



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

**“La importancia de una alfabetización emocional en secundaria a través
de las artes”**

Modalidad de titulación: Texto teórico – metodológico de reflexión crítica

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA

ERIKA JIMENA SPINOLA GARCÍA

ASESORA

MARÍA YOLANDA QUIROZ ARCE

Noviembre, 2023.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Secretaría Académica
Área Académica 3
"Aprendizaje y Enseñanza en
Ciencias, Humanidades y Artes"

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 6 de septiembre 2023

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

SPÍNOLA GARCÍA ERIKA JIMENA

Generación: **2018-2022**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**:

"LA IMPORTANCIA DE UNA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL EN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LAS ARTES"

Inscrita en la Modalidad: **Textos Teórico-Metodológicos**

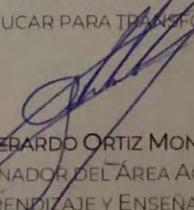
para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la **TESIS** para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	RUBÉN CASTILLO RODRÍGUEZ
SECRETARIO	ALMA ERENDIRA OCHOA COLUNGA
VOCAL	MARÍA YOLANDA QUIROZ ARCE
SUPLENTE	PAULO CÉSAR DEVEAUX GONZÁLEZ

ASESORA: **MARÍA YOLANDA QUIROZ ARCE**

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


GERARDO ORTIZ MONCADA
COORDINADOR DEL ÁREA ACADÉMICA 3,
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN
CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES



AGRADECIMIENTOS

Mami, el amor y el apoyo que me brindas día con día me ha permitido llegar hasta aquí. Esto es para ti. Gracias por ser el pilar más grande en mi vida. Te amo.

Mtra. Yolanda, mi querida profesora, gracias por su escucha, su sabiduría, su paciencia, su cariño y su pasión que me han acompañado desde el inicio de este emocionante viaje llamado "psicología educativa".

Ro, te convertiste en esa llama que mantiene mi corazón ardiendo y me enseña a no rendirme. Gracias por iluminar mis días con tu amor, por tomarme de la mano y no soltarme.

Luna y Mateo, gracias por mostrar su ser maravilloso y permitirme ser su tía. Maduren y florezcan plenamente.

Tía Paty, Manus, Paty, gracias por inspirarme, cuidarme y siempre ver por mi bienestar. Soy gracias a ustedes.

Gracias a cada una de mis profesoras a lo largo de la carrera, pues marcaron de una manera única mi formación profesional y personal. Gracias Alma, Yanalte, Haydée, Gerardo, Monnier.

A mis amistades, pero especialmente a Vane, Fer, Yuyo, Carlos, Eli, Mar, David. Gracias por ser parte de este proceso, por siempre motivarme, por confiar en mí cuando yo no lo hacía, pero sobretodo, por hacer de esta vida más bella y divertida.

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional, pues más que ser mi alma mater, se convirtió en mi hogar durante 4 años. Gracias por salvarme la vida, por cada una de las personas que conocí dentro de tus aulas y por albergar la pasión de transformar la educación.

DEDICATORIA

A Mavi, toda alma necesita un propósito para vivir. Para mí, tú lo eres. Este trabajo y muchas cosas más de mi vida son por y para ti. Te amo.

A Bibi, mi sueño siempre fue graduarme y que estuvieras presente, sé que lo estás desde el cielo.

A Jimena, lo lograste. Tu perseverancia y amor por lo que haces te trajo hasta aquí. Recuerda que el esfuerzo no vale nada si no se cree en uno mismo. ¡Dattebayo!

Contenido

INTRODUCCIÓN	4
DESARROLLO	11
Capítulo 1. Reconocimiento de las emociones y su impacto en el individuo.	12
¿Qué son las emociones?	12
Funciones adaptativas	13
Funciones sociales	14
Funciones motivacionales	14
Inteligencia emocional.....	15
Competencias emocionales	19
Capítulo 2. Emociones y desarrollo humano.	21
Acercamiento al cuándo empezamos a sentir	22
Dejando la infancia: cambios emocionales en el tránsito a la adolescencia...26	
Capítulo 3. ¿Educando las emociones? Alfabetización emocional dentro del aula.32	
El impacto de las emociones en los procesos educativos.....	32
Alfabetización emocional en secundaria	37
La tutoría como punto de partida.....	43
Capítulo 4. Las artes como un espacio mediador en la escuela.	48
Arte y educación artística: Delimitaciones conceptuales.....	51
La importancia de las artes en el proceso educativo.....	57
Breve reflexión acerca de la educación artística en México (primer grado de educación secundaria)	63
CONCLUSIONES	70
REFERENCIAS	80
ANEXOS	88
Anexo 1.	88
Anexo 2.	89
Anexo 3.	90

INTRODUCCIÓN

La educación, al ser un fenómeno social que se desenvuelve en un contexto cultural, político e histórico particular, no puede ser, ni estar ajena a los procesos de cambio que se viven día con día. Un ejemplo reciente de esto fue la situación que dejó la pandemia ocurrida entre el 2020 y 2022, causada por el COVID-19, en donde la sociedad tuvo que reestructurar las formas de aprender, trabajar, y convivir.

Este cambio fue más que notorio en el sector educativo, ya que las dinámicas tradicionales dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje tuvieron que actualizarse, encontrando nuevas maneras para poder interactuar sin necesidad de estar dentro de un aula y, aun así, poder “hacer llegar” los contenidos curriculares a todos los estudiantes sin importar la distancia causada por el confinamiento.

Gracias a este momento histórico, el sector educativo logró localizar áreas de oportunidad que necesitaban alguna modificación o actualización (como las prácticas docentes o el uso de las tecnologías de la información dentro de los procesos de aprendizaje) pero también, ayudó a cuestionarse qué cosas podrían estarse dejando de lado, como fue el caso de la educación socioemocional.

Es verdad que la asignatura de Educación Socioemocional forma parte de la reforma educativa “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” (2017), pero también es una realidad la prioridad que se le otorga a las asignaturas que giran en torno a conocimientos de carácter conceptual y factual, como las matemáticas, español, historia o geografía, dejando de lado la oportunidad de que todas las materias, en conjunto y de forma equitativa, puedan constituir una formación integral en las personas.

La inclusión curricular, así como el discurso en torno a este tipo de asignaturas, resulta insuficiente cuando nos referimos a la práctica educativa y sus resultados. García de Leaniz (2022) comenta que, a partir de diversas investigaciones enfocadas al periodo post-pandémico, se han encontrado cifras que reflejan que entre un 34-65% de niños y adolescentes de países como España, México y Perú, presentan problemas de salud mental como depresión, ansiedad o estrés. Definitivamente el aislamiento, así como la falta de interacción y contacto social, fueron factores que influyeron en el estado emocional del alumnado, pero también lo fueron la falta de recursos, herramientas y estrategias de reconocimiento y regulación emocional.

Por otro lado, los índices de violencia (mayoritariamente doméstica) se elevaron considerablemente, pero hay que tener en cuenta que esta situación no nació del confinamiento, solamente se hizo más notorio a partir de comentarios de alumnos que pedían ir a las escuelas pues no se sentían seguros en sus hogares, como podemos constatar en la información que ha sido analizada por Claudia Saucedo (2020) y Carmen García (2022).

Dado lo anterior, es importante mencionar que muchos de los conflictos o problemáticas de violencia dentro y fuera de la escuela, tienen origen en lo que Bisquerra (2003) denomina analfabetismo emocional, situación que tiene efectos negativos sobre la forma de relacionarse entre los sujetos, así como en los procesos de enseñanza - aprendizaje debido a que dificulta el que puedan convivir armónicamente.

Esta situación nos recuerda que la escuela, al ser considerada como el segundo agente socializador más influyente en el desarrollo psicosocial del ser humano, requiere ser conformada como un espacio seguro en el que se transmitan -y vivan- los valores como el respeto, solidaridad, cooperación y equidad a través

del diálogo y una comunicación asertiva, generando así un clima de bienestar en el aula, a partir de la atención a las necesidades socioemocionales del estudiante adolescente; éstas últimas entendidas como las competencias básicas que requieren ser desarrolladas para lograr un entorno de sana convivencia al mismo tiempo en el que se benefician los procesos de aprendizaje; algunos ejemplos pueden ser: el autoestima, la confianza en sí mismo, la empatía y la resolución de conflictos.

Si bien es cierto que las aulas no son centros terapéuticos, no nos deja exentos como profesionales de la educación a contemplar y atender las necesidades del alumnado a partir de diversas acciones. Como bien señala López Sánchez (2015) el “favorecer una construcción mental positiva de las relaciones de apego y amistad, una visión positiva del mundo, de las personas y sus relaciones, favorece un sentido positivo a la vida” (p. 12)

De igual manera, desde el punto de vista socioemocional, López Sánchez (2015) señala que “construir una adecuada autoestima y sentimiento de valía personal [así como] establecer relaciones íntimas y amorosas en la adolescencia” (p. 13) son fundamentales en esta etapa.

Entonces, como primer paso, si queremos fomentar una sociedad más equilibrada y que permita la construcción conjunta de valores, necesitamos desarrollar competencias socioemocionales, definidas a partir de la revisión teórica realizada para este trabajo encontramos que son entendidas como el conjunto de conductas que permiten al individuo desenvolverse en cualquier contexto estableciendo relaciones armónicas con los otros, al mismo tiempo en el que identifica, regula y expresa sus emociones, logrando así una sana convivencia.

Resaltando la importancia de una alfabetización emocional, Muñoz-

Arroyave, Lavega- Burgués, Costes, Damián y Serna (2020, citados por Herrero, Fernández y del Pino, 2021) señalan que, en el contexto educativo, educar en competencias emocionales origina consecuencias positivas hacia el rendimiento académico y el bienestar subjetivo del alumnado, especialmente si se trabaja en edades tempranas.

Pareciera, entonces, que la pandemia trajo a la superficie las problemáticas relacionadas con la falta de una alfabetización emocional dentro de la escuela, las cuáles siempre han estado presentes, pero no se les había otorgado la atención suficiente. Considerando esto, es necesario elaborar propuestas para rescatar la formación integral más allá de lo académico y empezar a preparar a las generaciones para la vida atendiendo las tres dimensiones que integran al ser humano: la cognoscitiva, psicomotriz y socioafectiva.

Un primer paso para lograrlo es, como profesionales de la educación, y más desde la psicología educativa, identificar la relevancia que tiene la alfabetización emocional y su práctica significativa dentro del aula. De acuerdo con Riquelme y Munita (2011) la alfabetización emocional es “el proceso que permite el reconocimiento de emociones en sí mismo y en los demás, lo cual se considera como base de la empatía y la conducta prosocial” (p.269). Este proceso va de la mano con la educación emocional (también denominada como socioemocional), que Bisquerra (2000) la define como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida

cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 243)

Partiendo de estos conceptos, las emociones forman parte fundamental de nuestras relaciones interpersonales, así como de la convivencia y la socialización, pero también desempeñan un papel fundamental dentro de la experiencia del sujeto y en un punto importante de los procesos artísticos y estéticos, así como el desarrollo del pensamiento creativo. Por lo que autores como Ivcevic, Hoffmann, Brackett, y Botín (2014) defienden el hecho de que las artes pueden ser una herramienta eficaz para enseñar a las personas a regular y utilizar sus emociones de forma que impulsen su creatividad, al mismo tiempo que aprenden a identificarlas y gestionarlas, convirtiéndose así en elementos que desarrollen motivación intrínseca en el desarrollo de las actividades cotidianas.

Pues mediante el arte y la educación artística está la oportunidad para estimular la expresividad y la creatividad, además de que cobra un papel preponderante tanto en el desarrollo socioemocional como cognitivo del individuo, aun cuando se le considera en ocasiones como una actividad no redituable sin valor productivo y, por lo tanto, que se puede prescindir de ella. Sin embargo, el propósito de este texto es analizar y reflexionar sobre el impacto de las artes (arquitectura, pintura, escultura, música, literatura, danza y cine) en el desarrollo humano integral y, por lo tanto, en la construcción de competencias tales como la identificación, expresión y regulación de emociones, la autoestima, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, las cuales aportan a la construcción de un ambiente de bienestar en los seres humanos.

Dentro de la Estrategia *Cultura en tu escuela*, correspondiente al Modelo Educativo *Aprendizajes Clave para la formación Integral* de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017b) podemos encontrar el siguiente posicionamiento:

“El arte y cultura fungen también como una herramienta en la educación para la paz y la convivencia armónica entre personas de diverso origen, lo que resulta especialmente útil para estrategias de prevención de la violencia escolar” (p. 19), postulado que nos permite seguir estableciendo una conexión entre la educación artística, las habilidades emocionales y una construcción de ambientes sanos, de bienestar y de paz a través del currículum escolar.

De igual manera, en el marco de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, dentro del eje articulador *Artes y experiencias estéticas*, Moreno Fernández señala que:

al contemplar la integración de lo estético y lo artístico en el plan de estudios, se otorga una posición fundamental a la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad para enriquecer la expresividad, el desarrollo del pensamiento crítico (...) [Sosteniendo] la convicción de que las artes y la apreciación estética (...) promueven una educación liberadora y crítica, capaz de canalizar de manera creativa, las sensaciones, emociones, sentimientos, ideas e inquietudes de las y los estudiantes, a fin de que se reconozcan como agentes con la posibilidad de transformarse y transformar su comunidad y a México a través de la interacción con los lenguajes artísticos (2022)

Al respecto de estos, revisaré algunas ideas en el cuarto capítulo.

Como se mencionó anteriormente, a pesar de que en la actualidad la implementación de una educación socioemocional dentro del currículum es más que notoria, no es del todo congruente en la práctica dentro del aula. Un caso similar ocurre con la asignatura de educación artística, la cual suele verse como un espacio libre tanto para profesores como para alumnos. Es por esta razón, que el presente trabajo busca mostrar la necesidad urgente de la educación artística

sobre el desarrollo humano y, por lo tanto, en la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales.

Por lo tanto, este texto busca concientizar al profesorado sobre el impacto que tiene la alfabetización emocional en los adolescentes, así como ir perfilando rutas de acción a partir de la tutoría, las cuáles les permitan diseñar estrategias concretas de acompañamiento en los procesos de reconocimiento y expresión emocional del alumnado, mediante las experiencias artísticas y estéticas.

Siendo el objetivo general que guía este trabajo: Construir una reflexión crítica que permita visibilizar las artes y la experiencia estética dentro de la alfabetización emocional, con la finalidad de sensibilizar la práctica educativa y reconocer el valor que tienen en la formación educativa.

DESARROLLO

El tomar una postura crítica y reflexiva hacia algún tema no es una acción que pueda realizarse de manera rápida, pues para poder lograrlo se necesita tener una base o sustento teórico que permita acomodar y reacomodar nuestras ideas en la construcción de un texto de manera lógica y congruente, sin perder de vista nuestra postura.

De manera que es importante tomar en cuenta que existen diversos autores, teorías y definiciones conceptuales que giran en torno al tema de interés, y hacer una selección de referentes conceptuales ayuda en la concreción de una postura propia

En este apartado, para poder crear un panorama general, se abordarán las dos líneas temáticas del trabajo: emociones y arte, esto se hará siempre considerando su impacto e influencia en los ámbitos tanto individual como académico, con la finalidad de demostrar la relevancia que tienen en el logro de un desarrollo integral en el adolescente.

Capítulo 1. Reconocimiento de las emociones y su impacto en el individuo.

¿Qué son las emociones?

Definir lo que son las emociones no es un tema nuevo para la psicología educativa ni para otras disciplinas, al contrario, ha sido una tarea un poco difícil debido a las múltiples concepciones que existen en torno a estas. Por lo que es posible encontrar diversas posturas, desde las más biologicistas y mecanicistas, que las ven como una reacción adaptativa del cerebro, hasta teorías más orientadas a lo social y subjetivo.

En palabras de Bisquerra (2003), una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, generada por acontecimientos externos o internos” (p.12). Adicionalmente a la idea previa, según Gondim y Estramiana (2010) las emociones:

Son el reflejo de estados afectivos personales y colectivos, que influyen en las relaciones interpersonales y grupales y expresan nuestras reacciones ante los valores, costumbres y normas sociales que dan cuenta de las diferencias culturales existentes en los contextos educativos formales e informales (p. 33)

A partir de estas definiciones se puede dar cuenta que las emociones van más allá de una respuesta mecánica del cuerpo ocasionada por estímulos externos. Éstas conllevan una experiencia multidimensional que compromete a las áreas cognitiva, conductual y fisiológica del individuo, permitiéndole ejecutar reacciones, acciones y conductas de una manera específica, según sea la emoción generada. En suma, las emociones son reacciones bastante complejas. La OCDE (2007) finalmente las define a partir de tres componentes: “un estado mental

particular, un cambio fisiológico y un impulso al actuar” (p.38) De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se puede decir que todo proceso psicológico conlleva una experiencia emocional.

