



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de
México
México

Berumen - Martínez, Ramón; Arredondo - Chávez, José Manuel; Ramirez - Quistian,
Marco Antonio

FORMACIÓN DOCENTE, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y CONDUCTAS
DISRUPTIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Ra Ximhai, vol. 12, núm. 6, julio-diciembre, 2016, pp. 487-505

Universidad Autónoma Indígena de México
El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194032>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



FORMACIÓN DOCENTE, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

TEACHER TRAINING, SKILLS AND EMOTIONAL DISRUPTIVE BEHAVIORS IN HIGH SCHOOL

Ramón Berumen-Martínez¹; José Manuel Arredondo-Chávez² y Marco Antonio Ramirez-Quistian³

¹Docente Investigador de La Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán. Sin. Méx. ²Docente Investigador de La Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán. Sin. Méx. Responsable: José Manuel Arredondo Chávez, Blvd. Manuel J. Clouthier S/N. Col. Libertad, CP: 80010. Tel. 6671 457239. Correo electrónico: josearre64@hotmail.com. ³Docente Investigador de La Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán. Sin. Méx.

RESUMEN

En el presente artículo se pone a consideración los resultados parciales de investigación sobre competencias emocionales de estudiantes en formación inicial de la Escuela Normal de Sinaloa. El tratamiento metodológico está dado por un modelo mixto (cuantitativo/cualitativo), en el que participaron 40 estudiantes de secundaria y 8 estudiantes normalistas de cuarto grado. Encontramos en el diagnóstico de los estudiantes de secundaria que el 30% tuvieron un pobre manejo de sus competencias emocionales que se asocian a actitudes y comportamientos disruptivos, asimismo, los profesores practicantes normalistas no han sido formados en educación emocional, fenómeno que dificulta su práctica docente.

Palabras clave: competencias emocionales, formación docente y conductas disruptivas.

SUMMARY

In this article the partial results of research on emotional skills of students in initial formation of the Normal School of Sinaloa gets a consideration. The methodological treatment is given by a (quantitative / qualitative) mixed model, in which 40 high school students and 8 normalistas fourth graders participated. Found in the diagnosis of high school student 30% had poor management of their emotional competencies that are associated with attitudes and disruptive behaviors also practicing teachers normalistas they have not been trained in emotional education, a phenomenon which hinders their teaching practice.

Key words: competency emotional, training teaching and behavior disruptive.

INTRODUCCIÓN

Se ha repetido en innumerables ocasiones que la educación actual está en crisis. Que el sistema de valores concebidos por esta época no da cuenta del desarrollo que necesita la humanidad para vivir en un mundo compartido y global, donde la parte formativa formal, es decir, la escuela se cierne en un ser y un deber ser paradójicamente contradictorio. Mientras la escolarización forma para la vida del trabajo competitivo, la vida diaria se encarga de despreciar al propio humano y lo arroja a la miseria cultural a través de modelos hedonistas mercantilizados, donde el valor existencial depende del tener más que del ser (Fromm, 1997).

En tiempos de globalización la despersonalización es complementada por las tecnologías de última generación: celulares y otros aparatos cibernéticos que encapsulan la mente de los jóvenes y muchas veces de los no tan jóvenes. La enajenación de la comunicación obstruye y destruye a la vez la generación de espacios de reflexión. El desinterés de las nuevas generaciones por la lectura y escritura es

palpable, toda vez de convivir en una sociedad “teledirigida” donde el consumidor no es consciente de lo que consume y a su vez es consumido (Mc Luhan, 1997), (Chomsky, 2010) (Sartori, 2012).

Las escuelas, como espacio de aprendizajes deberían aplicarse en conocer el desarrollo de los adolescentes de manera integral, sin embargo esto no está pasando, éstas se encuentran sometidas a regímenes conductuales que no permiten saber que piensan, creen y perciben los jóvenes con los que estamos interactuando es decir, vivimos en una cultura donde existe una suerte de “analfabetismo emocional”, donde el aprendizaje es concebido como el proceso cognitivo puro. Ante ello se hace necesario indagar la importancia dialéctica de los dos procesos, debe haber conocimiento en el manejo del aspecto cognitivo junto al emocional para potencializar las capacidades de los jóvenes, generando tal vez, aprendizajes que signifiquen no sólo para lo escolar sino para la vida misma. En ese sentido, no basta criticar la conducta observable, sino saber percibir e indagar qué subyace a ella. (Bartolomé, 2006).

No es fortuito observar en el interior de las escuelas la falta de disposición de parte de los estudiantes que se manifiesta en comportamientos violentos, aburrimiento, estrés, depresión, indisciplina, todas ellas conductas de riesgo que pueden estar asociadas a las relaciones familiares, sociales, el contacto con los medios de comunicación y sobre todo a relaciones escolares poco motivantes que en gran medida son generadas por profesores que no cuentan con una formación adecuada en competencias emocionales que los ayuden a comprender que los adolescentes se encuentran en una etapa donde las relaciones afectivas son fundamentales para su crecimiento personal y social.

La educación formal ha puesto énfasis en el saber y el saber hacer y ha tenido en la realidad, en el olvido el saber ser y el saber relacionarse, cuatro pilares que han sido sugeridos por la UNESCO, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura) (Delors, 1996).

Los modelos económicos globales apuntan a una teleología del saber y saber hacer desprovisto de una visión humana. El denominado “capitalismo salvaje”,⁴ arroja a las masas a la de pauperización de su condición, las forma, las utiliza y las desecha.

Ante la ceguera, (Morín, 2011), de no ver o no atacar los problemas existenciales individuales y sociales, cobra importancia realizar estudios que pongan en el centro de la formación, los intereses individuales y colectivos de la humanidad.

Por lo tanto, ¿Cuál es la importancia de poseer competencias emocionales de los profesores de adolescentes en educación secundaria?

Si la finalidad de la educación es el desarrollo de la personalidad integral del individuo, este modelo no está dando cuenta de ello, hay una fijación paratética sobrepuesta a una tética, es decir, el sujeto se encuentra en un estado metamotivacional centrado en la acción misma como disfrute del presente sin importarle mucho que habrá mañana, es un comportamiento espontáneo de corta duración como por ejemplo chatear, ver televisión, videojuegos y teléfonos celulares. En el caso de la formación inicial de profesores en las escuelas normales no es distinto. Muchos de nuestros alumnos que ingresan a cursar la

⁴ Denominación genérica dada al sistema capitalista que prioriza la acumulación de capital de manera extrema sin importar la acumulación global de la pobreza y el sacrificio del desarrollo humano. El concepto “capitalismo salvaje” alude a los modelos neoliberales y economía globalizada que sustituye teóricamente a la fase imperialista descrita por Vladimir Ilich Lenin, quien elaboró este texto marxista para explicar los defectos inevitables y el poder destructivo del capitalismo, que conduciría ineludiblemente al imperialismo, a los monopolios y al neocolonialismo. Lenin, V. (2012). *Imperialismo: fase superior del capitalismo*.

carrera de profesor vienen motivados por conseguir fácilmente un título para trabajar que asegure una vida tranquila con vacaciones, un horario corto y un salario quincenal seguro (Chacón, 2005). Esta cultura facilista ha permeado la formación. Imaginemos entonces cuál es el residuo de esto.

Se ha instalado la creencia de que sólo la capacitación en técnicas de enseñanza puede asegurar tener una práctica docente suficiente, con lo cual se abona a formar un tipo de profesor desprovisto de crítica y análisis que sólo copiará los estereotipos sociales y formará a su vez sujetos de corte paratética y por tanto suficientes para “garantizar” la reproducción de una sociedad consumista y hedonista. Esta sociedad, como se dijo al inicio, está en crisis, la escuela y sus componentes también.

