón. Quizá faltó mediar sus vigos y establecer de forma más clara las reglas de un debate, sin embargo, cuando el debate finalizó, de manera grupal externaron reflexiones profundas y concienzudas sobre el tema.

Luego de este preámbulo, se llevó a cabo el “Debate poético”, tomando en cuenta lo que había sucedido en el anterior para que no surgieran de nuevo las mismas

dificultades. Este debate sustentado en un poema (*“El matricida” de Efraín Alatríste Nava*), fue una discusión muy rica en argumentos sólidos por parte de los jóvenes. Se mostraron muy centrados, se respetaron las reglas, turnos y los estudiantes denotaban una mejor actitud.

Principales hallazgos: El debate literario les abre también las puertas a los adolescentes de un proceso de sensibilización y comprensión del mundo que los rodea, dado que la habilidad de debatir puede llegar a generar buenos ciudadanos, capaces de escucharse entre sí y respetar la diversidad de opiniones que escuchen, por ello, debatir puede ser de gran valor para las personas y para la sociedad.

El debate proporciona una plataforma para que los estudiantes se expresen y puede ayudar a aumentar la confianza, su nivel de seguridad y sus habilidades para hablar en público; por otro lado, permite observar las capacidades del alumno para argumentar sobre el tema a discutir y contribuye a que los demás reconozcan esas destrezas en los demás; permite observar la capacidad de atención del grupo, resultando útil para trabajar sobre la actitud de respeto y tolerancia.

Los alumnos comprendieron que en un debate los que pierden sale también ganando porque se llevan la sabiduría de los demás, de tal modo que se promueve el respeto por la opinión del otro, lo cual se relaciona con la dimensión de la autorregulación de las competencias afectivas pues, de cierto modo, con un debate aprenden a autorregular sus comentarios y sus energías. A continuación, se presentan algunas críticas que expresaron los participantes:

Viernes / 21 / Febrero / 17

Estefanía Guadalupe Sánchez Aguilar.

Opino que el debate fue muy interesante porque tocamos un tema que nunca habíamos tocado en el grupo que fue la eutanasia y que puede ser algo muy fuerte. La verdad es que no sabía de que se trataba esto pero con el poema que dijo el profe y con las explicación que dio pues todos pudimos comprender el tema. Considero que me exprese sinceramente y respete turnos, y a quien estuviera hablando. Me gustó como se abordo todo y espero que sigamos debatiendo temas tan interesantes como este. Me sorprendio ver a mis compañeros opinar tanto como al Alfonso que casi no habla y a la Sofía que no se queria callar y que en otras clases está calladita como si no estuviera en el salón.

Creo que todos tenemos algo que decir y debemos de tener la seguridad para hacerlo. Ya había participado en debates pero este se me ha hecho más emocionante pues la mayoría participó y se metieron mucho en la discusión. Ojala sigan así siempre mis compañeros.

TEMA

ASIGNATURA

FECHA

AÑO

Viernes 24 de Febrero del 2017

Estuvo excelente el debate porque todas mis compañeras opinaron y pudimos entre todas conocer los diversos puntos de vista que hay. El poema que declamó el profe me parecía de lo más cool porque está muy fuerte y remueve mucho los sentimientos, aparte como el lo hace de demasiado cool también. Creo que el hecho de que el personaje principal del poema haya hecho eso es porque ya no quería ver sufrir a su mamá porque quién quisiera ver sufrir a un ser querido?

Siento que me faltó opinar más al respecto pero las veces que participe siento que lo hice muy conciente de lo que decía, tratando de respetar los puntos de vista de los demás sin alterarme ni nada si alguien no estaba de acuerdo conmigo porque entiendo que cada uno es un mundo y cada quien puede decir lo que piensa.

Karla Maramontes B.

SESIÓN X: “Taller de Lectura en Voz Alta y Sonorización de Textos”

Línea de acción: **La narración oral y la técnica del cuentacuentos**

Objetivos:

- Impulsar la motivación del alumno a través de la narración oral.
- Que practique con mayor soltura técnicas para narrar.
- Que domine los recursos prosódicos al momento de relatar una historia.

Competencias afectivas que se favorecen:

- La motivación: El alumno enaltece su estado de ánimo a través del desarrollo de sus habilidades socio-afectivas mediante el juego didáctico.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

La lectura en voz se relaciona directamente con la motivación de los jóvenes debido a que les generó satisfacción el llevar a cabo los ejercicios tanto vocales como sonoros, que favorecen a la narración oral.

Nivel de logro: Destacado.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: A cada uno, se le repartió un material que contiene ejercicios para sonorizar un texto el cual consistió en llevar a cabo las consignas que ahí se encuentran de forma expresiva, además, realizaron una serie de efectos sonoros y corporales. Todos estos efectos se realizaron, en un primer momento, solo con la voz o con la ayuda de otras fuentes de sonido, y posteriormente se le acompañó con movimiento corporal.

Se les explicó desde el principio que sonorizar equivale a orquestar un texto, o lo que es lo mismo, producir una banda sonora por medio de la voz y acompañarlo con

las posturas corporales y los movimientos correspondientes para crear un mayor dinamismo.

En un primer momento, los alumnos prescindieron de la ayuda de cualquier fuente de sonido y se realizaron todos los efectos sonoros únicamente con la voz, lo que permitió un trabajo de descubrimiento de sus características y todas las posibilidades vocales que poseen. En un segundo momento, expresaron el mensaje verbal utilizando únicamente su lenguaje corporal, mediante la combinación de los elementos del movimiento expresivo, esto para tomar conciencia de las posibilidades expresivas del cuerpo.

Como cierre, utilizaron simultáneamente ambos lenguajes de la siguiente manera: emplearon tres técnicas: la redundancia, el contraste y la onomatopeya para expresar una frase o palabra propuesta; se realizó por equipos, de manera que cada uno de ellos dinamizó la palabra que le haya correspondido, así por ejemplo, al que le tocó la palabra "relámpago" la dijo muy rápidamente y tirándose al suelo.

Por consiguiente, una vez escogido un texto que ofrecía bastantes posibilidades de sonorización, lo leyeron entre todos los equipos, lo dividieron en partes cuidando que todos tuvieran aproximadamente las mismas posibilidades de juego; después, cada equipo reunido presentó todas las propuestas que se les ocurrió para dinamizar su parte del texto y fueron seleccionando las que más les gustaban; al final, frente a todos pusieron en práctica por equipos el resultado final, se pusieron en orden según el texto y cada uno dinamizó su parte.

Con esta estrategia, los jóvenes practicaron una serie de procedimientos lúdicos para utilizar el sonido como elemento capaz de expresar sensaciones, emociones o estados anímicos, y describir ambientes, lugares, objetos, etc., también ejercitaron la capacidad imaginativa. Su conciencia de sobre recursos rítmicos verbales y no verbales utilizados provocó que parte de su proceso empleado en la sonorización fuera una excelente iniciación para la narración oral escénica.

Principales hallazgos: Para realizar la sonorización se debe de partir de las posibilidades del juego y combinación que ofrecen las cualidades físicas del sonido (duración, intensidad o volumen, tono y timbre) y de los componentes del movimiento corporal expresivo (cuerpo, espacio, tiempo, energía e interrelación).

La lectura sonorizada de un texto contribuye al desarrollo general de la persona (cognitivo, afectivo, social, emocional y personal), así como a estrechar el vínculo afectivo, ya que es una actividad conjunta y placentera. De este modo, se puede crear una actividad compartida para ser disfrutada junto a las personas que nos rodean.

Con esta actividad se van afianzando los lazos emocionales con quienes se practica, de una forma divertida y relajada. En el caso de los adolescentes, les ayuda a su autoconcepto y autorregulación, ya que suelen sentirse identificados con los personajes. Contribuye también a que superen los miedos y desarrollen su autoconfianza. Al escuchar, mejoran la capacidad de autoexpresión.

Al aprender vocabulario nuevo, los adolescentes podrán expresar sus ideas y sentimientos de forma clara; este tipo de habilidades para comunicarse son clave para el éxito en la vida. Con la lectura sonorizada de textos literarios, el docente podrá favorecer el desarrollo de competencias afectivas de los alumnos con los beneficios sociales y personales que esto conlleva. He aquí algunas opiniones que redactaron los educandos sobre el taller aplicado:

Martes 7 de marzo del 2017.

Este taller me pareció muy bueno porque el profe Juan Carlos nos enseñó a leer bien y en voz alta y de esta forma les leeré mejor a mis papás y mis hermanitos. aparte hoy aprendí a hacer voces como lo hace el profe Juan Carlos y es algo que le da risa a la gente y que los puede motivar para que lean como yo.

Las dinámicas del taller me parecieron muy creativas y divertidas y una cosa muy importante que aprendí fue que todos podemos hacer voces diferentes a la que nosotros tenemos, también con nuestra garganta podemos hacer los sonidos de algunas cosas, como de una puerta cuando se está abriendo, de un terremoto, inventarle el sonido a una catarina y hasta podemos hacerle como un barco o un tren.

El profe Juan Carlos es mi maestro favorito por todas las cosas nuevas que nos trae aquí a la escuela, me divierten mucho sus historias, sus dinámicas y sus juegos. Mi mamá lo ha visto contar cuentos y también dice que es muy bueno y que tiene bonita voz. Espero algún día poder contar cuentos como él.

Critica de Diana Carolina Rodríguez Manjarrez.

SESIÓN XI: “Lotería cuentacuentos”

Línea de acción: **La práctica de la lectura y la escritura**

Objetivos:

- Favorecer la interacción grupal por medio de técnicas de expresión oral y escrita.
- Propiciar el encuentro entre el tradicional juego de la lotería y la creación de cuentos.
- Estimular la imaginación.

Competencias afectivas que se favorecen:

- Interacción: El alumno comunica libremente sus historias manteniendo buenas relaciones interpersonales al trabajar en equipo.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

Esta actividad tuvo estrecha relación con la competencia afectiva de la interacción dado que cada alumno hizo su aporte cuando armaron una historia que tuvieron que narrar en equipo. Se pusieron de acuerdo para que cada uno contribuyera con ideas inéditas para la creación del cuento. Por otro lado, esta estrategia está ligada con la técnica del cuentacuentos pues, al final de la misma, narraron el cuento de manera colectiva ante el grupo.

Nivel de logro: Destacado.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Esta estrategia consistió en formar un semicírculo y a cada estudiante se le dio una carta de la lotería mexicana al azar, la cual permaneció boca abajo para no ver la imagen. Nadie sabía qué carta le tocó hasta que llegó su turno de voltearla. Cada quien tuvo un lapso de un minuto para que, al voltear la carta, relatara un breve cuento improvisado en el que intervino esa imagen

como elemento principal o protagonista, por ejemplo, a quien le tocó la chalupa, tuvo que tejer en 60 segundos un relato fantástico sobre ella.

Al concluir las participaciones, se formaron cinco equipos y basándose en la carta que le tocó a cada integrante del equipo, maquilaron un cuento en el cual aparecieron esos personajes, objetos, astros o elementos de la tradicional lotería. Se les brindó un tiempo máximo de 30 minutos, para que, finalmente, un representante de cada equipo leyera en voz alta el cuento creado en colectivo.

El trabajo colaborativo que activaron los jóvenes fue muy fluido, dándose en algunos equipos la repartición de faenas, por ejemplo, hubo un equipo en el cual una integrante mencionó qué personajes participarían, otra dónde sucede la acción, otra qué sucede, otra cuándo sucede y otra cómo sucede, lo que fue una manera inteligente y cooperativa para sacar adelante el cuento colectivo.

Al alumnado de este grupo le suele costar bastante trabajo escribir, por lo que organizar un trabajo compartido en el que cada integrante proporcionara partes de la historia fue un buen método para animarse a crear. Con esta actividad, el alumnado organizó ideas de acuerdo con la estructura narrativa (planteamiento, desarrollo, nudo y desenlace), al igual que utilizaron elementos sencillos que dieron cohesión a lo narrado (signos de puntuación y enlaces). Fue un trabajo colectivo que tuvo como detonante a la lotería mexicana, lo cual abrió canales comunicativos y relaciones estudiantiles sanas entre ellos.

Principales hallazgos: A través del trabajo colaborativo que surgió como parte del cuento colectivo en el aula, los adolescentes se educaron en los valores de cooperación, solidaridad y generosidad, además, ayudó a mejorar el clima del taller. Hubo un genuino intercambio de ideas y experimentaron el sentimiento de unidad, el cual es el beneficio más valioso que promueve competencias afectivas en las aulas.

Al final, con la narración de sus creaciones se permitió la relación social en conjunto con el incentivo al desarrollo del gusto por la lectura, por lo tanto, se vuelve a constatar que la narración es un espectáculo con fines educativos, lúdicos y de entretenimiento pero con repercusiones personales motivacionales de gran impacto.

Con este tipo de acciones, se promueve su capacidad de escuchar en sus diferentes niveles (atencional, analítica y creativa), además, desarrolla en ellos tanto el pensamiento como sus conductas sociales y afectivas importantes a través del placer y la recreación que provoca un relato. Algunas evidencias que sirven como soporte para la veracidad de estos hallazgos, son las siguientes:

1. Pino, violonchelo, garza, dama

Pino, como todos los mañanas tocaba el violonchelo; esta vez era distinto, no esperaba emitir sonido alguno, simplemente lo acariciaba cuerda por cuerda y este roce producía un sonido similar al de una garza en vuelo. Al palpar sus curvas y cavidades recordó el cuerpo suave y firme de una dama.

Lo mantuvo largo rato entre sus brazos, pegados a su cuerpo. Sentía su piel, sus escamas, el cabello erizado, sus lagrimales le daban de resaca. No encontraban fórmula alguna para lubricar lo seco de su alma la única señal de vitalidad era su rígido pantalón haciendo fricción con su pene. Con la palma de su mano sostenía a la Hermana congelada pero la culpa de sentir placer a la señorita Nostalgia. Y esta lo acorria lo seducía; lo refugio si hubieramos quitado el vidrio sería la mejor acompañante de la noche pero el destino estaba así. Al poner al cantinero la botella sobre la mesa, se vio obligado a despochar la soledad para ocupar el tequila, la nostalgia aferrada a la otra mano decidió ocupar una silla. Se empujó tres taboques a la garganta abierta esperando la noche. La Catrina lo encontraría de una uelto ves. A poco rato una dama se acercó y preguntó ¿puedo? mostrándose muy desente. ¿Por qué? -Contesto- como pregunta de vuelta pues ella te sentastes. Ya la que preguntó la mujer se levantó cediéndole el lugar a la nostalgia. Le dio unos tragos mas se empujó de la botella. Se le acercó

III. Venado, Sándia, rana, Sirena

Me considero una persona cuerda, pero mi mente filosófica se pierde en lo banal. Hoy es uno de esos días en los que encuentro sumamente interesante la comparación entre la distancia que alcanza un venado cuando corre, la sirena cuando nada, y la rana en alcanzar la longitud perfecta para quedar expandida en el aire. Pero por alguna extraña razón no me vienen a la mente criaturas voladoras. Probablemente sea porque mi cerebro se rehúsa a aterrizar, y no hay lugar en el ambiente para nadie y para nada que pueda alzar un vuelo real.

No hagas las cosas más difíciles Pino, el mundo no está como para quedarse sin poetas, ni filósofos, ¿Para qué me has llamado, si sabes que no justifico a los Pendéjos? Ven vamos a tomar un poco de aire, te invito unas Cervezas.

Salimos de la cantina. En este momento Pino sabía que yo era único real de esa noche, la única compañera con la que se podía mantener un diálogo. Aunque a los ojos de los demás era un borracho dando un absurdo monólogo

Yelzmin Adamaris Negrete Urias "YA"

Scribe

un ombresito y bobio a quitarle el
lugar.
¡Bela que te salbe! le dijo el teporocho de la
esquina mientras ocupaba el lugar en la mesa.

¿De quien de esa? pregunto Pino

¡Si! ¿Sabes que no sabes quien esa?

No, contesto sin interes alguno.

Hoy hijito andate con la cabesota despedada
y las arepas bien labadas no baiga a ser
que un dia te chope la brusa por andar en
la pendesa.

Osala contesto para sus adentros, ¡osala!

SESIÓN XII: “La huelga de las vocales”

Línea de acción: **La lectura en voz alta**

Objetivos:

- Favorecer la interacción grupal por medio de la lectura en voz alta de textos creativos.

Competencia afectiva que se favorece:

- El alumno interactúa con los demás a través del manejo de sus recursos y habilidades.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

Esta estrategia está ligada con la competencia de la interacción ya que, de manera colaborativa, crean textos creativos jugando con el lenguaje de manera inusitada, que a su vez, tienen que leer en voz alta, utilizando los recursos propios del narrador oral para atraer la atención de los demás.

Nivel de logro: Bueno.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Esta actividad consistió en elegir 5 frases sobre un texto que se les facilitó y anotaron cada frase en cartulinas, por ejemplo: “La lectura es un viaje a otros mundos”. En otras cartulinas escribieron esas mismas frases pero repitiendo las vocales contenidas en cada una, por ejemplo: “La lactara as an vaaja a atras mandas”.

Se formaron cinco equipos a los cuales se les nombró “Decodificadores”. Se les improvisó una breve historia sobre una supuesta huelga que llevaron a cabo las vocales como protesta contra el diccionario; la egolatría en que incurre cada vocal las lleva a formar su propio reino y desde este enviaron mensajes que cada equipo debía descifrar.

Transcurrido el tiempo, un representante por equipo leyó al resto del grupo el mensaje en clave y la traducción que hicieron en las cartulinas. Después, entre todos los equipos intentaron descifrar más frases nuevas que se les proporcionó. Para cerrar, se leyó una parte del libro “Las vocales malditas” de Óscar De la Borbolla, en el cual se emplea este juego.

A través de esta dinámica, los jóvenes mejoraron su dicción al abrir más la boca para leer las frases en las cuales se repitieron las vocales; este aspecto los aproxima a la realización de una buena narración oral ya que la dicción es un elemento clave para que el relato sea un éxito. Este tipo de dinámicas aporta a los jóvenes confianza, seguridad y recursos prosódicos para compartir historias de manera natural, con soltura y chispa, además, recrea instantes lúdicos dentro del aula.

Principales hallazgos: Entre más sonrisas se compartan dentro los salones de clases se alimenta aún más el afecto entre el grupo ya que las experiencias que generan felicidad llenan a ese espacio de vida, de buena energía, de aprendizaje compartido, así como de un clima cálido, favorecedor de las competencias afectivas.

Jugar con el lenguaje significa desprenderse de nuestro léxico habitual para darle cabida a una nueva posibilidad de nuestra expresión oral. Es conveniente crear momentos que desvíen de la rutina escolar a los educandos para que reciban propuestas pedagógicas innovadoras que los hagan experimentar nuevas sensaciones, emociones y sentimientos.

SESIÓN XIII: “Dramatizaciones”

Línea de acción: **La lectura en voz alta**

Objetivos:

- Promover la interacción de los educandos a través de la práctica de la técnica teatral, la cual es un elemento que contribuye a una mejor narración oral.

- Fomentar la autorregulación por medio del desarrollo del dominio escénico, la expresión oral, corporal y facial.
- Desarrollar la empatía del alumno en la medida que se vaya identificando con los personajes que interpreta al dramatizar situaciones de la vida cotidiana.

Competencias afectivas que se favorecen:

- Autorregulación: El alumno controla sus sentimientos de inseguridad o miedo, a la par, por medio de la dramatización, adquiere seguridad en sí mismo poniendo en juego sus habilidades escénicas.
- Interacción: Mantiene buenas relaciones interpersonales al trabajar de manera grupal.
- Empatía: Se pone en el lugar del personaje que interpreta para darle vida dentro de una historia que tiene que ser narrada con acciones hipotéticas.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

Las dramatizaciones llevadas a cabo favorecieron al desarrollo de la autorregulación, ya que es un ejercicio dramático que secunda al fortalecimiento de sus sentimientos y emociones, lo cual contribuye a la regulación de sus actitudes en la vida cotidiana al convertirlo en un ser más reflexivo, consciente y meditabundo; fortaleció sus interacciones dado que trabajaron en equipo para presentar las dramatizaciones de la mejor manera posible, asimismo, empatizaron con los personajes que interpretaron para poder darles vida en los actos. Esta actuación coadyuvó al fortalecimiento de sus habilidades orales que se vieron reflejadas en sus narraciones posteriores.

Nivel de logro: Aceptable.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Después de un taller intensivo de dramatización, una práctica que mantiene estrecha relación con la narración oral escénica, los educandos, en equipos, presentaron dramatizaciones basadas en

películas que vieron previamente, dichas películas fueron adaptaciones de libros famosos.

En total fueron cinco dramatizaciones que les dieron la oportunidad de participar activamente en su experiencia de aprendizaje. En su mayoría, los estudiantes escucharon las ideas de los miembros de su equipo y trabajaron coherentemente para presentar el drama. Su constante actividad física de moverse durante sus escenas dramáticas fue útil para que se sintieran más seguros de sí mismos, incluso hubo quienes permanecieron mentalmente involucrados en la escena como verdaderos actores en lugar de solo un participante.

Algunos alumnos se les dificultó demasiado interpretar a su personaje ya que sentían inseguridad por estar al frente del grupo y los ponían nerviosos el hecho de que las miradas estuvieran atentas a ellos, no obstante, sacaron adelante la dramatización sin interrupciones o estropeos.

Esta actividad les permitió que trabajaran juntos para dramatizar una historia, como resultado, establecieron relaciones emotivas con los otros pues al dramatizar existe una movilización de emociones compartidas. También adquirieron confianza en sus habilidades sociales al participar como un miembro integral del equipo.

Principales hallazgos: Participar en una dramatización ayuda a los estudiantes en la empatía con los personajes o tipos de personas en particular y a entender las razones detrás de las acciones; este es un aspecto relevante dentro de las competencias afectivas, por otro lado, las dramatizaciones son más fáciles de recordar que las exposiciones teóricas o que los resúmenes.

La dramatización mejora la capacidad de identificación de las emociones, facilita una mejor comunicación interpersonal, favorece el contagio emocional y la empatía, el autocontrol y la autorregulación de nuestras emociones, siendo una de las estrategias que aporta más al desarrollo afectivo de los alumnos.

Entre los elementos indispensables para que la dramatización haya contribuido en este grupo de adolescentes al desarrollo de las emociones se encuentran la escucha, la confianza, su presencia lúdica, su creatividad e imaginación, al igual que su compromiso.

La dramatización se muestra como un potente instrumento para el desarrollo afectivo, habilidades sociales y educación en valores, por su fuerte carácter interpersonal, además, ayuda a generar un clima de confianza en el grupo, que hace posible a sus miembros expresarse, comunicarse y manifestarse tal y como son, al tiempo que se sienten aceptados entre sí. Los siguientes comentarios de los educandos respecto a esta estrategia demuestran el impacto que hubo en ellos:

20/5/2017

Miércoles 3 de mayo de 2017

Estubieron muy padre las dramatizaciones ya que mis compañeros y yo nos divertimos mucho actuando las historias de las películas que habíamos visto.

Espero que se vuelva a repetir porque realmente aprendimos mucho a perderle el miedo del público y a saber parar enfrente de todos, como lo dijo el profe, entre más nos paremos a hacer cosas frente a todo iremos perdiendo la inseguridad y el pánico escénico.

Al principio sí tuve miedo pero ya después se me hizo más fácil todo e incluso entre más segura me ponía mis compañeros también lo hacían.

Creo que hicimos buen trabajo en equipo y me siento muy feliz por haber actuado frente a todos por primera vez ya que nunca me había animado y mis papás y el maestro Juan Carlos me felicitaron por eso.

Yara Guadalupe Jáuregui Ortiz

03/05/17

Me siento bien orgulloso de mí y demás compañeros pues pensábamos que no nos saldría la dramatización y fue todo un éxito. Creo que es una forma diferente para contar una historia, además de que los demás aprenden mejor una historia cuando se interpreta con pasión y sentimiento. Lo que más me gustó de esta actividad fueron los ensayos pues agarrábamos mucha cura y nos reíamos a carcajadas cuando nos equivocábamos pero luego todo salía bien y me siento muy satisfecho por nuestra participación. El profe Juan Carlos nos felicitó mucho y pues queremos seguir contando cuentos y actuando para que nunca se olviden de nosotros en esta secundaria.

Atentamente: Rodrigo Jiménez Quintero

SESIÓN XIV: “Rompecabezas de refranes”

Línea de acción: **La práctica de la lectura y la escritura**

Objetivos:

- Motivar a los alumnos introduciéndolos en la lectura del lenguaje figurado o popular, que también interviene en los cuentos.

Competencia afectiva que se favorece:

- Motivación: El educando utiliza de manera grácil el lenguaje como un factor de expresión de ideas, reflexiones y sentimientos.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

La lectura y el análisis de refranes motivó a los estudiantes a crear los suyos tomando en cuenta sus experiencias significativas. Les generó motivación precisamente porque se sintieron identificados con algunos de los refranes leídos, ya que dijera Bruno Betelheim (2002, pág. 44): “Los lectores o espectadores se sentirán motivados por textos con una fuerte carga emotiva, puede ser desde una frase breve hasta una novela extensa pero con una carga emocional que trastoque el sentir del receptor”. Los refranes se relacionan con la técnica del cuentacuentos pues hay historias en las que intervienen refranes o moralejas, como en el caso de las fábulas. Hubo un ciclo de narración de fábulas, en el cual los educandos presentaron sus propios refranes basados en pasajes de su vida, siendo esta actividad un detonante para este acontecimiento; esto se liga a su vez a las palabras del narrador oral cubano Francisco Garzón Céspedes (2010, pág. 98): “Hay que aderezar nuestras historias con canciones, refranes, debates imaginarios entre los personajes del cuento o con trabalenguas que generan risas; cualquier acto complementario que sea creativo le dará poder a nuestros relatos”.

Nivel de logro: Aceptable.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Por medio de esta estrategia se abordó la importancia sociocultural que poseen los refranes y su impacto cognitivo para reflexionar respecto a una situación cotidiana. La intención fue hacerlo de un modo lúdico y ameno, en forma de juego (como se han venido aplicando las otras estrategias que componen a este taller), con los que se logró una mayor atención por parte de los estudiantes, la cual se tradujo en un mejor aprendizaje de las actividades propuestas.

Para el dar inicio a esta táctica, se habló acerca de algunos de los coloquialismos más empleados en nuestra lengua, sus significados y usos correspondientes; continuamos con un ejercicio en el cual se abordó la utilización de algunos de los refranes más populares en nuestro país; finalizamos acercándonos a varios de los dichos más habituales en nuestro idioma activando una dinámica en la cual completaron refranes puesto que les faltaba la parte final, para luego leerse en voz alta.

Otra actividad dentro de esta sesión fue que seleccionaron una lista de refranes famosos; escribieron los refranes en tiras de papel y cortaron cada una de las palabras que los componían; se formaron equipos y se repartieron a cada uno de ellos un sobre que contenía las palabras mezcladas de cinco refranes; cada equipo ordenó correctamente las palabras para poder formar refranes; por turnos, se leyeron los refranes formados y se comentó el contenido de cada uno de ellos.

Este ejercicio fungió como detonante para analizar el valor de nuestro lenguaje popular, el cual, por medio de los famosos dichos, nos puede servir para reflexionar sobre nuestros actos empleando un lenguaje figurado, que tiene como objetivo propiciar el goce estético. En la medida en que los estudiantes los fueron empleando en su cotidianidad a raíz de esta estrategia, se fueron volviendo más analíticos y expresivos ya que un refrán no es nada más que una profunda reflexión de vida dicha en pocas palabras.

Principales hallazgos: Los refranes son una buena herramienta para educar en competencias afectivas a los adolescentes puesto que los vuelve más asertivos, elocuentes y expresivos. El significado que contienen siempre implica algún consejo o lección que debemos aprender para posteriormente aplicar en la vida.

Pueden ser un recurso muy útil en todos los niveles de aprendizaje de la lengua, siempre que seleccionemos los más adecuados para nuestros objetivos. Permiten trabajar tanto la interculturalidad como la autorregulación, por medio de estos elementos conocerse mejor a sí mismos.