Para Maurice, Stevens y Bryan (1999), las experiencias emocionales surgidas en los primeros meses de vida del ser humano conforman la base de su desarrollo mental, y mientras va creciendo, éstas influyen en la constante reestructuración mental. Una idea similar puede encontrarse en Fontaine (1999), quien sostiene que a través de estas experiencias “el niño aprenderá a tomar conciencia de sus sensaciones y a organizar su capacidad de atención y, una vez logrado esto, comenzará a construir sus relaciones [afectivas] con los demás” (s.p).

Es común escuchar expresiones referentes a las emociones “buenas” o “malas”, esto debido a la manera en la cual nos hacen sentir, pero en cuanto a funcionalidad, por más desagradables o agradables que sean las reacciones que provoquen, todas son útiles pues ayudan al individuo a prepararse para responder y adaptarse a diversas situaciones. Es importante destacar que la función adaptativa no es la única en las emociones; para Reeve (1994, citado por Chóliz, 2005) existen tres funciones principales, las cuales se describen brevemente:

Funciones adaptativas

Esta función responde al aspecto conductual y reactivo del individuo, ya que permite al organismo prepararse para ejecutar las condiciones requeridas por las condiciones ambientales. Plutchik (1980, citado en Chóliz, 2005) postula una correspondencia entre emoción y función específica, que se entiende como esta reacción emocional inmediata generada por necesidades tales como la protección, la afiliación o la exploración.

Funciones sociales

Gracias a las emociones el cuerpo humano puede estar preparado para reaccionar emocionalmente a algún acontecimiento particular, pero no hay que olvidar que los individuos somos seres sociales y que, por lo tanto, necesitamos aprender a vivir en comunidad y en un ambiente de cooperación. Aquí se encuentra la segunda función de las emociones, la cual consiste en esta capacidad de expresión que beneficia los procesos de relaciones interpersonales, interacción y comunicación.

Aunque es importante mencionar que también existe la posibilidad de una represión emocional, que de igual forma es un proceso social adaptativo que, a partir de la inhibición de ciertas emociones, puede evitar una alteración o afectación de las relaciones sociales o la estructura y funcionamiento de un grupo.

Funciones motivacionales

Esta función es la mejor ilustración de que las emociones son el motor del ser humano, ya que éstas energizan tanto la conducta como las acciones a realizar por parte del individuo, permitiendo orientarlas a ciertos objetivos, por lo que se ejecutan con intensidad y de una manera eficaz.

Como podemos observar, las emociones tienen un papel fundamental dentro del desarrollo humano pues, a pesar de tener un origen fisiológico, atiende holísticamente a las necesidades del individuo. Esto quiere decir que las emociones no se encuentran aisladas de los procesos cognitivos ni sociales del individuo.

Dicho lo anterior, para fines de este trabajo y mantener la línea integral de las emociones se retoma **la teoría psicoevolucionista** de Plutchick (1980, 1984, citado por Chóliz 2005) la cual da un modelo taxonómico conformado por ocho emociones básicas que pueden generar otras secundarias a partir de

combinaciones entre ellas o, en dado caso, la intensidad con la que se experimenten.

Una de las ventajas de este modelo, es la identificación cromática de las emociones, que se puede observar en el anexo 1 “Rueda de las emociones – Plutchik”, esto hace referencia a la posibilidad que nos brindan los colores para identificarlas, en conjunto con su origen, posición, combinación e intensidad dentro de la flor.

De igual manera, nos permite tener un abanico más amplio de las emociones, permitiendo nombrarlos de una manera más específica y aceptar la diversidad que existe, así como estar conscientes de que pueden combinarse, es decir, que, al experimentar dos emociones diferentes, se pueden generar «nuevas» (que no se encuentran en el espectro de básicas y secundarias) como, por ejemplo, el desprecio, el remordimiento o la alevosía.

Para la psicología educativa la importancia de definir qué son las emociones radica en el poder conocerlas para saber cómo trabajar con ellas e integrarlas, a partir de este conocimiento, dentro de los procesos de aprendizaje con la finalidad de potenciarlos y mejorarlos, así como para brindarle al individuo estrategias de reconocimiento, gestión y manejo emocional, las cuales le serán útiles para un óptimo desarrollo tanto individual como social.

Las estrategias anteriormente mencionadas son parte de lo que se conoce como inteligencia emocional, término conocido a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, utilizado por Daniel Goleman, y que será revisado a continuación.

Inteligencia emocional

Antes que definir propiamente lo que es la inteligencia emocional, hay que

recordar que la inteligencia es un constructo con múltiples descripciones, las cuales responden a las necesidades del contexto social e histórico en el que es investigado y que, por lo mismo, se va construyendo en torno al enfoque de las investigaciones que se realizan acerca de ella.

Durante años, la inteligencia fue considerada como un conjunto de “destrezas funcionales” ligadas a la conducta que posibilitan el aprendizaje y el entendimiento del mundo en general, hasta que Thorndike (1920, citado por Mestre, Guil, Carreras y Braza, 2000) crea el concepto de Inteligencia Social, el cual define como “la habilidad para comprender y dirigira los hombres y mujeres (...) y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (s.p.), dando un atisbo a lo que, en parte, constituye a la inteligencia emocional.

Respecto a la inteligencia emocional, frecuentemente se le atribuye el crédito teórico a Daniel Goleman, pero quienes fueron los pioneros del término fueron Salovey y Mayer (1990, citados por Bisquerra, 2000) quienes consideran la inteligencia emocional como “la habilidad de manejar sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir nuestros propios pensamientos y acciones” (p.176), dando paso a lo que se conocería como revolución emocional y de la cual, más adelante Goleman, bajo la influencia de este giro conceptual y basándose en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1993), propondría que la inteligencia emocional es un componente clave de la inteligencia, convirtiéndose en un divulgador de este conocimiento.

La creación de este concepto fue un parteaguas en los estudios científicos dentro del campo de la psicología, ya que posibilitó la investigación de las emociones y sus efectos en el aprendizaje, la conducta y las relaciones interpersonales, básicamente, en la cotidianidad de la vida, esto debido al legado

que la investigación heredó del paradigma conductista y del positivismo lógico en el cual, las emociones no podían ser un objeto de estudio pues no se consideraban controlables, replicables ni observables, lo cual en ese tiempo, era indispensable, y que por lo tanto, éstas se convirtieron en la “caja negra” de la mente.

Apoyando la introducción de las emociones al estudio científico, Howard Gardner en 1995, publica *Multiple Intelligences. The theory in practice*. Su propuesta surge a partir de una postura crítica hacia la creencia de que solo existe una sola inteligencia ya que, según él, esta aceptación no lograba abarcar todas las áreas que componen a la actividad humana.

Es en esta publicación donde da a conocer por primera vez su teoría de las inteligencias múltiples, distinguiendo siete tipos: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Gracias a la presentación de las dos últimas, esta teoría se convirtió en un antecedente directo para las concepciones más recientes de la inteligencia emocional. A continuación, en la tabla 1 se sintetizan las características principales de cada una de ellas.

Tabla 1.
Inteligencias *inter* e *intra* personales. Elaboración propia.

INTELIGENCIA

 INTER PERSONAL	INTRA PERSONAL 
Es construida a partir de la capacidad para distinguir la diversidad. Esta última entendida como las distinciones de cada persona	Se desarrolla a partir del conocimiento que cada individuo tiene sobre sus aspectos "internos" tales como la percepción, la motivación, el origen de nuestras emociones, entre otras
Potencia la habilidad de comprender al otro	Auxiliar dentro de la toma de decisiones
Posibilita la resolución de problemas	Permite la concientización de procesos cognitivos y de aprendizaje
Brinda herramientas que nos facilitan el análisis social, que según Bisquerra (2009) consiste en observar a los demás y saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva	Relacionado directamente con la formación de personalidad, así como de la forma de interacción afectiva que se tiene consigo mismo
Se relaciona directamente con la capacidad de liderazgo, ya que al conocer y comprender qué les motiva a los demás, su forma de interactuar, gustos y habilidades, entre otras, permite llevar a cabo un trabajo colaborativo y cooperativo.	Facilita la comprensión y el trabajo con uno mismo

Apoyándose de estas dos inteligencias, Goleman (1996, citado por Mestre, et. al., 2000) plantea que la inteligencia emocional nace de la unión de lo interpersonal e intrapersonal, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 1.
Componentes de la inteligencia emocional. Elaboración propia.



Entonces, considerando las características mencionadas anteriormente, se puede definir la inteligencia emocional como un conjunto de competencias tanto personales, permitiendo el conocimiento y manejo de las emociones propias, como sociales, brindando herramientas para reconocer y entender las emociones ajenas (a partir del conocimiento previo generado) y establecer relaciones con los demás, convirtiéndola así en una habilidad para la vida.

Esta postura nos ayuda a tener una definición más amplia sobre lo que conlleva la inteligencia emocional, ya que al considerarla más que una simple habilidad para controlar las emociones, nos brinda un espectro más completo de trabajo y áreas de intervención en el campo emocional y educativo.

Competencias emocionales

Al igual que la inteligencia, el concepto de competencia es polisémico. Esto quiere decir que cuenta con diferentes significados, y que estos varían dependiendo el contexto o la intención con la que se utilicen. Prieto (1997) citado por Bisquerra (2007) distingue seis acepciones del concepto: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia.

Según la información revisada, la concepción más utilizada de competencia es aquella que la considera como una capacidad para utilizar de manera eficaz nuestros conocimientos, habilidades y actitudes para realizar diversas actividades.

En el ámbito educativo, las competencias se asumen a partir de la acepción de cualificación, debido a que hace referencia a la preparación necesaria para desempeñarse profesionalmente. Dentro de este trabajo, haré uso de esta concepción por dos razones: la primera es que al concebir las competencias como algo necesario para poder desenvolvernos no solo en lo profesional, sino

en cualquier ámbito le otorga cierto valor a las competencias emocionales dentro de nuestra vida, y la segunda, es que para seguir siendo “cualificado” (o competente), el individuo debe de formarse constantemente, razón que justifica el que la educación emocional debe de trabajarse durante, mínimo, todos los periodos escolares, esto con la finalidad de que se puedan formar individuos emocionalmente competentes para desenvolverse en su cotidianidad.

Ya comprendiendo la acepción de competencia como cualificación, se puede continuar definiendo a las competencias emocionales. Bisquerra (2007) las concibe como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69).

Al ser un concepto educativo, la definición puede llegar a ser más amplia, integradora y menos restrictiva. Esto se puede observar ya que, al igual que la inteligencia emocional, las competencias emocionales al ser resultado de dos factores multidimensionales (competencias sociales y personales) cuentan con diversos componentes. Este conjunto es conocido y nombrado por Bisquerra como “Modelo de competencias emocionales” (Fragoso, 2015, p. 120), el cual consta de cinco bloques o elementos que revisaremos en la Figura 2, no de manera exhaustiva pero sí que permita tener una visión más amplia y específica de los mismos.

Una vez revisado lo anterior, podemos dar cuenta de que las emociones son más que una reacción inconsciente del cuerpo a ciertos estímulos externos, y que éstas intervienen en los procesos tanto mentales (intrapersonales) como sociales (interpersonales) que el individuo experimenta a lo largo de su vida.

En el siguiente apartado, se profundizará un poco más sobre esta “trayectoria emocional” que se tiene a lo largo de la vida, la cual tiene características

específicas dependiendo de la etapa del desarrollo en la que se encuentre. Esta revisión tiene la finalidad de visibilizar que las emociones, a pesar de permanecer con el individuo durante todo el ciclo vital, no son estáticas, al contrario, van desarrollándose junto con él y por ende, deben de ser tomadas con la misma importancia que se le da al desarrollo motor y cognitivo, y considerar su naturaleza evolutiva o cambiante.

Figura 2.

Modelo de competencias emocionales. Elaboración propia.

MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

● CONCIENCIA EMOCIONAL

Es la capacidad que se tiene para reconocer nuestras emociones y el cómo afectan en la toma de decisiones al actuar. Nos permite observar su origen, la razón del porqué las sentimos y cómo se vinculan con nuestra persona.

● REGULACIÓN EMOCIONAL

Definida como la competencia utilizada para controlar y utilizar nuestras emociones, tomando conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra y Pérez, 2007)

● AUTONOMÍA EMOCIONAL

Competencia que posibilita tener claro nuestro valor como persona, así como el conocimiento de nuestras capacidades, fortalezas y limitaciones, lo cual permite asumir comportamientos responsables y seguros e implicarse emocionalmente en actividades cotidianas.

● COMPETENCIAS SOCIALES

Son aquellas que determinan nuestra manera de relacionarnos con los demás, se conforman por la comunicación asertiva, expresiva y receptiva, la cooperación, la empatía, la gestión de situaciones emocionales, prevención y solución de conflictos, el respeto, solo por nombrar algunas.

● COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

Aunque tienen similitudes con las competencias sociales, éstas conforman “la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida” (Bisquerra y Pérez, 2007) Como ejemplo podemos nombrar a la toma de decisiones, la fijación de objetivos y el bienestar subjetivo.



Capítulo 2. Emociones y desarrollo humano.

Las emociones, al ser inherentes del individuo, también experimentan diversos procesos de cambio. A este conjunto se le conoce como **desarrollo emocional**, el cual se da en las diferentes dimensiones de la vida emocional, comprendidas por

la expresión, la comprensión y la regulación emocional, nuestros comportamientos y objetivos. (Campos, Barret, Lamb, Goldsmith y Stenberg, 1983)

El desarrollo emocional, por lo tanto, puede ubicarse en todas las etapas que conocemos: infancia, adolescencia, adultez y vejez. Dentro de este apartado y por razones metodológicas de la reflexión, solamente se revisará hasta los inicios de la adolescencia.

Acercamiento al cuándo empezamos a sentir

Anteriormente se ha mencionado a la infancia como la “primera etapa” del desarrollo (tanto emocional como en el resto de las áreas). Pero existe una etapa anterior que no suele ser tan nombrada y, sin embargo, juega un papel fundamental en el crecimiento y desarrollo del individuo, que es el periodo neonatal.

El útero, antes que cualquier otro lugar, es nuestro primer mundo y el medio donde vivimos, experimentamos y tenemos nuestro primer acercamiento al exterior, todo esto a través de lo que se conoce como sensorialidad fetal. De acuerdo con Ibarrola (2018) se establece que los sentidos van apareciendo con una secuencia preordenada, permitiendo la percepción e interpretación de la carga emocional a través del tacto (sensibilidad cutánea en la piel del feto), el olfato, el gusto, el equilibrio, la audición y la visión, aparecidos en este orden hasta el quinto mes de embarazo.

Estos procesos pueden darse gracias a la transmisión química, a partir de diversos neurotransmisores “activados” por las emociones, sentimientos, pensamientos, experiencias, que vive la madre y los transmite al feto a través del líquido amniótico.

Es importante aclarar la diferencia entre tener sensaciones, percepciones y emociones dentro de esta etapa, ya que los fetos o neonatos todavía no cuentan con una capacidad semántica; es decir que todavía no pueden otorgar significados, pero si son capaces de recibir y percibir la carga afectiva de los mensajes y caricias que recibe del mundo exterior. Por ejemplo, los latidos y el ritmo del corazón de su madre son los indicadores para saber si ella está bien, bajo estrés, nerviosa, triste, etc. Esta escucha crea una estimulación psico-afectiva y al mismo tiempo, el primer vínculo para el bebé.

Entonces, ¿sentimos emociones desde que estamos en el vientre materno?, la respuesta es que sí. Ibarrola (2018) define a las emociones como “una reacción que se vivencia como un cambio en el estado de ánimo y se manifiesta a través de expresiones, gestos y reacciones fisiológicas, esto como respuesta a estímulos externos o internos (como los recuerdos)”. Es a partir de la semana 22 de gestación, que se comienza a desarrollar el sistema límbico, y con él, las emociones primitivas tales como la alegría, el enojo, la tristeza, el miedo y el desagrado. Si juntamos esta información, podemos profundizar más sobre la respuesta dada al inicio del párrafo, y es que, si sentimos emociones, pero de manera inconsciente e indirecta, pues casi todo lo vamos experimentando con ayuda de nuestra madre y las personas que nos hablan “desde fuera”.