Conductas disruptivas en México

El contexto educativo enfrenta problemas sociales que están generando continuas tensiones emocionales por conflictos familiares, estrés laboral, violencia, desempleo, marginalidad social y distribución de oportunidades. Estas circunstancias provocan aumento de personas con trastornos emocionales.

Según INEGI, (2012), en el país había 10583 menores registrados en los Consejos Tutelares de Menores Infractores de los cuales 9888 son hombres y 695 mujeres; Sinaloa contaba con 136, de los cuales 135 son hombres y una mujer.

En el año 2011 hubo un total de 75320 muertes entre accidentes, homicidios y suicidios, el 14.96% de éstas fue de jóvenes de 19 años o menos: en Sinaloa hubo un total de 3670 muertes en ese ámbito, de éstas el 13.26% fue de jóvenes de 19 años o menos. La principal causa de muertes en México son los accidentes de tránsito, y de ellos la mayor parte son de jóvenes. Sinaloa se encuentra también en esa estadística (INEGI, Ídem).

En cuanto a la participación juvenil en las actividades productivas tenemos que en el 2012, el 31.4% de los adolescentes entre 14 y 19 años participaba en alguna actividad económica en México y en Sinaloa el 32.5%. Estas actividades laborales se sitúan en la denominada informalidad, es decir en trabajos no registrados ante las instancias de aseguramiento laboral como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Los jóvenes trabajan como ayudantes en talleres, vendedores de productos en la calle o puestos informales, almacenes, supermercados y una fracción indeterminada en distribución y venta de drogas así como sicarios. El 70% no trabaja, y de ellos la mitad ni trabaja ni estudia (INEGI, 2012).

Para el 2012 había un total de 2680 jóvenes entre los 18 y 19 años registrados en los juzgados de primera instancia del fuero federal; en Sinaloa había 157. Mientras que registrados en los juzgados de primera instancia del fuero común había un total de 12808 jóvenes; en Sinaloa 617. En ambos fueros a nivel nacional se tuvo un total de 11594 jóvenes sentenciados, mientras en Sinaloa 507 (INEGI, 2013).

En términos de las familias disfuncionales y sus posibles efectos tenemos en el 2011, un total de 91285 divorcios a nivel nacional, mientras en Sinaloa 3554 (INEGI, 2012). La desintegración familiar juega un papel preponderante en los problemas emocionales de chicos y grandes, lo cual repercute en la salud emocional tanto de quien aprende como de quien enseña.

La participación juvenil en delincuencia organizada y no organizada es mayor, los jóvenes observan diariamente en su contexto, el empoderamiento económico de unos cuantos a través de actividades

ilícitas e intentan imitar las modas y culturas tratando de encontrar identidades, que aunque efímeras, constituyen un sentido de existir, paradójicamente para dejar de existir.

Los embarazos precoces en adolescentes sigue la ruta ascendente sobre todo en estratos económicos bajos. La posibilidad de ser “mantenida” económicamente hace que las jovencitas abandonen los centros escolares, pues su sentido de vida queda parcialmente realizado. Una de cada dos adolescentes de 12 a 19 años que inicia su vida sexual se embaraza, dos de cada 10 de entre 15 y 19 años lo han hecho en más de una ocasión, y un 40% de los casos no son planeados ni deseados (INEGI, 2011). El embarazo es la cuarta causa de deserción juvenil en alumnas de 15 a 19 años (Vargas, 2015). Una de cada dos adolescentes entre doce y diecinueve años que inicia una vida sexual se embaraza (Menkes, 2013). Extraordinariamente el 17% de los nacimientos en nuestro país son de jovencitas de diez a diecinueve años (SSA, 2012)

La influencia de los medios de comunicación, en especial la televisión, hace que la juventud adquiera estereotipos y en muchos casos, imite acciones que se observan en pantalla. En México, dos televisoras nacionales tienen el 60% de programas, mientras el 40% son de extranjeros, de éstos, el 90% proviene de Estados Unidos y 85% presenta contenidos de violencia explícita (asaltos, homicidios persecuciones, peleas, choques, etcétera). La transmisión televisiva por cable y antena parabólica e internet, adquiere cada vez mayor importancia, al igual que la difusión de películas en discos oficiales y “piratas”, y el uso de juegos electrónicos exponiendo contenidos violentos (García, 2002).

El suicidio juvenil crece en el país y en el Estado, el poco sentido de vida de las personas se está deteriorando y éste es uno de los problemas más graves en los jóvenes entre los diez y diecinueve años, alcanzando el 32% del total general, siendo este grupo de edad el más prominente de toda la existencia humana en México.

Los paradigmas educativos deberían llamar a la formación de ciudadanos con valores reales de modernidad y no discursos y promesas de justicia, democracia, entendidas éstas como las oportunidades de ser del ser, es decir tejer lazos de armonía y solidaridad a través de programas de alfabetización emocional. Las estadísticas anteriores muestran la presencia de factores en una sociedad en crisis, lo cual requiere reflexionar y analizar el qué y el cómo estamos haciendo el trabajo los profesores, en especial los de adolescentes. Se reconoce que la problemática es muy compleja y que la labor educativa es sólo una arista del cosmos social.

Conocer y aprender sobre las relaciones afectivas, puede favorecer la formación integral del adolescente en el desarrollo de su identidad, es decir que el joven no sólo conozca ciencia, es decir, que aprenda y desarrolle competencias específicas, sino al mismo tiempo genere sistemas de autoprotección emocional donde se plantee la autoestima, potencialice su desarrollo intelectual poniendo en práctica sus habilidades, adquiriendo seguridad para conseguir éxitos. Se trata que el profesor sea un profesional en el conocimiento y desarrollo de competencias emocionales que acompañen a los jóvenes en su travesía de formación integral. El éxito o fracaso de ellos también es el nuestro.

El ser humano siempre está aprendiendo y para ello utiliza estructuras de carácter fisiológico y mental. El cerebro, las pulsaciones cardíacas es decir, todo el sistema orgánico se fusiona con la actividad mental para generar sinergia, cualquier daño o disfunción necesariamente repercute en el nivel de aprendizaje. Que los docentes seamos competentes de detectar situaciones de riesgo en los adolescentes puede ayudar a salvar proyectos de vida. Para el joven sentirse comprendido por sus profesores flexibles,

empáticos y capaces de captar las necesidades emocionales de los alumnos será un instrumento de motivación exógena de primer orden para la metacognición.

El manejo de las emociones por parte del profesor que no es psicoterapeuta, puede ser la competencia transversal para generar aprendizajes de tipo significativo. Contrario a esto, tenemos a docentes rígidos, de corte tradicionalista, donde sus competencias sólo son procedimentales, esto es, enseñar contenidos pocos provistos de aplicación y sentido para la vida de quien aprende, a ello le corresponden planes de estudio y gestión escolar diseñados para el orden estricto de temas, tiempos y formas de enseñanza, (Tapia, 1998). La paradoja salta cuando desde los programas de educación básica, por ejemplo, “la formación Cívica y ética” (SEP, 2011)⁵ proponen:

Una formación encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas demanda una acción formativa, organizada y permanente del directivo y de los docentes, por lo que desde esta perspectiva la asignatura pretende promover en los educandos experiencias significativas por medio de cuatro ámbitos que concurren en la actividad diaria de la escuela: el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.

En el ejercicio escolar cotidiano, el anterior enunciado queda simplemente en lo formal, pues ni directivos ni docentes, asumen la formación integral de los alumnos tomando en cuenta las mismas competencias que se dicen proponer; la transversalidad, entendida como el conjunto de valores de aplicabilidad en los ámbitos de la vida, incluyendo a la escuela, no se dan. Es decir, el estudiante debería aplicar en todas las asignaturas escolares y en su vida diaria, las competencias propuestas, las cuales son: conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y valoración de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, el manejo y resolución de conflictos, participación social y política, apego a la legalidad y sentido de justicia y comprensión de la democracia. (SEP, 2011). Cada una de estas competencias son reprimidas cotidianamente, la incongruencia entre el decir y practicarlas por parte de docentes, directivos y el propio gobierno hacen ver al sujeto que se formaría con estos rasgos, como un subversivo del orden establecido.