Trabajar con los refranes es una forma muy interesante de enseñar el sentido figurado, la connotación en el lenguaje y de aficionar a la lectura, así como para mostrar el gran valor que tiene la cultura popular. Finalmente, pueden ser una fuente de motivación para los estudiantes, ya que les permitirán hablar de su propia cultura fomentando, a su vez, su participación activa en el aula. Algunos refranes que modificaron los estudiantes como una actividad de escritura creativa fueron los siguientes:

Sesión XIV "Rompecabezas de refranes"

Más vale Plumífero volador en fosa metacarpiana,
que Segunda Potencia de diez Pululando por el
espacio.

(Más vale Pájaro en mano, que cien volando)

Relátame con quién deambulas y te manifestaré
tu idiosincracia.

(Dime con quién andas y te diré quién eres)

A Perturbación ciclónica en el seno ambiental,
rostro jocundo.

(Al mal tiempo, buena cara)

¡Lo que no has de ingurgitar, permítele que
discurra por su cauce.

(Agua que no has de beber, déjala correr)

Ocúpate de la alimentación de las aves córvidas
y estas te extirparán las estructuras de las
Fosas Orbitarias que Perciben los estímulos
visuales.

(Gria cuervos y te sacaran los ojos)

El globo oftálmico del Poseedor torna obeso
el bruto vacuno.

(El ojo del amo, engorda el ganado)

Quien a ubérrima conífera se adosa, óptima
umbria le entolda.

(El que a buen árbol se arrima, buena sombra le
cobija)

La ausencia absoluta de Percepción visual
torna insensible al órgano cardíaco.
(Ojos que no ven, corazón que no siente)

Al andar maltrecho aPlucarte Premura.
(Al mal Paso, darle Prisa)

Existe un Felino en cautiverio.
(Aquí hay gato encerrado)

Luis fernando Heraldez Avulino

SESIÓN XV: “Dinamización de la lectura de textos dramáticos”

Línea de acción: **La lectura en voz alta**

Objetivos:

- Que el alumno interactúe con los demás a través del género dramático.
- Motivar a los alumnos por medio del desarrollo de competencias artísticas.

Competencia afectiva que se favorece:

- Interacción: El alumno mantiene relaciones gratificantes por medio del trabajo en equipo y la cooperación.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

La dinamización de textos permite al joven de secundaria interactuar con sus compañeros de manera audaz al colaborar con su viva voz en la narración de una historia; además, este ejercicio contribuye al buen manejo de la voz, a una mejor expresión oral, corporal y facial, a fortificar la seguridad frente al público, del mismo modo, a comunicarse con los receptores visualmente.

Nivel de logro: Bueno.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: Una buena forma de iniciarse en la narración oral escénica es a través de la lectura dinamizada de textos dramáticos para ampliar con textos breves sus habilidades orales, es por ello que en esta estrategia se leyeron fragmentos de guiones teatrales dándole la intención que requirieron.

El material para esta sesión fue un buen repertorio de fragmentos de obras de teatro cómicas, románticas y tragicómicas. Se seleccionaron tomando en cuenta que el grado de complejidad estuviera *ad hoc* al grupo de adolescentes, así como también, se tomaron en cuenta sus intereses.

Como tenían que leer en voz alta textos dramáticos debían de manejar ciertos recursos prosódicos al momento de estarla leyendo, como mantener un buen volumen, modular la voz, que la entonación fuese la adecuada, que la dicción fuere entendible, que hicieran un esfuerzo por sentir las emociones de los personajes, al igual que, su expresión corporal que fuese fluida, acople a lo que estuvieran leyendo, sobre todo, natural.

Mientras se dinamizaron algunos fragmentos de obras teatrales, a algunos les causó mucha gracia por el tinte de comicidad que poseían algunos textos. Los alumnos quedaron impactados con las intervenciones lucidoras de algunos compañeros que denotaban cada vez más soltura para leer en voz alta.

Conforme pasaban las sesiones del taller, el grupo se notaba más taciturno e inmerso en un cielo de historias que si bien son ficticias, las apreciaban como si fueran suyas o como si se sintieran identificados con estas. Para la culminación de esta estrategia, se les preguntó qué les había parecido, a lo que la mayoría participó dando críticas positivas hacia las intervenciones de sus compañeros, lo cual generó un ambiente afectivo entre ellos al reconocerse entre sí sus destrezas.

Principales hallazgos: Uno de los recursos que más llama la atención al momento de narrar oralmente o de leer en voz alta es la modulación de la voz, es decir, darle a cada personaje de la historia que se cuenta un tono o color de voz diferente a la estándar, precisamente esa confianza que se adquiere practicando este aspecto es la que ayuda a cada lector o cuentacuentos a superar el miedo al ridículo.

Este juego de voces dentro del Taller de Cuentacuentos se convierte en un elemento clave para el logro de este objetivo. La lectura en voz alta a la par con la técnica del cuentacuentos puede llegar a transformar completamente a las instituciones educativas, en la medida que, en particular, van cambiando las formas de relación entre sus miembros.

Desde esta práctica también se aborda la enseñanza de valores relacionados con el respeto al otro y a la diversidad. El descubrimiento de los demás por medio de la narración oral va unido al vínculo afectivo hacia los demás, al desarrollo de su sensibilidad, así como sus destrezas particulares.

SESIONES XVI-XX: “La prueba de fuego”

Línea de acción: **La narración oral y la técnica del cuentacuentos**

Objetivos:

- El alumno podrá comunicarse mejor escrita y oralmente, pues adquirirá un poder persuasivo al hablar y escribir con una exquisitez, estilo y coherencia.
- Podrá resolver conflictos en su vida amorosa, laboral o académico eficazmente.

Competencias afectivas que se favorecen:

- Empatía: El alumno moviliza sus sentimientos y emociones al interpretar un cuento y, a la vez, trastoca los de quienes lo escuchan.
- Incluye la interacción con los interlocutores mientras narra.
- Autorregulación: Regula el control de sus estados, impulsos y recursos internos para su interpretación.
- Motivación: Adquiere motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo compartiendo texto literario de manera oral a sus espectadores.
- Interacción: Establece lazos afectivos mediante una comunicación más sólida con sus padres al compartirles cuentos con un flujo de emociones y sentimientos.

Relación de la estrategia con el enfoque de la competencia afectiva y de la técnica del cuentacuentos:

La actividad final se relaciona íntimamente con las cuatro competencias afectivas debido a que los educandos se motivaron por los aplausos obtenidos por sus narraciones, por haber alcanzado metas y haber obtenido logros académicos, familiares, grupales y personales; regularon sus estados de ánimo, sus impulsos, sus nervios e inseguridades al instante de relatar un cuento, al igual que, durante el proceso de preparación de sus relatos; interactuaron con los demás teniendo como puente un cúmulo de historias; sintieron empatía por los algunos de los personajes ficticios que interpretaron, a los cuales les dieron voz y personalidad a través de su interpretación. En fin, la técnica del cuentacuentos es esa alfombra mágica que traslada a los espectadores a otros espacios donde la empatía, la motivación, la autorregulación y la interacción son prácticas habituales.

Nivel de logro: Destacado.

Indicadores de logro y resultados obtenidos: La última estrategia de esta propuesta consistió en la narración oral escénica de cuentos por parte de los adolescentes del grupo experimental en diversos espacios de la escuela, así como también, en sus propios hogares, con el fin ofertarles, tanto a alumnos, maestros y padres de familia, no solo cuentos, sino también la posibilidad de crear lazos afectivos entre todos.

Luego de un proceso meticuloso de preparación del cuento que iban a narrar, los estudiantes se interesaron por explorar las producciones literarias de diversos autores, lo cual da cuenta de que por medio del taller también nació un gusto por la lectura.

Las narraciones orales en los diferentes espacios en los que se presentaron fueron presentadas con pasión, tesón y una buena comunicación con los espectadores quienes se mostraban receptivos. Las felicitaciones a cada miembro de este grupo se las otorgaron de manera oral, pero también en forma escrita dado que les enviaron cartas en las cuales les expresaron sus agradecimientos por haber compartido historias.

Lo más curioso fue que todos los involucrados en esta actividad recibimos epístolas en las que se demostraba que el trabajo presentado realmente tuvo un impacto social, pues tanto la comunidad escolar como en los hogares de cada miembro del grupo no estaban acostumbrados a este tipo de expresión artística y cultural. Las cartas fueron algunas de las pruebas tangibles del éxito de esta propuesta, así como un reconocimiento y agradecimiento de quienes pudieron apreciar el producto del taller.

Principales hallazgos: Contar cuentos le enseña a los adolescentes a cómo lidiar con ideas complejas y reflejarlas de forma sencilla y básica; los ayuda a que amplíen su sentido de la compasión; estimula la creatividad; construye un puente entre la belleza y el significado del mundo; facilita una forma de expresión artística y construye honestidad emocional. Las personas que cuentan cuentos, a menudo se aíslan de la mala onda de los demás, y escuchan sus propias emociones y pensamientos.

Contar cuentos resulta necesario para adentrarse en lo profundo de uno mismo y encontrar la propia sensibilidad; es una herramienta para desarrollar la identidad de los adolescentes que están en esa búsqueda. La narración oral es una experiencia sagrada y personal donde tiene lugar el poder sanador de emitir una emoción oculta.

Contar un cuento brinda felicidad y asombrosos beneficios educativos, además de generar un puente entre el maestro y el educando, logrando una conexión con el texto oral gracias a la melodía de la voz, las imágenes literarias, los personajes y todo lo que se cuenta. Algunas pruebas fehacientes de sobre estos hallazgos, son las siguientes:

Hoy es martes 7 de marzo de 2017
Mi crítica sobre este taller que
tuvimos de lectura en voz alta de
cuentos es muy buena ya que el
profe nos motivó siempre para
hacer todas las actividades. Aprendí
que es muy importante saber contar
cuentos para que a los demás les
guste leer, quisiera contarle cuentos a
todo el mundo.

Mi mamá me dice que cuento las
cuentos muy bonito y que debería de
ser actriz de grande, Pero yo le digo
que no porque siento que las actrices
están locas.

El taller es muy divertido y
aprendo muchas cosas con mis
compañeros. Todas nos reímos,
aprendemos y somos muy felices.
Quiero más talleres como este.

Sofía Gonzales Angulo

TEMA

FECHA

07/03/17.

Quiso decirme profe que este taller es muy chido porque me hace divertirme bastante y aprender muchas cosas sobre lo que usted haciendo que podía hacer tantas cosas solo con apretar la Panza o tocarme el Codo. Me encantó todo lo que se habló en la clase fue algo diferente que nunca había visto. Cuando lo vea alguien prometo hacerlo como lo hice a qui en el taller para que se diviertan como yo. Es muy importante hacer sonidos y cosas cuando uno cuenta una historia para que se imiten en la mesa. Me dio mucho gusto ver a mis compañeros que hicieron las cosas así y como usted lo desea y que se animaron a ya no hablar como ellos lo hacen en la vida diaria se mece muy chido también que el grupo está más unido y nos reímos y reíríamos con entre nosotros por lo que hacemos diferente de todos. Gracias profe, se sacó un 11.

Francisco Gabriel López H.

29/10/16

Que onda profe!!!

Espero que al recibir esta carta este muy bien, y que cuando termine de leerla se sienta mejor aun. Es un honor tenerlo como profe porque sus clases estan muy chidas. Nunca habia tenido un maestro que contara los cuentos tan chido como lo hace. Nunca imagine que me tocara un profe asi.

Gracias a usted me enseñe a contar cuentos y ahora mis papas me piden que les lea cuentos y trato de hacer las mismas cosas que usted nos ha enseñado.

Jamas olvidare la vez que usted organizo ese evento en el que contamos cuentos a nuestras papas. y que gracias a eso mi mami me dijo que se sentia orgullosa de mi. Gracias a todo esto me gusto mas leer y compartir lecturas con mi familia, mis amigos y mis compañeros.

No me queda mas que darle las gracias por todo lo que ha hecho por mi y por todos mis compañeros. Nunca cambie y se le quiere mucho profe.

Atte.

Diana Sofia Escalante Ibarra

Hola Profe Juan Carlos:

Yo le quiero dar las gracias por ser el maestro que es, me gustan mucho sus clases, ojalá me locara en la preparatoria pero yo sé que nomás da en secundaria, debería conseguir trabajo en la UAS y que lo mande a la prepa donde me voy a meter de todas formas yo sé que puedo seguir aprendiendo de usted cuando lo venga a visitar y practicar como siempre.

Me encanta sus clases pero más los cuentos que nos cuenta, la verdad profe se lo rifa para contar cuentos, es un gran maestro y gracias a usted me gustó leer muchos cuentos. Casi todas los cuentos que nos ha contado llego y se lo cuento a mi ma.

Le quiero dar las gracias por haberme publicado mi primer cuento en el periódiquita "A los de papel", se siente bien chido profe, ya hasta me siento en su escritor famoso. Me gustaría ser un gran maestro como usted en un futuro y poderle contar a mis alumnos así como lo hace, usted es el único profe que nos

Contaba historias y el más buena
onda, el que nos hacía plática y
que se preocupó siempre por nosotros.

Me despidió por ahora esperando que
le haya gustado esta carta hecha
con mucha admiración.

¡Gracias por todo! Profe Juan Carlos!

Atte.

Luis Eduardo Valenzuela Cano 3-B.

Lunes 17 de octubre de 2016.

Este día nuestro hijo Carlos nos sorprendió con un cuento que usted le recomendó sobre la amistad que se puede dar a través del fútbol. Creo que fue una buena elección porque a los niños y jóvenes de Culiacancito les gusta mucho jugar fútbol y siento que fomentarles este tipo de historias pues de esa manera se les va a enganchar a las alumnas de que les guste leer. Mi esposo está fascinado con esta actividad y quiere que mi hijo le siga contando historias, dice que ahora le toca a nuestro hijo contarnos un cuento por las noches antes de dormir como nosotros lo hacíamos cuando Carlos era muy pequeño, nomás que crecen y eso de los cuentos se va perdiendo pero qué bueno que maestros como usted rescaten esta actividad tan bonita porque realmente sirven para que los jóvenes aprendan y se relacionen y expresen mejor con sus compañeros, amigos y familiares. Gracias!

A sus ordenes
Claudia Rosas Borgetti

Culiacancito, Culiacán, Sin., a 14 de mayo de 2017.

Prof. Aguirre:

Por medio del presente, celebro con todo el gusto del mundo la labor que ha hecho en el grupo 3º "B" por los resultados obtenidos que son visibles y tangibles en muchos aspectos. El primero de ellos es que se ha convertido en un grupo más afectuoso, respetuoso y atento. Los últimos meses he notado que se preocupan por escucharse más, no solo entre sí sino que también escuchan más a sus maestros, como en mi caso. Ese era el problema más grande de los muchachas, que no sabían escuchar, lo cual generaba muchos problemas dentro del salón.

Me alegra haber sido parte de su proyecto y poder presenciar a mis queridos alumnos como un grupo de cuarentenas que van dejando historias por todos lados, hasta en sus propios hogares. Saben controlar más sus impulsos, lo que dicen y lo que hacen, al parecer sentimientos de los demás o dárles su susceptibilidad. Al principio, la planta docente lidiábamos con un grupo irritable, no hacían caso, no presentaban trabajos en su mayoría, y qué decir de su forma de relacionarse, era pésima puesto que no paraban de decirse groserías, de insultarse hasta con los gestos y las miradas, realmente era mala su interacción, pero hoy día, gracias a las estrategias que usted ha llevado a cabo y a que no los ha soltado, los jóvenes gozan de un mejor ambiente de aprendizaje en el aula, se les nota que han sacado a flote su sensibilidad al tratarse, al pedirse cosas, favores, al ser más positivos cuando presentan exposiciones o proyectos en las diferentes materias, no solo en la mía, cuando proponen soluciones a diversos problemas o cuando procuran apoyar a otros para facilitarles ciertos trabajos. ¡Felicidades por su proyecto!

Alma Torres Segovia
Maestra de Historia en la Esc. Sec. Gral. "I. B. G. Rodrigo
Rafael Vega Z." de Culiacancito, Chn., Sin

"El cuarto sueño de Alicia"

Un día, Alicia despertó con muchas ganas de disfrutar la vida y explorar el mundo. Estaba feliz sin razón alguna, a la vez tenía aquella sensación que algo extraño iba a suceder.

Ese día fue a dar un paseo un pasco al parque a mirar las nubes, y al parque de diversiones que le recordaba cuando estaba pequeña, era una felicidad que no podía evitar.

por alguna extraña razón, en la noche hizo una lista de sus sueños que era de la siguiente manera:

"Mis sueños"

1. Volar
2. Viajar por el mundo
3. Escribir un libro de mi vida
- 4.

Al día siguiente, la encontraron muerta en su habitación faltándole por escribir el cuarto sueño. Los doctores aseguraron que su corazón había parado de latir. Nadie supo cual era el último sueño.

Un año después, su hermana escribió un libro sobre ella, el cual tuvo mucho éxito. En esa biografía su hermana escribió que quizá el último sueño de Alicia era reencontrarse con su mamá quien había muerto un año antes que ella. La hermana añade que se sentía muy feliz de que Alicia estuviera cumpliendo sus 4 sueños; por que de seguro estaba volando y viajando por el mundo acompañada por su mamá, a sí como también, el libro de su vida ya estaba hecho.

Fin

Kenya Abdely Vega Lopez.

Pirámide de chocolate

Cuando tuve un conflicto con mi pareja, como es de costumbre le llevé rosas y chocolates, y terminó por besarme en la oreja.

Luego, tuve un largo sueño: Un hombre maya, *Tepochtli*, que era el más moreno y noble de los habitantes, estaba enamorado de la princesa *Aquetzalli*. Los morían de sed y hambre tras la sequía, permaneciendo en guerra por los pocos recursos que quedaban. *Tepochtli*, al ver a la princesa esquelética y cabizbaja, invocó a *Ek Gual*, Dios del cacao, para culminar con aquella miseria, y le prometió tirarse de la cúspide de una pirámide, en su honor, a cambio de agua y alimento para todos. Cuando lo hizo, el cielo empezó a llover y las pirámides se convirtieron de chocolate, del mismo color que la piel morena del sacrificado. Todo lo había hecho por amor. Finalmente los mayas construyeron otras pirámides, después de haberse comido las que ya existían, y cada año honraban la memoria del valiente.

Al despertar del sueño, entendí el porqué comiendo o obsequiando chocolate es una de las mejores formas de resolver problemas, y si es Snickers, "la maravilla morena" los problemas personales y los conflictos bélicos se transformarán en amor, al consumir una parte del alma de aquel osado.

Leslie Zamora Rodriguez

¿No les ha pasado que cuando duermen sienten que de pronto van cayendo y después pegan un brinco despertándose a sustadas? Pues a mí sí me pasaba muy seguido. ¡Odiaba esa sensación! Era como si esto fuera cayendo a un pozo sin profundidad y ese era uno de mis grandes miedos: caer. Eso lo soñaba frecuentemente cuando era muy pequeña; recuerdo que despertaba llorando o gritando y mi madre tenía que volver a dormirme.

Solo que esta vez fue raro pues al despertar no estaba en mi cama como siempre: estaba en la tierra fría de un bosque oscuro. Temía levantarme con miedo de que algo malo fuera a pasar, no sabía qué estaba haciendo aquí o cómo había llegado, solo sabía que estaba oscuro y que era un bosque algo tenebroso. Los árboles daban un toque macabro; caminé poco a poco, esto me recordaba a cuando estaba pequeña y le tenía miedo a la oscuridad y también sabía que ese miedo no lo pude superar hasta la fecha. Por más que caminaba encontraba la salida, me sentía desesperada, quería salir de aquí. De pronto, escuche pasos... había alguien más ahí. Busqué entre los árboles y ahí estaba ella: Amelia, la niña que había atormentado mi infancia. Ella siempre me molestaba

me hacía sentir mal porque me quitaba mis juguetes, dibujaba cosas perturbadoras en mi cuaderno y me hacía llorar por las cosas que me decía. Cuando la veía, me escondía en el armario hecha bolita; ella fue parte de mis miedos, de mis traumas durante la infancia; mi mamá llegó a pensar que yo estaba loca por cómo reaccionaba al verla pero algo curioso era que nadie más que yo la podía ver. De hecho, tenía mucho tiempo sin verla, desde que me había cambiado de casa.

Atrás de ella estaba aquel payaso que era uno de mis otros traumas de la infancia. Recuerdo un día que mamá me llevó al circo, era la primera vez que visitaba uno y había un payaso que me hizo llorar con su apariencia; desde ese momento le tuve miedo a los payasos siendo la última vez que visité un circo. Siempre que veía uno salía corriendo o gritaba. Gracias a todos esos miedos terminé siendo atendida por un psicólogo. De repente, ellos dos se dirigían hacia mí y corrí desesperada tratando de encontrar la salida pero parecía que estaba atrapada en mis propios miedos

②

en mí propia mente al pensar en ellos.
En un instante caí en cuenta de que
eran mis miedos los que me habían
llevado ahí, corría de pavoridad y choque
con alguien.

- ¿Dónde estoy?! ¿Cómo puedo salir de aquí?

- Estas muerta, no hay salida - dijo la niña
a la cual no le podía ver bien el rostro.

Me sentía importante tenía esa sensación
de horror: la muerte era mi principal
miedo. Sabía que algún día iba morir
pero aun así le tenía miedo y no solo
a morir yo sino a la muerte de cualquier
ser querido; sentía que no podía hacer
nada más. Lloraba sin cesar, me recargué
en un árbol y cerré los ojos, cuando de
pronto... desperté agitada y seguía llorando...
todo había sido una pesadilla, la peor, pero
a la vez la mejor puesto que entendía
que los miedos por más grandes que sean
están para vencerse y que todos tenemos
miedos, no obstante nuestro trabajo
es difuminarlos y no dejar que ellos
lo hagan con nosotros. Después de
tanto llorar tanto miedo... (3)

a la conclusión de que yo era más fuerte
y que en esta vida lo único que teníamos
seguro es la muerte y que cada segundo
es sagrado. Ahora dormía con las luces
apagadas sin ningún problema, y los
payasos me causaban gracia, a Amelia
no la volvía a ver jamás. Yo no regresé al
psicólogo y jamás volví a visitar aquel
bosque donde mis miedos se materializaban
porque ya no tenía miedo. Apesar
de aquella vez mis miedos se habían
apoderado de mi mente llevándome a
aquel lugar, había aprendido demasiado
de mis temores.

Fin

Luis Fernando Herra Ortiz.

(4)

3.4.1. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA TÉCNICA DEL CUENTACUENTOS

Una vez realizado el análisis e interpretación de los discursos y prácticas evaluativas del taller, para la etapa de narraciones orales en otros espacios (como en sus propios hogares), se consideró necesario plantear una estrategia relacionada con la evaluación de los aprendizajes con el fin de sugerir elementos de reflexión en torno a los procesos narrativos. Este proceso se diseñó de la siguiente manera:

- Primera fase: elaboración colectiva del contrato didáctico, es decir, se establecen entre el docente investigador y estudiantes las generalidades del seguimiento del proyecto, las fases y las responsabilidades de los participantes. Se les deja claro que las narraciones se llevarán a cabo en diversos espacios sociales, y más importante aún: en sus propios hogares.
- Segunda fase: corresponde a lectura oral de relatos de experiencias y búsqueda del sentido de los textos. Construcción colectiva sobre requerimientos del relato oral.
- Tercera fase: escritura y reescritura de relatos sobre sus experiencias: tristes, cómicas, trágicas, divertidas, de la familia, del barrio y de la escuela.
- Cuarta fase: transformación de los relatos de experiencias escritos por los adolescentes a narración oral. Proceso de evaluación y coevaluación del proyecto.
- Quinta fase: puesta en escena de sus narraciones orales seleccionadas por los estudiantes, con apoyo del docente, de acuerdo al cumplimiento de criterios contruidos para este fin.

A continuación se desglosa, paso a paso, la cuarta fase. En un primer momento se trabaja la adaptación de los relatos escritos a los orales, después se realizan los ensayos y las puestas en escena de los relatos ante los compañeros de clase. El contexto, los propósitos y la tarea final constituyen los componentes y los instrumentos de evaluación que se utilizan son listas de cotejo (fichas de evaluación y coevaluación) y matrices de valoración.

Intervención en el aula: síntesis de la fase cuatro del proyecto de evaluación formativa

Esta fase corresponde a la intervención con los estudiantes, la forma como se presenta es la misma que se utilizó con ellos durante la aplicación del taller. Consta de dos momentos: el primero se centra en la transformación de relatos escritos a orales, donde se da a conocer la situación, el contexto, la tarea final y la consigna. En el segundo momento se trabaja para la puesta en escena delante de sus familiares en casa.

Primer momento: de relatos escritos a orales

Situación de aprendizaje

A continuación se incluye la **consigna** tal como fue presentada a los estudiantes:

Durante el primer periodo has escrito relatos de experiencias que narran episodios alegres, tristes y cómicos de tu vida. Has leído estos escritos a tus compañeros de clase, los has guardado en la carpeta de producciones, algunos como segundos borradores y otros como productos finales. A todos nos ha gustado compartir nuestros relatos de experiencias porque nos devuelven a la infancia, a la vida de la primaria, porque nos permiten expresar lo que sentimos en momentos de angustia, de tristeza, de felicidad, y también porque nos permiten identificarnos con los demás y crear lazos de amistad.

Sería interesante, si están de acuerdo, que retomemos estos escritos y los adaptemos a relatos orales, de tal manera que otros compañeros los conozcan, es decir, pasarlos de forma escrita a forma oral, y posteriormente los presentaremos a

través de un evento de cuentacuentos. Ese sería el regalo de los estudiantes a la comunidad escolar, al igual que a los padres de familia.

Casi todos tus escritos han resultado ser muy atractivos e interesantes, selecciona uno de ellos, el que tú creas que despertará interés, intriga, sorpresa, risa y asombro a los estudiantes y adultos, quienes serán el auditorio. Una vez seleccionado el relato escrito, vas a hacer las adaptaciones necesarias para ser narrado oralmente, es decir, trabajarás para que tus relatos narrados oralmente sean un éxito. Recuerda que la narración oral requiere de mucha naturalidad, modulación de la voz e interacción con el auditorio. Uno de tus propósitos será generar reacciones en quienes te escuchan, llamar su atención y cautivar.

Tu voz juega un papel protagónico en la narración oral, no dejes que los nervios te invadan porque eso hace que no seas claro en lo que dices y no te entiendan; necesitas que los demás te entiendan y se interesen en lo que estás relatando, asimismo, es importante que no se distraigan, ni se aburran. Cuando deseas despertar la intriga, debes subir y bajar la voz, pronunciar adecuadamente las palabras, hacer pausas y silencios, no muy largos; es como si tu voz fuera un lienzo para pintar y empezaras a pintarlo, a darle diferentes matices y tonalidades, a fusionar colores y a mitigar otros por ser muy fuertes. Necesitas que tu voz sea capaz de dar fuerza y valor a tu narración.

Para transformar tu relato escrito en narración oral necesitarás suprimir algunas partes de tu escrito como información repetida o innecesaria, descripción de acciones o emociones como la risa o el llanto, caracterización física de personajes. No olvides enfatizar en lo más interesante, novedoso y atractivo. Es importante que ensayes muchas veces el manejo de la voz y del movimiento corporal. Recuerda que no es lo mismo la escritura que la oralidad.

Cuando hablamos lo hacemos de una manera natural, con un lenguaje más cotidiano o corriente, mientras que en la escritura hay un mayor grado de organización de las ideas; esto no significa que el relato oral se haga de manera desorganizada y sin secuencia de ideas, es solo que por ser un relato oral exige una mayor interacción con tus compañeros porque el narrador eres tú mismo y estás presente en la escena. Recuerda que el narrador oral cuenta con tres herramientas fundamentales para lograr el éxito en el momento de poner en escena los mensajes del relato: la palabra (uso del lenguaje verbal), los gestos y movimientos corporales (uso del lenguaje no verbal) y la voz (entonación, pausas y silencios).

Tarea final

Consiste en que seleccionemos, entre todos, las mejores narraciones para que hagan una presentación formal de sus relatos de experiencias, en forma de cuentería. Contamos con seis clases para organizar el evento y el éxito es responsabilidad de nosotros. ¡Así que manos a la obra!