Este proceso de ayuda e interpretación sigue presente cuando nacemos hasta unos años después, por lo que procederé a describir la siguiente etapa del desarrollo emocional, que es la infancia.

Emociones desde cero: Desarrollo emocional durante la infancia

Ahora que ya conocemos un poco más sobre el desarrollo emocional en la etapa prenatal, podemos pasar a la siguiente etapa. Debido a la problemática tanto conceptual como temporal de la infancia (éste último referido a las

diferencias que podemos encontrar de autor en autor respecto a si hay una, dos o tres subetapas en la infancia), únicamente mencionaré los picos de desarrollo más notables y los cambios emocionales que ocurren en estos, también denominados hitos del desarrollo. De manera general, podemos definir a la infancia como el periodo de vida en el cual el ser humano comienza a conocerse a sí mismo, a los otros y al entorno a través de dos vías: la primera la constituyen los sentidos, ya que son las “herramientas” que se utilizan desde los primeros días de vida para identificar y conocer el mundo, y la segunda son las relaciones que va formando con personas de su misma edad y mayores a él, ya que a partir de éstas, el individuo puede ir construyendo su propia identidad a partir de los otros, esta construcción del “yo” se conoce como *alteridad*¹, un concepto poco utilizado dentro de la psicología del desarrollo pero que puede ilustrarnos muy bien el proceso de descubrimiento y autoconocimiento en la infancia. La conjunción de estas dos vías le permite al infante ir experimentando situaciones diversas que dan paso a la construcción y significación de su propia existencia, así como de la identificación de sus diversas áreas, como lo son la cognitiva, social y emocional.

Es posible considerar como el «inicio consciente» de este desarrollo emocional, el tiempo abarcado entre el primer y cuarto mes de nacido del bebé, ya que es cuando aparecen las primeras expresiones faciales, como la sonrisa, que se relaciona a las emociones que nos generan sensaciones agradables y otras que se producen a partir del asco, enojo o malestar. Éstas aparte de ayudar a entender que el bebé está experimentando ciertas emociones, son un medio de comunicación con sus cuidadores, por lo que ya no solamente son un acto reflejo,

¹ Este término es retomado desde la antropología filosófica, en dónde se cuestiona quién es el hombre (individuo) y cómo se diferencia y se construye a partir de lo “extraño” (Krotz, 1994).

sino que pasan a ser interpretados socialmente.

En este mismo periodo, no tenemos manera de decir con palabras las cosas que nos pasan o qué necesitamos, por lo que nuestro primer medio para hacerlo (a parte de las expresiones faciales) es el llanto. Conforme crecemos vamos aprendiendo a hablar, pero siguen existiendo cosas que no podemos decir fácilmente y que expresamos mediante diferentes comportamientos, tales como gritar, patalear, o sonreír.

Estas reacciones buscan obtener alguna respuesta de los padres o cuidadores, preferentemente las que muestren seguridad emocional, atención y valoración, aunque existen casos en los que también se ignoran o rechazan. Respecto a esto, Cassà (2011, p. 28) nos menciona que “el infante busca el consuelo y la ayuda del adulto (...) siendo el apoyo social y familiar la fuente reguladora de las emociones. Así, el niño necesita que lo abracen, le escuchen y le ayuden a canalizar sus emociones.” Esta premisa debe mantenerse presente a lo largo de toda la infancia y también en la adolescencia, pues a pesar de ser una etapa donde se busca la independencia de los adultos y la autonomía, el seguir apoyándolos a regular y canalizar sus emociones es indispensable para que, más adelante, ellos puedan hacerlo por sí solos logrando otro hito del desarrollo que es la autonomía.

Entre el segundo y tercer año, aparecen las emociones socio-morales (Ortiz, 1999 citado por Cassà, 2011) como son la vergüenza, la culpa y el orgullo. A los cuatro años (y en algunos casos, desde los tres) comienza a aparecer el reconocimiento y la comprensión de las emociones en el otro, conocida como empatía; Bisquerra (2000) comenta que este primer atisbo suele aparecer al momento de leer cuentos, pues detectan emociones como el enojo, la tristeza o el miedo en los personajes, por lo que habría que aprovechar esta oportunidad

para estimular la empatía desde edades tempranas a partir de la lectura y la narrativa.

A partir de los cinco – seis años, edad en donde el lenguaje ya es el medio principal de comprensión, comunicación y expresión, los infantes comienzan a vivir una nueva etapa de su desarrollo, en donde, a partir del mismo lenguaje y las relaciones interpersonales, van construyendo nuevos intereses, necesidades, formas de expresión y de interactuar con sus pares y «superiores».

Definitivamente después de los seis años siguen existiendo hitos en el desarrollo del infante, pero existe una tendencia a limitar teóricamente estas descripciones y, de cierta manera, saltarse hasta el periodo de la adolescencia, creando así una especie de “limbo” que dificulta el poder indagar más al respecto, el periodo es identificado por algunos autores como periodo de latencia.

Si bien es un recorrido muy breve sobre el desarrollo emocional en la infancia, las etapas mencionadas conforman algunas de las claves que ayudarán a comprender un poco más el cómo las emociones se van presentando gradualmente durante el crecimiento del individuo, y cómo éstas se ven, en su mayoría, afectadas o influenciadas por el entorno en donde se desarrollen y la respuesta que haya hacia ellas por las personas más cercanas, que suelen ser familiares.

Dejando la infancia: cambios emocionales en el tránsito a la adolescencia.

La adolescencia suele ser identificada o caracterizada como la etapa en la que se presentan en mayor medida, cambios y crisis emocionales, por lo que usualmente también se concibe como el periodo más laborioso para trabajar, tanto para los docentes como para los mismos padres de familia. Pero ¿qué pasa entre la infancia y la adolescencia?

Para poder responder a esta pregunta, es necesario recordar que el término de adolescencia es una construcción social que se originó debido a la diversidad de contextos socioculturales que permean el desarrollo de las y los jóvenes, y que por esta misma razón puede que se encuentren diferentes posturas teóricas en las que se marque la diferencia entre pubertad, preadolescencia, juventud y la adolescencia como tal.

Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009 citado por UNICEF, 2021) define a la adolescencia como “el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años (...) En donde el adolescente se siente niño y adulto al mismo tiempo, pero se sabe que no es ni una cosa ni la otra. Está en permanente transición: pasar de ser niño y depender del mundo adulto para todo, a ser joven y comenzar a hacerse cargo de su vida.” Estableciendo a partir de esto tres etapas: adolescencia temprana, media y tardía.

La definición que nos presenta la OMS, además de ser concreta y actual, ayuda a disminuir la concepción teórica de que la adolescencia es un periodo «conflictivo». Pero esto no siempre fue así.

Stanley Hall es conocido como el pionero en los estudios evolutivos de la adolescencia, ya que fue él quien, en 1904, con su libro *Adolescence* pudo establecer, de cierta manera, la etapa mencionada a partir del determinismo biológico. Esto último consiste en la creencia de que todos los cambios emocionales se derivan de la maduración sexual del individuo, siendo generados biológicamente. A partir de este postulado, se popularizó la creencia de que todas las personas atravesarán un período de «tormenta y tensión» el cuál implicaba que esta etapa fuera conflictiva, llena de explosiones emocionales que desbaratan el funcionamiento normal de la persona.

Si bien a partir de este enfoque de estudio, la adolescencia pasó a ser foco de atención para los estudios del desarrollo, también ha dejado un estigma alrededor de este periodo. Al respecto Torró comenta que:

La idea de la adolescencia como necesariamente conflictiva, violenta y convulsa, generadora de problemáticas psicopatológicas y condicionada por factores biológicos podría ser una visión sesgada que no beneficia en nada a la relación con nuestros adolescentes (...) lo único que hace es echar más leña al fuego en una etapa del desarrollo del ser humano que precisa más bien de una adecuada comprensión. (2021, p. 105)

Por su parte, la antropología cultural también ha sido parte de la construcción conceptual de la adolescencia brindando un enfoque social que, hasta la fecha, se mantiene. El estudio más relevante ha sido el elaborado por Margaret Mead en 1928, titulado *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, en el cuál a partir de un exhaustivo trabajo de campo se confirmó que la adolescencia y todas las conductas, emociones y características que se aluden a esta etapa, no están necesariamente determinadas biológicamente, sino que se ven afectadas por las condiciones socioculturales en las que se desarrollan; descubrimiento que demostró que ésta etapa “no representa un periodo de crisis o tensión, sino, por el contrario, el desenvolvimiento armónico de un grupo de intereses y actividades que maduran lentamente” (Mead, 1993, pp. 153-154) Siempre y cuando, las condiciones socioculturales en las que se desarrollen se los permita.

Este tipo de estudio desafortunadamente no fue bien acogido por parte de la comunidad de científicos sociales, dejando que la visión de Stanley Hall permaneciera a través de los años hasta la actualidad.

Algunas décadas más tarde, la psicología del desarrollo nos brindaría una de las definiciones más completas, integrales y neutrales para esta etapa. Larson

y Wilson (citados por Papalia Olds y Feldman, 2009, p. 461) definen la adolescencia como “una transición del desarrollo entre la infancia y la adultez que implica cambios físicos, cognitivos y psicosociales importantes, y que asume diversas formas en diferentes entornos sociales, culturales y económicos.” Complementando, Papalia, et. al. (2009, p. 461) añaden que “en las sociedades occidentales no está claramente establecido su inicio y su fin; dura cerca de una década, entre los 11 y 12 años y los 18 y 20 años”.

Por lo que se refiere a este punto, podemos decir que entonces, la adolescencia inicia cuando se accede a la madurez sexual, es decir, simultáneamente con la pubertad. Pero antes de seguir, es necesario hacer una distinción entre estos dos conceptos, ya que, aunque puedan empezar en la misma edad, conllevan procesos diferentes.

Hurlock (1994) menciona que la pubertad es un periodo que dura aproximadamente cuatro años, en donde se produce la madurez sexual, y que coincide con dos etapas: el fin de la niñez y el inicio de la adolescencia, razón principal por la cual se considera una edad de transición. Mientras que la adolescencia hace referencia a la maduración integral del individuo, incluyendo lo cognitivo, lo social, lo moral y lo emocional.

La transición implica cambio, y si bien experimentamos cambios a lo largo de toda la vida, la adolescencia se percibe como un «nuevo nacimiento» del individuo, y éste deja de ser físicamente un niño, pero tampoco es percibido socialmente como un adulto. Hurlock menciona al respecto que “elaborar el cambio desde la infancia a la adultez es una tarea demasiado vasta para un lapso tan breve. Por consiguiente, el niño debe contar con tiempo para realizar el cambio. Esa es la función de la adolescencia.” (1994, p. 19)

A pesar de que actualmente ya se cuenta con definiciones que rompen el

estigma de la adolescencia como un periodo «tormentoso», sigue existiendo un estereotipo poco favorable hacia este y hacia los mismos jóvenes, situación que perjudica tanto la relación que tienen los adultos con ellos, así como la misma autopercepción de los adolescentes, acompañada de angustia o inclusive miedo, por estar atravesando esa etapa. A estas actitudes se les conoce como «efectos de la transición», los cuales se ilustran en la figura 3:

Figura 3.

Efectos de la transición adolescente. Elaboración propia.



Con respecto a la emotividad intensificada, Hurlock (1994) propone este concepto para hacer referencia a un estado emocional por encima de lo que podría ser común o normal para una determinada persona, creando cierta inestabilidad. Es así que la adolescencia se caracteriza como un periodo de emotividad intensificada constante, en donde cualquier emoción puede ser acentuada. No obstante, estos periodos o tiempos de desequilibrio no ocurren durante la década completa, generalmente suelen suceder entre los primeros cuatro años de la

adolescencia, que es cuando los cambios son más notorios.

Como se puede observar, la mayoría de las emociones que se encuentran en los efectos de la transición, son parte de las que se conocen como emociones *desagradables* debido a la forma en la que nos hacen sentir, recordando que no existen «buenas o malas», las cuales tienden a ser dominantes los primeros años de la adolescencia, por lo que es un periodo en donde es de suma importancia atender, auxiliar y escuchar a los jóvenes para evitar, en medida de lo posible, las cicatrices y daños tanto emocionales como psicológicos.

Para concluir con el apartado, dentro de este trabajo, se entenderá a la adolescencia como el periodo de desarrollo psicosociológico en donde el individuo le da un sentido y así, comienza a comprender los cambios físicos que atraviesa, así como todo a su alrededor se mueve y transforma. La adolescencia es una etapa donde es necesario explicar, comprender, tomar conciencia y actuar sobre el sujeto y sus cambios, de manera que es necesario establecer una labor guía que acompañe a este periodo de transición.

Capítulo 3. ¿Educando las emociones? Alfabetización emocional dentro del aula.

Después de una breve revisión sobre las emociones y cómo éstas se desenvuelven y juegan un papel fundamental en el proceso de transición a la adolescencia, se puede observar que, primordialmente, en esta etapa el joven, si bien comienza a transformarse en un individuo autónomo, aún sigue siendo necesario proporcionar un acompañamiento, una guía que le ayude a desarrollar las herramientas, conocimientos y estrategias necesarias para aceptar, afrontar y atravesar de la mejor manera este nuevo camino que lo llevará a su vida como adulto.

Esto último es lo que, en teoría, se refiere al usar la expresión “educar las emociones”, por lo que en los siguientes apartados hablaré, primeramente, de cómo las emociones no solamente tienen lugar dentro del individuo, sino también en la escuela, y por ende, en los procesos educativos que suceden dentro de este espacio, el cual es un segundo lugar en el que las y los adolescentes pasan la mayoría de su tiempo.

La importancia de reconocer que las emociones tienen un efecto directo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, da más herramientas para que las y los psicólogos educativos y ¿por qué no? otros profesionales de la educación puedan devolver la mirada a un aspecto del individuo que se ha dejado de lado por muchos años, con el objetivo de mejorar la calidad tanto de la educación como del desarrollo integral de los individuos, velando por su aprendizaje, pero al mismo tiempo, por su bienestar.

El impacto de las emociones en los procesos educativos

Para poder comprender el funcionamiento de los procesos educativos, como lo son la enseñanza y el aprendizaje, es necesario observar todas las aristas que

los componen, así como tener claras las definiciones y desde dónde se está haciendo.

En el caso del aprendizaje, Ibarrola (2014) nos ilustra con dos definiciones, desde la psicología y la educación. La primera la define como “una modificación relativamente permanente del comportamiento (...) resultado del ejercicio o de la experiencia vivida” mientras que, para el ámbito educativo, el aprendizaje es la “adquisición de conocimientos, habilidades, prácticas o técnicas sobre todo aquellas con respecto a la vida profesional, o también a la adquisición de hábitos de vida, como la disciplina, la responsabilidad o la motivación” (pp. 58–59).

Desde el campo de la investigación educativa también se ha construido una definición para el aprendizaje, en este caso Coffield, citado por Ibarrola, propone lo siguiente: “se refiere a cambios significativos en la capacidad, comprensión, actitudes o valores por parte de individuos, grupos, organizaciones o de la sociedad” (2014, p. 58).

Por su parte, Evans, Gerlach y Kelner, definen al aprendizaje como “un proceso de expansión de las capacidades de una persona. Siempre involucra la interacción de procesos cognitivos y emocionales, y siempre tiene lugar en contextos sociales a través de la interacción entre los aprendices y su ambiente” (2009, p. 310).

Como podemos observar, a pesar de ser definiciones con orígenes diferentes todas coinciden en lo siguiente: el aprendizaje es un proceso permanente en la vida del individuo, que conlleva un constante cambio y reestructuración de las estructuras psíquicas, que necesita ser significativo para la persona y puede notarse a través de ciertas acciones y/o conductas después de la adquisición de diferentes elementos a través de las experiencias, ya sean en contextos formales, como lo son las aulas, o informales como los grupos extraescolares.

Si bien, durante mucho tiempo, gracias al paradigma conductista que permeó el área de procesos educativos, se consideraba que el aprendizaje se llevaba a cabo mediante la recepción, acumulación y memorización de nueva información por parte del individuo, y que se veía reflejado a través de los cambios observables de sus conductas (de aquí el por qué la psicología tradicional sigue definiéndolo como una modificación conductual), en la actualidad se ha trabajado por demostrar que el aprendizaje va más allá de procesos mecánicos y resulta ser el producto de la interacción entre elementos cognitivos, fisiológicos y emocionales.