En la formación de profesores en “Formación cívica y ética” de las escuelas normales del país, a través del “Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales”⁶, se propusieron cambios importantes en el sentido de no sólo formar en términos de aprender normas conductuales, sino valores y actitudes necesarios para la relación social y la reflexión y acción responsable que coadyuve en su vida adulta, es decir, tengan aprecio y respeto por los valores más genuinos de la humanidad, tales como la convivencia individual y social pacífica, la dignidad, justicia, tolerancia, solidaridad y honestidad. Estos valores deben de estar transversalmente formados, primero en los docentes y correlacionalmente con sus alumnos a través de una práctica escolar congruente.

Investigación cuantitativa

Para obtener datos diagnósticos sobre las competencias emocionales de los jóvenes de secundaria y su relación con las actitudes y conductas disruptivas que muestran en el proceso de enseñanza y aprendizaje se trabajó con dos grupos de estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria urbana,

⁵SEP (2011), Programas de estudio / Guía para el maestro Secundaria / Formación Cívica y Ética

⁶ Secretaría de Educación Pública Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Septiembre 2000, México// Licenciatura en Educación Secundaria.

ubicada en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, con el objeto de establecer si las actitudes y comportamientos disruptivos que expresan en la escuela y específicamente en el aula (violencia verbal, física, indisciplina, desinterés y apatía, entre otras, hacen patente que la construcción de las competencias cívicas y éticas que intenta promover la escuela secundaria a través del currículo y que han sido poco efectivas en el proceso de formación de muchos alumnos de estos grupo escolares.

En ocho profesores (cinco mujeres y tres hombres) en formación se observaron deficientes competencias afectivas o emocionales para atender a los adolescentes antes de las prácticas profesionales de cuarto grado de la educación normalista. Partimos del concepto competencias emocionales como; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisqueria, 2003), lo cual implica desarrollar habilidades, para conocer y reconocer sus propios sentimientos y el de los demás, capacidad de autorregulación de sus actitudes y comportamientos, habilidades para el establecimiento de relaciones interpersonales en el que son indispensables la empatía, el saber escuchar y el dialogo estratégico, fenómenos que les permiten a las personas el desarrollo de sus potencialidades personales de forma integral, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Consideramos que la construcción de los valores cívicos y éticos en los niños y jóvenes tales como; el conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y valoración de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, como a la nación y la humanidad, manejo y resolución de conflictos, participación social y política, apego a la legalidad y sentido de justicia, comprensión y aprecio por la democracia. Tiene un fuerte anclaje en la promoción y construcción de competencias emocionales. Pues partimos de la tesis de que las personas solo podemos construir valores cívicos y éticos sólidos en la medida que quienes participamos activamente en los procesos de formación, especialmente en la escuela, los profesores y estudiantes y gestores escolares desarrollemos dichas competencias.

MATERIALES Y MÉTODO

El estudio se realizó a partir de un enfoque mixto, dado que el objetivo fue analizar por una parte las competencias emocionales de dos grupos de alumnos que cursaban el tercer grado en una escuela secundaria urbana, dicha variable comprende dos categorías; una intrapersonal y la segunda interpersonal. Es decir nos referimos a las habilidades de los estudiantes para manejar su capacidad de autoconsciencia, autocontrol, empatía y sus habilidades sociales, establecer si el manejo de la inteligencia emocional se asocia a comportamientos y actitudes disruptivas que expresan muchos de estos estudiantes en la escuela y en el aula, lo que hace patente una deficiente formación de sus valores cívicos y éticos y, por otra parte, la participación de los docentes en el manejo y promoción de competencias emocionales.

De acuerdo con Hernández (2015), *...este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo*, es decir un modelo mixto, no sin advertir que trabajar con este modelo implica que el investigador tenga una mentalidad abierta, dada la discusión epistemológica que por décadas han tenido, los detractores de uno y otro enfoque.

Se realizaron observaciones no participantes tipo etnográficas en los dos grupos, donde se registraron las actitudes y comportamientos disruptivos de los adolescentes *in situ*, obteniendo una “fotografía” de

las relaciones de la enseñanza y el aprendizaje. Después de estas observaciones se identificaron a los “informantes claves”, ellos son personas que por sus características de desempeño pueden aportar información pertinente a la investigación, (en particular se escogieron a cinco jovencitas y cinco muchachos) (Woods, 2001), a los cuales se les realizó una entrevista para profundizar en sus argumentos sobre las conductas de ellos y sus profesores. Se aplicó una entrevista a profesores de esos grupos para identificar las competencias emocionales en el tratamiento las conductas de sus alumnos.

Utilizamos desde la metodología cuantitativa un diseño descriptivo y transeccional para medir la variable competencia emocional, como se describirá líneas abajo: *Tiene como propósito indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una variable una o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de la comunidad, un evento, un contexto o una situación y describirla*, en ese sentido el procedimiento implica medir conceptos contextos, personas o variables con el objeto de describir y por otra parte el levantamiento de los datos se realiza en un solo corte transversal en el entorno natural en que se encuentran las personas sin que exista manipulación de la variable (Abert, 2007).

Se contrastaron los resultados cualitativos con la variable competencia emocional para describir la congruencia de los hallazgos.

La población que participó en el estudio estuvo integrada por 40 estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria urbana pública, a todos ellos se les aplicó el instrumento cuantitativo y se realizaron observaciones de clase. Participaron tres profesores de base o titulares de la asignatura de “formación cívica” y ocho profesores en formación normalistas. Se escogieron cinco alumnas y cinco alumnos como informantes claves, tomando en cuenta su desempeño académico: (alto, medio y bajo), medido a través de sus calificaciones.

Para medir las competencias emocionales se utilizó una escala diseñada por Ruiz (2002). La cual está conformada por 30 ítems, que se presentan como un conjunto de afirmaciones o juicios ante lo que se solicitan respuestas rápidas a los sujetos bajo tres opciones; siempre, algunas veces y nunca. Los ítems están agrupados en las dimensiones; para autoconsciencia se consideran los ítems 1 al 7, autocontrol del 8 al 14, empatía del 15 al 21 y habilidades sociales del 22 al 30, como se observará a continuación:

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La categoría Intrapersonal está constituida por dos dimensiones, autoconsciencia y autocontrol, en este sentido podemos definir la *autoconsciencia*, tal y como lo plantea Vivas y otros, (2007), *es la consciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones* es decir, la autoconsciencia es reconocer las propias emociones y los efectos que tienen éstas sobre nosotros mismos, e Implica una auto-observación para hacer consciente ecuanimemente de los sentimientos apasionados y turbulentos con la finalidad de controlar tanto las emociones como las ideas propias.

De acuerdo a los resultados obtenidos con respecto a esta categoría, encontramos que en la dimensión de autoconsciencia el 27.5% de los estudiantes tienen la capacidad de identificar, reconocer y comprender sus propias emociones y sentimientos, lo cual les permite identificar sus propias fortalezas y debilidades, sus recursos internos y sus límites, fenómeno que les ayuda a proponerse objetivos y metas congruentes en relación con su entorno, estos alumnos generalmente tienen una mentalidad abierta a las críticas de sus compañeros y asumen actitudes asertivas con respecto a los cambios, son reflexivos, aprenden de la experiencia, se automotivan, están siempre dispuestos mejorar y a aprender.