La consigna

Te preguntarán, ¿qué es adaptar un relato?, es transformarlo para que pueda ser contado oralmente. Primero, debes dividir el relato en inicio (donde planteas el problema), conflicto (la forma como desarrollas el problema), y final (la forma como solucionas el conflicto). Luego debes tener en cuenta a los personajes, los lugares donde se desarrollan las acciones y el tiempo en el que suceden. Después de que desarmes el cuento, suprime las partes que piensas que sobran porque no tienen mucha importancia en la historia.

Mientras estás desarmando tu relato, piensa como cuentero, los cuenteros se valen de las palabras, la voz y los movimientos para darle vida a los relatos. Piensa que vas

a transmitir tu historia a niños puesto que todos llevamos a uno dentro; ellos no solo van a escuchar tu relato, sino que van a ver la historia en sus mentes, por eso primero tú debes tener muy claro el relato en tu cabeza para que lo puedas volver a armar.

Después de identificar el inicio, el conflicto, el final, los personajes, el tiempo y los lugares de la acción, puedes buscar en el texto todas las palabras importantes, por ejemplo si el relato habla sobre los amigos del barrio, busca todas las palabras que se relacionan como juegos, travesuras, risas, aventura y guárdalas en tu mente por si te toca improvisar. Luego arma de nuevo tu relato, esta vez debe ser más corto, máximo de una página y memorízalo porque ya no lo vas a leer sino que lo vas a contar.

Instrumentos de evaluación

Con el ánimo de enfatizar en la consigna, se presenta a los estudiantes la siguiente tabla que señala cada uno de los pasos para la realización de la tarea (tabla 1).

Tabla 1. Presentación a los estudiantes de los pasos para la realización de las tareas propuestas

	Pasos	Tarea
1.	Selección de relato escrito	Seleccionar un relato de los que has escrito, el que más te haya gustado. Traer una copia del relato escrito sin adaptar para entregar a los compañeros.
2.	Definición de la extensión	El relato que selecciones debe ser máximo de dos páginas. Piensa que es para adaptar a narración oral.
3.	Adaptación	Transforma el texto que has seleccionado. Desármalo, identifica el inicio, el conflicto y el final. Suprime las partes que piensas que sobran.
4.	Selección de los elementos de la narración oral	Piensa como cuentero: resuelve las siguientes preguntas e incluye estos aspectos en tu nueva narración. ¿Cuáles palabras nuevas agregarás a tu relato? Haz una lista. ¿Cómo será el tono de tu voz? ¿Cuáles movimientos corporales darán vida a tu relato y consideras que usarás?

		¿Cuál será la voz y el acento que usarán tus personajes? ¿Cómo caracterizarás a tus personajes, cómo serán sus gestos y sus movimientos?
5.	Adaptación del relato a la oralidad	Al adaptar el relato debes escribir de nuevo en borrador, teniendo en cuenta los pasos anteriores y recordando, como bien sabes, porque ya lo hemos trabajado, que debe tener: Título, inicio, conflicto, final, protagonistas, espacio y tiempo. El texto en borrador será máximo de tres página, no lo leerás en público, sino que lo memorizarás para presentar en forma oral a tus compañeros de curso, por eso es importante que selecciones muy bien las palabras, el tono de voz y los movimientos que usarás para hacerlo más llamativo.

Los criterios de evaluación para uso del estudiante

Se explicita de forma clara para los estudiantes qué se valorará, tanto durante la ejecución del proyecto como al finalizar, para determinar si se han alcanzado los propósitos. Para la valoración del primer momento de la fase del proyecto se utilizó una lista de cotejo (tabla 2); entendida como una guía de valoración que permite evaluar el trabajo de los estudiantes y hace posible una distinción válida y confiable de su desempeño. Ofrece indicadores específicos que confirman si los criterios han sido cumplidos o no. En la siguiente tabla se presenta a los estudiantes la lista de cotejo para la autoevaluación de la tarea propuesta en la cuarta fase del proyecto.

Autoevaluación

Como cada uno responderá por la tarea asignada, se llenará la siguiente ficha de autoevaluación. (Tabla 2). Esta facilitará su trabajo porque podrán identificar qué se ha hecho y qué les falta por hacer.

Tabla 2. Presentación a los estudiantes de la lista de cotejo para la autoevaluación de los aprendizajes en el primer momento de la fase cuatro.

Ficha de autoevaluación. Primer momento			
	Paso a paso de la tarea	Sí	No
1	Seleccioné uno de mis relatos escritos y le traje copia a mis compañeros.		
2	El relato que seleccioné fue el que más me gustó.		
3	El relato escrito que escogí no pasaba de dos páginas.		
4	Cuando empecé a adaptar mi relato imaginé cómo debería presentarlo en el momento en que esté terminado.		
5	Desarmé el texto e identifiqué sus partes: inicio, conflicto, final.		
6	Suprimí partes del relato que consideré innecesarias.		
7	Pensé en nuevas palabras para incluir en mi relato.		
8	Pensé los tonos de voz necesarios para incluir en mi narración.		
9	Armé de nuevo mi relato por escrito, esta vez, máximo de una página.		
10	Mi borrador de relato tiene inicio, conflicto, final, personajes, espacio y tiempo.		
11	Pensé cómo sería el tono de voz y el acento de mis personajes.		
12	Caractericé a mis personajes, pensé cómo serían sus movimientos corporales y faciales.		
13	Retuve la estructura del relato en mi memoria.		
14	Presenté el relato oralmente a mis compañeros.		
15	Al terminar comprobé que logré lo que quería.		

Fuente: elaboración propia.

Coevaluación

Como ya se tienen los relatos escritos de sus compañeros en las manos, pasamos ahora a escuchar los relatos orales, la idea es confrontar el texto escrito con el oral que nos presenta cada uno. Se reunirán en grupos de cuatro estudiantes para llenar la ficha de coevaluación. Esta los ayudará a encontrar a los mejores cuentacuentos, así que presten mucha atención para evaluar lo mejor posible. Si crees que falta algún aspecto importante por incluir en la ficha, lo puedes agregar, siempre y cuando todos los integrantes del grupo estén de acuerdo.

Tabla 3. Presentación a los estudiantes de la lista de cotejo para coevaluar los aprendizajes.

Ficha de coevaluación. Primer momento			
	Paso a paso de la tarea.	Sí	No

1	Seleccionó un relato escrito por él-ella, y nos trajo una copia del relato.		
2	Presentó el título del relato.		
3	El relato oral es más corto que el texto escrito.		
4	Suprimió partes del relato que consideró innecesarias.		
5	Incluyó nuevas palabras adecuadas a la lengua oral.		
6	Cambió la entonación en varias ocasiones.		
7	Utilizó movimientos corporales que le ayudaron a darle vida al relato.		
8	En su relato se identifica inicio, conflicto, final, protagonistas, espacio y tiempo.		
9	Presentó el relato sin interrupciones.		
10	Fue agradable escuchar el relato.		
11	El relato está dentro de nuestros favoritos porque generó reacciones en el auditorio.		

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de evaluación para el docente investigador

Son los instrumentos de heteroevaluación de las diferentes fases de trabajo, matrices de valoración de los productos parciales y finales. Según su propósito serán comprensibles para el alumno. Comprenden el conjunto de estrategias que se pone en juego como la resolución de la consigna para retroalimentar y reorientar los aprendizajes. A continuación se da a conocer la consigna de trabajo presentada a los estudiantes para el desarrollo del segundo momento de la fase. Además se presenta la lista de cotejo y la matriz de valoración implementada.

Segundo momento: puesta en escena

Ahora se dará inicio al segundo momento cuyo objetivo es mejorar su narración oral, para esto harán ensayos de las narraciones adaptadas en el primer momento de esta fase. Lo que se hará se parece a los borradores que hacen en la escritura antes de presentar el producto final, pero ahora son los borradores de la oralidad. Los ensayos los ayudarán a establecer qué les hace falta y qué se debe corregir, ampliar o mejorar. La idea es que tengan mayor confianza en ustedes mismos y que, poco a poco, venzan los nervios y la inseguridad que a veces se siente al enfrentarnos a un público.

Es importante que tengan en cuenta las siguientes recomendaciones o pasos para los ensayos; en clase se cuentan con tres sesiones, pero en casa le dedicarás el tiempo que desees. En primer lugar, tienes que afianzar tu capacidad de memorización, entonces vamos a repetir varias veces, en privado y mentalmente, tu historia. Puedes aprovechar el tiempo, por ejemplo, cuando estás en el camión, mientras te estés duchando o cuando vayas caminando por la calle.

No es necesario que aprendas al pie de la letra la narración, sino memorizar las acciones porque esto nos permitirá improvisar cuando sea necesario, así que si memorizas al pie de la letra y se te olvida alguna de las partes, es posible que te bloques y olvides la historia, en este caso, los nervios te pueden invadir y esto sería muy lamentable. Es necesario entonces que hagas una lista de las acciones más importantes y que sigas las recomendaciones dadas.

Luego vas a grabar tu voz mientras cuentas la historia y la vas a escuchar con atención. Si oyes algunas palabras que no salen bien y ciertas partes que no se entienden bien, es necesario que vuelvas a hacer la grabación y comparar si has mejorado o no. No importa las veces que hagas este ejercicio, la idea es que cometes la menor cantidad de errores posibles, la cuestión es de tiempo y paciencia y estas son habilidades que debemos tener si queremos convertirnos en buenos cuentacuentos.

Después ensayarás el volumen de la voz. Necesitas estar en un lugar grande, puedes utilizar la sala de nuestra casa o al aire libre, ahora vas a escoger un objeto grande y te alejarás varios metros de él, luego cuentas la historia proyectando tu voz al objeto, como si este fuera nuestro público. Si es posible coloca la grabadora en este lugar y luego escucha la grabación, así te darás cuenta si es necesario aumentar el volumen de tu voz. Una vez terminados los ensayos anteriores, vas a tener en cuenta

la comunicación que haces con tu cuerpo. Este es el cuarto aspecto que tendrás en cuenta para los ensayos.

Vas a contar la historia frente al espejo, preferiblemente grande, es importante que observes con cuidado tus movimientos para poder corregir los que te salgan mal. Las manos son recursos que puedes utilizar como ayuda para narrar la historia, ya que con ellas puedes acelerar o disminuir, agrandar o achicar, acercar o alejar las acciones que estás narrando. La mirada también es un recurso importante en el momento de narrar oralmente, no debes olvidar que necesitas establecer comunicación e interacción con el público y a veces una mirada puede decir más que mil palabras. Debes evitar que tu cuerpo se mueva como un péndulo o que se quede quieto, lo importante es lograr que nuestros movimientos sean naturales y que concuerden con lo que estamos relatando.

Los anteriores ensayos, como te has dado cuenta, han sido ensayos individuales, en adelante vas a hacer ensayos ante tus compañeros de clase, quienes serán tu público y al mismo tiempo serán ellos quienes te ayuden a mejorar la narración. En este momento es muy importante la interacción que establezcamos con ellos y la forma como contemos nuestras historias porque ya sabemos que son buenas historias pero deben seguir siendo buenas o mejores después de haberlas narrado ante un auditorio.

La siguiente tabla se constituye en una herramienta para determinar los alcances y limitaciones de los estudiantes en la narración de historias. De manera sencilla, se pueden identificar los elementos de la historia y de la interacción, presentes o ausentes, en la puesta en escena del relato. Al mismo tiempo, se convierte en el punto de partida para la cualificación de la narración oral.

Tabla 4. Lista de cotejo utilizada por los profesores para evaluar la narración oral y los procesos de interacción

		Sí	A veces	Casi nunca	Nunca
De la historia					
1	El narrador hace una introducción para ubicar al auditorio en un tiempo y un lugar.				
2	Recrea la historia a través de repeticiones, recurre a la descripción detallada de acciones, personajes o lugares importantes en la historia.				
3	Genera intriga o suspenso en la narración de acciones.				
4	Resuelve el conflicto de la historia a través de la secuencia de acciones.				
5	Presenta un cierre del relato o un desenlace del conflicto.				
De la interacción con el auditorio					
1	Regula la intensidad de la voz, entona.				
2	Utiliza velocidad controlada en el relato, permite que sea audible y se comprenda.				
3	Emplea distintos tonos o matices vocales. Se refuerza a través de la admiración, la duda, la negación y el énfasis.				
4	Utiliza pausas para sugerir reflexión, suspenso, intriga, duda o expectativa.				
5	Narran con velocidad ciertas acciones, sin perder la pronunciación para mantener la atención y el interés del oyente.				
6	Establece desplazamientos del narrador para interactuar con el público sin que se pierda la secuencia de las acciones.				
7	El narrador dirige su mirada a todo el público a lo largo de su relato.				
8	El movimiento de las manos ayuda a que la narración cobre mayor vida.				
9	Usa gestos naturales para realzar la narración.				
10	Genera interés en el público, el auditorio escucha con atención, se ríe en momentos, aplaude, responde a preguntas del narrador.				

Fuente: elaboración propia.

Se presenta a continuación la matriz de valoración. En ella se discriminan los niveles de desempeño. En el desempeño excelente están presentes todas las características propias del relato oral en situación de cuentería, tanto en la historia como en la interacción con el auditorio. En el desempeño bueno, están presentes los elementos constitutivos de la historia pero existen algunas dificultades en la puesta en escena, estas se reflejan en el tono y en la personificación, que pueden no ser lo suficientemente naturales y espontáneas.

En el desempeño bajo se presentan dificultades tanto en nivel de la historia como en nivel de la interacción. Están presentes solamente algunos de los elementos estructurales de la narración, se adolece de un conflicto que genere expectativa por parte del auditorio, las ideas son contadas sin seguir una secuencia narrativa establecida, lo cual impide una comunicación adecuada con el público.

Tabla 5. Matriz de valoración implementada en el proyecto

Destacado	Bueno	Insuficiente
Hace una introducción a través de la presentación del personaje en un tiempo y en un espacio específico.	Hace una introducción a través de una presentación del personaje en un tiempo y en un espacio específico.	Hace una introducción a través de la presentación del personaje en un tiempo y en un espacio específico.
Expresa las ideas y sigue orden temporal o de acciones. Utiliza palabras de unión o contraste.	Expresa las ideas y sigue orden temporal o de acciones. Utiliza palabras de unión o contraste.	Presenta una historia sin conflicto sobre la cual giren las acciones de los personajes y otras acciones.
Usa repeticiones y descripciones exageradas, propias de la oralidad, pero la narración no se aparta de la temática plasmada en el texto escrito.	Usa repeticiones y descripciones exageradas, propias de la oralidad, pero la narración no se aparta de la temática plasmada en el texto escrito.	Aparta el relato oral del contenido del texto escrito. Enuncia acciones de manera aislada, sin seguir una secuencia temática.

<p>Narra con naturalidad una secuencia de acciones unidas de manera lógica, de tal manera que se resuelve el conflicto a través de diferentes acciones de los personajes. Se relata sin recitar de memoria.</p> <p>Establece interacción con el auditorio porque dirige la mirada a todo el público, se desplaza por el escenario, y mueve sus manos y cuerpo para reforzar su narración y generar interés.</p> <p>Hace pausas para generar suspenso, duda o expectativa.</p> <p>Aumenta la velocidad de la narración, sin perder la pronunciación, para mantener la atención y el interés.</p> <p>Utiliza diferentes tonos para caracterizar a los personajes y para dar vivacidad al relato.</p> <p>Cada personaje tiene su propia voz, sus propios movimientos, sus gestos y su forma particular de hablar.</p>	<p>Narra con naturalidad una secuencia de acciones unidas de manera lógica, de tal manera que se resuelve el conflicto a través de diferentes acciones de los personajes. Se relata sin recitar de memoria.</p> <p>Establece interacción con el auditorio porque dirige la mirada a todo el público, se desplaza por el escenario, y mueve sus manos y cuerpo para reforzar su narración y generar interés.</p> <p>Hace pausas para generar suspenso, duda o expectativa.</p> <p>Aumenta la velocidad de la narración, sin perder la pronunciación, para mantener la atención y el interés.</p> <p>Utiliza diferentes tonos para caracterizar a los personajes y para dar vivacidad al relato. Cada personaje tiene su propia voz, sus propios movimientos, sus gestos y su forma particular de hablar.</p> <p>Presenta un desenlace o cierre del conflicto de la historia.</p>	<p>Genera bajo interés la narración porque el relato carece de intriga y suspenso. El narrador permanece estático y no utiliza diferentes matices de la voz para caracterizar a los personajes.</p> <p>Aparta el relato del tema propuesto por el autor.</p> <p>Dirige la mirada solamente a parte del auditorio.</p> <p>Narra monótonamente, no hace pausas, ni aumenta la velocidad en el relato para generar expectativa, suspenso e interés.</p> <p>Carece de desenlace o cierre la narración de la historia.</p>
--	---	---

Presenta un desenlace o cierre del conflicto de la historia.		
--	--	--

Resultados obtenidos del proceso de evaluación formativa

Con este proyecto se logró ubicar al estudiante como un sujeto discursivo que aprende para desempeñarse con acierto en la vida social y como un sujeto responsable frente a la tarea de evaluar y evaluarse, capaz de romper paradigmas tradicionales que le asignaban la función evaluativa únicamente al profesor.

También se logró que cayeran en cuenta de la relación que existe entre la narración oral y las competencias afectivas, como la interacción con los espectadores, la empatía con ellos, la motivación que provocan con el público y la autorregulación de sus emociones al momento de estar narrando. Además, se llevó a cabo un desafío pedagógico: formar al estudiante en actividades discursivas orientadas a la narración oral, promoviendo procesos cognitivos para la cualificación de la oralidad, así como elaborar herramientas de crítica y autocrítica para evaluar los contenidos, procesos cognitivos y actitudes. La propuesta de tareas en pasos motivó a los estudiantes a reconocer sus errores y las formas de salir de ellos.

La planta docente reconoció que asumir este tipo de prácticas trae beneficios, implica organizar las actividades, pensar los aspectos tanto afectivos como lingüísticos que se van a profundizar, trazar objetivos de enseñanza claros, reflexionar sobre las consignas que se proponen, organizar trabajos por fases, proponer situaciones de aprendizaje que tengan relación directa con la vida, organizar los tiempos y los espacios propicios para evaluar, favorecer la coevaluación, en general, el trabajo colaborativo.

Afirman los profesores que la fortaleza del proyecto radica en que los estudiantes reconocen sus errores y pueden superarlos exitosamente, lo cual les genera

motivación, ya que se les permite el diálogo y la confrontación. Son responsables de la acción de aprender para desempeñarse con acierto en la vida social.

La evaluación de la oralidad o de la técnica del cuentacuentos ha sido un tema, en gran medida, olvidado en las aulas de clase, separado del proceso de la enseñanza. Es pertinente orientar acciones tendientes a promover la evaluación de los procesos discursivos orales como una posibilidad de intervenir en estos mediante de la cualificación de los procesos cognitivos y los procedimientos de producción discursiva. Resulta importante reflexionar sobre el valor de la propuesta de intervención.

Los objetivos son consensuados, concretos y compartidos con los estudiantes e incorporan las dos modalidades del lenguaje aun cuando se prioriza en la oral. Las actividades están propuestas desde una perspectiva de uso en situaciones comunicativas reales. Hay intervención de los estudiantes para valorar su nivel real de desempeño y el de sus compañeros en cada actividad. Se ofrece la oportunidad de planear, elaborar y reelaborar el discurso oral, lo que facilita tanto a estudiantes como a profesores ponderar el nivel real de desempeño, en aras de mejorar la calidad de los discursos.

De igual manera, esta investigación contribuye al reconocimiento de la evaluación formativa y auténtica, al diseño de instrumentos para la enseñanza, la valoración de la oralidad e involucra tanto a la familia de los estudiantes, como a los profesores. Ofrece herramientas conceptuales y metodológicas orientadas a la transformación de las prácticas evaluativas del cuentacuentos tanto en el aula como en otros espacios fuera de la escuela secundaria.

3.4.2. Análisis de diarios de campo

DIARIO DE CAMPO #1	
N° DE SESIÓN	1
FECHA	06 de septiembre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA A ABORDAR	Empatía
LUGAR	Biblioteca escolar de la secundaria
ACTIVIDAD	“Carta al amo del suspenso”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	Comprensión de las emociones de sí mismo y de los demás para favorecer a la empatía; las habilidades interpersonales fomento de la expresión de sentimientos y los contactos personales.
OBSERVACIÓN	
<p>Llego a la biblioteca escolar y con una voz muy fuerte le digo: “¡Buenos días!”. Los alumnos responden: “¡Buenos días, profesor!”. En seguida, les doy las indicaciones: “Para empezar la clase es necesario que estén en silencio y escuchen atentamente a quien participe. A continuación verán un video de lenguaje audiovisual sobre un cuento de terror”. Después de verlo, escribieron una historia de una cuartilla basándose en las imágenes contenidas en el video proyectado basado en el cuento “El corazón delator” de Edgar Allan Poe. Cada quien, por turnos, leyó su versión. Luego, se les narró la versión original del cuento para saber quién se aproximó más a la historia real. Se les solicitó que escribieran una carta a Poe en donde le expresaran los siguientes aspectos: Me gustó tu cuento porque... No me gustó de tu cuento que... Opino que eres un escritor... Algo que le cambiaría a tu cuento sería... Me quedaron ciertas dudas...; al final, se leyeron algunas cartas. Al principio se les dificultó la redacción de esta epístola ya que no están acostumbrados a redactarlas, sin embargo, gracias a las frases de apoyo que les propuse se detonaron sus ideas. Durante el tiempo que se le dio al grupo para la redacción, un grupo de jovencitas se pelea con dos más diciéndose malas palabras, entonces intervengo diciéndoles que por favor se traten con respeto. Cinco de los alumnos no quieren empezar la actividad, sin embargo, los junto y me pongo a trabajar directamente con ellos para que realicen el producto. Las jovencitas se siguen tratando mal y se empujan levemente al realizar el ejercicio, pero me siento a platicar con ellas al respecto y llegamos a un acuerdo de clase. Al empezar la actividad, los alumnos tienen dificultades para leer sus cartas y sus cuentos. Algunos estudiantes asumen actitudes agresivas cada vez que alguno de sus compañeros se equivoca al leer en voz alta, utilizando malas palabras y apodos para insultarlos, no obstante, intervengo para recordarles las normas para la convivencia que habíamos creado al principio del ciclo escolar. La redacción de algunas de las cartas fue fluida teniendo en cuenta claramente el objetivo de esta, el cual fue que expresaran sus opiniones, percepciones e impresiones que tuvieron a raíz del cuento. Se desató una serie de participaciones que se iban dando de manera espontánea conforme se animaba cada adolescente a participar. Esta estrategia sirvió para que la mayoría de los alumnos comunicaran sus sentimientos y emociones al autor del cuento, al igual que se identificaran con los sentimientos del otro, haciendo de esta una actividad complementaria para abordar a la empatía.</p>	
CONCLUSIONES	

- Los alumnos no utilizaron una comunicación apropiada para realizar el desafío.
- No hubo una actitud positiva de parte de algunos educandos para la realización de la actividad, ya que si alguno se equivocaba al leer en voz alta lo único que recibía era insultos por parte de los otros.
- No hubo contacto personal para identificar qué estaba bien o qué estaba mal sobre la carta que redactaron, no se escucharon para observar cuáles de las ideas de cada uno de los estudiantes era la más apropiada para desarrollarla.

DIARIO DE CAMPO #2	
N° DE SESIÓN	2
FECHA	12 de septiembre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA A ABORDAR	Interacción
LUGAR	Biblioteca escolar de la secundaria
ACTIVIDAD	“Perspectivas múltiples”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La interacción, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales, fomento de la expresión de sentimientos y los contactos personales.

OBSERVACIÓN

Cuando entro al salón los alumnos se encontraban lanzando objetos como cuadernos, lápices, papeles, entre otros materiales. Hablo con voz fuerte y digo: “Por favor, silencio porque les voy a contar un cuento que no se van a querer perder”. Los alumnos se sientan cada uno en su lugar y los saludo diciendo: “¡Buenos días!”; los alumnos responden del mismo modo. Al narrarles el cuento los alumnos se apaciguan y quedan impactados, lo cual agradecieron con un aplauso eufórico. Mientras explico la actividad del taller, dos alumnos se están empujando e insultando por un objeto, los separo y hablo con ellos.

Al proyectarles del video de lenguaje visual basado en el cuento “El gato negro” de Edgar Allan Poe, se les solicitó que escribieran un cuento basándose en las imágenes contenidas. Durante la proyección del video se notaban receptivos; esto se pudo haber suscitado porque se trataba de un video con imágenes llamativas que facilitaban la comprensión del relato. Por turnos, leyeron su versión; luego, se leyó la versión original del cuento para saber quién se aproximó más a la historia real; por último, se cotejaron los textos y se definió quién se aproximó más a la versión original. En esta actividad se manejó su sentido de la percepción a través de un relato expuesto por medio del lenguaje audiovisual. De este modo, los jóvenes redactaron sus cuentos, luego de ver el video, incluyendo aspectos de la percepción narrativa, no solamente los elementos visuales o auditivos, sino también los juicios, las apreciaciones, en la medida en que estos últimos, por estar articulados mediante una voz, implican un alcance de la observación, un ángulo de donde parte la consideración que se realiza. Esta práctica sensibiliza al alumnado dado que al compartir sus perspectivas acerca de algo o alguien se desarrollan valores como el respeto y habilidades como el habla y la escucha.

No obstante, durante la redacción del cuento, una joven golpea a uno de sus compañeros por un problema personal, me acerco a ellos y comenzamos un diálogo breve para solucionar el problema después de clase. Los alumnos mientras siguen redactando, los

jóvenes siguen peleando, esta vez el joven le pega una patada a la estudiante, lo cual provoca que ella se exaspere, en ese momento, intervengo de nuevo y se aplica la norma de convivencia, en la cual primeramente él le pide una disculpa a la joven, dialogamos para saber por qué sucedió esa agresión, por consiguiente, se manda llamar a los padres de familia.

CONCLUSIÓN

- Hubo muy poca comunicación entre los miembros del grupo de forma que algunos pasaban a leer sus textos y hubo quienes no escucharon la lectura.
- Se observan faltas de respeto entre los compañeros, no hay una comunicación, no hay contacto con el otro.
- Se puede destacar entre los alumnos que empiezan a demostrar sentimientos y emociones en sus textos, que los demás perciben con gestos y demás actitudes.

DIARIO DE CAMPO #3

N° DE SESIÓN	3
FECHA	21 de septiembre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA A ABORDAR	Empatía
LUGAR	Salón de clases
ACTIVIDAD	“Historias de vida”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La empatía; el impacto en los demás; la otredad (que se vean reflejados en el otro); las habilidades interpersonales; expresión de sentimientos y los contactos personales.

OBSERVACIÓN

Se les pidió que narraran oralmente su historia de vida tomando en cuenta los eventos más importantes de su vida desde que estaban en la escuela primaria hasta la fecha. Tal estrategia resultó muy efectiva ya que se conocieron más íntimamente, abriéndose a compartir tanto momentos felices como catastróficos, que todos hemos vivido. Cada uno eligió qué contar, no se le obligó a nadie a dar a conocer aspectos privados de su vida. Por supuesto, dichos relatos no fueron exhaustivos puesto que resulta imposible reseñar cada acontecimiento que ocurrió en sus vidas desde su infancia temprana hasta el presente. Los alumnos se dispusieron a realizar un círculo para realizar la respectiva actividad. En este ejercicio algunos de los estudiantes se burlan de aquellos que empiezan a llorar cuando recuerdan un pasaje triste de su vida. En ese momento les digo que por favor respeten el sentir de los demás, así como quisieran que respetaran el suyo. Algunos alumnos no dejan de hablar pero me acerco a ellos y no dejan de hacerlo. Algunos alumnos se comunican con los demás de manera visual mientras narran su historia de vida, en cambio, otros no lo hacen por inseguridad a que los noten sensibles o vulnerables. Al terminar la clase, casi al término de la clase se logra que los alumnos estén en silencio escuchando atentamente a sus compañeros. La mayoría de sus historias estuvieron bien narradas, llevando un orden cronológico de todos los momentos que compartieron, de esta manera, los integrantes de este grupo entendieron las historias de vida dado que hubo una clara sucesión de los acontecimientos que fueron fundamentales en sus vidas dando consabida cuenta a los presentes de sus ideas, sentimientos, sensaciones, episodios más impactantes, entre otros elementos.

CONCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Hubo poca comunicación visual entre los miembros del grupo de forma que algunas personas solamente narraban su historia para sí mismos. • Esta actividad exige diálogo constante con los educandos para poder sensibilizarlos y prepararlos para que escuchen a los demás. • Sin embargo, se puede destacar que más de la mitad del grupo llevó a cabo la narración cabalmente. Hubo quienes estuvieron al borde de las lágrimas mientras narraban o mientras escuchaban pasajes tristes de la vida de sus compañeros, como si se identificaran con ellos, lo cual es una actitud que da cuenta de la empatía que llegaron a sentir.

DIARIO DE CAMPO #4	
N° DE SESIÓN	4
FECHA	26 de septiembre de 2016
COMPETENCIAS AFECTIVAS QUE SE ABORDAN	Autorregulación y motivación
LUGAR	Biblioteca escolar de la secundaria
ACTIVIDAD	“Tortura literaria”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La autorregulación; la motivación; las habilidades interpersonales; el impacto de la actividad; expresión de sentimientos y los contactos personales.

OBSERVACIÓN
<p>Cuando los alumnos llegaron al aula, puesto que se había salido para organizar la escenografía, quedaron impactados, solo que me encontré con una niña llorando porque un estudiante le había pegado y le dolía mucho la pierna por la patada. La escuché y dejó de llorar un poco. Los estudiantes pasaron cada uno a su silla poniendo cuidado a las instrucciones de profesor. Les digo: “Vamos a vivir una nueva experiencia áulica, por favor, espero su colaboración y respeto ante esta”. Los alumnos responden en coro “Sí”. “La tortura literaria” es una estrategia sustentada en el manejo de las emociones para que, a partir de estas, los jóvenes expresaran sus sentimientos y emociones a través de la poesía, usando como elementos, principalmente, los sentidos del oído, del tacto y del olfato. En un aula con una iluminación tenue proveniente del reflejo de unas velas encendidas, ambientada con música tétrica de “Atrium Carceri”, un servidor les interpretó el cuento de terror titulado “Una muerte en la familia” de Miriam Allen Deford. Al término de la narración, con la ayuda de dos maestros, a todos los presentes les vendamos los ojos y les atamos las muñecas y los pies. Posteriormente, se le dio lectura a un cuento de terror, que se redactó especialmente para esta actividad, titulado “El despertar del averno” con el cual sintieron en carne propia los elementos que ahí se expresan, por ejemplo: el clima gélido de la historia se les representó deslizándoles por la piel cubos de hielo; las espinas que aparecen en el cuento, se les representó con piquetes sutiles de un objeto puntiagudo; la presencia de arañas, con cosquilleos utilizando plumas; los estruendos los ocasionamos golpeando mesas y paredes, objetos de vidrio y piedras dejándolas caer, moviendo papel celofán, cadenas arrastrándose y sonido de campanas; el cuento menciona diversos perfumes por lo que se les rociaban aromas. Al término del ejercicio, les desatamos las</p>

sogas, sin quitarles la venda de los ojos. Se les pidió que se desplazaran sin rumbo en el aula, por consiguiente, se les dirigió hacia un muro forrado de cartulinas en el cual, cada uno con una pluma, comenzaron a rayarlo basándose en esos sentimientos o emociones que les provocó la dinámica anterior. Después, se les pidió que se quitaran la venda en frente del muro rayado, lo observaron con agudeza y se les solicitó que localizaran imágenes que pudieran encontrar entre todos esos rayones haciendo uso de su imaginación y habilidad de observación. Se registraron en el pizarrón las imágenes encontradas y se dieron a la tarea de escribir de manera individual un poema de dos estrofas con cuatro líneas cada una (tomando en cuenta las figuras y lo que sintieron durante la sesión). Por último, se leyeron los poemas en voz alta. Debido a los sonidos estruendosos, los aromas y pinchazos que recibían los alumnos al contarles un cuento de terror, gritaban, se reían, hacían muecas y hasta pedían auxilio. Además, las creaciones literarias detonadas de esta táctica fueron muy buenas logrando rescatar los sentimientos experimentados, así como el ambiente estrepitoso. El periódico mural de poemas, que fue el producto final, se expuso en un lugar estratégico de la institución educativa, el cual causó expectación entre el alumnado.

CONCLUSIÓN

- Intentaron comunicarse de una mejor manera aunque hay alumnos que no quieren seguir instrucciones y siguen realizando el desorden.
- Cuando uno de estudiantes comete un error se gana insultos de parte de sus compañeros.
- No atienden ideas de los compañeros, si no al más fuerte o al más grosero que supuestamente es el líder.
- No obstante, en esta clase la mayoría se notó motivado por haber vivido una actividad totalmente novedosa para ellos, e incluso, pidieron más actividades como esa.

DIARIO DE CAMPO #5	
N° DE SESIÓN	5 y 6
FECHA	06 de octubre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA A ABORDAR	Motivación
LUGAR	Salón de clases
ACTIVIDAD	“Destróbate la lengua”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La motivación; las habilidades interpersonales; fomento de la expresión de sentimientos y los contactos personales; trabajo en equipo.
OBSERVACIÓN	
Durante estas sesiones se leyeron trabalenguas en voz alta del libro “No me maravillaré yo” de Luz María Chapela, lo cual generó mucha motivación en los educandos porque es todo un reto cognitivo hacerlo. Este es un material que propició momentos lúdicos en este grupo de adolescentes, así como una gran motivación para que su estancia en este taller fuera más agradable y los inspirara a escribir sus propios trabalenguas, como producto de esta sesión, los cuales fueron textos muy divertidos que coadyuvaron a que el ambiente de aprendizaje fuera mágico. Los alumnos se esforzaron por leer los trabalenguas sugeridos	

con ligereza y presteza adecuadas, y una vez que lo lograban denotaban una gran satisfacción. Esta fue la quinta estrategia aplicada y hasta este momento se percibió notablemente un cambio positivo en los jóvenes cuando leyeron en voz alta, así como también, se ve reflejado un crecimiento personal en su forma de hablar, de percibir las cosas, al igual que en sus reacciones ante diversos acontecimientos dentro del aula. Los jóvenes llegaron a varias conclusiones, una de ellas fue que se trataba de un ejercicio trascendental para desarrollar una dicción ágil, para aprender a abrir más la boca con el firme objetivo de articular mejor las palabras, para ejercitar los músculos de la cara, para convivir sanamente entre risas y carcajadas, entre otros beneficios; leer trabalenguas es todo un tratamiento basado en la fórmula que se extrae de la literatura popular. Después de haber tenido dificultad para organizarse, los alumnos hacen un esfuerzo por ponerse de acuerdo. Al finalizar la actividad, leyeron sus trabalenguas exitosamente. Los adolescentes celebran con gritos, pero Adrián y una niña llamada Erika empiezan a pelear y patearse las mochilas, para lo cual intervengo diciéndoles que tendremos que platicar fuera del aula sobre ese incidente.

CONCLUSIÓN

- Algunos alumnos, aunque no se comunicaron respetuosamente, lograron el objetivo, después de 3 o 4 intentos.
- Se siguen evidenciando actitudes agresivas con las personas que tienen errores en la ejecución de la actividad.
- Hay alumnos que ya muestran aceptación en el grupo y empiezan a hablar un poco más para desarrollar la actividad planteando estrategias.
- Al momento de leer exitosamente los trabalenguas decían sentirse satisfechos y felices.

DIARIO DE CAMPO #6

N° DE SESIÓN	7
FECHA	13 de octubre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA A ABORDAR	Interacción
LUGAR	Salón de clases
ACTIVIDAD	"Chisme literario"
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La interacción grupal; las habilidades interpersonales; fomento de la expresión de sentimientos y los contactos personales.

OBSERVACIÓN

Al llegar al salón de clases los alumnos se encuentran en sus puestos y empiezo la explicación de la actividad. Esta actividad consistió en seleccionar a seis integrantes del grupo; cinco de ellos se salieron del aula, y el joven que se quedó escuchó un cuento que se leyó en voz alta a todos los presentes; en seguida, regresó al aula uno de los jóvenes que estaban afuera y el participante que se había quedado a escuchar el cuento se lo narró haciendo un esfuerzo por respetar el hilo de la historia. Basándose en la narración de su compañero, posteriormente, se lo contó al siguiente compañero que entró al aula, y así sucesivamente hasta que al final el relato original se distorsionó casi por completo. Se leyó de nuevo el cuento para que los que estuvieron fuera del salón de clases, cayeran en cuenta de cómo la versión original se fue modificando hasta crear una historia

distorsionada. Cada tres minutos aproximadamente, cambia el turno, los alumnos en cada relevo para contar la historia se desorganizan pero se ubican rápidamente en lo que se tiene que hacer. Cuando los alumnos se equivocan con el seguimiento de la historia hay risas y burlas, sin embargo, después de una aclaración que les hago sobre las reglas del reto, todos permanecen escuchando atentamente. Este ejercicio causó mucha expectación ya que conforme se fue alterando el relato, causaban mucha gracia los elementos irreverentes que le agregaban al cuento. Además de que los participantes practicaron el arte de la narración oral y de que ejercitaron su memoria, este juego aportó un clima ameno al vivir un momento de aprendizaje lúdico que unificó aún más al grupo.

CONCLUSIÓN

- Aunque siguió habiendo insultos por las distorsiones de la historia que hacían algunos de los participantes, todo el grupo estuvo a la expectativa con la estrategia.
- Lo importante es que expresaron sentimientos de felicidad y los alumnos participan con mayor facilidad.

DIARIO DE CAMPO #7

N° DE SESIÓN	8
FECHA	20 de octubre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA QUE SE ABORDA	Autorregulación
LUGAR	Biblioteca escolar
ACTIVIDAD	"Taller de caligramas"
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La autorregulación; la responsabilidad individual, al igual que, trabajo colaborativo; las habilidades interpersonales; autoevaluación; fomento de la expresión de sentimientos y los contactos personales.

OBSERVACIÓN

Al llegar a la escuela, los alumnos del grupo se encuentran en receso, y afuera de su salón juegan con un tarro, pegándose patadas y diciendo malas palabras. Suena la campana y los alumnos de toda la escuela entran a los salones. Se escuchan muchos gritos, dos alumnos de tercer grado quedan en el patio y están peleando por unas fichas de superhéroes, demuestran mucha agresividad y se golpean; en ese momento, llegan dos prefectos, los separan y los llevan a coordinación. Al entrar al salón, los alumnos están sentados cada uno en su pupitre esperando mis indicaciones. La elaboración de caligramas significó para los educandos un desafío intelectual que los motivó a imaginar y escribir poesía. Se les sugirió a los chicos que eligieran un objeto, astro, planta o animal que se relacionara con un jardín o un bosque. Luego, escribieron una poesía breve a partir de la figura elegida, en forma de caligrama. Para ello, en una cartulina trazaron el dibujo a lápiz, por consiguiente, escribieron sobre la silueta el texto o, en otros casos, lo que hicieron fue rellenar con texto el interior de la figura. Al finalizar, los recortaron y, sobre el periódico mural de la escuela, los unieron para formar una sola imagen; en algunos casos, formaron un jardín con una casa, un bosque; en otros casos, el tema fue sobre el mar e hicieron caligramas basándose en sus respectivos elementos, como: peces, islas,

caballitos de mar, tiburones, ballenas, delfines; hubo quienes le añadieron un sol, barcos, una lancha, una playa conformada de caligramas en forma de castillitos de arenas, palmeras, niños, pelotas, etc. Los alumnos responden muy bien a la actividad participando en su totalidad. Durante la actividad, se escuchó que una alumna le dijo a otra: “Wey, ve la estupidez que está haciendo el Rodolfo, ¡está bien feo su caligrama!”, y comienza a reírse, y su compañera le responde: “No me estés desconcentrando, quiero terminar esto, ponte a hacer lo tuyo mejor”, y la alumna hizo un gesto de apatía ante lo que le dijo y se puso a trabajar. Curiosamente, la alumna que le dio esa respuesta era de las más platicadoras y burlescas del grupo, sin embargo, estaba totalmente concentrada en escribir el poema para realizar el caligrama. Los alumnos analizaron, evaluaron e interpretaron el lenguaje figurativo propio de la poesía, así como también, desarrollaron habilidades literarias mediante la exploración de la producción de caligramas; con esto, los jóvenes demuestran su sensibilidad estética, lo que conlleva a que se conviertan en personas más expresivas y afectuosas.

CONCLUSIÓN

- Se encuentran alumnos que se van acercando más al grupo, que en las otras sesiones no habían mostrado tales acercamientos.
- La poesía calma y regula las emociones de los que la escriben. Por estar concentrados haciendo sus caligramas, los alumnos no se enfocaban tanto en molestar o criticar a alguien por su trabajo.

DIARIO DE CAMPO #8

N° DE SESIÓN	9
FECHA	25 de octubre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA QUE SE ABORDA	Autorregulación
LUGAR	Biblioteca escolar
ACTIVIDAD	“Debate poético”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La autorregulación de sus temperamentos; las habilidades interpersonales; trabajo en equipo; fomento de la expresión de sentimientos y los contactos personales.

OBSERVACIÓN

Para introducir a los alumnos a la estrategia de “El debate poético”, primeramente, se realizó un debate previo sobre una temática elegida por ellos. Las dificultades relucieron durante el proceso de selección del tema a debatir debido a que no se ponían de acuerdo sobre el tema, les llevó casi media hora hacerlo. Esto habla de la poca habilidad que tienen como grupo para llegar a acuerdos de manera eficaz y eficiente. Eligieron el tema del embarazo precoz y para el debate se les propuso que pensarán en una situación hipotética, la cual se les presentó de la siguiente manera: “El director de una escuela secundaria dictó una nueva regla interna: “Las alumnas embarazadas tendrán que abandonar la institución, es decir, se les expulsará definitivamente”. He aquí que situé al grupo en dos posturas: los que estarían a favor y en contra. Antes de comenzar el debate, los alumnos conversan sobre los puntos que tienen que defender y los argumentos más fuertes para hacerlo. Después de 15 minutos, los alumnos toman sus lugares para iniciar

el debate. Durante el debate se mostraron interesados en participar y lanzaban argumentos con emoción; estuvieron realmente inmersos en la dinámica, solo que el conflicto se desató cuando sus exaltaciones dejaron entrever una discusión pasional por defender su postura, perdiendo un poco la objetividad de sus argumentos. Les hacía falta contener sus energías para escuchar atentamente las opiniones de los demás. En algunas ocasiones, no respetaban turnos; hubo un momento en que todo parecía una guerra impía por ser el que tenía la razón. Quizá faltó mediar sus vigos y establecer de forma más clara las reglas de un debate, sin embargo, cuando el debate finalizó, de manera grupal externaron reflexiones profundas y concienzudas sobre el tema. Luego de este preámbulo, se llevó a cabo el “Debate poético”, tomando en cuenta lo que había sucedido en el anterior para que no surgieran de nuevo las mismas dificultades. Este debate sustentado en un poema (“El matricida” de Efraín Alatríste Nava), fue una discusión muy rica en argumentos sólidos por parte de los jóvenes. Se mostraron muy centrados, se respetaron las reglas, turnos y los estudiantes denotaban una mejor actitud.

CONCLUSIÓN

- Se empieza a evidenciar una evolución en el grupo para realizar las actividades, aunque aún falta más dialogo para generar estrategias de solución entre ellos.
- A pesar de que el temperamento de algunos de los estudiantes salió a flote con estos debates, los miembros de su equipo los intentaban calmar con palabras o con señas; además, se notó que pensaban más lo que iban a decir, regulando sus emociones o tensiones para que no se desbordaran o que fueran a insultar a alguien por no estar de acuerdo con sus argumentos.

DIARIO DE CAMPO #9	
N° DE SESIÓN	10
FECHA	03 de noviembre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA A ABORDAR	Motivación
LUGAR	Salón de clases
ACTIVIDAD	“Taller de Lectura en Voz Alta y Sonorización de Textos”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La motivación; las habilidades interpersonales; expresión oral; manejo de sentimientos y emociones.
OBSERVACIÓN	
<p>A cada uno, se le repartió un material que contiene ejercicios para sonorizar un texto el cual consistió en llevar a cabo las consignas que ahí se encuentran de forma expresiva, además, realizaron una serie de efectos sonoros y corporales. Todos estos efectos se realizaron, en un primer momento, solo con la voz o con la ayuda de otras fuentes de sonido, y posteriormente se le acompañó con movimiento corporal. Se les explicó desde el principio que sonorizar equivale a orquestar un texto, o lo que es lo mismo, producir una banda sonora por medio de la voz y acompañarlo con las posturas corporales y los movimientos correspondientes para crear un mayor dinamismo. En un primer momento, los alumnos prescindieron de la ayuda de cualquier fuente de sonido y se realizaron todos los efectos sonoros únicamente con la voz, lo que permitió un trabajo de descubrimiento de sus características y todas las posibilidades vocales que poseen. En un segundo</p>	

momento, expresaron el mensaje verbal utilizando únicamente su lenguaje corporal, mediante la combinación de los elementos del movimiento expresivo, esto para tomar conciencia de las posibilidades expresivas del cuerpo. Como cierre, utilizaron simultáneamente ambos lenguajes de la siguiente manera: emplearon tres técnicas: la redundancia, el contraste y la onomatopeya para expresar una frase o palabra propuesta; se realizó por equipos, de manera que cada uno de ellos dinamizó la palabra que le haya correspondido, así por ejemplo, al que le tocó la palabra "relámpago" la dijo muy rápidamente y tirándose al suelo. Por consiguiente, una vez escogido un texto que ofrecía bastantes posibilidades de sonorización, lo leyeron entre todos los equipos, lo dividieron en partes cuidando que todos tuvieran aproximadamente las mismas posibilidades de juego; después, cada equipo reunido presentó todas las propuestas que se les ocurrió para dinamizar su parte del texto y fueron seleccionando las que más les gustaban; al final, frente a todos pusieron en práctica por equipos el resultado final, se pusieron en orden según el texto y cada uno dinamizó su parte. Con esta estrategia, los jóvenes practicaron una serie de procedimientos lúdicos para utilizar el sonido como elemento capaz de expresar sensaciones, emociones o estados anímicos, y describir ambientes, lugares, objetos, etc., también ejercitaron la capacidad imaginativa. Su conciencia de sobre recursos rítmicos verbales y no verbales utilizados provocó que parte de su proceso empleado en la sonorización fuera una excelente iniciación para la narración oral escénica. Las educandos se comunican para buscar tonos o modulaciones ante los diferentes ejercicios pidiendo opiniones o consejos; no hay actitudes agresivas cuando alguien se equivoca pero sí malas palabras. Cada uno se encontraba al tanto de quién seguía, de este modo, estar preparados cuando fuese su turno. El trabajo se torna ameno y sin tantas discrepancias, como en otras sesiones.

CONCLUSIÓN

- Se pueden evidenciar que los alumnos ya buscan una estrategia colectiva para cumplir con los desafíos.
- Hay más comunicación a diferencia de las otras sesiones.
- Aunque siguen utilizando malas palabras, hay menos actitudes agresivas.
- Se observa un leve cambio en los estudiantes en su desenvolvimiento dentro de las actividades apoyándose unos a los otros.

DIARIO DE CAMPO #10	
N° DE SESIÓN	11
FECHA	10 de noviembre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA QUE SE ABORDA	Interacción
LUGAR	Biblioteca escolar
ACTIVIDAD	"Lotería cuentacuentos"
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La interacción; trabajo en equipo; fomento de la expresión de sentimientos y los contactos personales.
OBSERVACIÓN	
Esta estrategia consistió en formar un semicírculo y a cada estudiante se le dio una carta de la lotería mexicana al azar, la cual permaneció boca abajo para no ver la imagen. Nadie	

sabía qué carta le tocó hasta que llegó su turno de voltearla. Cada quien tuvo un lapso de un minuto para que, al voltear la carta, relatara un breve cuento improvisado en el que intervino esa imagen como elemento principal o protagonista, por ejemplo, a quien le tocó la chalupa, tuvo que tejer en 60 segundos un relato fantástico sobre ella. Al concluir las participaciones, se formaron cinco equipos y basándose en la carta que le tocó a cada integrante del equipo, maquilaron un cuento en el cual aparecieron esos personajes, objetos, astros o elementos de la tradicional lotería. Se les brindó un tiempo máximo de 30 minutos, para que, finalmente, un representante de cada equipo leyera en voz alta el cuento creado en colectivo. El trabajo colaborativo que activaron los jóvenes fue muy fluido, dándose en algunos equipos la repartición de faenas, por ejemplo, hubo un equipo en el cual una integrante mencionó qué personajes participarían, otra dónde sucede la acción, otra qué sucede, otra cuándo sucede y otra cómo sucede, lo que fue una manera inteligente y cooperativa para sacar adelante el cuento colectivo. Por el contrario, en otros equipos, durante la redacción del cuento en colectivo, no hubo mucha comunicación pero los alumnos tenían la responsabilidad con los demás de asumir su compromiso. Hubo aceptación de las ideas del otro en cada equipo. Después de 50 minutos el desafío fue realizado con éxito. Al alumnado de este grupo le suele costar bastante trabajo escribir, por lo que organizar un trabajo compartido en el que cada integrante proporcionara partes de la historia fue un buen método para animarse a crear. Con esta actividad, el alumnado organizó ideas de acuerdo con la estructura narrativa (planteamiento, desarrollo, nudo y desenlace), al igual que utilizaron elementos sencillos que dieron cohesión a lo narrado (signos de puntuación y enlaces). Fue un trabajo colectivo que tuvo como detonante a la lotería mexicana, lo cual abrió canales comunicativos y relaciones estudiantiles sanas entre ellos. No hubo actos de agresividad ni malas palabras. Los alumnos están motivados y dialogan, existe trabajo en equipo y se brindan apoyo los unos a los otros. Al término de la sesión, logran el desafío de forma satisfactoria.

CONCLUSIÓN

- Durante esta sesión hubo un diálogo constante.
- Los alumnos asumieron con mucha responsabilidad la creación del cuento en colectivo, participando todos de una forma activa.
- Los alumnos dialogaron para apoyarse unos a los otros cuando tenían que relatar una historia basándose en una carta de la lotería, dándose ánimos hasta por medio de aplausos.
- La aceptación de todas las personas del grupo propició un ambiente agradable.
- Aunque se siguen escuchando malas palabras, los alumnos utilizan más el dialogo en los conflictos.
- Emplean estrategias para presentar el producto.
- Todos los alumnos interactuaron asumiendo un papel dentro de su equipo.
- Cada uno de los alumnos fue escuchado y tuvo protagonismo en la sesión.

DIARIO DE CAMPO #11	
N° DE SESIÓN	12
FECHA	28 de noviembre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA QUE SE ABORDA	Interacción
LUGAR	Salón de clases

ACTIVIDAD	“La huelga de las vocales”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La interacción; trabajo colaborativo; las habilidades interpersonales; fomento de la expresión de sentimientos y los contactos personales.
OBSERVACIÓN	
<p>Esta actividad consistió en elegir 5 frases sobre un texto que se les facilitó y anotaron cada frase en cartulinas, por ejemplo: “La lectura es un viaje a otros mundos”. En otras cartulinas escribieron esas mismas frases pero repitiendo las vocales contenidas en cada una, por ejemplo: “La lactara as an vaaja a atras mandas”. Se formaron cinco equipos a los cuales se les nombró “Decodificadores”. Se les improvisó una breve historia sobre una supuesta huelga que llevaron a cabo las vocales como protesta contra el diccionario; la egolatría en que incurre cada vocal las lleva a formar su propio reino y desde este enviaron mensajes que cada equipo debía descifrar. Transcurrido el tiempo, un representante por equipo leyó al resto del grupo el mensaje en clave y la traducción que hicieron en las cartulinas. Después, entre todos los equipos intentaron descifrar más frases nuevas que se les proporcionó. Para cerrar, se leyó una parte del libro “Las vocales malditas” de Óscar De la Borbolla, en el cual se emplea este juego. Cada uno de los alumnos hacen propuestas para presentar el producto, hay respeto entre los alumnos y no hay insultos, ni mofas, como en ocasiones anteriores. A través de esta dinámica, los jóvenes mejoraron su dicción al abrir más la boca para leer las frases en las cuales se repitieron las vocales; este aspecto los aproxima a la realización de una buena narración oral ya que la dicción es un elemento clave para que el relato sea un éxito. Este tipo de dinámicas aporta a los jóvenes confianza, seguridad y recursos prosódicos para compartir historias de manera natural, con soltura y chispa, además, recrea instantes lúdicos dentro del aula. Después de esta actividad, les expliqué la siguiente estrategia denominada “El giro de la colchoneta”. La primera indicación fue hacer equipos de 4 alumnos para cada una de las colchonetas. Cada uno de los grupos tiene que darle la vuelta sin tocar el piso. Se nota que los alumnos se divierten; cada uno de los equipos cumple con su objetivo. Todos se comprometieron con la actividad y se comunicaron para buscar estrategias. El reto se desarrolló exitosamente en 30 minutos.</p>	
CONCLUSIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos dialogaron para buscar estrategias para solucionar los desafíos. • Todos los subgrupos se comunicaron e interactuaron de forma respetuosa. • Cada uno de los integrantes aportó para el desarrollo del reto. • Los alumnos están más motivados, notándose más contacto personal entre ellos. 	

DIARIO DE CAMPO #12	
N° DE SESIÓN	13
FECHA	01 de diciembre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA QUE SE ABORDA	Autorregulación, empatía e interacción
LUGAR	Salón de clases
ACTIVIDAD	“Dramatizaciones”
N° DE ESTUDIANTES	24

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La interacción, empatía y autorregulación; las habilidades interpersonales; trabajo en equipo; expresión de sentimientos y los contactos personales.
OBSERVACIÓN	
Después de un taller intensivo de dramatización, una práctica que mantiene estrecha relación con la narración oral escénica, los educandos, en equipos, presentaron dramatizaciones basadas en películas que vieron previamente, dichas películas fueron adaptaciones de libros famosos. En total fueron cinco dramatizaciones que les dieron la oportunidad de participar activamente en su experiencia de aprendizaje. En su mayoría, los estudiantes escucharon las ideas de los miembros de su equipo y trabajaron coherentemente para presentar el drama. Su constante actividad física de moverse durante sus escenas dramáticas fue útil para que se sintieran más seguros de sí mismos, incluso hubo quienes permanecieron mentalmente involucrados en la escena como verdaderos actores en lugar de solo un participante. Al empezar las dramatizaciones, los alumnos se comunican y llevan a cabo improvisaciones que son apoyadas por sus colegas. Hubo corresponsabilidad dentro de los equipos de trabajo. Algunos alumnos se les dificultó demasiado interpretar a su personaje ya que sentían inseguridad por estar al frente del grupo y los ponían nerviosos el hecho de que las miradas estuvieran atentas a ellos, no obstante, sacaron adelante la dramatización sin interrupciones o estropeos. Esta actividad les permitió que trabajaran juntos para dramatizar una historia, como resultado, establecieron relaciones emotivas con los otros pues al dramatizar existe una movilización de emociones compartidas. También adquirieron confianza en sus habilidades sociales al participar como un miembro integral del equipo.	
CONCLUSIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Las actitudes agresivas bajaron notablemente. • Algunos educandos dijeron haberse sentido identificados con los personajes que interpretaron, por ello tuvieron empatía con dicho personaje y lo interpretaron con destreza. • Al interactuar más en esta actividad, se conformaron nuevos equipos de trabajo para las siguientes sesiones, lo cual fue un logro ya que casi siempre los equipos eran con los mismos integrantes. 	