Por lo que se refiere a las emociones, éstas tienen un origen dentro de diversas zonas cerebrales, principalmente en la parte conocida como «sistema límbico», compuesto por la amígdala, el hipocampo, el tálamo y el hipotálamo, las cuales cumplen con diversas funciones relacionadas con la memoria emocional y el anclaje de cargas y recuerdos emocionales con las experiencias vividas, aunque al mismo tiempo, tienen relación con los procesos de aprendizaje, por lo que este puede considerarse el lugar donde lo emocional y cognitivo ocurren de manera sinérgica en el cerebro.

Con respecto a lo anterior, Ibarrola nos menciona lo siguiente:

Las emociones, los sentimientos y el aprendizaje están muy relacionados. La experiencia de aprendizaje puede ir unida al placer o al dolor. En el primer caso nos motivará a repetir la experiencia, a acercarnos a ella; en el segundo caso, a huir de nuevas experiencias que están grabadas en la memoria con dolor (...) La memoria se ve afectada por las emociones ya que todo lo que se vive con emoción se graba profundamente en el cerebro. Pero, a veces, esa memoria emocional que guarda la amígdala no favorece el aprendizaje, al asociar determinadas asignaturas a dolor emocional, o incluso determinado profesor, con una emoción que provoca bloqueo

cognitivo (2014, p. 34).

La consideración no solamente de las emociones, sino de la capacidad que tienen los individuos para ser constructores activos de la realidad y de brindarle un significado a todas las experiencias que atraviesa, son el resultado de la constante elaboración de diversas teorías, principalmente el constructivismo, cuya llegada al mundo de la psicología educativa “puede representar la oportunidad de entender la educación como un proceso de formación de personas” (Feixas, 1998, p. 14) y para considerar que el aprendizaje no es un mero proceso en el cual los contenidos son transferidos a los alumnos, sino que éstos “tienen que ser significativos, tienen que tener un sentido en el contexto de su vida y en el proceso de dar sentido a la misma.” (Feixas, 1998, p.14) siendo este proceso no solamente intelectual, ya que las emociones también se encuentran implicadas.

Entonces, para el constructivismo, el aprendizaje tiene su raíz en la experiencia y la interacción que tienen los individuos con el exterior, así como simultáneamente en los procesos internos y reflexivos que le dan un sentido más profundo, creando nuevos sistemas de significado que pueden llegar a cambiar las relaciones y percepciones que se tiene con el mundo. Si bien éstos procesos son mentales, como ya se mencionó anteriormente, también lo son los aspectos externos «interiorizados» como el clima o el contexto socioemocional en donde ocurren las situaciones de aprendizaje.

Con esto, podemos decir que el impacto de las emociones dentro de los procesos educativos reside en que éstas actúan como base, guía y potenciadores para que ocurra (o no) un aprendizaje en el individuo. Como alumnos o aprendices, es de suma importancia estar conscientes de esto, debido a que puede ayudarles no solamente a entender por qué están o no aprendiendo, sino

que también les abre paso a la metacognición, concepto que señala el conjunto de procesos en los cuáles se realiza una introspección para evaluar el cómo aprendemos.

Por su parte, los docentes y cualquier agente educativo que se vea implicado en los procesos de enseñanza, de igual manera, deben tener presente que todo aprendizaje tiene un fundamento emocional para poder construir en conjunto, aulas y espacios en los cuáles los conocimientos teóricos lleven, en su mayoría, alguna carga emocional positiva, generando motivación, interés, curiosidad, en fin, que sea un aprendizaje emocionante, recordando que “las emociones dirigen la atención, crean significados y tienen sus propias vías de recuerdo (...) Por eso, para facilitar el aprendizaje, es importante obtener toda la información y añadirle una connotación afectiva.” (Ibarrola, 2014, p. 182)

Con respecto a esto último, mi intención no es decir que los docentes se conviertan en responsables de las emociones de todo alumno que tengan frente a ellos, ya que como se revisó en el primer apartado, si bien las emociones pueden verse influenciadas por la interacción social y hasta la misma cultura en la que se desenvuelve la persona, son estados meramente personales y que por lo tanto, su identificación, regulación y expresión dependen de quien lo está experimentando; lo que se busca es la concientización de cómo las emociones son pieza fundamental en los contextos académicos para poder crear e incorporar nuevas prácticas que respondan tanto a las necesidades cognitivas, sociales y emocionales del individuo, velando su desarrollo integral así como el brindarle a los aprendices, estrategias que no únicamente sean útiles en la escuela, sino también en su día a día, tales como la autorregulación, el autoconocimiento y la motivación intrínseca.

Dicho de otra manera, se necesita una alfabetización emocional intencional,

sistemática y transversal.

Alfabetización emocional en secundaria

Probablemente, cuando escuchamos el término «alfabetización» pensamos en los procesos de enseñar a leer y escribir. Y es que conceptualmente, a eso hace referencia el término, de hecho, la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define a la alfabetización como “un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de números a lo largo de la vida” (2022)

Pero actualmente, podemos encontrar que se habla de alfabetización científica, académica, informática o digital, tecnológica, y hasta la misma alfabetización emocional. Esto en parte tiene que ver con la ampliación semántica del propio concepto, pero a la vez, con una reapropiación del mismo proceso de alfabetización, en el cual se toma su esencia, que recae en el acompañamiento, la guía y la capacitación, ésta última entendida por Ander-Egg como una “preparación para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes” (1999, p. 46) para trasladarla a otros campos de conocimiento, incluyendo las emociones.

Bisquerra, define a la alfabetización o educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende **potenciar el desarrollo de las competencias emocionales** como elemento esencial del desarrollo, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (2000, 2009, p. 158).

Recordemos que las competencias emocionales son aquellas que ayudan al individuo a concientizar, comprender, regular y expresar todos los fenómenos emocionales que atraviesa, lo cual quiere decir que, al desarrollar este tipo de competencias, se trabaja con emociones, sentimientos y afectividad. A

continuación, la figura 4 muestra de manera esquemática lo que, a partir de las investigaciones realizadas para este trabajo, he denominado *Triada Afectiva*. Es una forma de representación gráfica que ayuda a comprender que estos tres términos, conceptualmente son diferentes, pero, que en el ámbito de la alfabetización emocional (y en general) se necesitan concebir de una manera entrelazada, facilitando tanto la comprensión como el trabajo con cada una de ellas.

Figura 4.

Triada afectiva. Elaboración propia.



Asimismo, Ibarrola (2018) sostiene que la educación emocional es un proceso pero que, a diferencia de la definición de Bisquerra, no únicamente busca desarrollar competencias, sino que es un auxiliar para la construcción de la identidad, el autoestima, la seguridad y la confianza tanto individual como con el mundo, añadiendo así el factor psicosocial a la alfabetización, pues recordemos que aunque las emociones ocurren «dentro» del individuo, también son resultado de las interacciones que se establecen con los pares significativos, y la sociedad en general.

Por esta razón es que la alfabetización emocional ocurre a través de dos formas:

Teórica: En la cual se comparte información sobre las emociones, qué son, para qué nos sirven, cuál es su origen, cómo afectan al individuo, fomentando un conocimiento y una educación integral en donde éstas no pasen desapercibidas.

Práctica: Como se vio en apartados anteriores, las competencias se desarrollan con la práctica, es decir, con la experiencia y la vivencia de las mismas. Al momento de abrir espacios dentro de la escuela en donde se enseñe cómo identificar y expresar las emociones, se está capacitando al mismo tiempo al individuo para afrontar situaciones y retos de la vida cotidiana, ya que a lo largo de todo el ciclo vital se atraviesan conflictos que afectan los estados emocionales.

Anteriormente mencioné que era necesaria una educación emocional intencional, lo cual cobra sentido al momento de tener una definición de la misma, así como sus objetivos. Pero ¿a qué me refiero con sistemática y transversal? Si bien es posible que los padres de familia puedan incorporar cierta educación emocional dentro de los hogares, consideremos que las y los alumnos pasan la mayoría de su infancia y adolescencia (periodos clave para el desarrollo cognitivo, social y emocional) en las instituciones educativas y centros escolares, tornando a éstas últimas en un espacio de **socialización, escolarización y formación integral**.

Para continuar con esta función integral, se requiere que tanto los diseñadores de curriculum como los directivos, profesores y cada vez más profesionales de la educación, presten atención a las situaciones y problemáticas cotidianas que suceden dentro del contexto escolar para identificarlas, analizarlas y utilizarlas como herramientas para que los alumnos puedan afrontarlas mediante procesos de reflexión y estrategias emocionales adecuadas, fortaleciendo la capacidad para procesar la información emocional y no únicamente a los procesos cognitivos, ya que el conocer y manejar las emociones

“debe y puede ser objeto de enseñanza, y no dejarlo solamente al arbitrio de las exposiciones indirectas de las interacciones familiares, sociales o interpersonales de la vida diaria.” (Vallés, s.f., p. 6)

Al mismo tiempo, esta alfabetización emocional, además de tener un lugar dentro de la currícula escolar y contar con aproximadamente una o dos horas por semana para impartirse, debe de ser un tema transversal en las diversas áreas académicas, ofreciendo información, materiales y actividades que puedan ajustarse y ser utilizadas por las mismas. Bisquerra (2000) utiliza el concepto de «educación ocasional» para referirse a este tipo de enseñanza que se ocupa al momento de aprovechar las diversas oportunidades que la cotidianidad escolar ofrece para enseñar diversas temáticas sin necesidad de que vengan explícitamente dentro del currículum.

En conclusión, podemos decir que la educación / alfabetización emocional busca el desarrollo integral del individuo a partir de un proceso educativo permanente, presente en toda la vida académica. Por tal motivo la urgente necesidad de promover la alfabetización radica en que, en palabras de Bisquerra, “las competencias emocionales son las más difíciles de adquirir de cuantas competencias se conocen” (2009, p. 159), complementando con Vallés, respecto a que “no deberíamos esperar a ser adultos para que la vida nos haya hecho más emocionalmente inteligentes, ya en la escuela deberíamos aprender a serlo”. (s.f., p.6)

Con lo dicho anteriormente, se busca que la alfabetización emocional entendida como un programa integral de intervención psicopedagógica, incluya las dimensiones cognitivas y conductuales del ser humano, ya que, más allá del seguir en la línea integral, la incorporación de una educación emocional que busque desarrollar las competencias emocionales pero que, al mismo tiempo

pueda potenciar el desenvolvimiento de competencias sociales (como la resolución de conflictos, la comunicación asertiva), conductuales y cognitivas (pensamiento crítico, razonamiento, atención, percepción).

Finalmente, en la figura 6 se muestran los objetivos que se pretenden lograr con la alfabetización emocional propuesta desde la concepción de este trabajo:

Figura 6.

Objetivos de la alfabetización emocional. Elaboración propia



Si bien, estos seis objetivos se plantean como principales, anteriormente se pudo observar que la alfabetización emocional busca tener un alcance mayor que únicamente focalizarse en educar las emociones, por lo que de éstos pueden desprenderse aún más. Por esta razón, Bisquerra cataloga a la educación emocional como una **forma de prevención primaria inespecífica**, ya que al momento en el que las y los alumnos adquieren estas competencias, aumenta su capacidad de poder aplicarlas en múltiples situaciones tales como “la prevención

del consumo de drogas, prevención del estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia, etc.” así como logrando “minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia” (Bisquerra, 2009, p. 159)

Considero importante mencionar esto, ya que recordemos que este trabajo está orientado a demostrar la importancia y necesidad de una alfabetización emocional en secundaria, espacio de tránsito en el que los jóvenes comienzan a atravesar cambios físicos y emocionales, y que, entre muchos de los efectos de esta transición, se encuentran la inestabilidad y la emotividad intensificada que, si no existe una gestión emocional y socioafectiva, suelen derivar en conflictos interpersonales tales como agresiones físicas y verbales, acoso, maltrato, bullying, entre otras.

Respecto a esta situación, Güell y Muñoz (2000) comentan que:

Las habilidades sociales y de educación emocional son aspectos que pueden resultar muy útiles en la evolución psicológica del adolescente, en la búsqueda de identidad con su propio cuerpo y en las nuevas relaciones sociales que establece con el grupo clase, los amigos y, en general, con su entorno. (p. 20)

Después de revisar estos aspectos, en definitiva, es necesario generar un espacio que permita tanto al profesorado como al alumnado, trabajar y desarrollar las competencias emocionales necesarias para evitar repercusiones en las relaciones escolares cotidianas y, por ende, en el trabajo educativo, personal y social.

Pensando en estas necesidades y considerando los espacios académicos actuales, planteo en el apartado siguiente a la tutoría, pensando en la materia homónima

de la currícula del nivel secundaria, como el lugar indicado para iniciar este proceso de alfabetización emocional.

La tutoría como punto de partida

La secundaria, desde un inicio, fue planteada como una «escuela para adolescentes» (De Ibarrola, Remedi, Weiss, 2014), es decir, un espacio que serviría para cubrir tanto las necesidades académicas como de los demás ámbitos del desarrollo de las y los jóvenes, incluyendo las emocionales, que afectan directamente a su aprendizaje. Por lo que, en México, a partir del 2017, se presentó el nuevo modelo educativo *Aprendizajes Clave para la Formación Integral* que, como planteamiento curricular, estipula lo siguiente: “Adicional a los campos de la formación académica, **el desarrollo personal y social** de los alumnos se incorpora como parte integral del currículo con énfasis especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales” (SEP, 2017c, p.27).

Dentro de este campo de formación en el nivel básico, se encuentran las materias de: Artes, Educación Física y Educación Socioemocional en preescolar y primaria, mientras que en secundaria se tiene Tutoría y Educación Socioemocional, las cuales son el foco de atención para este apartado.

Si bien la tutoría surge de un ámbito laboral, en el que gracias a la falta de espacios de aprendizaje se buscó una manera de capacitar, asistir y orientar a los trabajadores, dentro del ámbito educativo “son múltiples los significados que le han sido asignados y las modalidades que ha venido asumiendo, dependiendo del nivel al que se alude (...) y de la institución que la promueve” (Ducoing, 2011, p. 63).

Entonces la tutoría en secundaria, según la SEP, es “el mecanismo mediante el cual se puede acompañar a los estudiantes y ayudarlos a fortalecer su

capacidad socioemocional, cognitiva y académica durante su trayecto por la educación secundaria” (2017a, p. 528) realizando un trabajo en conjunto con la educación socioemocional **una hora a la semana**.

Como podemos observar, la tutoría es, al igual que la alfabetización emocional, un **proceso** que vela por el desarrollo integral de los alumnos, pero la diferencia recae en que, la educación emocional parte de las propias vivencias emocionales del adolescente para poder enseñar a identificar, manejar y gestionar las emociones, así como para desarrollar competencias que partan de las mismas, mientras que la tutoría, al ser una parte integral de la orientación y de la práctica docente (Ojalvo, 2005) se centra tanto en procesos individuales (como el autoconocimiento, la maduración, toma de decisiones) como grupales (interacción, integración, relaciones interpersonales) que ocurren dentro y fuera del aula.

Para complementar la definición, de acuerdo al Diario Oficial de la Federación en apoyo a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) del 2011, la tutoría se concibe como un espacio que sirve para:

Dar continuidad al trato más cercano que los docentes de preescolar y primaria tienen con sus alumnos, y a partir de los diversos campos formativos y las asignaturas donde desarrollan procesos de identidad personal, autonomía, relaciones interpersonales y participación social, en secundaria la Tutoría se plantea como un espacio de expresión y de diálogo entre los adolescentes, así como de acompañamiento desde una perspectiva humanista. (...) El propósito de Tutoría es fomentar vínculos de diálogo, reflexión y acción para fortalecer la interrelación de los estudiantes en cada grupo respecto a su desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de sus proyectos de vida, donde el tutor

genere estrategias preventivas y formativas que contribuyan al logro del perfil de egreso de la Educación Básica. (DOF, Acuerdo 592, VI.4.6, p. 33).

La tutoría, entonces, no es solamente una asignatura más dentro de los espacios académicos de la educación básica, sino que debe ser entendida como un **espacio curricular** (que sí es verdad que tiene asignado un espacio específico dentro de los planes de estudio así como programación horaria, no se califica, únicamente se evalúa en cuestión de un *progreso individual*) centrado en la vida de las y los adolescentes, razón por la cual no cuenta con un programa oficial que aborde contenidos meramente disciplinares ni se evalúa cuantitativamente, al contrario, “parte de las experiencias cotidianas, inquietudes, intereses, potencialidades, necesidades, motivaciones, riesgos de los adolescentes [siendo] un espacio que se debe manejar de manera sumamente flexible” (De Ibarrola, *et. al.*, 2014, p.29).