Regularmente este tipo de estudiantes tiene una autoestima alta. Mientras que el 52.5% de los estudiantes ocasionalmente reconocen, identifican y comprenden sus propias emociones y sentimientos, así como la de los otros, este tipo de estudiantes dependen mayormente de que se les esté motivando de manera externa a través de premios, puntos y calificaciones, son más susceptibles a la crítica externa, lo que produce que tengan en muchas ocasiones ciertas dificultades para el trabajo colaborativo.

El 20% presenta graves dificultades para reconocer sus propias emociones y sentimientos, lo que los hace asumir actitudes de pesimismo, son inseguros en la toma de decisiones, regularmente no se comprometen en los procesos de aprendizaje, tienen una baja autoestima lo que produce que muchas veces se aíslan del grupo, viven en una constante frustración porque los objetivos y las metas que se trazan regularmente no son alcanzadas, fenómeno que los pone en riesgo constante de reprobación escolar.

La dimensión autocontrol, de acuerdo con Goleman implica la capacidad para mantener el control de sus impulsos, comportamientos y emociones para lograr un equilibrado ajuste en los entornos socioculturales en que interactúan las personas. En esta perspectiva los datos recopilados nos muestran que un 42% de los estudiantes operan con un buen nivel de autocontrol en las relaciones que establecen con sus compañeros y maestros, son capaces de controlar sus impulsos y sus emociones ante situaciones conflictivas, reconocen cuando actúan mal o cometen un error, regularmente piensan en las situaciones antes de actuar o hablar, son congruentes con lo que piensan, esto les ayuda a generar relaciones sanas con los demás compañeros, poseen un alto grado de tolerancia hacia la frustración, hacia el dolor emocional y la tristeza, son alumnos pacíficos y seguros que regularmente son susceptibles a que sus compañeros los vean como líderes, generalmente son respetuosos y actúan en función de valores éticos.

Mientras que el 27% de los adolescentes refieren que en ocasiones tienen un control inestable de sus impulsos, comportamientos y emociones; su reacción ante situaciones estresantes es muy variable porque la percepción que tienen de los conflictos no se ajusta a sus intereses o deseos, lo que produce que en algunas ocasiones le sea complicado evaluar de forma racional los eventos del entorno y hagan fluir emociones como la ira o la tristeza. Igualmente a veces se muestran orgullosos y son poco humildes para reconocer sus errores y en otras son susceptibles y se aíslan de grupo y también en algunas son centrados, de ahí que se caracterizan por ser personas a veces pacíficas, serenas o violentas.

Por último el 31% presentó un bajo nivel de autocontrol, lo que nos indica que 8 estudiantes tienen fuertes dificultades para controlar sus sentimientos y emociones, por ello frecuentemente tienen una percepción negativa de los eventos y conflictos, actúan sin evaluar las circunstancias y sus consecuencias, regularmente son agresivos, impulsivos, iracundos, propiciando que sus compañeros los rechacen junto con sus profesores, se les dificulta por esos motivos establecer relaciones interpersonales, todo lo quieren solucionar a con gritos, golpes, insultos y amenazas, además de mostrarse como personas frívolas, arrogantes y déspotas. Regularmente estos adolescentes se comprometen muy poco o nada en los procesos de aprendizaje, es muy difícil que puedan trabajar de forma colaborativa, porque son rechazados y además son alumnos que están en riesgo de reprobación, deserción, del uso de drogas o que terminen siendo parte de la delincuencia y en el caso de las adolescentes, también de salir embarazadas. Aquí es donde se hace más patente la fragilidad en la formación de valores éticos y cívicos en los adolescentes.

Cuadro 1.- Muestra la cantidad de alumnos y los porcentajes obtenidos para la categoría de inteligencia emocional intrapersonal en sus dos dimensiones; autoconsciencia y autocontrol

Dimensión	Ítems	Alumnos	Siempre	Alumnos	Algunas veces	Alumnos	Nunca	Total alumnos	% total
Autoconsciencia	1-7	11	27.5%	21	52.5%	8	20%	40	100
Autocontrol	8-14	17	42%	11	27%	12	31%	40	100

La inteligencia interpersonal según Cabrera (2003): *... está relacionada con el contacto persona a persona a las interacciones efectuadas en agrupaciones o equipos, las personas con inteligencia interpersonal tienen la facultad de interactuar de manera verbal y no verbal con personas o un grupo de personas.* Este tipo de inteligencia permite a los adolescentes la capacidad de comprender las emociones, sentimientos y expectativas de las personas con que interactúa en su entorno, le ayuda establecer y mantener relaciones sociales sanas, a asumir actitudes asertivas y de respeto hacia los otros, de colaboración y trabajo en las actividades escolares, regularmente muestran que sus actitudes y comportamientos se basan en una sólida formación de valores.

La inteligencia interpersonal se configura por dos dimensiones; empatía y habilidades sociales. Con respecto a la empatía los datos recabados señalan que un 40% de los estudiantes que participaron en el estudio tienen esta capacidad, los que no hace inferir que poseen un alto grado de sensibilidad y son conscientes de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de las personas con que interactúan, éstas son susceptibles de ponerse en el lugar de los otros, lo que le permite adaptarse con facilidad a la diversidad de escenarios de la vida cotidiana.

Los adolescentes empáticos son capaces de expresar sus emociones y sentimientos mediante un lenguaje no verbal y comprender con cierta facilidad señales en demás personas como; la mirada, el tono de voz, los gestos y por supuesto el lenguaje verbal, ellos poseen una buena capacidad para la escucha. De ahí que estos estudiantes asumen actitudes y comportamientos positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son propositivos y colaborativos, lo que genera que sean percibidos como líderes por la otros.

Por otro lado el 30% de los alumnos refieren ser empáticos ocasionalmente, es decir, reconocen los sentimientos y emociones de los otros dependiendo de la afinidad, afectividad que sienten hacia los demás o bien de cómo perciben y evalúan la situación en términos de su dificultad para afrontarla, por ello el tipo de relaciones interpersonales que generan con regularidad no son duraderas porque en un determinado tiempo las otras personas agotan su paciencia y terminan por no tolerar las diferencias y son en menor medida menos capaces de descifrar el lenguaje no verbal de los otros.

El 30% de los estudiantes presenta una pobre capacidad para comprender los sentimientos y emociones de sus compañeros, muestran actitudes egocéntricas, no saben escuchar, piensan exclusivamente en ellos mismos, en sus intereses y bienestar, aunque eso implique pasar por encima de los demás, sin pensar en el daño que puedan causar en los sentimientos de los otros, este tipo de estudiantes suelen ser a menudo rechazados por los demás, dado que son crueles y agresivos en sus críticas y jamás reconocen las virtudes de sus compañeros, lo cual les dificulta trabajar en las actividades académicas que requieren el trabajo colaborativo y ello genera que se aíslen del grupo. Como podemos inferir este

tipo de adolescentes con frecuencia asume actitudes y comportamientos disruptivos que dejan en claro la fragilidad de sus valores éticos.

La dimensión de habilidades sociales de acuerdo con Velaz, (2007: p. 28), implica: *la gama de acciones conductuales y comportamentales que utiliza el ser humano como herramienta para relacionarse con los demás, con intercambios de resultados favorables, comparado con la destreza diplomática, además la habilidad social es específica y depende de la cultura donde está inmerso el hombre*. De manera general las habilidades sociales de las personas en especial de los adolescentes se reflejan en las actitudes y comportamientos asertivos hacia sus compañeros, lo que le ayuda a generar vínculos afectivos a partir de una comunicación prudente y eficaz, a través de la cual puede expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones en diversos escenarios, siempre con respeto hacia los demás y tomando como referente las reglas morales, las costumbres que norman la convivencia del entorno sociocultural de una perspectiva ética. Con respecto a esta dimensión los datos recabados no muestra que el 42.5% de los estudiantes poseen excelentes habilidades sociales, es decir, que son jóvenes asertivos que tienen la capacidad de hacer que otros modifiquen actitudes negativas o fatalistas ante las actividades que a veces pueden ser valoradas como eventos estresantes, siempre están en disposición de ayuda hacia los demás, juegan el papel de mediadores ante los conflictos que en ocasiones se generan entre los compañeros del grupo o con los profesores y directivos, dado que son propositivos y eficaces en resolución de conflictos, son optimistas y regularmente muy cooperativos y tienen habilidades para trabajar en equipo, este tipo de alumnos suelen ser muy auténticos con sus convicciones los ayuda a ser percibidos por los compañeros como líderes en distintos ámbitos.