DIARIO DE CAMPO #13	
N° DE SESIÓN	14
FECHA	05 de diciembre de 2016
COMPETENCIA AFECTIVA A ABORDAR	Motivación
LUGAR	Salón de clases
ACTIVIDAD	“Rompecabezas de refranes”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La motivación; las habilidades interpersonales; trabajo en equipo; expresión de sentimientos y los contactos personales.
OBSERVACIÓN	

Los alumnos se dispusieron a realizar el calentamiento vocal para el ejercicio correspondiente, para el cual toman la vocería del grupo, es decir, ellos mismos son los que realizan los ejercicios de manera autónoma. Después, se alistan para empezar a realizar la actividad. Para el dar inicio a esta táctica, se habló acerca de algunos de los coloquialismos más empleados en nuestra lengua, sus significados y usos correspondientes; continuamos con un ejercicio en el cual se abordó la utilización de algunos de los refranes más populares en nuestro país; finalizamos acercándonos a varios de los dichos más habituales en nuestro idioma activando una dinámica en la cual completaron refranes puesto que les faltaba la parte final, para luego leerse en voz alta. Otra actividad dentro de esta sesión fue que seleccionaron una lista de refranes famosos; escribieron los refranes en tiras de papel y cortaron cada una de las palabras que los componían; se formaron equipos y se repartieron a cada uno de ellos un sobre que contenía las palabras mezcladas de cinco refranes; cada equipo ordenó correctamente las palabras para poder formar refranes; por turnos, se leyeron los refranes formados y se comentó el contenido de cada uno de ellos. Los alumnos dialogaron para hacer la estrategia, presentando un excelente trabajo en equipo. Cada uno participó en la actividad, sin haber novedades de malas palabras, insultos, ni actitudes agresivas. Este ejercicio fungió como detonante para analizar el valor de nuestro lenguaje popular, el cual, por medio de los famosos dichos, nos puede servir para reflexionar sobre nuestros actos empleando un lenguaje figurado, que tiene como objetivo propiciar el goce estético. En la medida en que los estudiantes los fueron empleando en su cotidianidad a raíz de esta estrategia, se fueron volviendo más analíticos y expresivos ya que un refrán no es nada más que una profunda reflexión de vida dicha en pocas palabras.

CONCLUSIÓN

- Los alumnos se encuentran motivados con la clase, y se les nota un avance notable en sus competencias afectivas al tratarse con respeto, al colaborar juntos para presentar los productos, al felicitarse, complementarse y valorarse entre sí, por medio de gestos de apoyo, de solidaridad y afecto.

DIARIO DE CAMPO #14

N° DE SESIÓN	15
FECHA	08 de diciembre
COMPETENCIA AFECTIVA QUE SE ABORDA	Motivación e interacción
LUGAR	Salón de clases
ACTIVIDAD	“Dinamización de la lectura de textos dramáticos”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La interacción y la motivación; las habilidades interpersonales; trabajo en equipo; expresión de sentimientos y los contactos personales.

OBSERVACIÓN

Algunos estudiantes comentaron sentir una gran emoción por saber cuál es la actividad del día. Una buena forma de iniciarse en la narración oral escénica es a través de la lectura dinamizada de textos dramáticos para ampliar con textos breves sus habilidades orales, es

por ello que en esta estrategia se leyeron fragmentos de guiones teatrales dándole la intención que requirieron.

El material para esta sesión fue un buen repertorio de fragmentos de obras de teatro cómicas, románticas y tragicómicas. Se seleccionaron tomando en cuenta que el grado de complejidad estuviera ad hoc al grupo de adolescentes, así como también, se tomaron en cuenta sus intereses.

Como tenían que leer en voz alta textos dramáticos debían de manejar ciertos recursos prosódicos al momento de estarla leyendo, como mantener un buen volumen, modular la voz, que la entonación fuese la adecuada, que la dicción fuere entendible, que hicieran un esfuerzo por sentir las emociones de los personajes, al igual que, su expresión corporal que fuese fluida, acople a lo que estuvieran leyendo, sobre todo, natural.

Mientras se dinamizaron algunos fragmentos de obras teatrales, a algunos les causó mucha gracia por el tinte de comicidad que poseían algunos textos. Los alumnos quedaron impactados con las intervenciones lucidoras de algunos compañeros que denotaban cada vez más soltura para leer en voz alta.

Conforme pasaban las sesiones del taller, el grupo se notaba más taciturno e inmerso en un cielo de historias que si bien son ficticias, las apreciaban como si fueran suyas o como si se sintieran identificados con estas. Para la culminación de esta estrategia, se les preguntó qué les había parecido, a lo que la mayoría participó dando críticas positivas hacia las intervenciones de sus compañeros, lo cual generó un ambiente afectivo entre ellos al reconocerse entre sí sus destrezas.

CONCLUSIÓN

- Excelente trabajo grupal.
- Se trasluce una clara expresión de sentimientos en los alumnos, como felicidad, miedos, risas, etc.
- Ausencia de actitudes agresivas.
- Buen diálogo.
- Se percibe un grupo motivado y más compactado. Un grupo que se ayuda y se protege entre sí para que las dinámicas fluyan.

DIARIO DE CAMPO #15	
N° DE SESIÓN	16-20
FECHA	12-15 de diciembre de 2016
COMPETENCIAS AFECTIVAS A ABORDAR	Interacción, motivación, autorregulación y empatía
LUGAR	Salón de clases
ACTIVIDAD	“La prueba de fuego”
N° DE ESTUDIANTES	24
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	La interacción, motivación, autorregulación y empatía; las habilidades interpersonales; autoevaluación; expresión de sentimientos y los contactos personales.
OBSERVACIÓN	
La última estrategia de esta propuesta consistió en la narración oral escénica de cuentos por parte de los adolescentes del grupo experimental en diversos espacios de la escuela, así como también, en sus propios hogares, con el fin ofertarles, tanto a alumnos, maestros	

y padres de familia, no solo cuentos, sino también la posibilidad de crear lazos afectivos entre todos. Luego de un proceso metódico de preparación del cuento que iban a narrar, los estudiantes se interesaron por explorar las producciones literarias de diversos autores, lo cual da cuenta de que por medio del taller también nació un gusto por la lectura. Las narraciones orales en los diferentes espacios en los que se presentaron fueron presentadas con pasión, tesón y una buena comunicación con los espectadores quienes se mostraban receptivos. Las felicitaciones a cada miembro de este grupo se las otorgaron de manera oral, pero también en forma escrita dado que les enviaron cartas en las cuales les expresaron sus agradecimientos por haber compartido historias. Lo más curioso fue que todos los involucrados en esta actividad recibimos epístolas en las que se demostraba que el trabajo presentado realmente tuvo un impacto social, pues tanto la comunidad escolar como en los hogares de cada miembro del grupo no estaban acostumbrados a este tipo de expresión artística y cultural. Las cartas fueron algunas de las pruebas tangibles del éxito de esta propuesta, así como un reconocimiento y agradecimiento de quienes pudieron apreciar el producto del taller.

CONCLUSIÓN

- Se observaron buenas conductas sociales: ánimo a los compañeros ante las dificultades o ante los errores, ayuda, cooperación, comunicación, etc.
- Una interacción fluida entre los miembros de cada uno del grupo.
- Disminución de las recriminaciones entre compañeros.
- Aparición de refuerzos positivos: palabras de ánimo, aplausos, etc.
- Se mostraron empáticos al momento de analizar los personajes que interpretarían en sus narraciones.
- Disminución progresiva de los conflictos en las sesiones.

3.4.2.1. Análisis de los diarios de campo

Teniendo en cuenta cada uno de los diarios de campo que se diligenciaron en cada una de las sesiones del taller y las conclusiones realizadas al terminar cada sesión se puede notar los resultados positivos encontrados tanto en el grupo en general, como individualmente.

Se puede hacer un paralelo de las dimensiones de las competencias afectivas y los diarios de campo diligenciados. Analizando que en los primeros diarios de campo los alumnos tenían comportamiento de agresividad e indiferencia, por lo cual no se podían realizar algunas estrategias en un ambiente agradable, tanto así que las actividades a realizar por los alumnos no eran concluidas satisfactoriamente, no obstante, se evidencia que a partir del diario de campo número 6 los alumnos tienen un cambio

sobresaliente tanto al iniciar la clase como al terminarla de manera organizada, al igual que realizaron las actividades cooperativamente.

En este orden de ideas se pudo establecer unas categorías de análisis, como la interdependencia positiva que es donde el estudiante se da cuenta que es importante para el grupo y que sin él no puede llegar a la meta, entonces no piensa en “¡Lo hice!” si no en “¡Lo hicimos!”; la unión hasta para celebrar es evidente y el necesitar de sus compañeros se vuelve fundamental para entender que el trabajo en grupo es superior que al individual.

La interacción y la empatía se pudo evidenciar muy por encima de las demás dimensiones ya que llegó un punto en que los alumnos se animaban unos a los otros y no subestimaban el trabajo de los demás, tanto así que se brindaban ayuda para superar los retos a los que se enfrentaban con algunas de sus narraciones orales.

Al darse cuenta de la responsabilidad que tiene cada estudiante se puede evidenciar tanto el ahínco como la motivación de cada alumno, tomando en cuenta la importancia que tiene en el grupo, sintiéndose que es fundamental para llegar a la meta propuesta.

Aunque la dimensión de la autorregulación u otras habilidades intrapersonales no fueron las más sobresalientes en las primeras sesiones, los diarios de campos a partir del número 10 plasman una mejoría notable en la aceptación, en la confiabilidad, en la inclusión, de cada uno de los alumnos del grupo. Se notó una autoevaluación en la ejecución de cada una de las estrategias utilizadas, comunicando cuales eran las más significativas para ellos, así como repartiendo el protagonismo de cada uno de los estudiantes.

Si hablamos de habilidades intelectuales poniendo en situación las actividades, se pudo evidenciar al momento que cada uno de los alumnos analizaba el texto oral a interpretar para así llegar a una presentación creativa; las de comunicación al momento de expresar sus sentimientos ante el grupo y plantear las estrategias

pensadas, también al ser cuestionado y tener claras las ideas para responder; y las habilidades interpersonales al momento de que el alumno tuvo que asumir diferentes roles como de líder, facilitador, mediador de conflictos.

A nivel de desarrollo personal, en el momento de la expresión de sentimientos de los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar sus intenciones a nivel grupal, en el momento de querer aprender más de su desempeño y llegar a pensar que todos tienen las mismas capacidades; teniendo en cuenta el compromiso personal, damos cuenta que el alumno practica la escucha activa con sus coetáneos, siendo evidente su intención de querer superar sus falencias para así terminar cada una de las actividades exitosamente.

3.4.2.2. Análisis de la encuesta realizada a los educandos

En la encuesta realizada al terminar las sesiones del taller se analizaron las siguientes preguntas:



Los 24 estudiantes respondieron que sí mejoró la comunicación con sus compañeros; la mayoría plasmó que se sintieron con más confianza y que era necesario el trabajo en grupo para lograr los objetivos.

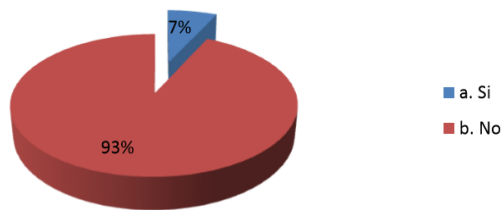


El total de 24 estudiantes afirman que sintieron a gusto en el transcurso de las sesiones, siendo una de las razones que salían de la rutina, que se manifestaba algo diferente en las actividades que los estimulaba a tener la necesidad de expresarse. Además, a pesar de que sintieron mucha alegría, al igual que motivación al ejecutar los desafíos que implica la narración oral.



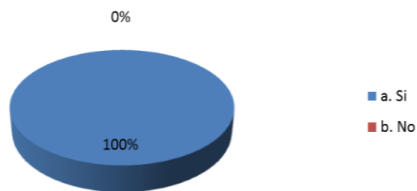
Ninguno de los estudiantes expresaron sentirse excluidos por sus compañeros en las actividades, entendiendo que todos trabajaron motivados y aceptados, donde la colaboración fue protagonista, aunque hubo quienes escribieron que al principio del taller sí se sintieron excluidos, solo que eso fue cambiando paulatinamente.

5. ¿Sus compañeros lo agredieron durante los ejercicios?

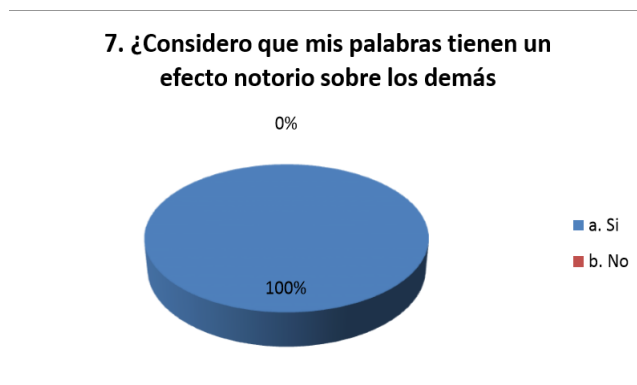


Solo 20 estudiantes plasmaron que no los agredieron durante los ejercicios, solamente 4 escribieron que fueron agredidos en las primeras sesiones, sin embargo, que en las sesiones posteriores todo fue muy agradable, al grado de motivarse por participar en las actividades.

6. ¿Le gusto trabajar en grupo con sus compañeros?



El 100% de los estudiantes encuestados afirman que les gustó trabajar en grupo, y sus justificaciones fueron en su mayoría porque se sentían cómodos, felices, compartiendo muchas cosas, no solamente durante el taller sino en las demás actividades extraescolares con sus familias.



El 100% de los adolescentes escribieron que sí consideran que las palabras tienen un efecto notorio sobre los demás porque después de varias sesiones empezaron a apoyarse unos a los otros dándose ánimo y motivándose para lograr los desafíos, además, algunos reflexionaron que el poder de la palabra puede llegar a generar empatía entre todos.

CONCLUSIONES

Aunque al principio del taller hubo poca comunicación entre los miembros del grupo, conforme se fue desarrollando el proyecto hubo un cambio significativo en sus prácticas escolares, y no solo en las escolares, sino también en sus prácticas cotidianas, esto motivó a que las estrategias tuvieran buenos resultados, con esto, se vio de manera paulatina, la disminución progresiva de conflictos áulicos.

Se observó también una mayor creatividad a la hora de presentar los productos del taller. Se pudo destacar el cambio de actitud de algunos educandos para aceptar a sus compañeros en el sentido que pasaron de ignorarles a llamarles para que formaran parte de sus equipos, este hecho unido a la aparición de conductas de refuerzo, ánimo y ayuda.

A pesar de las dificultades iniciales (derivadas en la mayor parte de los casos de la inexperiencia de los estudiantes para trabajar la técnica del cuentacuentos, así como estrategias lúdicas de creación), la propuesta didáctica, la comunicación interpersonal, la empatía, la regulación de conflictos y la capacidad de verse reflejados en el otro

(otredad o empatía), contribuyó a potenciar la integración de los integrantes del grupo, si bien hace falta mucho más trabajo para lograr un nivel de excelencia en cuanto a adquisición de competencias afectivas, este proyecto contribuyó significativamente en sus conductas dentro de la cotidianeidad de su vida escolar.

3.5. Aplicación del post-test y discusión de los resultados

El diseño post-test, al igual que el pre-test (Instrumento 1), incluye cinco aspectos a evaluar correspondientes a las competencias afectivas que se tomaron en cuenta en el taller, según Daniel Goleman, en su libro la Inteligencia emocional (Conciencia de sí mismo, Autorregulación, Motivación, Empatía e Interacción) con 73 preguntas.

En la fase final de los resultados se aplicó un pos-test; durante su aplicación, el grupo empleó alrededor de 45 a 50 minutos en responderlo. Se revisaron las respuestas con base a la escala de valores sugerida: Nunca: 2, A veces: 1, Casi siempre: 0 y Siempre: X, y con los referentes existentes en la evaluación. Estos fueron los hallazgos del resultado final:

- 1) En el primer grupo de aspectos a evaluar fue la “Autorregulación”; se hallaron deficiencias en un 36% de los estudiantes en esta categoría; el 64% denota un Nivel Aceptable en este aspecto, lo cual al compararlo con el resultado del pre-test nos da una diferencia ascendente del 23% del grupo.

- 2) El segundo aspecto a evaluar fue la “Motivación”; los porcentajes mostraron como resultado deficiencias en un 40% en esta categoría; el 60% denota un Nivel Aceptable en este aspecto, esto quiere decir que este grupo se elevó en un 31% en este nivel, que fue uno de los mejores avances de las cinco categorías.

- 3) La tercera dimensión a evaluar fue la “Empatía”; los porcentajes mostraron deficiencias en un 43% del grupo de estudiantes en esta categoría; el 57% denota un Nivel Aceptable en este aspecto, lo cual indica que hubo un avance del 30% con respecto al resultado del pre-test.
- 4) En el cuarto aspecto la categoría a evaluar fue la “Interacción”, donde se hallaron deficiencias en un 34%, y un 66% resultó en el Nivel Aceptable, dando como diferencia a favor de un 31% del grupo con respecto al resultado del pre-test, que también fue uno de los mejores avances de todas las categorías.

Las siguientes tablas exponen claramente los resultados comparativos del pre-test y del post-test en el grupo. Los datos evidencian porcentajes tanto de las deficiencias como del Nivel Aceptable de las cinco categorías que corresponden a las competencias afectivas:

Tabla 1. Resultados comparativos del pre-test y post-test sobre las deficiencias en cada categoría evaluada del grupo de adolescentes de secundaria investigado.

DEFICIENCIAS AFECTIVAS EN UN GRUPO DE 3° DE SECUNDARIA		
HABILIDAD EVALUADA	PRE-TEST	POST-TEST
AUTORREGULACIÓN	59%	36%
MOTIVACIÓN	71%	40%
EMPATÍA	73%	43%
INTERACCIÓN	65%	34%
PROMEDIO TOTAL	66%	36%

Estos datos indican que, después del tratamiento, como lo muestran las cifras disminuyó el grado de deficiencia en un 30%, el cual fue un porcentaje importante teniendo en cuenta que la propuesta solo se llevó a cabo durante un ciclo escolar.

Tabla 2. Resultados comparativos del pre-test y post-test sobre el Nivel Aceptable en cada categoría evaluada del grupo investigado.

NIVEL ACEPTABLE EN COMPETENCIAS AFECTIVAS EN UN GRUPO DE 3° DE SECUNDARIA		
HABILIDAD EVALUADA	PRE-TEST	POST-TEST
AUTORREGULACIÓN	41%	64%
MOTIVACIÓN	29%	60%
EMPATÍA	27%	57%
INTERACCIÓN	35%	66%
PROMEDIO TOTAL	34%	63%

En estos resultados se puede observar que, en comparación con los resultados iniciales, la tendencia al aplicar el post-test es de aumento del Nivel Aceptable en un 29%, lo que muestra claramente que el tratamiento fue el adecuado para este grupo.

Al comparar estos porcentajes de logro, en general, podemos evidenciar que en los cinco aspectos que se evaluaron en el grupo de adolescentes, luego de la aplicación del Taller de Cuentacuentos, existen diferencias considerables entre los resultados del pre-test y del post-test, puesto que, en cuatro de las categorías, el porcentaje del Nivel Aceptable de adquisición de dimensiones afectivas sobrepasa el 30% y, en una sola que fue en la categoría de “Autorregulación” es del 23%, una cifra que es también considerable.

Estos resultados dan cuenta del gran impacto que tuvo el Taller de Cuentacuentos en los adolescentes del grupo investigado, llegando a la reflexión de que la correspondencia que existe entre las competencias afectivas y la narración oral es muy

estrecha dado que, el acto de relatar una historia es lo equivalente a compartir sentimientos, emociones, percepciones, así como una visión mágica del mundo, lo cual permite abrir canales de afectividad entre el narrador y los receptores.

Cabe reflexionar sobre el hecho de que los resultados más positivos se dieron en aquellos alumnos que en el pre-test tenían resultados más bajos, hecho que puede estar influenciado por una adaptación favorable al entrenamiento seguido y por tener un mayor margen de mejora individual.

Beelman y Lösel (2006) apuestan por extender la duración de este tipo de programas desde unos meses hasta incluso un año para lograr así una mayor consistencia en los resultados, como en este caso que fue una propuesta aplicada durante un ciclo escolar.

3.6. Hallazgos en las conductas observables de los alumnos con respecto al logro de las cuatro dimensiones de las competencias afectivas: motivación, interacción, empatía y autorregulación

En los siguientes apartados se describen los hallazgos obtenidos con respecto a las cuatro dimensiones de las competencias afectivas, considerando los resultados de la aplicación del Taller de Cuentacuentos, así como los resultados del post-test. Se puede apreciar en ellos la incidencia de los agentes educativos, esto es, de los docentes u otros profesionales de la escuela que agencian su proceso educacional. También, la influencia en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes y de la familia.

4.3.1 Motivación

Hay que recordar que los indicadores que se desglosan de esta dimensión son:

- **Autopercepción:** incluye tanto las percepciones de los estudiantes frente a sus aptitudes, habilidades y posibilidades de superarse, como la valoración que hacen de sus atributos en el ámbito académico.
- **Motivación escolar:** incluye las percepciones de los estudiantes respecto de su interés y disposición al aprendizaje, sus expectativas académicas y motivación al logro, y sus actitudes frente a las dificultades en el estudio.

Hay que especificar que, en algunos casos, los hallazgos se refieren específicamente a uno de los indicadores, en otros, abordan la dimensión completa, que en este caso será de la motivación.

El desarrollo de las estrategias del taller, al igual que las narraciones orales que se llevaron a cabo, reveló una alta incidencia sobre la autoestima académica de sus alumnos. También, demuestran el efecto de las prácticas narrativas sobre su motivación escolar.

Se encontró que existe una alta incidencia de las historias sobre la autopercepción y motivación escolar de los alumnos ya que a través de estas ellos se identificaron con algún personaje, valoraron sus acciones y autovaloraron lo que ellos mismos harían en determinadas situaciones.

La narración oral influyó en su confianza para explorar otros temas de estudio, en ser receptivos, perceptivos, así como autónomos respecto a determinadas tareas, asimismo, en su sentido de responsabilidad y compromiso con las obligaciones escolares.

En cuanto a la motivación escolar, a través del taller se generó otra variable que también aparece jugando un rol importante, que fue el interés por estar con los compañeros.

Se observaron momentos de agrado y satisfacción en los estudiantes durante las estrategias o actividades propuestas. Se percibió de la mayoría del grupo una amplia

seguridad para expresarse, para comentar frente a los demás y hacer preguntas; se notó de su parte tolerancia al error y se medió su temor a equivocarse.

Ahora bien, dentro del taller se descubrió que los estudiantes emplean distintos criterios para expresar una alta o baja valoración de sus profesores. Algunos valoran su empatía y capacidad de escucha, su rol afectivo, de contención y acompañamiento. Otros hacen referencia exclusivamente al valor del docente en sus procesos de aprendizaje, concentrando su juicio únicamente en un plano académico; también están los que reconocen el aporte de sus profesores en ambas dimensiones, lo cual es un aspecto que los motiva.

A través del Taller de Cuentacuentos se cayó en cuenta de que el manejo de competencias afectivas cobra especial relevancia en los establecimientos cuya población escolar proviene de sectores sociales marginados y con mayores grados de vulnerabilidad. En estos casos, la evaluación positiva que los alumnos hacen de los docentes que expresan apertura y disposición de acogida hacia ellos, es reiterativa; este atributo de los profesores incide en una mayor motivación en los jóvenes.

Durante la propuesta de intervención primaron estrategias que refuerzan la motivación intrínseca por sobre la extrínseca, y una alta orientación al logro y a la autonomía académica por parte de los alumnos, debido a que las estrategias empleadas se caracterizaron por mayor involucramiento y participación activa de su parte.

Se pudo apreciar que los alumnos presentaron una realidad de mayor motivación ya que, en esa etapa, la mayoría de los estudiantes forjó una identidad en torno a las actividades del taller, reconociendo que son funcionales para sus proyectos personales una vez egresados del nivel básico. La motivación mejora por las prácticas docentes recreativas.

Respecto a lo anterior, se apreció, una vez culminado el taller, que la mayoría de los estudiantes, independiente del contexto, cuando se les preguntó por su futuro, se

proyectaron estudiando carreras profesionales en universidades o institutos extranjeros.

Después de narrar, los alumnos se motivaban por los aplausos y felicitaciones de sus compañeros, padres, tutores, maestros y directivos, lo cual tiene que ver con su motivación intrínseca, que fue la que más se promovió entre ellos, aparte, se observó una alta orientación al logro observada en los estudiantes, lo cual se relaciona con una alta autonomía académica, a su vez, la autonomía se relaciona directamente con su auto percepción y autovaloración académica. Algunos alumnos respondieron con un sentido de responsabilidad ante las actividades propuestas y siguieron atentamente el desarrollo de la clase.

Se encontró que el tipo de estrategia más adecuada para favorecer el desarrollo del interés de los estudiantes es iniciar la clase con una narración auténtica, honesta y con carga emotiva.

En la escuela donde se llevó a cabo la investigación, se desarrollan muchas acciones con el objeto de fortalecer o mejorar la motivación escolar de los jóvenes: estrategias de control conductual, sanciones y premios, compromiso valórico y actitudinal, estrategias pedagógicas de innovación vinculadas al aprendizaje del currículo, y refuerzo y entrenamiento académico con miras a los resultados de PLANEA, entre otros.

Por su parte, los estudiantes tuvieron otro tipo de experiencia motivacional gracias al taller que, de cierto modo, ellos demandan de manera reiterada en su discurso: tuvieron un mayor involucramiento y participación activa en las sesiones, una mayor disposición para asegurar un aprendizaje efectivo mediante la retroalimentación permanente y para atender las dudas o dificultades de comprensión de textos las veces que fuera necesario. Estas estrategias no solo promovieron una motivación escolar, sino también, una autoestima académica.

Se consideró lo pedagógico propiamente tal como un recurso a través del cual fortalecer este indicador, con una planificación previa de lo que se espera lograr con cada adolescente. Esto evidencia una alta gestión e intencionalidad pedagógica en torno a la autopercepción, la autoestima académica y la motivación escolar.

Con respecto a las charlas que se dieron dentro del taller, se pudo analizar cómo las burlas durante las clases son un elemento inhibitor de la participación y de la seguridad de los estudiantes frente a los desafíos escolares; se comentó que lo más común es el uso de sobrenombres despectivos cuando los estudiantes se equivocan en su comentario o respuesta, o cuando participan de manera muy activa. Contrario a lo que se comentó, se observaron casos de refuerzo entre los compañeros, donde se felicitaron por una respuesta correcta o por la obtención de una buena crítica hacia su acto narrativo.

Gracias al taller, los alumnos entendieron que motivar a otro con sus narraciones es proyectar y desarrollar en ellos grandes expectativas. Las familias, los profesores y directivos proyectan una visión sobre el estudiante, que esperan que incida en su apropiación de una identidad escolar. Por esta razón, la motivación no es una dimensión exclusivamente subjetiva de los estudiantes.

Las familias de los jóvenes incidieron con su mayor presencia en la experiencia afectiva de sus hijos a través de los cuentos, teniendo un rol importante en un sentido amplio, lo cual se ve reflejado en las epístolas que escribieron sobre las vivencias en torno a las historias que les llevaban sus hijos. Tanto maestros como padres de familia, así como los mismos estudiantes de este grupo, notaron una metamorfosis en sus conductas con respecto a la dimensión de la motivación.

Algunos testigos de este hecho escribieron textos epistolares en los que agradecen la motivación que se detonó por medio del proceso de implementación de esta propuesta de intervención. Hay una carta escrita por una madre de familia en la que expresa que nota a su hija más vivaz y motivada en la escuela; también le nota una

emoción especial cuando narra cuentos; existe otra carta en la que un alumno agradece ser escuchado por el tallerista, además, asevera que su grupo está motivado por contar historias, al igual que cada sesión del taller les provocaba una amplia expectativa por lo cual esperaban con ansias esa clase. Dichos textos se muestran a continuación:

Martes 14 de marzo de 2017

Profesor Aguirre:

Espero que se encuentre muy bien de salud y que todo transcurra tranquilo en su vida. Le quiero agradecer las cosas que a hecho por mi hija Ana y que la noto más despierta que antes. Platica más conmigo y me habla mucho de sus clases y las cosas que hacen en la escuela. Lo que nunca me imagine fue que algún día me llegara con cuentos y me los contara con aquella emoción que según ella usted también le imprime a las historias. Me gusta mucho lo que hace por que eso les fomenta a la lectura a todos ellos y aprenden mejor las cosas. Ojala todos los maestros contaran cuentos.