Ésta última característica de la tutoría puede relacionarse con lo que mencioné anteriormente respecto a la educación ocasional que involucra la alfabetización emocional, haciendo referencia al uso de la cotidianidad para anclar la enseñanza de ciertas temáticas con estas experiencias diarias, por lo que las va haciendo aún más compatibles y justificando el porqué estos dos espacios curriculares deben ir de la mano a lo largo de los ciclos escolares.

Como se puede observar, estos dos espacios curriculares convergen en la mayoría de los aspectos, pero como se mencionó anteriormente, la tutoría al ser una actividad educadora, pero también orientadora, cuenta con objetivos específicos que vale la pena presentar en la figura 7

Figura 7. *Objetivos de la tutoría.*

Elaboración propia



A partir de esta serie de objetivos, al momento de equipararlos con los de la alfabetización emocional, podemos encontrar tanto similitudes, como posibles nuevos caminos para enriquecer la puesta en práctica de una *tutoría alfabetizadora*, estrategia que brindaría sentido a la diversidad de fenómenos psicopedagógicos que ocurren tanto con los alumnos como dentro de las aulas, entendiendo estos como procesos inter e intrapersonales situados en espacios educativos pero que, finalmente, resultan influenciados por la cotidianidad de la vida.

La tutoría alfabetizadora se convertiría, entonces, en un nuevo espacio curricular en el que los alumnos sigan siendo el centro de atención de este proceso educativo, pero basándose en la escucha, atención y orientación a los alumnos para que puedan comprender y experimentar de una nueva manera sus procesos académicos y emocionales con una perspectiva diferente, en donde el acompañamiento y la interacción, más que la instrucción, sea el motor principal de este espacio.

El objetivo de esta nueva tutoría alfabetizadora sería el poder crear relaciones y vínculos de apoyo, confianza y aprendizaje mutuo entre profesores/tutores y alumnos, ayudando así a estos últimos a desarrollarse integralmente tanto en la escuela como en la sociedad y otorgándoles el poder de agencia y adquisición de medios con los que puedan adaptarse, pero también, transformarse tanto a ellos mismos como a la comunidad.

Capítulo 4. Las artes como un espacio mediador en la escuela.

En párrafos anteriores, a través de esas líneas se puede encontrar el sustento teórico que nos lleva a una reflexión en torno a una posible **tutoría alfabetizadora** en secundaria. Como se puede observar, las tareas tanto de alfabetización como de tutoría son procesos dicotómicos, en el aspecto de que trabajan, principalmente, con procesos interpersonales, pero, al mismo tiempo, con lo que se entiende como intrapersonales.

De igual manera, fue posible darse cuenta de la influencia mutua que tienen estos procesos, un ejemplo muy sencillo para ilustrarlo sería el siguiente: si un alumno se encuentra emocionalmente estable, puede, en la mayoría de los casos, sostener buenas relaciones con sus pares, creando un ambiente de sana convivencia, esto último, regresa al alumno como un factor protector produciéndole bienestar, lo que, finalmente, podría reflejarse en su desempeño escolar (entiéndase éste último no desde la calificación más alta, sino desde un aprendizaje significativo) y por ende, socioemocional.

Pero ¿qué pasaría si esta situación, sucediera dentro de un clima escolar en el cual se pondera inculcar únicamente conocimientos factuales y conceptuales, en donde se “ha dejado de lado la formación del ciudadano para centrarnos únicamente en el *homo sapiens*”? (Martí, Cervera, 2016, pp. 130).

Cuando sucede esto, uno de los muchos resultados es el analfabetismo emocional, el cuál puede presentarse de las siguientes maneras: conflictividad, acoso escolar y bullying, bajo índice de apoyo y bienestar psicológico derivado de las relaciones interpersonales, comportamientos disruptivos y adicciones, absentismo y bajo rendimiento escolar, entre otros. Si bien, como tal existe muy poca investigación en torno al índice de analfabetismo emocional dentro de las aulas secundarias en México, podemos encontrar algunas cifras alarmantes por

separado que abarcan algunos puntos anteriores. A continuación, mencionaré algunas.

A partir del Segundo Estudio Mundial llevado a cabo por la Organización No Gubernamental Internacional *Bullying Sin Fronteras para América, Europa, África, Oceanía y Asia*, realizado desde enero del 2022 hasta abril del 2023, México aparece como el país con más casos de bullying al año (270, 000), lo cual indica que 7 de cada 10 infantes y adolescente son víctimas de este fenómeno. A esta cifra, le acompañan diferentes casos derivados de la misma situación, que van desde homicidios, intentos de tiroteos escolares y suicidios tanto infantiles como juveniles (ONG Internacional Bullying sin fronteras, 2023).

Por su parte, el Observatorio Mexicano de Salud Mental y Consumo de Drogas en su último informe, correspondiente al año 2021, arroja los siguientes datos:

De un total de 82,735 adolescentes, de entre 12 y 14 años de edad, que fueron sometidos a la investigación, se encontraron 14,944 en riesgo de uso y abuso de sustancias psicoactivas, 21,067 de tener conductas agresivas, así como 32,065 se encuentran en relaciones riesgosas con amigos. Pero la cifra más alarmante, a mi consideración, es que la salud mental de 36,506 jóvenes del mismo rango de edad, está en riesgo, es decir, que un 44%, casi la mitad de la población investigada, se encuentra en una situación que puede derivar más conductas riesgosas (Secretaría de Salud–CONADIC, 2021).

El análisis a profundidad de estas cifras merece otro trabajo enfocado únicamente en ellas, pero en el caso de la presente investigación, lo que se busca al mostrar estas cifras es poder visibilizar que, a pesar de contar con la teoría y el sustento curricular de que se lleva a cabo una educación integral dentro de las escuelas y que se vela por el desarrollo socioemocional del adolescente, la

realidad tiene resultados opuestos a lo que se esperaría.

A lo largo del presente trabajo, mucho se ha mencionado a la formación integral de los adolescentes. Éste modelo no es reciente, sino que su origen se encuentra en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI “La educación encierra un tesoro” publicado en 1996 por Jacques Delors, en donde se postula que los pilares para la educación del siglo presente son: **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser**. Al respecto, Frega (2006) comenta que “no existen muchas dudas de que el campo del arte se refiere a todos esos pilares y constituye, así, una manera propia ... de [concretarlos], de ejercitarlos, de ponerlos en continua acción” (p. 10)

Y es que las artes, además de constituir desde hace millones de años un medio de expresión para el ser humano, pueden ser de gran utilidad para dar respuesta a las necesidades socioeducativas actuales al momento de considerarlas como una herramienta mediadora, como un proceso, y no únicamente como un complemento en la educación.

En los siguientes apartados, se revisará la relación existente entre el arte y la educación, así como las implicaciones y beneficios que se obtienen de estos cruces. Posteriormente, se realizará una breve reflexión sobre cómo la educación artística (espacio curricular dentro de la educación formal secundaria) ha sido entendida, representada y utilizada dentro del marco de los Aprendizajes Clave para una Formación Integral por parte de la SEP y en la más reciente propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, lo que busca, más que contraponerlas, enriquecer la reflexión.

La finalidad de esta revisión es poder esclarecer nuevos caminos y usos para las artes dentro del proceso educativo y alfabetizador, donde éstas últimas

puedan ser entendidas más allá que horas libres, entendiendo que “las disciplinas artísticas forman parte de un mismo campo de conocimiento, [el arte], (...) sin olvidar que cada una conserva sus propias especificidades” (Palacios, 2006, p. 4)

Arte y educación artística: Delimitaciones conceptuales

Cuando se piensa en las propiedades o en los posibles usos de las artes, es muy común que se relacione inmediatamente con el arteterapia. Pero ¿qué sucede dentro de los espacios educativos? Si bien, ésta forma de intervención psicoterapéutica puede ser empleada dentro de las aulas, es conveniente ubicar cuáles son los efectos que tienen el arte dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, reconocer el impacto que tiene el incluir al proceso artístico en la acción educativa en contextos formales y no formales.

Para poder llegar a estos aspectos, primeramente, se necesita una delimitación en cuanto a lo que se entiende como arte. Dentro de este trabajo, no haré referencia a la educación artística ni a las artes como objetos para la educación profesionalizante, sino como objetos del conocimiento que pueden nutrir la acción educativa.

El arte, al ser un objeto de estudio para disciplinas como la filosofía, la estética, la historia y hasta la misma psicología, cuenta con múltiples definiciones y posturas respecto a lo que es, por lo que se revisarán únicamente algunas de ellas.

Para Vigotsky, el arte “aparece como fenómeno humano que proviene de la relación directa o mediata del hombre como un cosmos físico, social y cultural, donde se construyen y se multiplican variedades de facetas y matices que caracterizan al hombre” (Pacífico y Pacífico, 2015, p. 252) es decir, que este

psicólogo ruso analiza al arte como un procedimiento que reproduce, crea, estructura y le da sentido a la interacción de las estructuras psíquicas con el mundo exterior. Vigotsky, al mismo tiempo, considera lo «*psíquico*» como un conjunto de procesos que satisfacen alguna necesidad vital dirigida a un determinado fin, algunos de ellos son la percepción, la sensación, la conciencia e inclusive la creatividad y la imaginación.

Estos dos últimos procesos desempeñan un papel fundamental para el autor en su concepción del arte. Si bien es cierto que este es una producción humana y una actividad reproductora, al mismo tiempo es creadora y su origen radica en la imaginación, que es la base de cualquier actividad creativa del cerebro humano, incluyendo el arte.

Dentro de su compilación de ensayos sobre la psicología del arte, Vigotsky (1972) se apoya mucho de la psicología social y del postulado sobre que el arte es la transformación del inconsciente a ciertas formas sociales, para luego modificar y decir que “el arte es lo social en nosotros” (p. 305), considero importante añadir a esta afirmación lo siguiente:

El hecho de que su acción se efectúe en un individuo aislado no significa que su esencia y raíces sean individuales. Ingenuamente, suele entenderse lo social como lo colectivo, como la existencia de muchas personas. Lo social aparece también allí donde existe solamente un hombre y sus vivencias personales. (1972, p. 305).

El propósito de añadir la anterior cita es para dar paso a la definición de arte que proporciona Cardona (2012), autora que si bien menciona que el encontrar una única definición de arte dentro del contexto de la educación artística “es inútil [sic.]” debido a que cada quien tiene la suya, menciona lo siguiente: “El arte es el medio idóneo de expresión [del] yo; es la actividad libre

por excelencia en tanto no está sujeta a reglas. El arte es el amor mismo; un camino para expresar simbólicamente lo inexpresable” (p. 47).

La siguiente definición proporciona, a mi parecer, una perspectiva integradora de las dos anteriores e indagatoria de los procesos que componen, principalmente, al arte. Herbert Read, historiador del arte y filósofo, presenta en su libro “Educación por el arte” una serie de reflexiones que giran en torno al por qué es necesario que este sea la base de la educación, partiendo del pensamiento platónico. Read, menciona que, para reconocer al arte como un **medio educativo**, es necesario definirlo de la siguiente manera:

Se trata fundamentalmente de un fenómeno orgánico y medible (...) El arte se halla profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal, (...) parte del proceso orgánico de la evolución humana y, por consiguiente, [es] algo totalmente distinto de la actividad más o menos ornamental (1995, p. 38).

A esta definición, más adelante añade: “Comprende dos principios fundamentales: un *principio de forma*, derivado en nuestra opinión del mundo orgánico (...) y un *principio de creación*, peculiar a la mente humana, que la impulsa a crear.” (p. 56)

Se puede observar que el arte, en efecto, es una forma de expresión, pero al mismo tiempo es producto de diversos procesos tanto psíquicos como sociales, sintetizados en tres principios: los dos anteriores mencionados por Read – forma y creación – junto con el principio social que, a partir del pensamiento de Vigotsky, considero sumamente necesario recalcar. Para concluir, describiré brevemente en la figura 8 a qué hace referencia cada uno de estos, para poder desarrollarlos a profundidad en el siguiente apartado, puesto que tienen una estrecha relación con los procesos educativos.

Figura 8.

Principios del arte. Elaboración propia.



Respecto al **principio de forma**, este se deriva como una función de la percepción, el cual, a partir de los **sentidos**, discrimina e identifica las cualidades y características que nos atraen de los objetos que nos rodean para, después, forjar nuestro primer marco de interpretación de la realidad a partir de lo percibido, convirtiendo al individuo en un ser humano sensitivo, perceptivo y, sobretodo, activo, que puede organizar aspectos del mundo. Esto se puede observar, por ejemplo, en productos de las artes visuales (pinturas, fotografías, esculturas), en donde el artista «le da una forma particular» a lo que observa, plasmando su propio estilo.

En cuanto al **principio de creación**, como se mencionó anteriormente, ésta proviene de la **imaginación**, actividad psicológica que, a partir de las experiencias situadas dentro de ciertos contextos socioculturales y actividades

simbólicas, interviene en el proceso de crear **representaciones e imágenes mentales**, permitiendo al individuo el concebir lo que nunca ha experimentado en el mundo empírico. Read estipula que “nos esforzamos por evitar los rasgos fijos y regulares de las leyes de la naturaleza, y expresar en cambio un mundo propio (...) reflejode nuestros sentimientos y emociones, de ese complejo de instintos y pensamientos que llamamos personalidad” (1995, p. 53).

Respecto al principio **social** del arte, se observa que las interacciones dialécticas que experimenta el individuo, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, con ayuda de signos y herramientas, le permite modificar su entorno, pero también, transformarse a sí mismo, fomentando así su desarrollo personal. Estos elementos, es decir, los signos y las herramientas, actúan como instrumentos **culturales** que desempeñan un papel mediador en el proceso de aprendizaje, y es a través de la **internalización** de estos, que se facilita la adquisición de conocimientos y habilidades.

Estos tres principios pueden ubicarse fácilmente manifestados en obras, principalmente, de la corriente expresionista, como lo es *La noche estrellada* de Van Gogh, presentada en el anexo 2.

Las interacciones dialécticas, junto con los procesos de percepción e imaginación hacen posible una comprensión más específica de lo que, en este trabajo, se concibe como arte, es decir, como un proceso expresivo, pero también como una experiencia creadora de significados que, a partir de la cognición y la afectividad, interviene en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

En cuanto a la educación artística, como se mencionó al inicio del apartado, dentro de este trabajo no será concebida como una «educación *en* las artes» que busca la adquisición de competencias de las diferentes formas de arte, acompañado de un perfeccionamiento técnico, ni en una educación

artística profesionalizante, que tiene como objetivo formar futuros artistas especializados (pintores, escultores, actores, etc.).

La educación artística, entonces, se entiende como una educación y promoción del aprendizaje significativo *a través* de las artes, en donde

Las disciplinas artísticas se presentan para que los adolescentes reconozcan la naturaleza diversa de los lenguajes artísticos, pero no pretenden la preparación especializada. Las artes son vistas en sus variadas funciones sociales y culturales para el florecimiento de la estética y el uso de los sentidos; el pensamiento (...) así como la sensibilidad, percepción y creatividad, habilidades todas del pensamiento artístico. (...) Con ello, los estudiantes obtendrán experiencias educativas de calidad en las que se promueva la percepción y la creatividad. (Hernández, García, Rodríguez, Dabdoub, Roldán, Quiroz, Castillo, Torres y Morales, 2011, p. 31)

Considerando lo anterior, se puede afirmar entonces, que la educación artística (o a través de las artes) busca el desarrollo cognitivo del individuo con apoyo de los principios del arte que fueron mencionados anteriormente. Así pues, esta educación cuenta con ciertas dimensiones; Castañeda, Giraldo, Lara, Osorio, Restrepo y Urrego (2002) establecen cuatro fundamentales: cognitiva, lúdica – expresiva, comunicativa y estética. A éstas, a partir de lo revisado, decido incluir la dimensión de vida colectiva (en referencia a cómo el arte ayuda al individuo a ser consciente de su contexto sociocultural y como interactúa con este y los integrantes del mismo, formando una colectividad), así como incluir a la efectividad como parte de la dimensión cognitiva expresada gráficamente en la figura 9, ya que, según Eisner (1994) “No puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva” (p. 42), misma que también se encuentra ligada con la

última dimensión que añado, imaginación y creatividad, que si bien, son procesos cognitivos, constituyen una dimensión que debería ser atendida individualmente para poder entender la importancia que tiene dentro de la educación y el aprendizaje.

Figura 9.

Dimensiones formativas de la Educación Artística. Elaboración propia.



Como se puede observar, la Educación Artística (EA) en conjunto con las artes y sus principios, tienen un impacto directo sobre el individuo a través de estas dimensiones formativas, por lo que, en el siguiente apartado, se desarrollarán algunas de ellas para poder comprender cómo es que intervienen en el proceso educativo.