El 27.5% de los estudiantes tienen un manejo de habilidades sociales consistentes, es decir, pueden llegar a ejercer cierto liderazgo del grupo, pero hay momentos que ante conflictos fuertes no pueden proponer soluciones factibles para la resolución de problemas, esto les dificulta en ocasiones comprender las necesidades, sentimientos y expectativas de los miembros del grupo, y sentirse inseguros para conducir a éstos a las metas propuestas. Sin embargo son adolescentes que regularmente son atentos, respetuosos y colaborativos y por lo tanto, percibidos y aceptados por la mayoría del grupo.

Finalmente los datos refieren que un 30% de estudiantes tienen un bajo nivel de habilidades sociales, dado que se les dificulta comprender las necesidades y sentimientos de los compañeros, son muy poco eficaces para resolver conflictos, sus estilos de afrontamiento ante las situaciones son negativas, y suelen ser percibidos como personas conflictivas o retraídas, inseguras y con baja autoestima, generalmente son alumnos que asumen actitudes pesimistas o fatalistas, tienen serios problemas para construir amistades, su estrategias de comunicación son la mayoría de la veces, ineficaces y son dependientes de los otros para resolver sus conflictos o realizar actividades académicas, a menudo son irrespetuosos hacia los demás y son laxos en el respeto a las normas de convivencia grupal.

Cuadro 2.- Muestra la cantidad de alumnos y los porcentajes obtenidos para la categoría de inteligencia emocional interpersonal en sus dos dimensiones; empatía y habilidades sociales

Dimensión	Ítems	Alumnos	Siempre	Alumnos	Algunas veces	Alumnos	Nunca	Total alumnos	% total
Empatía	15-21	16	40%	12	30%	12	30%	40	100
Habilidades sociales	22-30	17	42.5%	11	27.5%	12	30%	40	100

Ruta cualitativa: Formación normalista, competencias emocionales y práctica docente

En una investigación más amplia de una generación de estudiantes de Normal, de la especialidad en “Formación Cívica y Ética” del 2011 al 2015⁷, se encontró que los futuros profesores, aunque habían llevado el plan de estudios 1999, que se señala líneas arriba con los propósitos y perfil de egreso formales innovadores en cuanto a las competencias de los jóvenes mentores, éstos describieron que no habían sido formados en competencias de orden afectivo o emocional. Al llegar al cuarto grado de licenciatura en educación, se dieron cuenta que los contenidos de segundo y tercer grado de la materia de “formación cívica y ética” de los programas de secundaria, tenían que ver con el manejo de competencias de orden actitudinal (emocionales) y no sólo de aprender o memorizar contenidos temáticos. Se realizó un taller de desarrollo humano con ocho de éstos profesores en formación y se aplicaron estrategias inter e intrapersonales para el manejo de valores *in situ*, es decir, que a los estudiantes de secundaria les fuera significativo para su vida, lo que estaban aprendiendo, coincidentemente como lo marcan los propósitos curriculares de la educación básica. Se dio cuenta, que en esta Normal no se está formando congruentemente a los futuros docentes, que éstos no cuentan con las competencias suficientes para ser mediadores en el aprendizaje de los adolescentes, ello a pesar de llevar en su malla curricular cinco cursos de “Desarrollo de los adolescentes” y cinco asignaturas de la especialidad, éstos son sus testimonios:

E.F-1- “En la Escuela Normal, en los cursos ordinarios, no nos formaron para atender esa área, que es una oportunidad extraordinaria para trabajar con adolescentes”.

E.F-2- “De hecho, la diferencia entre aprender simuladamente y aprender de verdad es atendiendo a cada estudiante como una persona, que siente y que quiere que lo escuchen”.

E.F-3- “Es motivante para mí como maestro, que los chicos se refieran con un gran respeto, que me busquen y me pregunten más sobre la materia y sobre su vida”.

E.F-4- “Uno puede dominar los contenidos de su asignatura pero si no sabe llegarles a los jóvenes no sirve de mucho, sólo le siguen la corriente”.

E.F-5- “Es extraordinario el mundo de posibilidades que tienes para enseñar y aprender al mismo tiempo, cuando te das cuenta que la escuela y los contenidos no tienen que ser aburridos, sino lo contrario, es buscar la conexión con los estudiantes”.

E.F-6- “Antes creía que con sólo saber el tema y aplicar alguna técnica era suficiente para que aprendieran”.

E.F-7- “Me di cuenta que saber un poco de psicología, te ayuda a comprender mejor las motivaciones de los jóvenes”.

E.F-A-8- “No sólo hice que los jóvenes se interesaran, yo misma le encontré sentido y satisfacción a mi trabajo docente”.

La otra asignatura que llevaron en el séptimo y octavo semestre de sus estudios normalistas fue “El taller de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente”. En esta materia se construye el tema de su ensayo pedagógico o trabajo recepcional con fines de titulación. Es una investigación de la aplicación de alguna propuesta didáctica, a la cual se le da seguimiento, se le argumenta con teoría y se sacan conclusiones que fortalezcan su preparación como futuros docentes. Como se ha señalado, los ocho normalistas decidieron trabajar con temas de motivación, interés, emociones, trabajo cooperativo, binomio cognitivo afectivo, intersubjetividad, estilos de aprendizajes y aprendizajes significativos. *Llegan los noveles docentes a cuarto grado, con ganas de realizarse como profesores, los enseñaron o se*

⁷ Arredondo Ch. J, (2016), “Las competencias emocionales de profesores de secundaria” (en imprenta). Culiacán, México.

*enseñaron a mimetizar procesos de enseñanza, pero poco, muy poco a pensar, planear y ejecutar planes de clase con propósitos y evaluación definidos*⁸ (Arredondo, 2015).

Después de definidos los temas, cada profesor en formación presentó una propuesta basada principalmente en la utilización de instrumentos de corte humanista, conceptos como acompañamiento, centrado en la persona, autenticidad, regulación emocional, comprensión, entre otras fueron utilizadas en la delimitación teórica y en los análisis de sus periodos de prácticas en la escuela secundaria. Durante todo el ciclo lectivo se trabajó en la perspectiva humanista del aprendizaje, siguiendo a Rogers, Bisquerra y Vygotsky. Se hacían constantes evaluaciones de campo en las escuelas donde practicaban y se tenía un seminario de tres semanas en la Escuela Normal, donde analizábamos avances y problemas específicos que en testimonios posteriores daremos cuenta.

La formación de profesores, va más allá de la enseñanza de aspectos cognitivos e intelectuales, es decir debe existir un dominio competencias emocionales y sociales para intentar conseguir el desarrollo de las facultades de los implicados en el proceso enseñanza y aprendizaje, los valores y actitudes: *El docente debe ser un hombre instruido que conozca la forma especial de dirigirse a los niños para educarlos e informarlos* (Gilbert, 1987). El ser profesores jóvenes que se están iniciando en la docencia, influyó positivamente ante los adolescentes de secundaria, facilitando la práctica pedagógica. *Si el trabajador tiene recursos suficientes, tanto personales como laborales, para afrontar las demandas, su estado psicológico será positivo* (Salanova, 2002).