Yo a mi hija la siento más motivada por la escuela y los pocos ratos que paso con ella pues trabajo casi todo el día la percibo de manera distinta. Ella antes era muy platicadora y nomas entro a la secundaria y todo cambio, dijera la canción, pero nomas paso a tercero y les dio ese taller del que tanto me a hablado y ella volvió a ser la de antes.

Cualquier cosa que tenga que ver con ella abiseme por favor y si se porta mal me dice también para ponerla en su lugar aunque no creo por que se que mi hija es buena y casi nunca e tenido ese problema con ella. Saludos maestro y le agradezco la labor que esta siendo con ella.

Maestro Juan Carlos la verdad no se como
Iniciar una carta por k casi no e escribida
Cartas Pero solo le aviere desir que me
Siente muy agradecida con usted por las
veces que ha escuchado incluso cuando
esta dando clases en taller, creo que es
el único maestro que nos escucha como debe
Ser porque ay otros que definitivamente
no lo hacen, cuando no va a tener la
Clase de usted la materia de mis compañeros
no solo yo lo esperamos con ansias para
saber que otro cuento nos va a contar y por
saber que otra cosa nueva haremos yo se que
no soy buena para contar cuentos como usted
pero ay la hebo ? Se que sigue aprendiendo
mis cosas de usted solo me falta poner más
atención en clase y animarme a participar más.
espero que nos siga dando clases en la escuela y
sino nos lo ire a visitar.

Gabriel Alejandro morales roman 3^{er}

4.3.2. Interacción

Esta es la dimensión de las competencias afectivas con mayor presencia en el logro de los resultados con base al Taller de Cuentacuentos dentro del grupo de 3° “B”. Hay que recordar que esta dimensión abarca dos indicadores que son los descriptores de logro de la dimensión de interacción y que su presencia en el grupo de adolescentes mencionado en esta investigación se describirá en los hallazgos que se expresan en el desarrollo de este sub-apartado. Dichos indicadores son:

- **Convivencia afectuosa y respetuosa:** considera las percepciones, las actitudes y expresiones afectuosas que tienen los estudiantes en relación al trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación que existe en la secundaria. Además, las percepciones con respecto al cuidado del establecimiento y el respeto al entorno por parte de los estudiantes.
- **Ambiente organizado:** considera las percepciones que tienen los estudiantes sobre la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por todos, y el predominio de mecanismos constructivos de resolución de conflictos. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente a las normas de convivencia y su transgresión.

Las escuelas secundarias, además de cumplir con la producción del Reglamento Interno y el Acuerdo para la Convivencia Escolar que actualmente exige la norma, también buscan asegurar la presencia de un encargado de convivencia en los equipos de gestión; desde la perspectiva de este trabajo de tesis, si ese encargado se pudiera tratar de un docente cuentacuentos que impulse el arte de narrar para que la interacción sea más amena, podría ser la panacea de las barreras para la convivencia.

Por su parte, se descubrió por medio de las opiniones que dieron los jóvenes dentro del taller, que aunque los estudiantes son especialmente sensibles al tema del maltrato y del acoso escolar, no necesariamente tienen facilidad para reconocerlos, ya que hay

situaciones que, pudiendo ser catalogadas de maltrato o acoso escolar, aparecen como normalizadas.

Cuando los estudiantes expresaron sus conclusiones acerca del taller, algunos de ellos comentaron que las aulas eran para ellos como espacios de refugio, donde el buen clima les provocaba una sensación de paz.

Durante las actividades de la propuesta, se observó que, en la mayoría de los casos, las dinámicas de relación entre los jóvenes tendieron al respeto mutuo y al afecto. Se constataron excepciones, sin embargo, en el trato de los alumnos hacia los profesores se notó un cambio que se externaba en las juntas de docentes. En esta escuela, especialmente en el grupo donde se desarrolló la propuesta de intervención pedagógica, los alumnos eran explícitamente desafiantes, e incluso agresivos con los demás. Los docentes afectados, por su parte, sentían desesperanza respecto de sus capacidades para manejar al grupo, no obstante, hoy día son ellos los que sienten una transformación en esos adolescentes.

Los manuales de convivencia suelen definir protocolos sobre el abordaje de conflictos una vez que han sucedido. Pero, por un lado, estos protocolos no siempre se cumplen y, por otro, estos manuales definen pocas prácticas preventivas de situaciones críticas. La mayor parte de las estrategias que anticipan la aparición de conductas disruptivas tienen relación con el bullying o maltrato escolar.

No obstante, en este grupo de jóvenes hay acuerdo al percibir y describir a su escuela como un lugar donde prima la buena convivencia, el respeto por el otro y un clima de seguridad, que si todo el tiempo permanece así no habría necesidad de acudir al texto del acuerdo para la convivencia escolar.

De las cuatro dimensiones de las competencias afectivas, la interacción es el que se aprecia con mayor instalación en el grupo donde se aplicó la propuesta. Esta dimensión fue abordada a través de las estrategias en las que hubo un manejo

interactivo de la narración oral, al igual que, en aquellas en las que hicieron un trabajo colaborativo.

La convivencia escolar fue uno de los indicadores considerados clave dentro del taller, para el cual se definieron metas, objetivos y acciones que le permitieran al grupo avanzar en el desarrollo de sus procesos y prácticas. En el aula primó un método pedagógico de interacción a través de la narración oral, donde los estudiantes tuvieron oportunidades de interactuar entre ellos en torno a las dinámicas de trabajo. Por otro lado, un aspecto que favoreció a que se desarrollara este indicador fue que hubo instantes en que la conducción del taller la llevaron los adolescentes, lo cual es una muestra de una instalación eficiente del tema de la convivencia en la gestión de aula.

El taller de cuentacuentos fue un proceso en el cual los estudiantes tuvieron mayor oportunidad de interactuar, por lo que es una estrategia que los docentes pueden mediar de manera planificada la convivencia. En este sentido, el clima laboral al interior de la escuela cobra relevancia, entendido como el ambiente físico y humano en el que el profesor desarrolla su trabajo cotidiano.

Durante las actividades predominaron relaciones de tolerancia. Como resultado del levantamiento de información empírica de este estudio, es posible señalar que, en términos generales, la experiencia de un taller de cuentacuentos se caracteriza por el predominio de ambientes favorables a la convivencia de la comunidad estudiantil y, más allá de situaciones puntuales, predomina una tolerancia a la diversidad puesto que la práctica de la narración abre canales de comunicación con todos los interlocutores.

La experiencia de tolerancia de los estudiantes está condicionada por el grado de apertura y diversidad de la experiencia social al interior de sus respectivos grupos; por la experiencia vivida, se puede decir que la técnica del cuentacuentos construye ciertos valores que impactan en la actuación diaria de los educandos: se hacen más sensibles, empáticos, tolerantes y sociables.

La interacción observada es destacable. Luego de la aplicación de la propuesta, en general, se reportaron dinámicas sociales entre estudiantes y docentes favorables a la aceptación de la diversidad sexual, la convivencia de una amplia variedad de identidades culturales juveniles, así como también el reconocimiento y aceptación de proyectos personales e intereses específicos que rompen con la imagen homogeneizadora de la experiencia escolar. El acto de relatar provoca tal impacto que los educandos tienden a ser menos conflictivos, generándoles una necesidad de ganar un espacio de reconocimiento más centrado en sus cualidades humanas que en su apariencia, como suele suceder entre los adolescentes.

Algunas muestras de que se logró esta dimensión son unas epístolas que describen algunos cambios en la manera de interactuar dentro del aula a raíz de la aplicación de la propuesta de intervención. La primera epístola es del director de la escuela secundaria donde se llevó a cabo el proyecto de investigación, en la cual describe que tanto él como los maestros han notado un cambio significativo en la interacción de este grupo, notándolos más respetuosos y afectuosos entre ellos; la segunda es de un alumno que aprecia a su grupo más unido y solidario:

Estimado maestro Aguirre:

Es un gusto poder expresarle mi satisfacción y admiración por el trabajo que ha hecho en esta escuela, especialmente con el grupo de 3 grado B, en el cual se ha percibido un cambio significativo desde que usted entró con ellos con ese taller de cuentacuentos que propuso desde el ciclo escolar anterior y que lo ha llevado a cabo cabalmente.

Los maestros han percibido lo mismo que yo pues han comentado que el grupo está más compactado, que son más respetuosos, más afectuosos entre ellos y que han disminuido notablemente los casos de bullying, el cual era un problema muy recurrente el ciclo escolar pasado en este grupo. Me agrada que haya un maestro con iniciativa capaz de transformar a sus alumnos desde su trinchera y su talento.

Ya sabe usted que cuenta con mi apoyo incondicional y cómo no hacerlo si usted ha brindado todo su apoyo y esfuerzo a la mejora de los aprendizajes en esta escuela. Espero que siga llevando esa luz a cualquier espacio y que por medio de los libros los jóvenes alcancen sus sueños tal como usted ha hecho.

Aquí estamos para lo que se le ofrezca maestro, un abrazo

Atentamente,

Manuel Castro
Luis Manuel Castro Cázares

Director de la escuela secundaria Gral "I.B.Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta.

Cotiacancito, Cotiacán, Sin.

Valeria Fernanda Quiroz Ibarra. "3B"♥

Maestro Juan opino que todas sus clases me han servido para ser mejor estudiante por que aprendo mucho de valores y de cuentos. Siento tambien que mi grupo esta mas unido desde que nos empezamos a dar clases por que usted nos aconsejaba que un grupo unido puede superar cualquier cosa. Mis compañeros lo respetan mucho al igual que yo y ya no dicen tantas groserías. En el salón que fue otra cosa que me sorprendio, es mas ni yo me animo a decirlas estando usted por que a usted no le gustan. Mis respetos para usted ya que se porta muy bien con nosotros, ojala así fueran todos los maestros pero no, la mayoría son muy regañones y me da miedo hasta hablar pero con usted no pasa eso y me e fijado que ni con los demás alumnos. Gracias por ayudarme con sus exposiciones de la otra vez y creo que su taller nos a ayudado para exponer mejor en clase y para socializar mas entre todos pues cada quien estaba en su rap y no habia tanta unión como la ay ahorita. Que este bien profe, espero que le aya gustado esta carta y si no pues me la regresa.

4.3.3. Empatía

El siguiente análisis sobre los hallazgos obtenidos (en las conductas observables de los alumnos) con base a los resultados del taller en la dimensión de la empatía, tuvieron como indicadores:

- **Sensibilización empática:** considera las reacciones de los estudiantes ante los sentimientos y emociones de los demás, así como la forma en la que se involucran con las situaciones del otro cuando se encuentra en situaciones adversas o problemáticas.
- **Sentido de pertenencia:** considera la identificación de los estudiantes con sus compañeros y con la comunidad escolar, si sienten orgullo de pertenecer a ella, así como la valoración y respeto hacia las opiniones de los otros y la confianza para expresarse que genera el sentirse realmente integrado a la comunidad.

Este análisis remite a la dimensión entera o a alguno de sus indicadores. Respecto al indicador Sentido de pertenencia, en la experiencia durante la aplicación de la propuesta se reconoció que la identificación con una comunidad escolar no siempre alcanza logros visibles hacia el exterior, ya que no es el único canal posible para generar pertenencia. También son relevantes las relaciones con los distintos miembros de la comunidad escolar, y la participación en actividades específicas o grupos que se forman dentro del ámbito escolar, por lo cual un taller de cuentacuentos puede ser un medio para que tengan ese sentido de pertenencia.

Desde el taller, se pudieron escuchar varios relatos compartidos sobre la escuela, caracterizados por la diferenciación o comparación con otras escuelas similares sobre cómo se sienten o se sintieron dentro de estas o de qué manera estuvieron identificados con sus compañeros. En este sentido, la sensación de éxito o sello propio al momento de narrar se relaciona con un mayor nivel de logro en el indicador de Sentido de pertenencia.

Además, la pertenencia individual a un colectivo se relaciona íntimamente con la auto percepción y autovaloración escolar, entendida como la valoración y percepción generalizada de la comunidad escolar respecto de la propia institución. Este elemento es clave, también para el indicador de convivencia escolar que parte de la dimensión de interacción.

También se constató que la identificación con un grupo de cuentacuentos puede proyectarse a través del orgullo de pertenecer a este, lo cual les genera una motivación intrínseca. La pertenencia a un grupo pequeño dentro de la escuela que practica un arte en común también es un motor del Sentido de pertenencia.

Desde el indicador de la sensibilización empática, se observó que los alumnos reaccionaban con lágrimas, risas o un sentimiento de temor ante los relatos de sus compañeros y los de un servidor. En la comunicación se observó, además, que las historias apaciguaban el comportamiento de los jóvenes pues al identificarse con algunos personajes se interesaban más por escuchar lo que les sucedía dentro de esa historia fantástica. Verdaderamente se ponían en los zapatos de esos personajes notándose en la manera en la que se expresaban de manera facial y en lo que opinaban luego de escuchar los relatos.

Se desarrollaron varias dinámicas que navegaron entre una sensibilización a otras con mayor empatía. Asimismo, algo tan sencillo como un cuento ayudó al adolescente a identificar sus propias emociones y las de los demás, lo que conlleva a desarrollar, no solo la empatía, sino también la autoestima; a relajarse en tanto presta atención y se entretiene; fomenta sentimientos de confianza, seguridad e independencia mientras estrecha lazos afectivos con sus padres, abuelos o educadores; estimula la memoria, la representación de símbolos, el gusto estético, en definitiva, a conocer e interpretar mejor el mundo circundante mediante la imaginación.

Los siguientes textos son una prueba fidedigna de que, gracias a este taller, gran parte de los alumnos de este grupo se hicieron más empáticos entre ellos. La primera

carta es de una maestra que imparte la materia de Formación Cívica y Ética, quien ha percibido al grupo más sensible ante los acontecimientos externos o ante los sentimientos de los demás; la segunda es de una alumna que narra haber llorado mientras escuchaba algunas historias de vida de sus compañeros, lo cual es una reacción empática:

Maestro Aguirre:

Primero que nada quiero saludarlo y felicitarlo por el trabajo que ha hecho con este grupo. Usted sabe que mi materia se basa en valores humanos y en el comportamiento deseable en nuestra sociedad, y los textos que usted ha trabajado con los jóvenes han servido mucho para abordar ciertos temas. En la Formación Cívica y Ética prevalece un amplio manejo de las emociones para formar ciudadanos conscientes, éticos y felices. En mi caso, empleo diversas estrategias en las que los muchachos se sensibilizan ante ciertas situaciones que ponen en conflicto a nuestra sociedad.

Verdaderamente los noto más sensibles ante la cruda realidad que se vive en las calles o ante los problemas de sus compañeros. Se que usted implementó una estrategia en la cual contaron su historia de vida. Fijese que yo implementé una parecida solo que en esta también me contaron qué historia les gustaría vivir en un futuro y me sorprendió mucho que hubo quienes dijeron que le gustaría servir a la sociedad de diferentes maneras, por ejemplo, ayudando a la gente que sufre pérdidas cuando hay un huracán o apoyando a los señores que viven en asilos.

Me encantaría poder entrar a una de sus sesiones del taller para poder aprender un poco más de usted e incluso poder unirme a contar mi propia historia. Valoro mucho lo que usted hace pues me gusta leer desde niña y es algo que me ha servido para inculcarles lo mismo a mis hijos. Estoy a su disposición para lo que ofrezca.

Marina Reyes

Estimado Profe Juan Carlos:

Espero que se encuentre bien y quiero decirle que me han gustado muchísimo sus clases ya que son muy divertidas y aprendemos mucho. Me siento más en confianza con mis compañeros pues ya sabe que a mí no me gusta mucho hablar, pero gracias a sus clases ya que a veces casi me obligan con su mirada para que hable pues he hablado mucho más que antes.

Una de las actividades que más me han gustado a sido esa en la que contamos cuentos a nuestra familia y la del video del cuento de terror. Otra fue cuando contamos nuestra historia de vida lo que nos sirvió para conocernos más y unimos más también. Conociendo cosas que no sabía de mis compañeros y algunos me hicieron hasta hablar con sus problemas porque lo entiendo y se que todos hemos pasado por lo problema muy graves pero entendido solución, tengo ganas de que nos lleve a contar cuentos al parque que está aquí cerca porq ay se juntan varios niños que nos pueden escuchar y uno de mis primos también.

El mundo siempre cambia

Espero que nos siga contando historias mas las de chistes, la Verdad me da mucha risa cuenta Por que se mete mucho en los Personajes.
Gracias por todo Profe.

Ana Maria Bibiescas Lugo

4.3.4. Autorregulación

El siguiente análisis sobre los hallazgos obtenidos (en las conductas observables de los alumnos) con base a los resultados del taller en la dimensión de la autorregulación. Este análisis remite a la dimensión entera o a alguno de sus indicadores, los cuales son:

- **Autocontrol ante conflictos:** considera el manejo adecuado de las emociones de los educandos ante retos cognitivos o ante situaciones problemáticas dentro de la escuela, o específicamente, dentro de las clases.
- **Hábitos de autocuidado:** considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes relacionadas con la sexualidad, el consumo de tabaco, alcohol y drogas y sus percepciones sobre el grado en que la escuela previene conductas de riesgo y promueve conductas de autocuidado.

Dentro del taller, las historias narradas con un contenido valórico explícito o implícito, las propuestas de trabajo en equipo, el manejo de situaciones y emociones, así como el buen clima (clima nutritivo) promovió que los estudiantes desarrollaran habilidades para la resolución de conflictos y la autorregulación de su conducta.

Se ha detectado que, en las aulas donde no se da este proceso y que cuentan con un mal clima (clima tóxico) se da en un menor grado la autorregulación de los estudiantes, en muchos casos la impulsividad aparece como una característica predominante. Esto afecta las relaciones entre estudiantes, que tienden a ser ambivalentes, oscilando entre expresiones de afecto y tratos agresivos.

En este grupo se pudo apreciar que de los dos indicadores que considera la dimensión de autorregulación, la que era motivo de mayor preocupación es la de Hábitos de autocuidado, específicamente los aspectos referidos al consumo de drogas, sobre la percepción que tienen acerca de esto y al sentido de responsabilidad sobre sus hábitos de vida activa.

Los alumnos de esta escuela, especialmente los que conforman a este grupo, tienen cierta influencia del narcotráfico por un sinnúmero de sucesos que se han desatado en la comunidad, en consecuencia, sus sueños o aspiraciones se ven afectadas por esta narcocultura, lo cual pone en detrimento sus hábitos de autocuidado viéndose más vulnerables a caer en situaciones de riesgo.

Para atender a esta problemática, el abordaje del indicador de hábitos de cuidado, así como del autocontrol ante conflictos se dio a partir del análisis y reflexión de textos que manejan ciertas temáticas que se pueden suscitar en sus vidas, que de cierto modo, dan pautas para que los jóvenes se den una idea sobre lo que hay que hacer en determinadas situaciones de riesgo; generalmente, los estudiantes se mostraron entusiastas y motivados con estos textos.

A través del diálogo crítico-reflexivo que se detonaba después de la lectura o narración de un cuento, el grupo de alumnos pudo construir, elaborar y hacer suyos los objetivos de aprendizaje del taller, los cuales son comunes al colectivo, pero también individuales cuando son interiorizados.

Hubo un intercambio de ideas, de perspectivas y aspiraciones de los alumnos que les permitieron conocer los motivos de estudio y de aprendizaje de sus compañeros de aula, compararlos con los suyos propios, y con una dirección oportuna y estimulados por los demás, se plantearon metas, además, se crearon nuevos horizontes de aprendizaje, guiados por sí mismo, lo cual es una actitud desencadenada de la dimensión de la autorregulación; todo esto detonado por la narración oral.

Los adolescentes demostraron su capacidad de autorregulación mientras debatían un tema en el taller, mientras narraban una historia cuidando no desbordarse por las emociones que causa este acto, cuando participaron en plenarias, cuando se enfrentaban ante retos cognitivos que estaban implicados en este proceso, cuando se desarrollaron las distintas estrategias de la lectura crítica, el razonamiento analógico y

la producción de analogías, entre otras conductas observables. Estas vivencias fueron registradas sistemáticamente para este análisis de hallazgos.

Las estrategias didácticas que coadyuvaron en la autorregulación de sus emociones fueron el análisis y evaluación crítica de los productos creativos de los estudiantes, como dibujos, composiciones escritas o relatos orales, debates poéticos, textos para la dramatización, las propias dramatizaciones, criaturas de un planeta imaginario, entre otras, en las cuales se produce un intercambio de opiniones valorativas y de argumentos entre los adolescentes apoyados en criterios evaluativos previamente formulados y elaborados por ellos.

Una narración creativa, por ejemplo, puede ser analizada de acuerdo a los criterios que determinan los aspectos creativos y originales de la misma y también lógicos y gramaticales, y que permiten valorarla y clasificar su nivel de creatividad. En el análisis crítico de los aspectos creativos de la narración que describe las características de los habitantes de un planeta misterioso, por ejemplo, el criterio puede evaluar cuan distinta puede ser una criatura de esas respecto a los habitantes de la Tierra, pero el criterio no se traduce en sumatoria de cosas raras, sino en cuan fundamentadas y argumentadas, desde el conocimiento de las materias de estudio o desde el campo de la ciencia ficción, puedan estar esas fantasías y elaboraciones, es esto lo que ofrece la medida de lo creativo.

Este procedimiento de generación de criterios evaluativos y de crítica, primero transcurrió a nivel grupal y luego se hizo, progresivamente, de dominio individual, para autoevaluar lo que ellos mismos hacían y decían, que es una acción que determinó su nivel de autodominio o autorregulación. Es decir, la crítica no solo se hizo hacia el exterior, sino que se convirtió en un elemento para la autorregulación. Pasa a ser autocrítica y cobró así un valor autorregulador, lo que les sirvió para perfeccionar con fundamentos y criterios razonados su quehacer creativo individual.

Dentro del plano de la autorregulación de las actividades del taller, se había expresado que el diálogo y la técnica del cuentacuentos no solo contribuían al desarrollo del mecanismo técnico-operativo de la autorregulación, es decir, a la función autorreguladora de sus actos y emociones, sino al desarrollo de procesos psicológicos que intervinieron en el educando.

Cada sesión contribuyó también al desarrollo de los componentes psicoafectivos del aprendizaje autorregulado que les permitieron construir sentidos compartidos e individuales que propiciaron su desarrollo motivacional y, en particular, motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje crítico reflexivo y creativo de los estudiantes.

A su vez, el diálogo producido en un clima de armonía, aceptación y respeto incrementa la autoestima, factor indispensable para que el educando se sienta seguro de sí y dispuesto a enfrentar el dominio y control autónomo de su conducta.

Las experiencias prácticas del taller de cuentacuentos han demostrado que los educandos alcanzan una mayor responsabilidad por el aprendizaje propio y por el de los demás, una disposición creciente a tomar iniciativas y decisiones propias, un aumento de la participación a partir de la elaboración de juicios personales, de la necesidad de exponer sus criterios con mayor libertad y fuerza argumentativa, sin temores a la equivocación, sino por el contrario aprovechando productivamente los errores para la corrección colectiva y la construcción de los conocimientos.

Es importante mencionar que los alumnos de este grupo también llevaron a cabo un control de las emociones a través de las situaciones de aprendizaje que implicaban un reto cognitivo o enfrentarse ante un público; en cuanto a esto, se observó que los educandos se esforzaron por controlar sus emociones al momento de presentar sus narraciones orales o en otros momentos en los que tuvieron una intervención significativa dentro del taller.

Esto lo afirma De las Heras (2012), al describir el autoconocimiento emocional como el conocerse a uno mismo, los sentimientos y emociones. Él establece que es

un factor determinante en el desarrollo de esta inteligencia. Por lo tanto, para poder controlar las emociones, es importante conocerlas e identificarlas.

De igual forma, al concluir el taller, los educandos expresaron que pudieron controlarse cuando se sintieron cansados, decaídos o tristes, debido a que las actividades del taller les inyectaban una energía positiva. Este resultado tiene relación con lo que Martin y Boeck (2012) mencionan sobre el reconocimiento de las emociones. Ellos refieren que solo quien aprende a percibir las emociones, identificarlas y aceptarlas puede dirigir las; por esta razón, es necesario prestar atención a lo que el cuerpo manifiesta para poder regularlas.

Goleman (2004) describe el autocontrol como el manejar las emociones y los impulsos. Esto lo poseen las personas que manejan sus sentimientos y emociones sin perder la concentración. Este indicador (autocontrol de las emociones) se observó eficiente en la mayor parte del grupo escolar ya que durante el proceso de aplicación de la propuesta, los adolescentes controlaron y expresaron adecuadamente sus sentimientos y emociones con los demás.

El taller brindó un sinnúmero de herramientas importantes para fortalecer en los jóvenes su nivel de autorregulación, de este modo, que pudieran tomar decisiones, relacionarse adecuadamente, sobrepasar obstáculos, solucionar conflictos entre ellos, improvisar cuando se les olvidaba una parte de la historia que narraban, controlar sus emociones ante un público interlocutor, entre otros beneficios. Estas tácticas brindaron mayor seguridad, confianza y apertura dentro del grupo escolar.

Una prueba fehaciente de que este taller sí contribuyó en la autorregulación de este grupo de jóvenes son dos epístolas que emanaron de este proceso. La primera epístola es de una madre de familia que nota a su hijo más respetuoso y autodidacta tanto en la escuela como en el hogar; la segunda es de un alumno que nota a sus compañeros con una conducta más sosegada, así como con un trato armónico entre todos, lo cual le genera bienestar. Estas se muestran a continuación:

Coliacaneito, Coliacan, Sin A 19 de Abril del 2017.

Profr: Aguirre.

Hablándole un poco acerca de la experiencia que he tenido con mi hijo luego de la estrategia del cuento cuentos que al estado trabajando con ellos déjeme decirle que mi hijo se a portado mejor en la casa, hace sus tareas sin que le este insultando, a sacado mejores calificaciones y lo noto menos grosero que antes pues ya sabe que Antonio había estado faltándole al respeto de manera constante a sus hermanos pues resulta que ya lo siento mas medido cuando habla y mas calmado cuando sus hermanos también lo molestan por que tampoco son un pan de dios. La Verdad todo esto del cuento cuentos a mi me gusta y los cuentos que mi hijo a traído aqui a la casa, que usted le encarga que mas cuente, a mi me han gustado mucho, incluso mis otros hijos han querido leerlos escritos y los han buscado en sus celulares para volverlos a leer. Mi mamá esta encantada con los cuentos que le encargo que le leyera a ella por que tratan de soñar ya grandes como ella que tienen problemas como los que ella a tenido, o sea se siente como

Scribe

06/05/17

Querido profe Juan Carlos

Opino que desde que llego a este grupo todo a sido mas chido por que las clases an sido mas divertidas y mas interesantes. Este taller de cuentacuentos que nos ha venido dando a mi se me hace muy padre pues emos aprendido muchas cosas que no sabiamos como contar cuentos, tratar bien a nuestros compañeros, saberlos escuchar, ayudarlos cuando lo necesitan y estar mas conscientes de lo que decimos y no ~~no~~ mas hablar por hablar.

Yo la verdad siento al grupo mas tranquilo por que la verdad eramos muy desmadrosos el año pasado, ya no nos peleamos tanto, ya no nos decimos tantas cosas feas como antes, yo siento que es por que usted nos a fomentado valores que igual nos los fomentan en la casa pero que a veces no le hacemos caso a nuestros papas.

Quisiera contar historia sobre ciencia ficción por que ya emos contado muchas de terror y de chiste. Creo que hay que cambiarle ya para que mis compañeros y yo conocamos mas y mas historias. Le doy gracias por los cuentos que nos ha contado que están muy chidos y todas sus clases tambien. Hasta luego!