La importancia de las artes en el proceso educativo

Por lo que se refiere al uso de las artes en la educación, generalmente son utilizadas en los primeros años escolares (maternal, preescolar, y sobre todo los

primeros dos años del nivel primario) ya que producen un interés inmediato en las infancias, esto, junto con el uso de diversos materiales didácticos, el movimiento y el juego estimulan benéficamente su desarrollo psicomotor, cognitivo y social. Esto se debe, principalmente, a que algunos autores como Begley o el mismo Piaget, afirman que existen periodos o estadios críticos donde las experiencias del individuo son más significativas para la integración de redes neuronales y el aprendizaje en general.

Y es que, si bien es cierto que algunas etapas son más sensibles a diversos estímulos y se van volviendo más complejas con el paso del tiempo, “el aprendizaje de las aptitudes y capacidades transmitidas culturalmente (...) no se limita a unos periodos críticos y se lleva a cabo mediante los mecanismos de plasticidad cerebral dependiente de la experiencia, que actúan toda la vida” (Bruer, 2000, p. 216).

Es decir que, aunque la educación artística se utiliza predominantemente en etapas tempranas, su valor y beneficios se extienden más allá de estas. De hecho, la EA puede y debe ser aprovechada en etapas posteriores de la vida ya que el arte, como se vio anteriormente, no solo ofrece una forma de expresión creativa, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la imaginación y la apreciación estética. Por lo tanto, educar a través de las artes proporciona oportunidades continuas de crecimiento personal, desarrollo de habilidades del pensamiento y un enriquecimiento cultural para las y los estudiantes, independientemente de su edad.

Referente a la dimensión cognitiva/afectiva, el arte apoya a la mente humana a comprender su realidad a través de lo que Arnheim (1993) denomina como **intuición perceptiva**, habilidad mental ligada a la percepción sensorial que, de cierta manera se puede decir, acrecenta el conocimiento, éste último

entendido como una construcción y creación humana a partir de la interacción dialéctica explicada anteriormente. Esto se debe a que:

La intuición es uno de los recursos (...) que permite captar el carácter común de las cosas. [Puede considerarse como] una etapa previa en donde se captan las características generales de los fenómenos de la realidad para ubicarlos y comprenderlos en su totalidad y derivar de ella, posteriormente, la formación de conceptos intelectuales (Palacios, 2006, p. 7)

La cuestión aquí es que la formación de conceptos intelectuales se pondera dentro de las escuelas pero sin considerar el papel fundamental que juega la percepción, la intuición y, por ende, los sentidos dentro de esta actividad y obviando el proceso de individuación que sucede cuando las y los alumnos atraviesan al momento de experimentar las peculiaridades del mundo, el cuál es necesario para lograr un aprendizaje significativo, así como las emociones, elemento propio de la dimensión afectiva.

Arnheim (1993) desglosa a las emociones en tres fases que van de la mano con los procesos cognitivos: “un acto de cognición, una lucha motivacional causada por la cognición y un despertar causado por ambos” (p. 44) y concibe a la afectividad como parte de la percepción sensorial, convirtiendo al individuo en un ser sensible y consciente de lo que pasa a su alrededor.

En definitiva, es necesario aprender conceptos, pero también lo es aprender actitudes y procedimientos que permitan ligar nociones con experiencias, lo cual puede resultar más sencillo de realizar cuando primero, reconocemos nuestra realidad y se es consciente de la voluntad, motivación e interés que provoca en los estudiantes la experiencia artística. Por eso el arte junto con su carga afectiva, busca “instaurar un ambiente que favorezca el

disfrute, el estímulo y el desafío, ya que así se estarán creando las condiciones para que (...) aprendan, recuerden y usen las experiencias que les acarrearán reacciones emocionales” (Hernández, et. al., 2011, p. 52).

En cuanto a la dimensión imaginativa y creativa, necesitamos comprender primero a qué se refiere cada uno de estos conceptos. Respecto a la **imaginación**, ésta se define como:

Una función cognitiva de dominio general, integradora y flexible, que consiste en el acto de generar, a partir de fragmentos de conocimiento antiguo, nuevas ideas y posibilidades. Los productos de la imaginación se construyen a partir de la retroalimentación, del vínculo con el mundo social. Es decir, (...) es una empresa colectiva (Mareovich, 2022, p. 87).

Por lo que se considera como el origen de todo acto creativo, ya que lo que se produce no busca ser una copia fiel de la realidad, sino una construcción propia del individuo, permitiéndole combinar y crear nuevas imágenes, ideas, representaciones y hasta acciones.

De esta función se deriva la **creatividad**, también entendida como actividad creadora, la cual enriquece a la cognición y a la afectividad debido al potencial ilimitado que otorga al individuo para externalizar y socializar lo que se encuentra dentro de él a través de sus propias representaciones, entendidas como un “mecanismo que permite el pasaje de lo concreto a lo abstracto, de la mera exploración en el aquí y ahora a la construcción de conocimiento [que] a su vez, nos constituye como sujetos dotándonos de identidad” (Frega, 2006, p. 22) Con esto podemos observar que, aparte de estar implicados en los procesos educativos, también pueden estar presentes en otros como lo son la formación y concreción de la personalidad e identidad.

Entonces, incluir a la imaginación y la creatividad a través del arte, dentro de los procesos educativos, fomenta un enfoque más activo y participativo para los estudiantes, permitiéndoles explorar nuevas ideas, descubrir soluciones innovadoras y desarrollar habilidades de pensamiento crítico que enriquezcan la construcción de su propio conocimiento y la toma autónoma de decisiones, mejorando su capacidad para enfrentar problemáticas tanto escolares como de su vida diaria, y encontrar soluciones innovadoras.

Al momento de que se les permite imaginar y crear dentro de las aulas, los alumnos pueden explorar y experimentar con las ideas y conceptos que se les presentan, lo cual ayuda en la comprensión y asimilación de los mismos. A través de la imaginación, pueden visualizar posibilidades más allá de lo existente, mientras que la creatividad les brinda la libertad de expresarse de manera única.

Para lograr esto, se necesitan espacios que fomenten la curiosidad y que, de cierta manera, se desafíe a los estudiantes a cumplir metas específicas o a resolver problemas (por ejemplo, con el uso de metodologías activas del aprendizaje) y que, al mismo tiempo esté libre, en la medida de lo posible, de distractores ya que “el proceso creativo logra toda la dimensión de fluir cuando deja las distracciones y cumple con todas las condiciones, [incluyendo] el gozo del trabajo. Lo que importa es la búsqueda, no el resultado” (Hernández, et. al., 2011, p. 74).

En cuanto a las dimensiones comunicativa y lúdica expresiva, podría decirse que son las más conocidas en cuanto a las aportaciones del arte en los procesos educativos, ya que, para los alumnos, las artes constituyen un medio expresivo para mostrarle a los demás – o inclusive a sí mismo, en un acto catártico, de acuerdo con Vigotsky – no solamente de lo que siente u observa,

sino también sus formas de representación, pues es “a través de ellas que podemos establecer puentes de comunicación con otros seres humanos y hacer público el conocimiento privado (...) [siendo el arte, cargado de éstas representaciones] una manera muy específica de decir y expresar las ideas y los sentimientos” (Palacios, 2006, p. 13). Por esta razón, el arte se considera como un lenguaje y una forma de discurso.

Debido a la concepción de arte que se delimitó anteriormente, no me detendré de manera exhaustiva en la dimensión estética, ya que al ser una categoría demasiado extensa (podría ser hasta más que el arte), su entramado conceptual me llevaría a otra investigación. El único aspecto que de ninguna manera puedo omitir es la **experiencia y la apreciación o percepción** que conlleva la misma estética, elementos necesarios dentro de los procesos educativos.

Estos elementos intervienen en el proceso de apropiación de símbolos para generar una comunicación específica y la construcción de conocimientos, refiriéndose a:

“la acción de fomentar habilidades para la interpretación y producción simbólica (...) a partir de conocer los códigos y posibilidades sintácticas según el contexto inmediato y el derivado de la historia de la cultura. Ello lleva a potenciar la capacidad de interlocución de los alumnos con el arte a partir del lenguaje de cada una de estas disciplinas [enriqueciendo] su experiencia (...) con otros códigos, prácticas y comportamientos culturales que forman parte de nuestra construcción social” (Hernández, et. al., 2011, p. 79).

Con esta cita, podemos hablar al mismo tiempo de la dimensión de vida colectiva, la cual tiene como propósito concientizar a los estudiantes respecto a

los retos que el vivir en una sociedad multicultural que se compone de diversos símbolos y significados, conlleva.

El arte y la educación artística, como se ha visto a lo largo de estos apartados, hacen viable la construcción de nuevos caminos y ambientes de aprendizaje que fomenten el vínculo, la comunicación, la expresión y el diálogo intercultural, ya que reconoce a los otros desde una postura de igualdad, pero a la vez, desde su diferencia.

El reconocer estas diferencias y similitudes ayudan al alumno a tomar una postura crítica y analítica respecto a su lugar en el mundo y el cómo interactúa con su realidad a través del uso de estos símbolos y significados, y de igual manera exige, tanto a alumnos como a profesores, el desarrollo de nuevas formas de pensamiento que sean posibles de utilizar e interactuar en múltiples contextos.

En conjunto, finalmente podemos observar que todas las dimensiones formativas de la educación artística proporcionan un entorno enriquecedor que potencia el desarrollo integral de los estudiantes, así como su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Breve reflexión acerca de la educación artística en México (primer grado de educación secundaria)

La educación artística en el nivel de secundaria en México desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, es esencial comprender cómo está siendo concebida, con el fin de analizar su efectividad al momento de atender la alfabetización emocional en adolescentes a través de las artes. En un mundo cada vez más complejo y cambiante, la educación artística se enfrenta al desafío de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar los retos de la vida escolar, social, laboral

y personal.

En esta breve reflexión, se explorará el enfoque actual de la educación artística en nivel secundaria, específicamente del primer grado, con el objetivo de identificar oportunidades para fortalecer y enriquecer su impacto educativo y social. De igual manera se revisarán algunos de los elementos constitutivos de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, con el fin de observar la manera en la que actualmente se están percibiendo y de qué manera pueden apoyar a esta reflexión.

Recordemos que el objetivo principal del plan de estudios de educación secundaria es articular los conocimientos obtenidos en preescolar y primaria, Hernández, et. al. (2011) establece que las artes “son un medio excepcional para el desarrollo de competencias vinculadas al aprendizaje a lo largo de la vida, el uso de la información, el manejo de problemas y la convivencia en sociedad” (p. 31), por lo que, como primera observación, se puede decir que las artes, de ser utilizadas atendiendo sus dimensiones formativas, constituyen una posible vía para lograr el objetivo de la educación secundaria.

Dentro del marco de los Aprendizajes Clave para la Formación Integral, al igual que la educación socioemocional, las artes forman parte del área del desarrollo personal y social, por lo que constituyen un campo aparte al de la formación académica. En este punto habría que preguntarse el porqué, a pesar de buscar un desarrollo integral, se siguen fragmentando los saberes.

Si bien, en el mismo documento se estipula que:

Los contenidos de los programas de Artes en educación básica promueven la **relación** con otros Campos de Formación Académica y Áreas de desarrollo Personal y Social desde una perspectiva

interdisciplinaria [permitiendo] **transferir sus estructuras** de conocimiento a otras asignaturas y áreas, y vincularlas explícitamente (SEP, 2017a, p. 468)

Se sigue concibiendo a las artes como un apoyo, un complemento o un «*plus*» para los campos de conocimiento de carácter conceptual y factual como lo son matemáticas, español, historia, geografía, o hasta el mismo conocimiento del medio.

Probablemente esto se deba al concepto que, socialmente, se tiene sobre lo que es el conocimiento, lo cual ha empujado, de cierta manera, a priorizar el “desarrollo (...) lingüístico y matemático, dejando de lado múltiples capacidades que conforman también la inteligencia del ser humano, así como aspectos tan esenciales como los relacionados con su afectividad” (Palacios, 2006, p. 14) y dejando de lado la concepción que tanto el profesorado como el mismo estudiante deberían de tener sobre las tres dimensiones de su persona (socioafectiva, psicomotriz y cognitiva) a través de la enseñanza y aprovechamiento “de cada contenido y cada materia, como una ocasión para incidir en la formación de estas tres dimensiones” (Martí y Cervera, 2016, p. 131).

Continuando con los Aprendizajes Clave, estos esperan que al finalizar la educación básica:

los estudiantes **valoren el papel e importancia de distintas manifestaciones artísticas** locales, nacionales e internacionales, como resultado de procesos activos de exploración y experimentación con los elementos básicos de Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. Se pretende que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico y estético que les permita **disfrutar de las artes**, emitir juicios informativos, identificar y

ejercer sus derechos culturales, adaptarse con creatividad a los cambios, resolver problemas de manera innovadora, trabajar en equipo, así como respetar y convivir de forma armónica con sus compañeros y maestros” (SEP, 2017a, pp. 468 – 469).

Si comparamos esta finalidad con lo revisado en las dimensiones formativas del arte, se puede decir que no se encuentra tan alejado de ellas. Se puede observar que se está utilizando tanto la perspectiva de una educación *en* las artes como *a través* de las mismas, aunque, en definitiva, el educar *a través* de ellas permite lograr una formación integral. Considero que más que presentarse como un equilibrio, en el aspecto de que presentan estas dos maneras de utilizar a la educación artística en el plan de estudios, se debe de buscar una interacción constante de estas formas.

Otro aspecto a reflexionar, sería por qué no se mencionan los resultados cognitivos que se pueden obtener al momento de utilizar las artes en la educación. Esto nos da a entender que, si bien se aceptan algunas funciones del arte en el área del desarrollo personal y social, su influencia en el ámbito cognitivo sigue siendo delegada.

Al seguir revisando el plan y programa de estudios de la educación artística, se puede dar cuenta que en primaria se siguen concibiendo a las diferentes disciplinas artísticas como parte de un solo campo de conocimiento englobadas en la asignatura de Educación Artística, mientras que en secundaria se convierte en la asignatura de Artes, las cuales ofrecen cuatro diferentes programas de estudio según la disciplina:

- Artes visuales
- Danza

- Música
- Teatro

Se menciona que esta oferta tiene “el fin de que cada escuela elija, con base en las fortalezas profesionales de sus profesores, la disciplina artística que se impartirá. Puede darse el caso de que existan escuelas que estén en posibilidades de ofrecer dos o más programas de Artes como parte del currículo obligatorio” (SEP, 2017a, p. 493) lo cual demuestra una tendencia a la educación profesionalizante, que, si bien no busca formar expertos en el área, si los especializa en solo una de ellas.

Aunque las cuatro áreas cuentan con los mismos ejes:

- Práctica artística
- Elementos básicos de las artes
- Apreciación estética y creatividad
- Artes y entorno

Cada una cuenta con aprendizajes esperados específicos y relacionados directamente con su disciplina. De manera ilustrativa y con la finalidad de realizar comparaciones y reflexiones futuras, se encuentran en el anexo 3, las tablas de aprendizajes esperados de las cuatro disciplinas en primer grado de secundaria, comprendidas por artes visuales, danza, música y teatro.

En lo que respecta al planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, ya no existen como tal los campos disciplinarios o de conocimiento, sino que se busca un aprendizaje integrativo a partir de **siete ejes articuladores y cuatro campos formativos** que atraviesan el nuevo currículo, donde todas las asignaturas son vistas como fuentes de formación y conocimiento, agrupadas según su finalidad y objetivos. En el Anexo 4 podrá observarse de manera gráfica a los ejes

articuladores de educación básica.

En el caso de la materia de educación artística, ésta experimenta una transformación curricular obteniendo una doble presencia. La primera es que se convierte en uno de los ejes articuladores, llevando por nombre *Artes y experiencias estéticas*, la cual, en palabras de Cárdenas (2023) “permite que las artes y la contemplación y reflexión estética del mundo, puedan conectarse con diferentes saberes y prácticas sociales, no únicamente artísticas”, por otro lado, forman parte del campo formativo de Lenguajes donde, continuando con lo postulado por Cárdenas (2023) “los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje propio de las artes, tienen su espacio dentro de la formación curricular”.