La profesora Chuyita⁹ expresó:

Para tener éxito en el medio escolar y sentirse completamente satisfecho en la práctica docente, no basta estar capacitado académicamente, ni alumnos con buenas habilidades cognitivas, sino que se necesitan tener habilidades emocionales, orientadas tanto al manejo de las propias emociones, como al manejo de las emociones de los demás.

La opinión recogida de los profesores en formación con respecto a sentir gusto o emoción al impartir su cátedra, enfatiza el papel que juegan las emociones en el proceso enseñanza y aprendizaje, para Reveal, (2003): *las emociones nos hacen sentir de una forma particular, como irritada o alegre*. Hubo respuestas emocionales tanto favorables como desfavorables. Entre las favorables se dijo: el profesor siente gusto cuando se cumplen los objetivos propuestos, existe interés del alumno en el tema, el alumno expresa sus ideas, debate y la clase es dinámica. Por el contrario, no se emociona, no se despierta el interés del alumno por aprender, se hace el gracioso inauténtico, los chicos son apáticos y no participan, se muestran tímidos o les da miedo hablar por lo que la clase se hace más expositiva. Es decir, la insatisfacción es mutua entre los jóvenes y el maestro.

¿El profesor debe aplicar emoción a su práctica o el alumno debe aprender mecánicamente? “No es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción”. (Maturana, 2001). Las emociones definen el espacio de las acciones posibles de realizar, entonces éstas forman parte relevante para facilitar el aprendizaje en la educación. El profesor Francisco¹⁰ apuntó: “es importante que el profesor proyecte seguridad y gusto por la materia que imparte para influir en el estado de ánimo del alumno si no hay actitud y gusto

⁸ Informe para evaluación, del colectivo de cuarto grado, José Manuel Arredondo. Entregado a la autoridad educativa de la ENS, junio del 2015.

⁹ Entrevista cara a cara, sobre qué saberes debería poseer el maestro, mayo del 2015.

¹⁰ Entrevista al profesor Francisco, sobre la importancia de percibir y motivar las emociones, mayo del 2015.

por aprender el conocimiento no es significativo". Mientras que Laura¹¹ mencionó: *Si se debe aplicar emoción al trabajar contenidos, porque se transmite esa emoción a los alumnos, ser maestro no sólo es transmitir los conocimientos académicos, uno como docente siente también la emoción cuando los alumnos se emocionan aprendiendo.*

El estado de ánimo influye poderosamente en el aprendizaje de los alumnos. "Es como una invitación abierta y atractiva para aprender y lograr autoestima mutua."¹² La sinergia que puede existir entre la relación educador educando para influir en el aprendizaje de los alumnos depende de las actitudes afectivas del profesor, por lo tanto la manera en que éste maneje sus emociones constituye un marco de referencia para sus alumnos, ya que en los diferentes niveles escolares el profesor ha sido un modelo a seguir por sus alumnos tal como lo enuncia Juan¹³: *influye muchísimo puesto que los docentes representamos modelos para nuestros alumnos, los cuales están pendientes de nuestro actuar*". Mientras que Laura indicó: *"Si llego con ánimo alegre voy a transmitirlo y no pongo la barrera de la falta de comunicación, se da la clase bidireccional y logro aprendizaje.* El apoyo cognoscitivo es necesario pero no suficiente en el proceso enseñanza y aprendizaje. El saber y saber hacer son elementos de primer orden en la acción educativa que se pueden quedar en el nivel mínimo de aprendizaje o repetición mecánica, cuando no se toma al ser que vive y convive. Si el docente es competente en esos cuatro rubros será capaz de, (Silvino)¹⁴:

*...que el alumno se desempeñe con madurez emocional y afectiva, con actitud de permanente superación personal y capaz de tomar decisiones informales y responsables, buscar el equilibrio emocional para mejorar su autoestima e impulsar solidaridad y estima hacia sus compañeros de grupo*¹⁵.

Rosario afirmó:

Incluye un cambio de actitud del maestro desde su práctica como mediador o guía y no sólo como expositor, tiene igual importancia la relación afectiva que pueda establecer con el alumno, no verlo como objeto, preocuparse por él, sus ausencias, cambios de humor, brindarle confianza, establecer buena comunicación, en pocas palabras ser un maestro humanista.

La práctica docente común en las escuelas secundarias y percepción de sus estudiantes

Cuando observamos las clases de los profesores titulares, es decir, de base, pudimos darnos cuenta del desempeño como una actividad fría, vacía, con poca o casi nula interacción y convivencia con los actores que participan en el contexto escolar, el profesor no se preocupa si los alumnos aprenden y cómo lo hacen, la cosificación se da desde el mismo momento de tomar lista, al hacerlo nombrando a los chicos por número. La mayoría de esos docentes se pasean desde el autoritarismo a la simulación, como lo muestra el siguiente registro:

¹¹ Entrevista a la profesora Laura, Junio del 2015, después de proyectar la película "Rojo amanecer" donde la mayoría de los alumnos lloraron esta clase sobre derechos humanos y su posterior análisis.

¹² Respuesta de Fernanda, estudiante normalista que formó parte del colectivo de aplicación e investigación.

¹³ Entrevista a la salida de su horario de clases, mayo del 2015.

¹⁴ Silvino, del colectivo de cuarto grado de la ENS, 2015. Por razones del enfoque metodológico desde la etnografía los nombres originales se omiten.

¹⁵ Entrevista realizada en febrero del 2015

Dónde:

M.t: maestro titular

M.e.F: maestra en formación

A.o: alumno

A.a. alumna

Ob: observador (externo)

Ob: llega el maestro apresurado, los jóvenes entran a tropel, son un grupo 30 integrantes, 16 mujeres, 14 muchachos de tercer grado, con edades entre los 13 y 15 años, en una secundaria de una colonia popular, donde la mayoría de sus padres o tutores son trabajadores manuales y empleados.

M.t: *¡Entren ya, que no tengo su tiempo!*

A.o.1: *El profe viene otra vez amargado*, (cuchichea con Martín)

Ob.: el maestro se sienta en su mesa, situada en la esquina derecha de frente a los alumnos, saca una hoja impresa y empieza a tomar lista por número, los alumnos están sentados en filas también numerados alfabéticamente.

M.t: empieza a nombrar los números, *uno, dos, tres* y así sucesivamente. Cuando nombra a un joven que no estaba fajado, es decir, su camisa no estaba por debajo de la cintura de su pantalón, incrementa el volumen de su voz y le dice: *Tendrás un reporte y un punto menos de calificación, ya me tienes harto de que no entiendes, espérame ahí afuera.*

A.o.1-: Jorge (alumno aludido): *sabe qué profe? ¡Váyase a la verga!, ni lo necesito a usted ni a esta pinche escuela!*

Ob: la mayoría de los alumnos se quedan callados, el profesor se levanta mientras que Jorge toma su mochila y sale corriendo. El docente se encamina a la prefectura, mientras casi todos los jóvenes del grupo celebran que se haya ido y se generaliza el desorden, provocando la distracción de otros grupos. El docente es ingeniero civil y trabaja la asignatura de matemáticas, su posición frente al grupo es inflexible, les llama tontos a los alumnos, les deja tareas exhaustas que no revisa y sobre todo no atiende asesorías porque tiene que ir a otros grupos y a otra escuela. Al final de este ciclo (2014-2015), la mayoría de este grupo reprobó la asignatura de matemáticas e hicieron examen extraordinario, donde a todos los aprobaron automáticamente.

En esta secundaria se presentan riñas cada semana, entre estudiantes, delincuentes y hasta profesores, las autoridades policiacas prefieren muchas veces no intervenir debido a la conexión de jóvenes con la delincuencia organizada.