Juan F. Bedoya



3.7. Balance general de los resultados de la propuesta de intervención

Durante el desarrollo de la propuesta a través de un Taller de Cuentacuentos con base en el Modelo Histórico Secuencial, que fue el tratamiento principal que se aplicó en el grupo, se observa a los niños motivados debido a que las actividades que se realizaron son diferente a las que ellos están acostumbrados: se les da la conceptualización, se proyectan unos videos con su posterior reflexión y, para algunas estrategias, se distribuye el grupo por equipos opcionales de cuatro o cinco estudiantes donde cada uno realiza su actividad pero se ayuda y retroalimenta con los aportes de sus compañeros; se estableció un líder por equipo que fue la persona encargada de recoger los trabajos y mantener el orden dentro del subgrupo.

En los datos presentados en el registro anecdótico, se evidenció un alto índice de cooperación y trabajo en equipo. Los estudiantes se desempeñaron adecuadamente y realizaron sus actividades en el tiempo estipulado y coordinaron de forma amena y cordial la conclusión de cada actividad.

En cuanto a la evaluación de las actividades en las que se integró a la familia se observó mucho empeño y disposición por parte de los padres de familia ya que de las 10 actividades enviadas a casa para que se desarrollaran narraciones orales en compañía de sus tutores o padres, se devolvieron conclusiones sobre la actividad por escrito con el puño y letra de los susodichos en un 90%, lo cual indica el interés que muestran los padres por el desarrollo de las actividades relacionadas con sus hijos, además, dieron cuenta del conocimiento que tienen sobre el proyecto y sus connotaciones en el desarrollo humano de sus hijos.

El poco porcentaje de los padres de familia o tutores que no enviaban resultados o conclusiones de las actividades en casa, mandaban decir con los jóvenes que no habían estado en casa, que no habían tenido tiempo por cuestiones laborales imprevistas.

En el registro anecdótico también se reconoció más motivación de los estudiantes por algunas actividades como el “Taller de lectura en voz alta y sonorización de textos”, “Historias de vida”, “Cartas al amor del terror”, “La tortura literaria”, “Caligramas mágicos” y “La prueba de juego” en las cuales surgieron respuestas muy curiosas a algunas preguntas y aspectos desconocidos de los compañeros, así como también, con estas y otras estrategias redescubrieron habilidades que no sabían que poseían, las cuales se reconocieron entre sí.

Antes del desarrollo de cada actividad se conceptualizó sobre el tema a tratar y enseguida se narró una historia para su reflexión grupal, seguidamente llevaron a cabo una actividad individual, en equipo o grupal que siempre se socializaba entre todos, para luego encargar una actividad para realizar en familia en la cual compartieran narraciones orales o libros con sus padres y acudientes sobre la temática abordada en el taller; finalmente, se escribe un texto donde participan si fuere posible todos los miembros de la familia, el cual se comparte en voz alta al grupo en la sesión posterior del taller.

Durante la aplicación del taller se evidenció un cambio en el comportamiento de los adolescentes; si bien es cierto que duró solo tres meses de aplicación constante con encuentros en ocasiones de más de seis horas semanales, se observó que a pesar del corto tiempo los resultados son significativos.

El hecho de que, durante esta corta aplicación se demuestre un pequeño cambio, deja entrever que vale la pena continuar con su implementación en las aulas escolares, puesto que un aspecto bastante interesante por resaltar es que a medida que se evidenciaban las competencias afectivas, se manejó el fundamento teórico, la idea y el concepto de las mismas, lo cual mostró que incluso los adolescentes no solo mejoraron en la nociones del concepto, sino en la redacción, la reflexión y, por ende, en el análisis de las mismas, logrando comprender que la narración oral es un detonante que genera competencias afectivas.

De igual modo, mejoraron su expresión verbal y no verbal, mostrándose más tolerantes y reflexivos ante las situaciones cotidianas y dando mayor énfasis al diálogo que a los golpes o empujones. Compartieron risas, buen ánimo, una actitud de acogida hacia ellos, así como también, expresaron abiertamente cualidades de cada uno. Durante la creación de productos e intervenciones se observó mucha creatividad y compañerismo ya que realizaron trabajos de forma individual pero con ayuda colaborativa de sus compañeros.

Durante algunas sesiones en las que narraron su historia de vida comentaron las experiencias más tristes y las más gratificantes que tuvieron; esta actividad fue muy significativa porque representó el redescubrimiento de todos los miembros de este grupo: se conocieron en el plano emocional, entendieron sus sentimientos, conocieron una parte de su vida y estrecharon lazos.

Con la aplicación de todas las tácticas planeadas en el taller se logró, no solo el incremento en su nivel de habilidades socio-afectivas, sino también que difuminaran la indiferencia que la mayoría de los adolescentes de este grupo, le tenía a los libros.

El avance en cuanto a su nivel de comprensión lectora y en cuanto a competencias afectivas, fue lento, no obstante, los resultados fueron gratificantes. Cada vez entendieron mejor la importancia de leer correctamente en público para que se suscitara exitosamente la comprensión de parte de los oyentes, de este modo, que valoren esa acción percibiéndola como un arte capaz de llenarlos de satisfacción.

Se constató sobre su avance en cuanto a la comprensión lectora y expresión escrita puesto que se les aplicó una evaluación similar a la diagnóstica pero con otro texto. Dicha evaluación consistió en lo siguiente: mientras los chicos llevaban a cabo una actividad, se le fue llamando a cada integrante de este grupo para que hiciera una lectura en silencio del texto “El árbol generoso” de Zell Silberstein, después se le hicieron tres preguntas en torno al cuento (¿De qué trata la historia? ¿Con qué cuento

o cuentos de los que has leído se relaciona esta historia y cómo se relaciona con tu vida? ¿Qué reflexión te deja?).

Después, para evaluar la expresión escrita les pedí que redactaran un texto breve titulado “Si yo fuera un animal sería...”, en el cual seleccionaron un animal con el que se identificaran, escribiendo el porqué.

Estas dos actividades arrojaron que el 95% de los alumnos comprendió el texto respondiendo de manera clara y concisa a la primera pregunta, que comparando este resultado con el diagnóstico hubo un buen avance ya que en ese entonces solo el 80% no tuvo dificultad para comprender el texto leído aquella vez; además, un 90% pudo contrastar información de dos o más textos, así como relacionar el texto con su vida cotidiana al contestar a la segunda pregunta; en el diagnóstico solo el 60% pudo cumplir con el objetivo al responder a la segunda pregunta; y un 95% pudo analizar y reflexionar sobre el texto, cuando en el diagnóstico había sido el 80%.

Con respecto a la evaluación de la expresión escrita, un 50% de los alumnos de este grupo tuvo errores ortográficos: no acentuaron varias palabras, casi no utilizaron signos de puntuación, presentaron dificultades para cohesionar el texto, asimismo, para darle coherencia, y no tuvieron una escritura fluida, se limitaron a pocas líneas para su descripción. Significa que en la mitad de este grupo hubo deficiencias en la expresión escrita, sin embargo, en contraparte con los resultados del diagnóstico sí hubo un avance significativo dado que en aquel entonces fue el 85% de los integrantes del grupo quienes tuvieron deficiencias.

Hay una gran diferencia entre los resultados de este grupo en cuanto a la comprensión lectora con los últimos resultados de PISA en el 2016, ya que México quedó en el lugar 56 de 70 países evaluados, y en el rubro en el que está más bajo es precisamente en el de comprensión lectora obteniendo un resultado por debajo de la media, no obstante, se entiende que los resultados en cuanto a su comprensión lectora

en este grupo hayan sido favorables (obteniendo un 75% que los posiciona en un nivel aceptable) por el impacto que tuvo la propuesta aplicada en este grupo.

Gracias a los innumerables instantes en los que se les leyó en voz alta o se le narró de manera escénica una historia, les aportó un cúmulo de destrezas para convertir a un texto escrito en una fantasía andante, tangible, visible, y al narrador como si fuera una metáfora en movimiento. Por tanto, quienes se apasionaban más leyendo en voz alta un escrito de su agrado imitaban algunas maniobras, empleaban ciertos tics, gestos, modulaciones de voces, desplazamientos y demás expresiones que observaron del facilitador.

El producto de este taller, que simboliza un “laboratorio de la palabra oral”, fue la narración oral de cuentos que fueran de su interés, en los cuales utilizaron recursos básicos para que tuvieran efectos exitosos en los espectadores.

Los resultados de este trabajo de investigación han demostrado que, con un número breve de sesiones de intervención basadas en la narración oral, los alumnos mejoran su comportamiento afectivo y la expresión de sus emociones. Son datos que también constataron autores como Abarca (2003), Núñez Cubero y Navarro Solano (2007), Navarro Solano (2005), Moreno (1999) y Motos (1992).

Núñez Cubero y Romero Pérez (2004, 2009) describieron los beneficios que aporta la narración oral al desarrollo de la educación emocional en estudiantes de la enseñanza secundaria. La experiencia mostrada mediante este estudio lo hace también extensible al nivel de primaria y preparatoria.

La narración oral constituye un laboratorio de la realidad y un ensayo para la vida (Mato, 2006), porque sobre él volcamos parte de la realidad y ensayamos con ella, sabiendo que estamos en un espacio imaginado, y que por tanto, no va a tener consecuencias cómo ocurriría en el espacio real. El primer paso para construir estos contextos imaginados es, precisamente, la implicación de nuestra afectividad.

La mayor prueba de que este taller tuvo frutos fue cuando los alumnos empezaron a comentar cuentos que acababan de leer por cuenta propia, al igual que cuando los padres de familia comenzaron a escribir cartas con un sentido afectivo agradeciendo el trabajo que se hacía con sus hijos, puesto que notaban su crecimiento personal en sus actitudes, valores, al igual que en su habilidad para contar un cuento.

A través de esta investigación, se ha sensibilizado a los maestros de la escuela secundaria sobre la importancia de la educación en las competencias afectivas, y de los beneficios personales y sociales que esta educación conlleva. La narración oral es un vehículo imprescindible para trabajar el desarrollo afectivo.

Cada estrategia del taller promovió las cuatro dimensiones que abarcan las competencias afectivas como: la autorregulación, motivación, interacción y empatía, las cuales se abordaron bajo un ambiente de estimulación y curiosidad por lo desconocido, dejándose llevar por su facilitador.

Observar a los estudiantes de este grupo durante las actividades, permite indagar y dar seguimiento a un aspecto que el mismo Coopersmith (1999) definiría como una experiencia subjetiva, pero que es fácilmente identificable por aquella conducta verbal que se expresa en el ambiente cotidiano en el que se desenvuelve el ser, así escuchar a los adolescentes, llevar un registro, así como observarlos, permite indagar acerca de sus competencias afectivas.

Finalmente, convendría hacer un seguimiento de las competencias afectivas del alumnado un tiempo después, ya que varios estudios sugieren que el mantenimiento de la intervención, por ejemplo, a través de sesiones de refuerzo a intervalos regulares después de acabar un programa en educación afectiva, es necesario para que se mantengan los beneficios a largo plazo.

CONCLUSIONES

Tras la aplicación de la propuesta a través del Taller de Cuentacuentos, el grupo mejoró significativamente en las dimensiones que abarcan las competencias afectivas. En general, los resultados de este estudio apuntan hacia una mejora en su comportamiento socio-afectivo. Las estrategias se muestran efectivas en la mejora de la expresión de la afectividad en sí mismos y en los demás.

Las competencias afectivas y la narración oral para la expresión de emociones están relacionadas entre sí; de manera que, el refuerzo de una redundante en el desarrollo de la otra. Los resultados sugieren seguir trabajando por la unión de una pedagogía afectiva y el entrenamiento en la narración oral como estrategia didáctica a la hora de trabajar por el desarrollo de la afectividad de los alumnos. Al mismo tiempo se hace necesario seguir investigando en este campo para apoyar los resultados encontrados en esta investigación y superar sus limitaciones.

Por otro lado, desde hace décadas se viene dando un cambio brutal en el esquema de la familia debido a que existe un deterioro de la familia nuclear que a su vez trae deterioro en la formación humana, y la educación no ha reaccionado frente a esta situación y se sigue enseñando a leer y escribir sin preocuparse por involucrar la afectividad en las aulas de clase. A las escuelas, directivos y profesores les falta reaccionar y trabajar de la mano con la formación de competencias afectivas.

Logro del objetivo general y de los objetivos específicos

Para atender a la necesidad anterior, se estableció el objetivo general, el cual es: Desarrollar las competencias afectivas de los adolescentes del grupo 3° "B" de la Escuela Secundaria "I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta", a través de una propuesta pedagógica de narración oral de corte constructivista con base a un Taller de Cuentacuentos desde el Modelo de Narración Oral Histórico Secuencial.

Dicho objetivo se logró cabalmente puesto que, tal y como se puede observar en las evidencias expuestas en el análisis de resultados de las estrategias aplicadas así como en los hallazgos en las conductas observables de los jóvenes con sus respectivas evidencias, los alumnos, padres de familia y maestros han expresado de manera abierta sus emociones y sentimientos, así como el impacto y el cambio que se ha vivido a raíz del Taller de Cuentacuentos, provocando así relaciones interpersonales afectivas, empatía, motivación y autorregulación.

Las evidencias denotan por sí solas que hubo un avance significativo en los jóvenes en cuanto a las competencias afectivas que se relaciona con el acto de la narración oral.

De acuerdo al objetivo específico que dice: Fomentar las competencias comunicativas y literarias en los adolescentes por medio de un Taller de Cuentacuentos que aporte saberes que puedan movilizar en su vida escolar, se logró satisfactoriamente dado que sus competencias literarias y comunicativas se reflejaron en las prácticas en que dieron a conocer sus textos escritos de una manera creativa y estética, e incluso, es algo que se puede corroborar al observar sus producciones escritas en las sesiones I, II, III, IV, VIII y IX.

Yéndonos al segundo objetivo específico que dice: Establecer directamente la relación que existe entre las competencias afectivas y la narración oral, a través de diversas estrategias didácticas; se puede decir con seguridad que sí se logró puesto que el hecho de que un maestro o padre de familia les haya compartido cuentos a los jóvenes, provocó que se sintieran más queridos, porque alguien les dedicó su tiempo.

Lo mismo sucede en viceversa: cuando un joven le compartió historias fantásticas a los adultos; a ello se debió el éxito de esta propuesta de intervención pedagógica debido a que se manejaron estrategias que propiciaron momentos para compartir historias tanto dentro como fuera de la escuela.

Al igual que el segundo, el tercer objetivo específico que es: Explicar la manera en la cual la narración oral favorece el acercamiento de los adolescentes a la lectura también se logró porque la técnica del cuentacuentos significó un instrumento poderoso para acercar a los oyentes a otras historias que encontraron en los libros. Fue común observar que cuando a un joven le impactó una narración, optó por buscar el texto escrito que se interpretó para leerlo propiciando además que lo compartiera o que lo recomendara, de esta manera, desarrolló competencias lectoras, que se vieron reflejadas también en sus creaciones literarias.

Por último, el cuarto objetivo específico es: Verificar los resultados del Taller de Cuentacuentos, referentes al aspecto emocional de los adolescentes de secundaria; dicho objetivo también se logró y se puede ver reflejado durante el análisis de resultados que arrojó la conclusión de que las actividades seleccionadas para el Taller de Cuentacuentos favorecieron el desarrollo de las competencias afectivas debido a que, fundamentadas en el aprendizaje cooperativo, promovieron el desarrollo de valores y conductas adecuadas a través de la motivación, autorregulación, interacción y la empatía estimulando el desarrollo de estas competencias de forma propicia, lo cual se evidencia en sus críticas, experiencias y opiniones sobre dicho taller.

Verificación de la hipótesis general y de las específicas

Los resultados expuestos se relacionan directamente con lo que dice la hipótesis general: La narración oral desarrolla competencias afectivas en los adolescentes ya que produce en ellos una serie de sentimientos y emociones que los hace evocar a ciertos pasajes de su vida, aportándole momentos de agrado y sensibilizarlo hacia una relación afectiva con sus compañeros.

La hipótesis general está verificada dado que, tanto los educandos como los maestros y padres de familia expresan en sus textos que sienten satisfacción por

percibir una metamorfosis en la conducta de este grupo, asimismo, los estudiantes expresaron sentir una conexión con su grupo cada vez más especial.

No solo existe esta prueba que apoya la verificación de esta hipótesis sino que también los resultados del post-test apuntan a que hubo un incremento en el nivel de este grupo en cuanto a las cuatro dimensiones de las competencias afectivas, por tanto, se puede decir que hay tanto evidencias cualitativas como cuantitativas que apoyan a esta aseveración.

Esta aseveración se relaciona con la segunda hipótesis específica, la cual dice: La narración oral abre canales de comunicación a los adolescentes a través de las emociones que se generan por esta acción y se rompe esa barrera que hay entre los adolescentes y sus mediadores; por lo que dicha hipótesis también está verificada puesto que la relación que hubo entre estos educandos y sus docentes dio un giro, por consiguiente, se notaba una interacción más afable entre ellos, lo cual se confirma con las percepciones de los maestros de distintas asignaturas que están por escrito.

Estos resultados se relacionan con la segunda hipótesis específica: La narración oral desarrolla competencias afectivas en los alumnos, así como también, competencias literarias y comunicativas, puesto que es una práctica que da a conocer un texto escrito de una manera creativa; dicha hipótesis también se confirma debido a que, como lo dice la tercera hipótesis, la narración oral es un instrumento poderoso para acercar a los oyentes a otras historias que pueden encontrar en los libros. Es común que cuando a un espectador le haya impactado una narración, opte por buscar el texto escrito que interpretó para leerlo, con la posibilidad de compartirlo o recomendarlo, por ende, podrá desarrollar competencias lectoras.

La última hipótesis específica que también se verifica es: La estrategia de cuentacuentos favorece el nivel de seguridad y de sensibilidad del adolescente, aportándole una mayor comprensión de la realidad, además de conocimientos,

sabiduría e incremento de la imaginación, del léxico y la afectividad, contribuyendo a que una persona sea más respetuosa, conviva sanamente y eleve su autoestima.

Esta hipótesis que al inicio de esta investigación era una posible respuesta anticipada a la última pregunta secundaria, luego de todo este proceso descrito se convierte en una afirmación puesto que el nivel de logro en las dimensiones de la motivación y de la interacción fue de los más elevados, según el post-test, las percepciones de los actores educativos y los registros del docente investigador: los estudiantes reflejaron el logro de estas dimensiones en sus textos tanto escritos como orales, en sus calificaciones, en sus productos elaborados en equipo, asimismo, en sus relaciones familiares, escolares y amistosas.

Respuesta a la pregunta general y a las preguntas específicas

La interrogante general fue: ¿Cómo influye el Modelo de Narración Oral Histórico Secuencial en el desarrollo de competencias afectivas en adolescentes del grupo tercero “B” de la Escuela Secundaria “I. B. Q. Rodrigo Rafael Vega Zazueta”?

Por medio de la aplicación de la propuesta y de todo el proceso de investigación hecho en este grupo, se ha concluido que la narración oral influye en el desarrollo de las competencias afectivas de la siguiente manera: el acto de narrar bajo el Modelo Histórico Secuencial, es uno de los mejores modelos para llevar a cabo la narración oral debido a que este aborda textos que llevan una secuencia lógica y sistematizada de los hechos que se van relatando, tomando en cuenta el contexto histórico y social del público al que se narra para que haya un mejor entendimiento.

Este modelo de narración les generó empatía debido a que los alumnos se sintieron identificados con algunos de los personajes que intervienen en los textos abordados, además, la literatura tiene un poder sensibilizador inmenso, el cual propició

que cuando los educandos narraron sus historias de vida los demás compañeros estuvieron atentos escuchando y reaccionando ante los sucesos trágicos o adversos que confesaron algunos haber vivido, al grado que varios de los integrantes de este grupo estuvieron al borde de las lágrimas por esas historias, lo cual da cuenta de una sensibilización empática. Luego de esto, el grupo se notó más compactado y respetuoso entre sí.

La narración oral les generó motivación, más que nada intrínseca, ya que los educandos se sentían motivados por narrar en sus hogares y ante los demás alumnos de la escuela; los aplausos los impulsaron a seguir narrando cuentos y conforme lo hacían, experimentaban una sensación de bienestar y felicidad; esto se vio reflejado en su alto desempeño en materias en las que tambaleaban.

La narración bajo este Modelo Histórico Secuencial propició que los alumnos autorregularan sus emociones, sentimientos, actitudes y conductas debido a que la narración es un acto de paz que calma el temperamento, regula la energía y controla el desborde de emociones. Esto se vio reflejado en sus acciones dentro del aula: alumnos que no sabían controlar sus impulsos frenéticos dentro del aula ya lo hacían y respetaban más tanto a sus compañeros como a sus maestros.

El leer y narrar eso que se lee te hace más consciente de lo que dices y haces, piensas mejor lo que vas a decir y lo que vas a hacer, cuidando que estos dos actos no generen conflicto o no dañen la integridad o la susceptibilidad de los demás.

Esta práctica también mejoró la interacción entre ellos, promoviendo dentro del grupo un ambiente ameno, armónico, en el cual hablaban más de textos literarios y de sus experiencias con la narración. Los trabajos en equipo y los proyectos que desarrollaban en otras materias los hacían sin el menor conflicto. Algunas pruebas

fidedignas de esto que se escribe son las epístolas y las creaciones del taller en las cuales se reflejan sus valores, sus sentimientos, así como sus expresiones positivas.

Las interrogantes secundarias son: ¿Qué otra competencia puede aportar a los adolescentes, la narración oral de textos literarios por medio de un taller de cuentacuentos?; ¿cómo se relaciona la narración oral con las competencias afectivas?; ¿de qué manera la narración oral en el salón de clases favorece, además, a la competencia lectora?; ¿qué aporta la estrategia de cuentacuentos al aspecto emocional de los adolescentes de secundaria?

Estas preguntas sirvieron para guiarme de manera escalonada a la respuesta de la pregunta general, por lo tanto, estas cuatro interrogantes fueron descritas en la respuesta anterior; por otro lado, las respuestas a estas preguntas secundarias también se ven reflejadas en la parte de la comprobación de las hipótesis y en la parte del logro de los objetivos, ya que dichas preguntas están alineadas con esos aspectos.

Logro de los objetivos del Taller de Cuentacuentos relacionados con las cuatro dimensiones de las competencias afectivas: motivación, interacción, empatía y autorregulación.

Motivación

El primer objetivo tiene que ver con la dimensión de la motivación, el cual es: Cultivar actitudes favorables hacia las actividades del taller a través de la motivación que les genera la puesta en práctica de su creatividad.

Se considera que dicho objetivo se logró puesto que el desarrollo de las estrategias del taller, al igual que las narraciones orales que se llevaron a cabo, reveló una alta

incidencia sobre la motivación académica de los alumnos. También, demuestran el efecto de las prácticas narrativas sobre su autoestima escolar.

Durante la propuesta de intervención primaron estrategias que refuerzan la motivación intrínseca por sobre la extrínseca, y una alta orientación al logro y a la autonomía académica por parte de los alumnos, debido a que las estrategias empleadas se caracterizaron por mayor involucramiento y participación activa de su parte.

Se pudo apreciar que los alumnos presentaron una realidad de mayor motivación ya que, en esa etapa, la mayoría de los estudiantes forjó una identidad en torno a las actividades del taller, reconociendo que son funcionales para sus proyectos personales una vez egresados del nivel básico. La motivación mejora por las prácticas docentes recreativas.

Después de narrar, los alumnos se motivaban por los aplausos y felicitaciones de sus compañeros, padres, tutores, maestros y directivos, lo cual tiene que ver con su motivación intrínseca, que fue la que más se promovió entre ellos. Se encontró que el tipo de estrategia más adecuada para favorecer el desarrollo del interés de los estudiantes es iniciar la clase con una narración auténtica, honesta y con carga emotiva.

Por su parte, los estudiantes tuvieron otro tipo de experiencia motivacional gracias al taller que, de cierto modo, ellos demandan de manera reiterada en su discurso: tuvieron un mayor involucramiento y participación activa en las sesiones, una mayor disposición para asegurar un aprendizaje efectivo mediante la retroalimentación permanente y para atender las dudas o dificultades de comprensión de textos las veces que fuera necesario. Estas estrategias no solo promovieron una motivación escolar, sino también, una autoestima académica.

Gracias al taller, los alumnos entendieron que motivar a otro con sus narraciones es proyectar y desarrollar en ellos grandes expectativas. Las familias, los profesores y

directivos proyectan una visión sobre el estudiante, que esperan que incida en su apropiación de una identidad escolar. Por esta razón, la motivación no es una dimensión exclusivamente subjetiva de los estudiantes.

Tanto maestros como padres de familia, así como los mismos estudiantes de este grupo, notaron una metamorfosis en sus conductas con respecto a la dimensión de la motivación.

Algunos testigos de este hecho escribieron textos epistolares en los que agradecen la motivación que se detonó por medio del proceso de implementación de esta propuesta de intervención, como se observa en la carta escrita por una madre de familia en la que expresa que nota a su hija más vivaz y motivada en la escuela, también le observa una emoción especial cuando narra cuentos; existe otra carta en la que un alumno agradece ser escuchado por el docente investigador, además, asevera que su grupo está motivado por contar historias, al igual que cada sesión del taller les provocaba una amplia expectativa por lo cual esperaban con ansias esa clase.

Interacción

Esta dimensión se compagina con el segundo objetivo del taller: Establecer una interacción afectiva entre los educandos durante cada estrategia aplicada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho objetivo se logró de manera significativa puesto que durante las actividades de la propuesta, se observó que, en la mayoría de los casos, las dinámicas de relación entre los jóvenes tendieron al respeto mutuo y al afecto. Se constataron excepciones, sin embargo, en el trato de los alumnos hacia los profesores se notó un cambio que se externaba en las juntas de docentes.

En esta escuela, especialmente en el grupo donde se desarrolló la propuesta de intervención pedagógica, los alumnos eran explícitamente desafiantes, e incluso agresivos con los demás. Los docentes afectados, por su parte, sentían desesperanza respecto de sus capacidades para manejar al grupo, no obstante, hoy día son ellos los que sienten una transformación en esos adolescentes.

De las cuatro dimensiones de las competencias afectivas, la interacción es el que se aprecia con mayor instalación en el grupo donde se aplicó la propuesta. Esta dimensión fue abordada a través de las estrategias en las que hubo un manejo interactivo de la narración oral, al igual que, en aquellas en las que hicieron un trabajo colaborativo.

La convivencia escolar fue uno de los indicadores considerados clave dentro del taller, para el cual se definieron metas, objetivos y acciones que le permitieran al grupo avanzar en el desarrollo de sus procesos y prácticas. En el aula primó un método pedagógico de interacción a través de la narración oral, donde los estudiantes tuvieron oportunidades de interactuar entre ellos en torno a las dinámicas de trabajo. Por otro lado, un aspecto que favoreció a que se desarrollara este indicador fue que hubo instantes en que la conducción del taller la llevaron los adolescentes, lo cual es una muestra de una instalación eficiente del tema de la convivencia en la gestión de aula.

El taller de cuentacuentos fue un proceso en el cual los estudiantes tuvieron mayor oportunidad de interactuar, por lo que es una estrategia que los docentes pueden mediar de manera planificada la convivencia. En este sentido, el clima laboral al interior de la escuela cobra relevancia, entendido como el ambiente físico y humano en el que el profesor desarrolla su trabajo cotidiano.

Luego de la aplicación de la propuesta, en general, se reportaron dinámicas sociales entre estudiantes y docentes favorables a la aceptación de la diversidad sexual, la convivencia de una amplia variedad de identidades culturales juveniles, así como también el reconocimiento y aceptación de proyectos personales e intereses

específicos que rompen con la imagen homogeneizadora de la experiencia escolar. El acto de relatar provoca tal impacto que los educandos tienden a ser menos conflictivos, generándoles una necesidad de ganar un espacio de reconocimiento más centrado en sus cualidades humanas que en su apariencia, como suele suceder entre los adolescentes.

Además del resultado del post-test aplicado en el cual se observa un incremento en el porcentaje del nivel de interacción, algunas muestras de que se logró esta dimensión son unas epístolas que describen algunos cambios en la manera de interactuar dentro del aula a raíz de la aplicación de la propuesta de intervención. La primera epístola es del director de la escuela secundaria donde se llevó a cabo el proyecto de investigación, en la cual describe que tanto él como los maestros han notado un cambio significativo en la interacción de este grupo, notándolos más respetuosos y afectuosos entre ellos; la segunda es de un alumno que aprecia a su grupo más unido y solidario.