El hecho de que las artes y las experiencias estéticas sean un Eje Articulador, podría ser un parteaguas para la concepción que se ha mantenido a lo largo de los años sobre la educación artística, haciendo más que evidente la diferencia entre formar a través de las artes (como lo constituye el eje articulador) que una formación para las artes (propia del campo formativo), convirtiéndose así en un vehículo del aprendizaje que atraviesa a toda la práctica educativa, además de ofrecer al personal docente, nuevas perspectivas y recursos que permitan abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje de nuevas formas.

Para finalizar con la reflexión, sabemos que el discurso no basta, y que un currículum no es suficiente para lograr una formación integral y mucho menos, atender una tarea como lo es la alfabetización emocional. Martí y Cervera (2016) mencionan que “se trata de que, dentro de la educación básica (...) las y los educandos vivan y sientan el arte. Y que por medio del arte avancen en la adquisición de otro tipo de contenidos y en el manejo de las emociones” (p. 132).

CONCLUSIONES

A partir de lo revisado sobre emociones, adolescencia y educación artística pude encontrar muchas conexiones que, al iniciar este trabajo, me parecían muy lejanas. Barco (2006) menciona que “la educación a través del arte debe ser un pilar básico de la educación” (p. 76) a lo cual añade los siguientes puntos:

El arte orienta y crea nuevas posibilidades para la educación de la vida emocional, orientándola al mundo de la sensibilidad (entendiendo ésta última como un mundo consciente, en el cuál se puedan reconocer nuestras emociones y hacer un uso estratégico de ellas, así como gestionarlas día a día).

El arte constituye un proceso dialéctico de pensar y sentir, reestructurando las funciones psíquicas elementales y superiores, por lo que interviene de manera directa en los procesos cognitivos y afectivos del individuo.

Se mencionó que las artes, más que ser enseñadas, deben de vivirse dentro de la educación. Por esta razón, “los educadores pueden contribuir notablemente a que el arte tome vida en la mente de los escolares (...) [y] ayudarles a descubrir que su mente puede dar lugar a cierto tipo de significados, sentidos y emociones” (p. 76).

Los puntos anteriores, además de proporcionar una claridad en cuanto a la relación de las artes con los procesos cognitivos y afectivos, permite dirigir la atención hacia la sensibilidad, reposicionándola al centro de los procesos artísticos y educativos.

En cuanto a la sensibilidad, ésta suele ser dejada a un lado, olvidando que constituye nuestra primera forma de aprender y aprehender (tal y como se mencionó en el apartado de cuándo comenzamos a sentir). Osés (2014) sostiene

que “es importante integrar (...) lo lógico y racional (...) con la energía, los sentidos y la pasión, el arte (p. 39) para poder resignificar nuestras experiencias mientras tenemos un acercamiento con nosotros mismos, nuestras ideas, pensamientos y por ende, nuestro aprendizaje.

Para esta resignificación resultan más que útiles las artes, que además de ser un medio de expresión, también lo son de exploración del mundo tanto interno como externo. Para sostener esta idea, Osés (2014) retoma el término de *poliestética* utilizado por Paolo Knill, el cual hace referencia a que el ser humano es un ser multisensorial, por lo que las artes permiten conectar entre sí a los sentidos y abrir nuevas posibilidades de expresión.

Estas conexiones dan apertura al diálogo entre el mundo interno y externo del individuo, así como al “aprender a percibir (...) tomar contacto sensorial con lo que el cuerpo manifiesta como resultado de experiencias, sentimientos y emociones. [De igual forma] aprender a percibir el mundo exterior, tomar contacto con lo que sucede en el momento presente”. Gysin, M. (s. f.) citado por Osés (2014, p. 40)

En este sentido la sensibilidad, a pesar de estar conectada con aspectos fisiológicos del individuo, es considerada por la estética como un modo integrado de percibir “expresado fundamentalmente en el arte donde se manifiestan maneras de ver, de apropiarse de la realidad, de enfocar expresiones” (Galbán – Peramo, Rabell – López y Mayo – Parra, 2016, p. 42) y que nos ayuda a leer e interpretar la realidad, cultivando los aspectos tanto afectivos como expresivos del individuo.

A partir de los enunciados anteriores, se clarifica

“la trascendencia que tiene el arte (...) como la vía para recuperar lo

sensible, y la voluntad de poder y de crear (...) [convirtiéndose] en una experiencia estética que implica una comprensión sensible; un lenguaje que se crea a medida que se desarrolla (...) cuya función es expresar las emociones; con la intervención de la conciencia de lo que se expresa; y que propicia el conocimiento de lo real y de lo imaginativo” (Galbán – Peramo, *et al.*, 2016, p. 42 – 43)

Si bien estos enunciados son principalmente orientados a las artes, puede observarse que abarcan tanto el aspecto emocional como cognitivo que se busca en la educación integral, y, por ende, conforma perfectamente un medio para atender los objetivos de la alfabetización emocional o tutoría alfabetizadora.

Este concepto nace después de un proceso analítico y reflexivo en torno a las necesidades actuales de las y los adolescentes a partir de los diferentes estudios que reflejan el alto índice de violencia, conductas de riesgo y deserción escolar que existe en esta etapa, pero también surge desde un proceso introspectivo en el que me pregunté: ¿qué me hizo falta en mi adolescencia?, y mi primera respuesta fue “ser escuchada”, no necesitaba que comprendieran lo que sucedía dentro de mí, porque yo tampoco tenía idea de lo que pasaba, pero al menos que alguien escuchara.

Esta respuesta me llevó a reflexionar que a pesar de haber tenido un tutor asignado durante toda mi trayectoria en la secundaria, realmente nunca cumplió con esta función, y fue ahí donde me percaté de que si yo había vivido esa situación, cuántos adolescentes más, actualmente, no estarían viviendo lo mismo, por lo que, entre una gran preocupación y un impulso de querer cambiar ese panorama, decidí enfocarme a esta problemática y convertirla en mi línea de investigación, procediendo a buscar fuentes que sustentaran mi reflexión teórica.

Si bien es cierto que ni la escuela o los propios profesores son culpables (directos) de este tipo de situaciones, la educación, y, por ende, profesionales de la educación como lo somos los psicólogos educativos, tenemos un compromiso pendiente con las juventudes, ya que, aunque siempre se escucha que las infancias son el futuro del país, las y los adolescentes son el presente.

Es verdad que, en la adolescencia, si no se cuenta con las herramientas necesarias para sobrellevar las situaciones y cambios que se experimentan, puede convertirse en una etapa difícil y tormentosa tanto para el mismo joven como para las personas que lo rodean, como lo es la familia, los profesores y hasta las mismas amistades.

También es verdad que cada persona atraviesa las etapas de desarrollo de manera diferente según su contexto, pero es debido a esto que la escuela y la educación en general, son una pieza fundamental para dotar a los adolescentes de experiencias significativas. No de una manera homogeneizadora en la que se busque que todas sean iguales y positivas, ya que también hay que recordar que las crisis son necesarias en los procesos de maduración y conformación de nuestra identidad, mientras que el permitirles, de cierta manera, a los adolescentes experimentar, de una manera responsable, consciente y acompañada, diversas situaciones como lo son: una ruptura amorosa, la primera fiesta, reprobación de una materia, discusiones con amigos o familia, lograr algo importante o, en dado caso, fallar y no cumplir alguna meta, puede ser un factor protector decisivo que les permita percibir estos momentos de diferente manera, resignificando sus experiencias a través de las posibilidades expresivas que nos brindan las artes, así como con el conocimiento que nos proporciona la alfabetización emocional respecto al manejo de nuestras emociones en diversas situaciones.

En definitiva, esto pareciera ser tarea únicamente de una constante alfabetización emocional dentro de la escuela, pero que puede ser enriquecida al utilizar el espacio de tutoría, que como ya se mencionó, aunque tenga fundamentos y objetivos académicos, no debe dejar de lado el desarrollo personal y socioemocional de los alumnos. No se trata de convertir estos espacios en terapias grupales, ni en un espacio para lo que se podría considerar “contar chismes”, sino de devolverle a la educación un sentido más allá de la instrucción, de concebirla como lo que es, “una labor de formar, de acompañar, de crecer juntos, [de caminar] juntos” (Martí y Cervera, 2016, p. 133).

Esto nos lleva a reflexionar sobre el uso del espacio de tutoría como un recurso académico, en el que pueda darse un acercamiento al estudiante, donde se optimicen las artes como un eje sensitivo para lograr una alfabetización emocional, acompañándolos así a encontrar mecanismos y herramientas más asertivas de comprensión y resolución de conflictos a partir del reconocimiento y resignificación de las experiencias emocionales.

Según lo expuesto en los párrafos previos, se ha podido observar las implicaciones que tienen las artes dentro del proceso educativo, así como el atisbo del espacio mediador que éstas pueden constituir y hacer posible la tutoría alfabetizadora. Es así que se añaden un par de ideas para enriquecer la relación de las artes, las competencias y habilidades socioemocionales y la educación.

Por una parte, hablamos de la plasticidad cerebral, capacidad que le permite al individuo tener un continuo aprendizaje durante toda su vida. González (2016) comenta al respecto que “parece ser que el cerebro humano, órgano

complejo en continua reestructuración, agradece los retos y necesita el arte” (p. 25), lo cual se relaciona con lo siguiente: si bien, tenemos la capacidad de aprender a lo largo de nuestra existencia, esto no quiere decir que todo lo que revisemos o experimentemos, comprenda un aprendizaje para nosotros.

Nuevamente, González (2016) establece que “Tal vez la Educación y la apreciación artística resulten necesarias si conceden a los alumnos (...) toda una serie de competencias socioemocionales básicas para su desarrollo (...) que al final termina siendo el verdadero aprendizaje, el que les prepara para la vida” (p. 25).

Con esto, pudiera parecer que entonces caemos en el mismo juego de ponderar cierto tipo de conocimientos sobre otros, pero no es así. Lo que se trata de ejemplificar con los postulados anteriores, es que la educación a través de las artes, de cierta manera, le permite al alumno comprender que puede utilizar todo tipo de conocimiento en su día a día, siempre y cuando le sea de utilidad y por ende, significativo.

Respecto a esto, Martí y Cervera (2016) mencionan que “se trata de los maestros y maestras hagan de cada evento un organizador lógico para la revisión de un contenido básico, pero contantas derivaciones que hagan del mismo no un simple dato, sino un conocimiento significativo” (p. 132).

A partir de lo anterior, el alumno y el profesor se dan cuenta de que existen otras fuentes de conocimiento, aprendizaje y comprensión humana a parte de la educación tradicional o instruccional, como lo puede ser la música, la danza, la poesía, la literatura, y cada una de las bellas artes.

La existencia de estos encuentros entre artes, emociones y aprendizaje, obliga a la educación a convertirse en un espacio que permita al alumnado

desarrollar diferentes aptitudes y estrategias que enriquezcan su desarrollo cognitivo, pero a la vez sus dimensiones socioafectivas y psicomotrices. En cuanto a ésta última dimensión, es necesario decir que, sí hemos visto que las emociones son delegadas dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, el cuerpo lo está aún más, por lo que es necesario hacer presente al cuerpo dentro de las aulas.

Con lo revisado a lo largo de este trabajo, busco dar paso a fomentar una nueva perspectiva de la educación como la que menciona Palacios (2016), es decir, una que “en sus principios abra espacio de manera natural al arte y a todos aquellos conocimientos que permitan al individuo su desenvolvimiento pleno y su incorporación creativa y propositiva al medio social” (p. 18), siendo así la educación artística el espacio **mediador** que permite alcanzar los objetivos de esta educación.

Antes de concluir, considero necesario el explicar a qué hace referencia el término mediador y de dónde surge la idea de catalogar así a la educación artística. Peters (2020) establece que “A diferencia del arteterapia o el uso del arte como una herramienta de rehabilitación (...) la mediación artística se comprende como un dispositivo de intervención social [que busca] establecer nuevas formas de pensar la relación entre arte y sociedad” (s.p), lo cual responde a una de las necesidades contemporáneas del nuevo milenio, y además busca reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educativa y viceversa.

Para complementar, Peters (2020) añade que la mediación artística “es, sobre todo, un dispositivo crítico que busca proyectar, pensar y transformar los modos de pensar el espacio común [en este caso, el aula] en y con el arte. Y lo hace a través de la generación de variadas experiencias” (s.p).

Las artes, son concebidas como un espacio mediador, ya que, a través de ellas, se crean conexiones entre las personas, rompiendo barreras y fomentando la comunicación y la comprensión mutua. Igualmente permiten explorar y transmitir emociones, experiencias y perspectivas diversas, generando un diálogo enriquecedor entre los individuos. Además, constituyen un medio para abordar temas complejos y sensibles, provocando reflexiones críticas y promoviendo el cambio social, atendiendo tanto la intervención social como educativa.

Así, las artes se convierten en un espacio en el que la transformación tanto personal como colectiva se hace posible, y al mismo tiempo, impulsa el desarrollo educativo, social y cultural de la comunidad escolar.

Comprender el arte como un espacio mediador que hace posible la atención a las necesidades socioemocionales de las y los estudiantes, permite a los profesionales de la educación poder incentivar los procesos de reflexión, expresión, apreciación y contextualización de los procesos emocionales a través del arte, ya que éste:

introduce de manera creciente la acción de las pasiones, rompe el equilibrio interno, modifica la voluntad en un sentido nuevo, formulando para la mente y reviviendo para el sentimiento aquellas emociones, pasiones y vicios que sin él hubieran permanecido en un estado de indeterminación e inmovilidad. El arte pronuncia la palabra que hemos estado buscando, hace sonar la cuerda que permanecía tensa y muda. (Vigotsky, 1972, p. 306).

Recuperando las ideas planteadas por Vigotsky, queda explícita la relación tan directa que tienen las artes con las emociones. Al momento de que éstas rompen y modifican nuestros esquemas internos, abren paso a nuevos caminos y movilizan al individuo para adentrarse en estos procesos de

autorregulación, autoconocimiento y motivación. Estos procesos, finalmente, hacen posible una mejor atención a sus necesidades, así como el desarrollar y afinar las habilidades y competencias socioemocionales a través de diferentes prácticas, como lo es la integración de procesos y experiencias artísticas.

Si bien anteriormente mencioné que no basta el discurso, cualquier práctica tiene que estar bien fundamentada y tener cimientos sólidos que le permitan alcanzar la validez y reconocimiento tanto del sector educativo como de la sociedad en general. Por lo que este trabajo busca crear una postura crítica ante estos tres conceptos que, en el área educativa, suelen ser controversiales, ya que es difícil tener una percepción holística de ellos sin caer en un reduccionismo de los mismos.

De igual manera, el presente trabajo busca entretelar nuevos cruces con la psicología educativa, que permitan enriquecer y re-orientar nuestra práctica educativa y mejorar los procesos tanto de desarrollo como de enseñanza - aprendizaje, así como de demostrar la relevancia que tiene el elaborar una reflexión crítica sobre temas que suelen ser confundidos, malentendidos o comprendidos de una manera limitante como lo son las emociones y las artes dentro de la educación, buscando fortalecer su importancia.

Es verdad que este proceso de investigación en mi formación como Psicóloga Educativa, mi experiencia personal y la participación e intercambios en diferentes espacios educativos en los que he colaborado, como por ejemplo a partir de la investigación colectiva titulada “Vinculación de la sensorialidad, la estética y las artes en la educación formal y no formal: aproximaciones a través de un laboratorio de tesis”, y otras tantas actividades formativas, me han permitido responder algunos cuestionamientos, pero a la vez, han generado en mí, nuevas interrogantes y una gran motivación para continuar investigando y

diseñando propuestas para mejorar la educación, pero sobre todo, dejar huella en los procesos educativos y socioemocionales de los adolescentes.

REFERENCIAS

- Ander – Egg, E., (1999). Diccionario de pedagogía. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires
- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística, Paidós: Barcelona
- Barco, J. (2006). Vigotsky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Praxis Pedagógica*. 6(7) pp. 70–77.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.70-77>
- Bisquerra, R., (2000). Educación emocional y bienestar. Cisspraxis, Barcelona
- Bisquerra, R., (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21 (1), 7 – 43
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. (10), 61–82 Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis S.A, Madrid
- Bruer, J. (2000). El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida. Paidós: Barcelona
- Campos, J., Barret, C., Lamb, E., Godsmith, H. y Stenberg, R. (1983). Socio-emotional development. En *Infancy and Developmental Psychology*. Nueva York: Wiley
- Cardenas, M. A. (2023) Principales cambios para las Artes en la formulación curricular del 2022. En *Las artes como parte del campo de Lenguaje: Propósitos y elementos constitutivos*.