Las asignaturas, docentes y preferencias:

Al cuestionar a los alumnos de este grupo (informantes claves), sobre cuáles eran las asignaturas que más les gustaban y por qué, señalaron:

A.a.¹⁶- Alicia: *La verdad todos los profes son castrosos, nos tratan como babosos, a veces me cuesta mucho tener que venir a la escuela a que sólo me regañen.*

A.o.2.- Roberto: *A mí me gusta que sean estrictos, pero a veces se pasan de lanza, por cualquier motivo nos reportan y tienen que venir nuestras mamás y nos ponen otra regañada.*

¹⁶ A.a. significa alumna (de secundaria) A.o. Alumno-

Ao.3- René: *Me gusta la historia, pero me aburre la maestra Sofía, ella siempre está hablando de su vida y sus problemas, eso sí, si no traemos el cuestionario contestado nos pone puntos malos. Es raro cuando nos explica. Es buena onda a veces, pero cuando llega el final de bimestre nos trae en chinga.*

Ao.4.- José Luis: *La maestra de formación cívica nos hace juegos y a veces nos escucha los problemas que tenemos, pero al final siempre termina por estresarnos con trabajos y exámenes.*

La mayoría de los alumnos sólo ven al profesor como un expositor de contenidos temáticos preocupado por terminar su programa, *...todos los profes quieren terminar los temas al mismo tiempo*¹⁷. Prestando atención sólo a contenidos conceptuales y en algunas ocasiones procedimentales y actitudinales e ignorando por completo el emocional- afectivo, es decir se limitan al programa y la presión que ejercen las autoridades del plantel y supervisores de zona. Muy pocas veces el profesor se detiene a observar las características de sus alumnos tanto en lo individual como de grupo. Se pudo observar no sólo que el docente no atiende la conducta de los jóvenes, sino es incapaz de proponer evitar conductas de carácter disruptivo.

A pesar de que los profesores en formación no conocían la dimensión emocional-afectiva, en poco tiempo sus respuestas no están desfasadas del objetivo que pretende este enfoque, están conscientes del rol que deben de asumir como profesores tales como: mejorar la autoestima del alumno, respeto, brindar confianza, aprender a ser y convivir y si hay problemas poder ayudarlos, es decir, aplicar-se un enfoque humanista. Comentó Rosario, en este mismo sentido: *las emociones afectan directamente en los estudiantes en su desempeño académico y como maestros lo debemos entender, y más en una etapa tan difícil como la adolescencia.*¹⁸

En sentido contrario el profesor Juan Carlos¹⁹ señaló:

Esas cosas de las emociones no van con la academia, aquí se viene aprender, de por sí los plebes (jóvenes), se le quieren subir al gogote (espalda)....los jóvenes tienen que ceñirse a la disciplina, a aprender a obedecer las reglas de la escuela para que después les puedan servir en el trabajo y en la sociedad.

Este profesor tiene más de treinta y cinco años de trayectoria en la práctica docente, para él, su experiencia docente es suficiente para enseñar. La representación conceptual del qué hacer con los jóvenes se deriva de su propia experiencia y no del conocimiento científico del sujeto que aprende.

Como se puede observar, las respuestas de los profesores titulares se refieren a un contacto “científico” de los contenidos para sus alumnos: *La escuela debe ser un recinto de enseñanza de contenidos y si ciertamente de valores pero sobre todo formar para el conocimiento*²⁰.

Dos argumentaron: *La formación deber ser completa al incluir valores morales* (Lauro y Manuel). Ellos toman las emociones como sinónimos de valores.

Mientras tanto la maestras Laura, Rosario, Aurora y el profesor José Manuel²¹, argumentan que: *No es posible que en pleno siglo XXI no se haya rebasado la concepción tradicional de tratar a los adolescentes*

¹⁷ Entrevistas a informantes claves (10 alumnos mayo del 2015, 50% mujeres y 50% hombre).

¹⁸ En su trabajo de tesis de maestría concluye proponiéndola dimensión emocional como una necesidad psico-pedagógica.

¹⁹ Profesor titular de la asignatura de matemáticas, (el nombre no es el original). Entrevista en septiembre del 2015.

²⁰ Respuesta del profesor Fidel a la pregunta: ¿Debe el maestro tomar en cuenta las emociones de sus alumnos para aprender? Septiembre del 2015.

²¹ Profesores en formación de la ENS. Enero del 2015.

como si fueran cosas, ellos (los jóvenes) responden mucho mejor, cuando se les atiende, comprende y asesora no sólo en contenidos sino en sus formas de aprender.

En los registros de clase y de contexto general que los profesores en formación elaboraron, dieron cuenta de la insensibilidad de la estructura educativa de las escuelas, es decir no sólo eran los profesores titulares, sino prefectos, secretarías, directores y supervisores los que exigían resultados cuantitativos de los docentes respecto a sus alumnos.

CONCLUSIONES

En el contexto de globalización que se vive, las relaciones humanas se cosifican, es decir, aquellas promesas de la modernidad se volcaron contra ella misma, sentenciando una era posmoderna caracterizada por la explotación intensiva y científica de la masa humana. Los daños colaterales de los grandes avances tecnológicos son armas que poco a poco aniquilan el planeta y a sus habitantes.

La utopía y la esperanza humana dependen de un cambio radical de paradigma social. Ir al reencuentro del humano mismo, dar-se cuenta de los límites autodestructivos, a través de mirar al ser individual y social planetario.

La escuela, como promesa de cualificación humana, en general cumple funciones mediatizadoras y proveedoras de fuerza de trabajo para las grandes corporaciones imperiales del capitalismo. *A la luz de los resultados de desempeño y los sufrimientos de millones de mexicanos por una sociedad descompuesta (rota) en términos de pobreza, inequidad, inseguridad, deterioro ambiental y corrupción, expreso mi descontento con la idea de la “escuela rota” .necesitamos arreglar nuestras instituciones, la escuela y el hogar (Andere, 2013).*

Existe una posición política en tanto el poder que impone y descompone, a ello se debe de anteponer la visión humanística, basada esencialmente en el respeto incondicional del otro, la escuela está llamada a evolucionar a estadios superiores de realización humana, donde la ciencia forme conciencia, donde la congruencia se traduzca en una era renovada, tal vez romántica, pero urgentemente necesaria. Los creadores de los currícula tendrán que pensar y diseñar pedagogías del amor, en la tesitura de crecer como humanidad, los profesores tendremos que abandonar los viejos casilleros autoritarios de la enseñanza para situarnos en la formación de la esencia humana: el ser amoroso, auténtico y visionario. Todo ello no podrá ser posible en un planeta antidemocrático, dogmático y eminentemente desigual. No se trata de cultivar guerras de odio, sino semillas de democracia y equidad, preferentemente con la educación emotiva de nuestros pueblos por esa paz y justicia.

Al cruzar los datos cuantitativos con los cualitativos observamos una correspondencia entre conductas disruptivas y pobre manejo de competencias emocionales, es decir un 30% de los jóvenes que expresan agresividad verbal y física, no hacen tareas, no participan con armonía y les importa poco las acciones en su contra.

Por parte los registros de clase y entrevistas a estudiantes normalistas y profesores en servicio, manifestaron tener dificultades a la hora autorregularse y orientar emocionalmente a sus alumnos, es decir la forma de tratarlos es con autoritarismo lo cual hace reaccionar violentamente a sus estudiantes. De la misma manera se les dificulta mantener relaciones empáticas con los adolescentes.

Se ha querido reiterar el elemento sociológico como condición de un nuevo *arete* humana. Uno de los resultados de esta investigación fue la imposibilidad de incidir a través del acompañamiento con jóvenes de secundaria consumidores y distribuidores de droga. A ellos los doparon no sólo de su cuerpo, sino de su conciencia.