Empatía

Esta dimensión se liga con el tercer propósito del taller: Propiciar situaciones empáticas a través del análisis que se haga de las historias narradas oralmente en el transcurso del taller; este objetivo se cumplió, como prueba de ello, se observó una sensibilización empática cuando los alumnos reaccionaban con lágrimas, risas o un sentimiento de temor ante los relatos de sus compañeros y los del docente investigador.

En la comunicación se observó, además, que las historias apaciguaban el comportamiento de los jóvenes pues al identificarse con algunos personajes se interesaban más por escuchar lo que les sucedía dentro de esa historia fantástica. Verdaderamente se ponían en los zapatos de esos personajes notándose en la

manera en la que se expresaban de manera facial y en lo que opinaban luego de escuchar los relatos.

Los cuentos ayudaron al adolescente a identificar sus propias emociones y las de los demás, lo que conlleva a desarrollar, no solo la empatía, sino también la autoestima; a relajarse en tanto presta atención y se entretiene; fomenta sentimientos de confianza, seguridad e independencia mientras estrecha lazos afectivos con sus padres, abuelos o educadores; estimula la memoria, la representación de símbolos, el gusto estético, en definitiva, a conocer e interpretar mejor el mundo circundante mediante la imaginación.

Algunos relatos testimoniales que corroboran que los alumnos de este grupo sí vivieron una sensibilización empática, son los que vienen descritos en unas cartas: una de estas es de una maestra que imparte la materia de Formación Cívica y Ética, quien ha percibido al grupo más sensible ante los acontecimientos externos o ante los sentimientos de los demás; la segunda es de una alumna que narra haber llorado mientras escuchaba algunas historias de vida de sus compañeros, lo cual es una reacción empática.

Autorregulación

De acuerdo a la dimensión de la autorregulación, se formuló el siguiente objetivo que direccionó el taller: Emplear técnicas expresivas y textos acordes con la narración oral desde el Modelo Histórico Secuencial que autorregulen las emociones de los estudiantes.

Este objetivo se cumplió cabalmente ya que las historias narradas con un contenido valórico explícito o implícito, las propuestas de trabajo en equipo, el manejo de situaciones y emociones, así como el buen clima (clima nutritivo) promovió que los estudiantes desarrollaran habilidades para la resolución de conflictos y la autorregulación de su conducta.

Los adolescentes demostraron su capacidad de autorregulación mientras debatían un tema en el taller, mientras narraban una historia cuidando no desbordarse por las emociones que causa este acto, cuando participaron en plenarias, cuando se enfrentaban ante retos cognitivos que estaban implicados en este proceso, cuando se desarrollaron las distintas estrategias de la lectura crítica, el razonamiento analógico y la producción de analogías, entre otras conductas observables.

Las estrategias didácticas que coadyuvaron en la autorregulación de sus emociones fueron el análisis y evaluación crítica de los productos creativos de los estudiantes, como dibujos, composiciones escritas o relatos orales, debates poéticos, textos para la dramatización, las propias dramatizaciones, criaturas de un planeta imaginario, entre otras, en las cuales se produce un intercambio de opiniones valorativas y de argumentos entre los adolescentes apoyados en criterios evaluativos previamente formulados y elaborados por ellos.

Dentro del plano de la autorregulación de las actividades del taller, se había expresado que el diálogo y la técnica del cuentacuentos no solo contribuían al desarrollo del mecanismo técnico-operativo de la autorregulación, es decir, a la función autorreguladora de sus actos y emociones, sino al desarrollo de procesos psicológicos que intervinieron en el educando.

A su vez, el diálogo reflexivo producido en un clima de armonía, aceptación y respeto incrementa la autoestima, factor indispensable para que el educando se sienta seguro de sí y dispuesto a enfrentar el dominio y control autónomo de su conducta.

Los alumnos de este grupo también llevaron a cabo un control de las emociones a través de las situaciones de aprendizaje que implicaban un reto cognitivo o enfrentarse ante un público; en cuanto a esto, se observó que los educandos se esforzaron por controlar sus emociones al momento de presentar sus narraciones orales o en otros momentos en los que tuvieron una intervención significativa dentro del taller.

De igual forma, al concluir el taller, los educandos expresaron que pudieron controlarse cuando se sintieron cansados, decaídos o tristes, debido a que las actividades del taller les inyectaban una energía positiva.

En cuanto al autocontrol de sus emociones, este indicador se observó eficiente en la mayor parte del grupo escolar ya que durante el proceso de aplicación de la propuesta, los adolescentes controlaron y expresaron adecuadamente tanto sus sentimientos como sus emociones con los demás.

El taller brindó un sinnúmero de herramientas importantes para fortalecer en los jóvenes su nivel de autorregulación, de este modo, que pudieran tomar decisiones, relacionarse adecuadamente, sobrepasar obstáculos, solucionar conflictos entre ellos, improvisar cuando se les olvidaba una parte de la historia que narraban, controlar sus emociones ante un público interlocutor, entre otros beneficios. Estas tácticas brindaron mayor seguridad, confianza y apertura dentro del grupo escolar.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A UN CAMPO DEL COMIE

De este proyecto emanan tanto aportes como una nueva línea de investigación, tomando en cuenta las que ya existen en el campo del Consejo Mexicano de Investigación Mexicana A. C. (COMIE), la cual es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación en el contexto mexicano; tiene carácter voluntario y se sostiene gracias a las aportaciones de sus miembros y a la distribución de sus publicaciones.

Los aportes de la presente investigación se entretajan específicamente en el campo de Aprendizaje, Desarrollo y Saberes Humanísticos, el cual trata de completar el estudio de la humanidad incluyendo en él el origen evolutivo, la estructura del ser humano, su funcionamiento, sus características y su conducta, como individuos y como sociedad, en otras palabras, comprende un conjunto de disciplinas relacionadas con la cultura humana.

Antes de hacer mención a los aportes, se resalta la necesidad imperativa de seguir investigando en el ámbito de las competencias afectivas. Nos encontramos ante un déficit de este tipo de competencias en las escuelas por lo que hace referencia a su frecuencia e intensidad cada vez más incrementado, por ello se acrecientan los problemas de comportamiento escolar, y con especial incidencia en la educación secundaria. Colateralmente, este tipo de conductas tiene una incidencia directa sobre los aprendizajes y sobre el clima socio-educativo en general.

Las nuevas líneas de investigación pueden orientarse en dos direcciones diferentes pero a la vez complementarias:

- Profundizar en las dimensiones de las competencias afectivas en el aula.
- Diseñar diferentes modelos de intervención de carácter socioafectivo que se relacionen con la narración oral.

Dentro del fichero de artículos e investigaciones que son parte del COMIE, se encuentra una indagación titulada “Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela” de López de Parra, que se entrelaza completamente con la presente tesis, la cual sirve como referente para presentar los aportes a la investigación educativa en el contexto mexicano. En dicha investigación se aborda a la narración oral como un tema que durante los últimos cinco años ha tenido presencia en el campo de la investigación de educación y competencias, de manera particular en países como España, Colombia, México y Venezuela, sin embargo, no se puede concluir que su desarrollo sea de manera sostenida y continua.

En las investigaciones analizadas se estudió la narración oral desde varios aspectos:

a) Estrategia didáctica, para fomentar entre otros, la competencia comunicativa y la formación integral de los y las estudiantes. El cuento, es la estrategia más empleada en las investigaciones para fomentar la narración oral, además del teatro y el comic;

- b) cultura, se rescatan las narraciones de cuentos tradicionales, las historias de vida para cimentar los procesos de identidad y valoración de lo cultural;
- c) estética, se asume la narración oral escénica como expresiva y comunicadora y de importancia en el aula de clases a través del acceso al cuento literario, la creación individual y los aportes del arte escénico como el teatro;
- d) la historia, desde el enfoque sociocultural, se rescata la historia de hechos importantes a través de la narración oral.

En relación con la metodología, la tendencia es hacia los modelos más cualitativos, hermenéuticos y narrativos. En lo no dicho, la ausencia de la perspectiva interdisciplinaria y transversal de la narración oral en los currículos para desarrollar las competencias comunicativas y la formación integral de los y las estudiantes.

Igualmente, otro aspecto importante es la carencia de investigaciones acerca de la formación del profesor que le dé aportes teóricos – metodológicos, así como la reflexión tanto pedagógica como didáctica para asumir la narración oral en el aula de clase como un motor para el desarrollo de competencias afectivas. Estas son perspectivas para el avance de la investigación en esta temática.

Otros tópicos de indagación para cimentar la investigación en el campo de la narración oral son su relación con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los problemas de discapacidad, el género y el fomento de la cultura. En síntesis, las relaciones de la narración oral en el campo de la investigación son, entre otras: el cuento en todas sus modalidades, lo artístico (teatro), la historia y el contexto cotidiano para enfatizar en la identidad.

Dichas relaciones se constituyen en aportes para su integración en el ámbito de la escuela, no obstante, en la presente investigación, la narración oral en el campo de la investigación educativa se relaciona con las competencias afectivas, un aspecto que no se ha abordado en las indagaciones sobre la narración oral durante los últimos cinco años.

Esta investigación aborda la posibilidad de desarrollar las competencias afectivas a partir de la narración oral, lo cual es un aporte novedoso a la literatura sobre los temas de educación y competencias. En un primer momento se trabaja, desde el aporte realizado por la filosofía, en la relación entre conocimiento y emoción. Luego se establecen las relaciones propias entre afectividad y el tacto pedagógico para, por último, a partir de esta pedagogía, mostrar algunas posibilidades de instaurar competencias afectivas que surjan de la experiencia que puedan tener los estudiantes por medio de la técnica del cuentacuentos practicada partiendo de un taller.

Otro de los aportes de esta investigación es una propuesta de intervención pedagógica con su propio sistema de evaluación auténtica que genera la creación de espacios estéticos en las escuelas secundarias, lugares que permitan la exploración del lenguaje por medio de historias donde se experimente el mero hecho de estar viviendo las competencias afectivas. Sería interesante que el arte de la narración en las escuelas comience a pensarse desde la exploración de las competencias afectivas.

La reflexión pedagógica contemporánea ha expuesto la necesidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas den un giro en sus prácticas, entendiéndolas como algo más profundo que la mera transmisión de información entre los sujetos. El denominado estudiante ya no se presenta como un sujeto pasivo, sino que, al contrario, su participación es protagónica al momento de generar un espacio educativo eficiente. Si bien el reto había sido asumido por muchas escuelas, también es cierto que los modelos pedagógicos implementados resolvían la situación desde una perspectiva teórica en la que se apuntaba a que la enseñanza y el aprendizaje se enfoquen en la estructura mental de los jóvenes.

Así las cosas, ha comenzado a surgir en el ambiente la necesidad de atender otros espacios que involucren al sujeto y no lo reducen a sus procesos solamente mentales. Dentro de estas necesidades emerge el estudio de las competencias afectivas y la educación en la emoción, como lo enuncia Bizquerra (2003, pág. 8): “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las

necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias afectivas que contribuyan a un mejor bienestar personal y social". El desarrollo de las competencias afectivas da como resultado que se entienda al estudiante en un nivel de complejidad mucho más amplio que el del currículo académico tradicional.

Este proceso también ha sido llevado a cabo gracias a los aportes investigativos realizados por autores como Piaget, Arlin, Ziegler, entre otros, quienes, gracias a sus reflexiones, han permitido la postulación de las inteligencias múltiples alimentando las indagaciones llevadas adelante por la pedagogía. Así, se entiende la necesidad de potenciar todas las dimensiones que componen al sujeto y no solamente la parte de la cognición; la educación comienza a entenderse con un sujeto más complejo.

Ahora bien, si la reflexión contemporánea lleva a postular unas competencias afectivas es necesario que se reflexione en torno al concepto de afecto mismo y las implicaciones que tiene al momento de pensar dichas competencias. Así, la indagación que se ha venido proponiendo a lo largo de este trabajo es un rastreo por el concepto de afecto desde la perspectiva de la narración oral y la manera como esta práctica lleva a una mejor comprensión del mundo.

El filósofo holandés Spinoza comienza a considerar al acto de narrar más que como un acto lingüístico. Así, Spinoza (1980, pág. 72) enuncia: "Y el hecho es que nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede provocar la narración, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, qué es lo que puede hacer la narración en virtud de las solas leyes de la naturaleza, considerada como puramente una práctica". Es en este postulado en el que se puede encontrar cómo la narración, en sí misma, es una potencia, una apertura a la acción que no puede ser determinada desde un a priori conceptual sino que en su mismo obrar se configura como un acto de amor. Quiere esto decir que no se impone a la narración oral solo como una estructura lingüística que la define de primera mano, sino que la narración solamente puede ser entendida en su acción misma.

El sentimiento que se genera a partir de la narración oral requiere un ejercicio del entendimiento de quien interpreta la historia. Así, una frase o palabra dicha con amor o emoción genera bienestar en el espectador, esto es el afecto originario que luego ha de ser entendido como una manifestación de amor por parte de quien ha sido acariciado con una historia.

No existieran las competencias afectivas si una persona no entablara una relación con otra, si el diálogo o nuestras historias del día a día no entraran a formar parte de la construcción propia de competencias afectivas. Si se piensan los afectos desde este fundamento se estaría logrando que se potencialice la singularidad de cada uno de los sujetos, que desde las competencias afectivas se logre que cada quien se piense como una singularidad que está abierta permanentemente a los otros en razón de la potencia de la palabra dicha en diversas formas, por ejemplo, a través de un relato fantástico.

Ningún afecto se construye en la soledad, ningún afecto aparece sin que el sujeto se encuentre involucrado con otros. Por ello, siempre se han de pensar las competencias afectivas en espacios relacionales. Además, ningún afecto se construye de una manera neutra, sino que, todo afecto deja huella en los otros. Todo encuentro a través de un relato puede llegar a ser un choque transformador entre los seres humanos. Lo interesante desde esta perspectiva de estudio, es que la acción de narrar tiene la potencialidad de influir a los otros, de transformarlos, las huellas que se dejan y que se reciben a través del acto de narrar movilizan nuestros afectos de diversas maneras.

En este orden de ideas, el afectar por medio de la narración oral permite que los demás sientan su cuerpo a través de las emociones que se pueden provocar. Al leer tanto nuestros sentimientos como nuestras emociones de esta manera, esta es una acción más que un dato, por ello, la construcción de competencias afectivas son producto de la acción humana, por tanto, estas deben pensarse desde la misma acción.

A partir de lo expuesto en esta investigación, se pueden rescatar algunas notas puntuales, tejidas mientras se desarrollaba la propuesta de intervención, al momento de

pensar en las competencias afectivas, las cuales se conciben como aportes a la teoría sobre competencias afectivas y estrecha relación con el acto de narrar:

- Cuando se habla de ser competentes en el campo afectivo, se requiere que exista un conocimiento del lenguaje y un manejo correcto del mismo. La educación afectiva solamente se convierte en efectiva cuando se redescubre el lenguaje que se encuentra en la base de la acción de los sujetos. No se puede pretender enseñar sobre afecto con palabras sin vida o con acciones totalmente pasivas en el aula con alumnos que no experimentan su lenguaje y su posibilidad de afectación.
- A través de la narración oral se puede permitir que los estudiantes descubran la potencia de su lenguaje, que encuentren los límites y posibilidades de lo que puede hacer la palabra oral. Esto exige que en la educación exista una educación afectivo-lingüística que explore espacios emocionales más amplios; el estudiante ha de entender a la narración como una acción permanente y no como un resultado final, mucho más en la educación secundaria en la que el lenguaje de los jóvenes se encuentra en proceso de cambio, de acción constante, en última instancia, de posibilidades.
- Los estudiantes, a partir de la posibilidad de exploración a través de la narración, y no solamente de la mera explicación teórica de lo que sucede cuando narran, comienzan a descubrir que son lo que relatan, a comprenderse como una historia actuante en todo momento, lo cual impacta a los demás en su manera de percibirlos.
- Las competencias afectivas como acción y responsabilidad con el otro, conlleva a una comprensión de los afectos que las construyen en una acción constante; esta acción puede llegar a ser posible con la subjetividad encontrada en los cuentos. Así, aparece la empatía, en otras palabras, la manera como dicha narración irrumpen en la afección o en las emociones del otro y es posible gracias a los demás.
- Toda acción siempre desencadena una reacción, este principio de la física se convierte en un postulado acerca de las competencias afectivas fundamentadas en el acto de narrar. Lo expuesto no imposibilita la reflexión teórica de las

competencias afectivas sino que desea nutrir la reflexión a partir del acto narrativo. Esta investigación abre puntos de reflexión y discusión que permitirán la implementación de la técnica del cuentacuentos como un método efectivo para generar competencias afectivas.

- La escuela debe permitir que el estudiante se reencuentre afectivamente con sus compañeros, maestros o familiares, más en una sociedad que, a partir de ciertos dispositivos tecnológicos y de comunicación (la Internet, la telefonía móvil, aparatos electrónicos de entretenimiento) ha comenzado a aislarnos de los demás, de esa cálida posibilidad de la cercanía del otro compartiendo nuestra propia voz.

Conclusiones generales

Ahora bien, las conclusiones de este proceso investigativo se han descrito teniendo en cuenta el alcance de los objetivos propuestos, preguntas elaboradas como guía para este proyecto, así como las hipótesis:

- 1) La narración oral desarrolla competencias afectivas en los adolescentes ya que produce en ellos una serie de sentimientos y emociones que los hace evocar a ciertos pasajes de su vida, aportándole momentos de agrado y sensibilización.
- 2) La narración oral abre canales de comunicación a los adolescentes a través de las emociones que se generan por esta acción y se rompe esa barrera que hay entre los adolescentes y sus mediadores.
- 3) Se pudo establecer con claridad que el poco desarrollo de las competencias afectivas afecta académicamente el rendimiento de los educandos, debido a que es este tipo de competencia la que determina el comportamiento del adolescente y su actitud frente al estudio y sus relaciones interpersonales; esto se pudo establecer

gracias a la aplicación del pre test, y la revisión de la documentación de los estudiantes con problemas, donde se puede observar que las competencias afectivas que más están afectando el desempeño de los niños son: la Interacción con un 63.7% y la empatía con un 61.1%.

- 4) Cuando un maestro narra un cuento a sus educandos se abren canales de comunicación a través de las emociones que emanan de esta acción. Luego de una narración o lectura en voz alta bien hecha sale disparada la semilla que tarde o temprano termina por germinar en ellos, por consiguiente, se rompe esa barrera que hay entre los adolescentes, los libros y el maestro, provocando que los estudiantes lo admiren y lo respeten aún más por todo el manejo de emociones que él mismo orquestó con la narración.
- 5) Que los aspectos intrapersonales e interpersonales cuando no son desarrolladas adecuadamente afectan a los educandos y su desarrollo socio-afectivo.
- 6) Las estrategias afectivas tienen un carácter personal; son propias de los participantes, quienes las deben poner en práctica para no dejarse vencer por cuestiones como: el nerviosismo, el temor a enfrentar a un grupo de individuos, a opinar, a exponer sus ideas o sentimientos, a equivocarse, entre otros.
- 7) La articulación de las competencias afectivas con las diferentes áreas de pensamiento académico se puede dar integrando como componente básico de formación la dimensión afectiva, ya que esta se puede incluir y trabajar desde todas las asignaturas de forma transversal como se puede apreciar en algunas de las estrategias del Taller de Cuentacuentos, donde integran áreas como Español, Historia, Formación Cívica y Ética y Educación Artística.

8) La estrategia de cuentacuentos favorece el nivel de seguridad y de sensibilidad del adolescente, aportándole una mayor comprensión de la realidad, además de conocimientos, sabiduría e incremento de la imaginación, del léxico y la afectividad, contribuyendo a que una persona sea más respetuosa, conviva sanamente y eleve su autoestima.

9) Las competencias afectivas son altamente importantes para no generar un sentimiento de rechazo que pueda provocar situaciones lamentables, como el abandono o la deserción del sistema educativo.

10) Estas competencias contribuyen directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que su aporte es un elemento subyacente en los alumnos que sirve para alimentar el alma, para satisfacer esa parte humana tan sensible como lo son los afectos y las relaciones con los semejantes. Por ello, el fortalecimiento de este tipo de competencias puede verse reflejado positivamente en sus resultados académicos.

Con base a las conclusiones dadas, se realizan las siguientes recomendaciones:

1) Reflexionar sobre la manera como se llevan a cabo los procesos afectivos, pedagógicos y formativos en el contexto escolar y familiar.

2) Replantear las técnicas de cuentacuentos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para adaptarlas al contexto escolar o social en el que se trabajen.

3) Dentro del Taller de Cuentacuentos, se recomienda también propiciar la aplicación de estrategias afectivas, tales como: hablar consigo mismo, monitorearse, crear

oportunidades para aprender, disminuir la ansiedad, animarse a sí mismo y tomarse la temperatura emocional.

4) Definir criterios sobre las acciones que pueden hacer de la escuela un ambiente más atractivo, alegre y esperanzador para los estudiantes, tomando en cuenta el desarrollo de las competencias afectivas.

5) Como docente, preocúpese por conocer aspectos personales de sus estudiantes y permita que ellos conozcan algunos aspectos suyos. Asimismo, genere espacios en los que sus estudiantes intercambien sus gustos, proyecciones o preocupaciones.

6) Establezca normas que permitan generar en el alumno hábitos de orden y cuidado de sus objetos personales, útiles escolares y presentación personal.

7) Destine espacios para el reconocimiento de los talentos en las diferentes disciplinas en las que se desenvuelve el estudiante. Es muy importante que conozcan (autoconocimiento) cuáles son sus destrezas e intereses en las diferentes áreas. Esto les permitirá hacer un mapa más claro de quiénes son.

8) Desde estas consideraciones es importante demarcar además la necesidad que tiene la escuela de construir nuevos escenarios de encuentro que puede ser por medio de la narración oral donde converjan y participen los miembros de sus comunidades de una forma amena y afectuosa estrechando lazos cada vez más fuertes alrededor de nuestro principal objetivo formar ciudadanos de productivos, positivos y buenos seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, M., (2001). *La oralidad en Tomás Carrasquilla*. Colombia: Diana.
- Álvarez, I., (2007). *Hablar y persuadir. El arte de la oratoria*. Cuba: ediciones Abril. Biblioteca familiar.
- Andrade, C., (2008). *El enfoque por competencias en educación*. México: CONACYTEG.
- Ausubel, D., (1983). *El desarrollo infantil, 3 Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. España: Paidós.
- Ayala, F., (2010). *La Narración Oral Escénica desde el Modelo Histórico Secuencial, una propuesta estética vista desde la creación del cuentero Bogotano*". Colombia: Galbo.
- Báez, M., (2010). *Hacia una comunicación más eficaz*. Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Beltrán V., (2004). *Puesta en escena del cuento La pata de mono utilizando el recurso de la comunicación directa Actor-Público de la Narración Oral Escénica*. Colombia: Vivapalabra.
- Bisquerra, R., (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Brett, G., (1999). *Historia de la psicología*. USA: Paidós.
- Bruner, J., (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Minor.
- Bryant, S., (1986). *El arte de contar cuentos*. España: Hogar del libro.
- Campomanes, J., (2004). *Paulo Freire: Pensamiento y práctica que trascendió fronteras*. Perú: URURI.
- Carrizales, A., (2010). *La historia de la promoción de la lectura en México*. México: ed. Paidós.
- De la Cruz, A., (2005). *El papel de la lectura en el desarrollo humano*. Perú: URURI.

- Dijk, V., (1988). *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*. España: Ediciones Cátedra.
- Domínguez, A., (1998). *Colección de textos para narradores*. Cuba: Departamento de literatura y narraciones infantiles, de la biblioteca nacional “José Martí” y el consejo nacional de cultura.
- Dorantes Greco, J., (2010). *Procesos de la lectura*. Argentina: ed. Grao.
- Entwistle, N., (2007). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.
- Fortun, E., (1991). *Pues señor, ¿cómo debe contarse el cuento?* España: Olañeta.
- García, A., (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. España: Editorial GRAO.
- Garrido, F., (2002). *El lector no nace, se hace*. México: Siglo XXI.
- Garzón, F., (2011). *Cómo aprender a contar oralmente y a comunicarse mejor / El arte oral escénico de contar (teoría y técnica de la oralidad escénica y la oralidad escénica insólita modular, las dos: sus propuestas y creaciones al mundo)*. Cuba: Editorial Adagio.
- Garzón, F., (1991). *El arte escénico de contar cuentos bajo el Modelo Histórico Secuencial*. España: Editorial Frakson.
- Hernández, J., (1993). *Diseño de Unidades Didácticas de Lengua y Literatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. España: Editorial Cincel.
- Jean, G., (1990). *Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos, los poemas, la realidad*. México: F. C. Económica.
- Jitrik, N., (1997). *La lectura como actividad*. Argentina: Fontamara.
- Mehler, J., (1992). *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. España: Minor.

- Morales, R., (2003). *Guía para el desarrollo de capacidades comunicativas*. Perú: MED.
- Ontoria, A., (2004). *Cómo ordenar el conocimiento usando mapas conceptuales*. México: Grupo editor Alfaomega.
- Olarte, N., (1998). *El problema de la comprensión lectora*. España: Correo del Maestro.
- Ortiz, M., (2006). *Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica*. México: Fe y Alegría.
- Pérez, A., (2001). *Palabrarte: Historia de la cuentería, función social e incidencia en la ciudad de Medellín*. Colombia: Claroluna.
- Piaget, J., (1985). *Inteligencia y afectividad*. Francia: Porrúa.
- Ramos, E., (2004). *La lectura en el Perú: problema y alternativa*. Perú: URURI.
- Ricalde, M., (2008). *Comunicación 1: Interactuamos con los textos*. Perú: Editorial Septiembre.
- Sáizar, G., (2009). *El fomento de la lectura*. México: Tierra adentro.
- Sánchez, D., (1999). *Animar a leer usando periódicos*. Perú: EMECÉ.
- Sánchez, H., (1996). *Metodología y diseños en la investigación científica*. México: Trillas.
- San Filippo, M., (2005). *Los caminos de la Narración Oral en Italia y España*". España: Gamboa.
- Smith, F., (1990). *Para darle sentido a la lectura*. España: Editorial Visor.
- Solé, I., (1999). *Estrategias de lectura*. España: Editorial GRAO.
- Téllez, B., (2000). *Creatividad, narración y metacognición en los escolares primarios*. Brasil: Educacao.

- Tobón, S., (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Alma Mater Magisterio.
- Téllez, V., (2003). *La narración oral: Alternativa didáctica para estimular la creatividad en la Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de doctora en Ciencias pedagógicas*. Venezuela: Camagüey.
- Yabar, L., (2007). *Punto de vista del plan lector como estrategia plan lector: lineamientos y formulación*. México: GRAO.

Referencias en Internet

- Antuña Roxana. Estrategias para la comprensión lectora (2006):
<http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/para-trabajar-clase/estrategias-para-la-comprension-lectora-actividades.php>
- Club de Narradores de Cuentos Infantiles: <http://www.fac.com.ar/cn/> “Concurso de cuentos infantiles.”
- Gómez Carla. Fascículo Comprensión Lectora PLANCAD – 2002. (2004).
ffyl.uncu.edu.ar/.../letras/.../Lasestrategiasdelectura2007sinTP.ppt
- González María. <http://www.monografias.com/trabajos53/estrategia-lectura/estrategia-lectura2.shtml>
- González María. (2003). La lectura y la escritura como estrategia para el aprendizaje autónomo: http://www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo_s.asp?texto=art23002
- Huamani Lily: http://www.monografias.com/usuario/perfiles/huamani_supo_lily_brigida
- Levy Daniel. <http://www.englishcom.com.mx/tips/estrategias-de-lectura.html>

Valle Maritza. El problema de la lectura en el Perú (2006):
http://ielanor.typepad.com/casadelarbol/2006/09/el_problema_de_.html

Pérez Zorrilla, María Jesús (2003) Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años. Tesis Doctoral:
<http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/5/S5016501.pdf>

Vásquez Ana. Revista de Investigación en Psicología (2007):
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v10n2/a06v10n2.pdf>