Las estadísticas oficiales mostradas en este trabajo y sobre todo las que se observan en este trabajo y en la realidad mexicana, dan cuenta que las conductas disruptivas son síntomas de una sociedad que no tiene un modelo social, ni humanístico sustentado no sólo en el crecimiento económico, sino en el desarrollo de sus habitantes, por ello urge mirar fenomenológicamente a la escuela y sus actores que pueden ser las semillas de nuevos campos fértiles en el desarrollo verdaderamente integral o seguiremos ignorando la ignorancia y degenerando el futuro.

Ante la pregunta central de este trabajo. ¿Cuál es la importancia de poseer competencias emocionales en los profesores de adolescentes en educación secundaria?

Encontramos en la literatura, ejemplos e investigaciones que dan cuenta de la urgente necesidad de educar a través de y para las emociones de quien enseña y quienes aprenden, lo que genera sinergias potencializadoras del desarrollo individual, de grupo y potencialmente social, podemos afirmar, porque lo hemos estudiado a través de múltiples trabajos²² semejantes en muchos países, el impacto de formar tomando en cuenta las interrelaciones afectivas del encuentro escolar con el encuentro del sentido de la existencia humana individual y social.

En los hallazgos de las prácticas profesionales de los normalistas, encontramos que la metodología didáctica tomando en cuenta los estados emocionales de los jóvenes, generó sinergias que facilitaron los aprendizajes casi en todos los casos. La excepción según los registros, fueron los chicos que consumían y distribuían droga en una escuela, con ellos no se pudo negociar simbólicamente para el reconocimiento de sus estados afectivos, su dopaje era intenso. La canalización de estos jóvenes tampoco se pudo dar, la escuela no tuvo y no pudo generar un proyecto que los rescatara y hay que decirlo tampoco nosotros. Esa es una tarea pendiente para trabajar con jóvenes en riesgos extremos. Los relatos mostrados de las maestras con especialidad en Formación cívica y ética, egresadas de la Normal y de este proyecto dan cuenta que en esta institución formadora de docentes debe trabajarse en formar competencias emocionales a los nuevos, y por qué no, a los viejos maestros, sobre todo de adolescentes, los cuales, se reitera en toda la teoría especializada del campo, es un estadio extraordinariamente rico en estados emocionales, lo cual hace más pertinente esta propuesta.

En cuanto al cuestionamiento. ¿Adquieren competencias emocionales los estudiantes que cursaron la licenciatura en educación secundaria en la Escuela Normal? Afirmamos categóricamente que no, (Arredondo; 2015). Ni el plan de estudios lo contempla explícitamente como competencias ni siquiera como instrumentos de facilitación de la tarea formativa. Existe una suerte de *analfabetismo emocional*, es decir, la mayoría de los formadores de la Normal y de los que se forman, no conocen el enfoque basado en lo afectivo, mucho menos en la formación de habilidades en el manejo, regulación, autorregulación de las emociones. La esfera emocional es una asignatura transversal que debería ser incluida en cualquier currículo, no aprovechar este elemento deja al aprendizaje cognitivo parcialmente construido con una razón racionalizante como se ha desarrollado por Morín.

²² Remítase a los trabajos descritos en este trabajo, que configuran una muestra de países donde se ha estudiado la dimensión emocional afectiva en el rendimiento y aprovechamiento de los educandos.

Las respuestas de los 40 alumnos de secundaria tomados en cuenta para esta investigación señalaron una diferencia sustancial en cuanto que los profesores Normalistas los tomaran en cuenta como seres reales, tangibles, con autenticidad emocional para tratarlos y facilitarles el proceso de aprendizaje. Tanto los registros, como las entrevistas son ricas en valoraciones de la diferencia el profesor tradicional (el titular del grupo) y el profesor practicante de la Escuela Normal. El miedo, el estrés, la angustia por un lado y por la otra la falta de autoestima, el juego, el acompañamiento incondicional, todo ello marcó las pautas. Ahora, a decir de las maestras y maestros hoy egresados, tienen además de ex alumnos, a muchos amigos, es decir se trascendió al aula. La percepción de un profesor más humano, más comprensivo, más auténtico y coherente, permeó en los adolescentes.

Se reitera que la formación en competencias emocionales de los profesores, permite propiciar ambientes favorables para el desarrollo de las potencialidades cognitivas y afectivas como un binomio necesario para ellos y sus alumnos.

LITERATURA CITADA

- Albert M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Edición. Barcelona: McGraw-Hill/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- Andere E. (2013), *La escuela rota*, México. Ed. S. XXI
- Arredondo J. y Cebreros J. (2015). *Educación histórica, formación docente y humanismo*. Culiacán, México. Ed Once ríos.
- Bartolomé, E. (2006), *Educación emocional en veinte lecciones*. México Ed. Paidós.
- Chacón A. (2005), *La formación inicial de los profesores de educación Básica en México*. México. Revista Observatorio Ciudadano de la Educación, Colaboraciones Libres, vol. V, número 190.
- Bisquerra R. (2003) *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Barcelona Revista de Investigación Educativa (RIE), 21,17-43.
- Cabrera, J. (2003). *¿Qué entendemos por inteligencia emocional?* La Habana, Cuba, Editorial: Universidad Agraria de la Habana
- Chomsky, N. (2010). *Las diez estrategias de manipulación mediática*. www.bibliotecapleyades.net/sociopolitica/sociopol_mediacontrol76.htm 5 Septiembre.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París. UNESCO.
- Fromm, E. (2012), *Tener o ser*, Vigésima segunda edición, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- García S. y Jiménez, A. (2002), *Medios de comunicación electrónicos y violencia*, México., editorial UNAM.
- Gilbert., R. (1987). *Problemas de la Formación de los Docentes*. Buenos Aires Argentina. Editorial Celta.
- Goleman, D. (2007). *La práctica de la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial kairós.
- Hernández R, Fernández C. Y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta. Edición. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Probabilidad, (INEGI), 2011, 2012 y 2013. México.
- Maturana H. (2001) *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile. Ed. Dolmen Ensayo.
- Mc Luhan, (1985), *La galaxia de Gutenberg*. México. Ed. Planeta.
- Menkes, C. (2013). *El embarazo en México, ¿es deseado?* México. En Coyuntura demográfica, n°4, Revista sobre los procesos demográficos en México hoy.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. España. Ed. Paidós.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México. McGraw-Hill.
- Ruiz, B. C. J. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Barquisimeto. Venezuela: CIDEG
- Salanova, S. y Llorens, P. (2002). *Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva?* Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones.

- Sartori, G. (2012). *Homo videns*. México. Ed. Taurus.
- Secretaria de Salubridad y Asistencia. (SSA), 2005. México.
- Secretaria de Salubridad y Asistencia. (SSA), 2011. *Encuesta nacional de adicciones*, México.
- SEP (2011), Programas de estudio / Guía para el maestro Secundaria / Formación Cívica y Ética, México
- SEP, (2000), Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Septiembre, México// Licenciatura en Educación Secundaria.
- Tapia, (1998) citado en *La educación emocional: Conceptos fundamentales*. Caracas, Venezuela. Revista Universitaria de Investigación Sapiens diciembre, año/vol.4 número 002 Universidad pedagógica Experimental Libertados.
- Vargas, R, (2012), *Deserción escolar, grave secuela del embarazo docente*: SEP, Periódico "la Jornada": Jornada.unam.mx/2015/01/06/sociedad/0331soc.
- Vivas, M.; Gallego, V. y González, B. (2007) *Educación las emociones*. (2da. Ed.) Mérida. Venezuela: Editorial Dykinson, S.L.
- Velázquez, P. (2007). *Como desarrollar la inteligencia emocional*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Woods, P. *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. Ed. Paidós-MEC.