<https://www.youtube.com/watch?v=WryJROuTmrl&t=3238s>

Cardona, P. (2012). La poética de la enseñanza. Una experiencia. México: Cenidi Danza/INBA/CENART/CONACULTA/Quinta del Agua Ediciones

Cassà, E. (2011). Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas. Wolters Kluwer España: Madrid

Castañeda, A., Giraldo, P., Lara, T., Osorio, Y., Restrepo, L. y Urrego, Y. (2002). Las artes plásticas como herramienta integral para el aula. Una propuesta para el Preescolar. Tesis de Licenciatura para obtener el título de licenciadas en Educación Preescolar. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Recuperado de: <https://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf>

De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E., (2014). Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo. INEE – CINVESTAV: México

Diario Oficial de la Federación (2011). Acuerdo Número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública

Ducoing, P. (2011). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? *Tutoría y mediación I*. ISSUE– UNAM, México., pp. 57 – 80

Eisner, E. (1994). Cognición y Curriculum. Una visión nueva. Amorrortu Editores: Buenos Aires

Evans, K., Gerlach, C. y Kelner, S., (2007). El cerebro y el aprendizaje en la adolescencia. En OCDE (2007) *La comprensión del cerebro. El nacimiento*

- de una ciencia del aprendizaje*. Ediciones Universidad Católica Silva Hernández (UCSH) pp. 291 – 334.
- Feixas, G. (1998). Prólogo. Manuel Güell Barceló y Josep Muñoz Redon. *Desconóctete a ti mismo, programa de alfabetización emocional*, p. 14.
- Fontaine, P. I. (2000) Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios pedagógicos*. (26), pp. 119 – 126
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en Educación Superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16)p. 120.
- Frega, A., (2006). Pedagogía del arte. Bonum : Buenos Aires
- García de Leaniz, C. (junio, 2022). Webinar 3. Herramientas prácticas para la educación emocional en contextos formales y no formales. https://www.youtube.com/watch?v=_FwBCLSW3hM&t=65s
- Gardner, H. (1993) Frames of mind. The theory of multiple intelligences. Basic Books. New York.
- Gondim, S. M. G., y Estramiana, J. L. A. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, (13) 31 – 47
- González, J. (2016). *Alfabetización emocional a través de las artes*. Editorial Fontamara, México: Guanajuato.
- (2015) Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa 21*, Universidad Veracruzana
- Güell, M., y Muñoz, J. (2000). Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Paidós: Barcelona.

- Hernández, A., García, E., Rodríguez, J. A., Dabdoub, L., Roldán, O., Quiroz, M. Y., Castillo, O., Torres, R.M. y Morales, S. (2011). Las artes y su enseñanza en la educación básica. SEP.
- Herrero, M.D.A, Fernández, C.M.G., y del Pino, M.D.C.G. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenirla violencia en educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 492 – 501
- Hurlock, E. B., (1994). Psicología de la adolescencia. Paidós: México
- Ibarrola, B. (2014). Aprendizaje Emocionante: Neurociencia para el aula. Ediciones SM: España
- Ibarrola, B. (2018). ¿Cuándo empezamos a sentir? Fundación Botín. <https://www.youtube.com/watch?v=ZYu6MaCWmhM>
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., y Botín, F. (2014). Artes, emociones y creatividad. Artes y Emociones que potencian la creatividad, 9–23.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*. 4(8) pp. 5–11 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353001>
- Mareovich, F. (2022). La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. En *Revista de Psicología*, Vol. 18, N° 35, pp. 84 – 98
- Martí, M. y Cervera, C. (2016). Educación como arte y con las artes: ¿Hacia una formación integral, o, al menos, alfabetización emocional? En González, J. (2016) *Alfabetización emocional a través de las artes*. Editorial Fontamara, México: Guanajuato.

Maurice, E., Steven, E. T. y Bryan, S. F. (1999) Educar con inteligencia emocional.
Barcelona: Plaza y Janés

Mead, M. (1993). Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Planeta Agostini:
Barcelona

Mestre Navas, J.M., Guil Bozal, M.R, Carreras de Alba, M.R. y Braza Lloret, P.
(2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: El caso de la Inteligencia Emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. 3 Núm. 4 Recuperado de:
<http://reme.uji.es/articulos/amestj1961605100/texto.html>

Moreno Fernández, X. (octubre, 2023). Las artes como parte del campo de Lenguaje: Propósitos y elementos constitutivos.
<https://www.youtube.com/watch?v=WryJROuTmrl&t=3238s>

López, S. F. (2015). Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. *ADOLESCERE. Revista de formación continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*. Vol. 3 (2), 9 – 17

OCDE (2007). Capítulo 1. Un ABC del cerebro. OCDE. *La Comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, p. 38.

Ojalvo, V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista Cubana de educación superior* 25 (2), 3 –18.

ONG Internacional Bullying sin Fronteras (abril, 2023). Estadísticas mundiales de bullying 2022/2023.
<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2023/04/estadisticas-mundiales-de-bullying.html>

Óses, E. (2015) Aprender de la experiencia sensible: El arte en el aprendizaje. *En Blanco & Negro*. Vol. 5 (1), 38 – 43

Pacífico, T. A., y Pacífico, L. (2015) La concepción del arte según Vigotski y su influencia en la educación/educación física en Brasil. En Universidad de Vic – Universtat Central de Catalunya (2015) *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación*. Vol. 1, Eumogràfic: España

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *REencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 46, pp. 1 – 22.

Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D., (2009) Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia. 11ª Edición, McGraw Hill: México

Peters, T. (2020) ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. En *Córima. Revista de Investigación en Gestión Cultural*. Núm. 6 (4) Read, H. (1995) Educación por el arte. Paidós: Ecuador

Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37 (1), 269–277.

Saucedo, C. (junio, 2020). Antes y después del COVID-19 en la escuela secundaria: posibles impactos en la convivencia escolar. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/06/09/antes-y-despues-del-covid-19-en-la-esuela-secundaria-posibles-impactos-en-la-convivencia-escolar/>

Secretaría de Salud–CONADIC (2021). Informe sobre la detección orientada a problemas en adolescentes. <https://www.google.com/url?q=https://www.gob.mx/salud/conadic/ac>

[ciones-y- programas/informes-sobre-la-deteccion-de-riesgos-psicosociales-en-adolescentes&sa=D&source=docs&ust=1687802913173877&usg=AOvVaw3MjRzX uRPQPi1 hLZXrNheg](#)

SEP (2017a) Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Ciudad de México

SEP (2017b) Estrategias en el Marco del Modelo Educativo. *Cultura en tu escuela*. CDMX

SEP (2017c) Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. CDMX

Torró, J. (2021). ¿Es la adolescencia necesariamente una etapa destructiva y convulsa?, *La Torre del Virrey: revista de estudios culturales*. Núm. 30
Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8460749>

UNESCO (junio, 2022). Qué debe saber sobre la alfabetización
<https://www.unesco.org/es/literacy/need-know#:~:text=La%20alfabetizaci%C3%B3n%20es%20un%20proceso,el%20desarrol%20sostenible%20y%20la>

UNICEF, (junio, 2021). ¿Qué cambios y conductas son esperables en la adolescencia?
<https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/Ficha%201%20-%20Caracter%C3%ADsticas%20de%20la%20adolescencia.pdf>

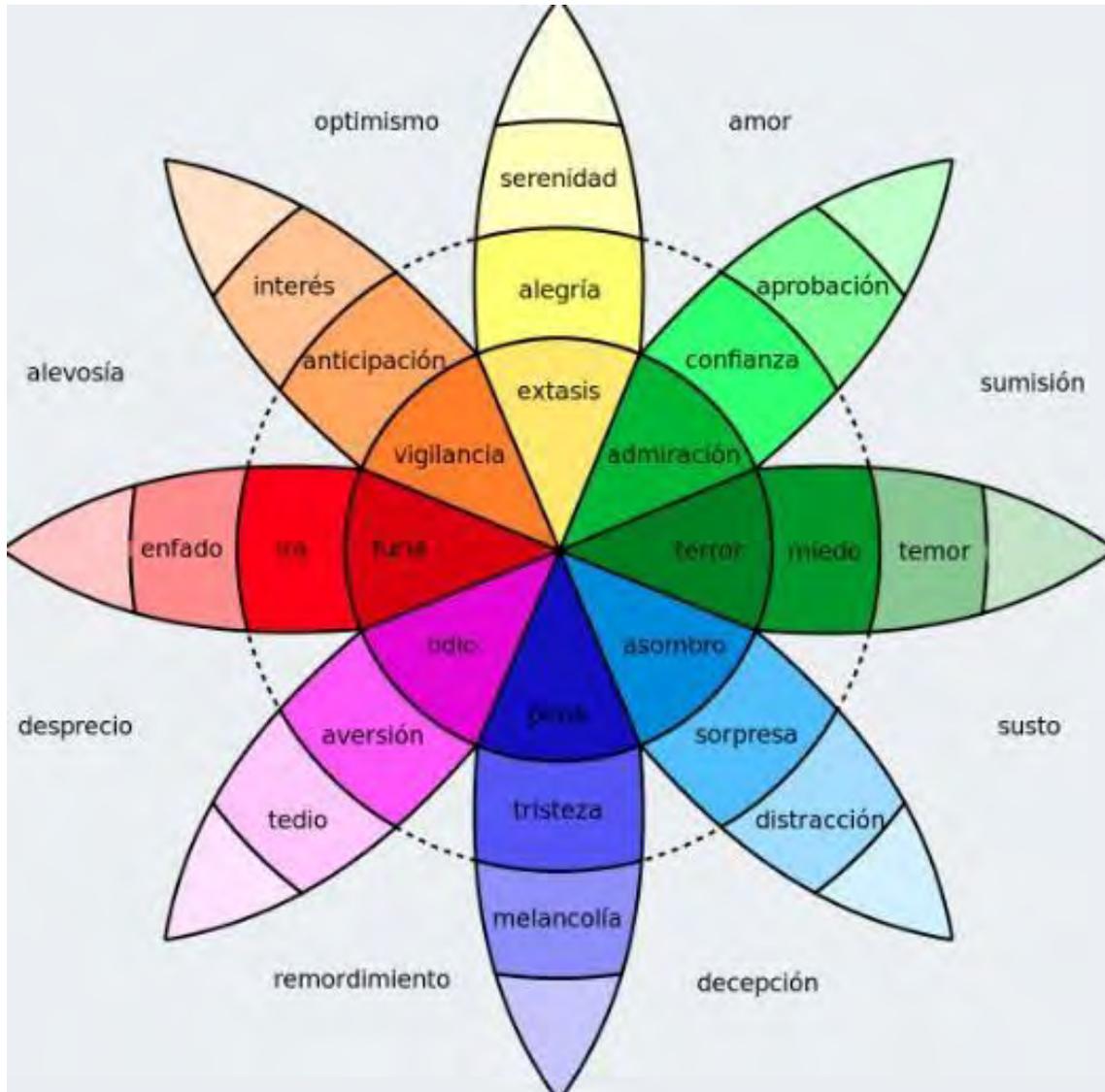
Vallés, A., (s.f.), Disruptividad y educación emocional, Universidad de Alicante: España
Van Gogh, V. (1889) La noche estrellada.

Vigotsky, L. (1972) Psicología del arte, Barral Editores: Barcelona

ANEXOS

Anexo 1.

Rueda de las emociones – Plutchik



Anexo 2.

La noche estrellada, (1889) – Van Gogh



Anexo 3.

Aprendizajes esperados de las cuatro disciplinas artísticas en primer grado de secundaria

Aprendizajes esperados. Artes visuales. Secundaria 1º

EJES	Temas	ARTES VISUALES, SECUNDARIA, 1º
		Aprendizajes esperados
PRÁCTICA ARTÍSTICA	Proyecto artístico	<ul style="list-style-type: none"> • Observa y compara piezas artísticas de lugares, técnicas y épocas diversas, para proponer en colectivo el tema para la exposición artística. • Investiga las etapas para la realización del montaje de una exposición artística.
	Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora ejercicios artísticos explorando los elementos básicos de las artes, así como los materiales y técnicas de las artes visuales, para elaborar una obra artística de manera individual o en grupo. • Identifica las tareas y acciones necesarias en la planeación y realización de una exhibición artística.
	Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Debate en colectivo respecto al proceso de montaje del proyecto artístico, para compartir su experiencia desde la planeación hasta la presentación en público.
ELEMENTOS BÁSICOS DE LAS ARTES	Cuerpo-espacio-tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Explora la dimensión y las características del espacio a partir de la interacción corporal en distintos tiempos.
	Movimiento-sonido	<ul style="list-style-type: none"> • Explora las calidades y cualidades del movimiento y el sonido para comunicar emociones y diversas situaciones.
	Forma-color	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce en su entorno los elementos básicos de las artes, para identificar las propiedades de la forma. • Elabora un círculo cromático para comprender conceptos básicos de la teoría del color.
APRECIACIÓN ESTÉTICA Y CREATIVIDAD	Sensibilidad y percepción estética	<ul style="list-style-type: none"> • Explica las ideas y sentimientos que le provocan experimentar y observar diversas manifestaciones de artes visuales mexicanos.
	Imaginación y creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza propuestas para utilizar materiales no convencionales y soluciones originales dentro del proyecto artístico a desarrollar. • Propone alternativas de temas para el desarrollo de su proyecto como resultado de un proceso personal de indagación.
ARTES Y ENTORNO	Diversidad cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce manifestaciones de las artes plásticas y visuales de distintas épocas y lugares, para conocer la diversidad creativa.
	Patrimonio y derechos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Visita monumentos, zonas arqueológicas o museos y observa espectáculos artísticos variados, para ejercer su derecho al acceso y disfrute de los bienes culturales.

Aprendizajes esperados. Danza. Secundaria 1°

EJES	Temas	DANZA. SECUNDARIA. 1°
		Aprendizajes esperados
PRÁCTICA ARTÍSTICA	Proyecto artístico	<ul style="list-style-type: none"> • Indaga distintas danzas rituales, identificando su significado, historia y contexto, para seleccionar en colectivo la que se escenificará. • Identifica los elementos que conforman la danza ritual a escenificar (tipos e intención de los movimientos, música, vestuario, historia, significado, vigencia).
	Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora la estructura general de la puesta en escena para la producción de vestuario, utilería y escenografía. • Ensaya secuencias de movimiento y trazos coreográficos (libres y predeterminados) de la danza ritual seleccionada. • Participa en la presentación frente a público de la danza ritual seleccionada.
	Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Debate en colectivo respecto al proceso de montaje de la danza ritual, para compartir su experiencia desde la planeación hasta la presentación en público.
ELEMENTOS BÁSICOS DE LAS ARTES	Cuerpo-espacio-tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce su dimensión, características y forma corporal al observar su imagen desde distintos ángulos y perspectivas. • Identifica sus posibilidades expresivas al explorar los elementos básicos de la danza.
	Movimiento-sonido	<ul style="list-style-type: none"> • Explora las posibilidades expresivas del movimiento corporal, poniendo atención en las calidades y trayectorias, y utilizando estímulos sonoros diversos.
	Forma-color	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza secuencias de movimiento poniendo atención en las calidades y trayectorias, a partir de estímulos visuales.
APRECIACIÓN ESTÉTICA Y CREATIVIDAD	Sensibilidad y percepción estética	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue los elementos que intervienen en un proceso de montaje escénico. • Reconoce las semejanzas y diferencias entre danzas rituales, bailes mestizos, bailes populares y danza escénica, para explicar las ideas y sentimientos que le provocan.
	Imaginación y creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Propone una manera original de organizar sus movimientos corporales para crear una secuencia libre con los elementos de la danza ritual seleccionada. • Crea y participa en una danza libre para presentar movimientos, secuencias y temas de manera original y personal.
ARTES Y ENTORNO	Diversidad cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue los principales géneros dancísticos de México y del mundo para identificar la época a la que pertenecen, su función social y la diversidad creativa. • Reconoce a la danza ritual como parte del patrimonio cultural y la diversidad del país.
	Patrimonio y derechos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Asiste u observa espectáculos escénicos variados que ofrecen la Secretaría de Cultura Federal o las Secretarías de Educación y Cultura Estatales, Municipales u otros, para público juvenil, para ejercer su derecho al acceso y participación a la cultura. • Identifica y visita monumentos, zonas arqueológicas o museos, con el fin de valorar el patrimonio cultural de su país.

Aprendizajes esperados. Música. Secundaria 1º

MÚSICA. SECUNDARIA. 1º		
EJES	Temas	Aprendizajes esperados
PRÁCTICA ARTÍSTICA	Proyecto artístico	<ul style="list-style-type: none"> • Explora y analiza distintas piezas musicales, para de seleccionar las que conformarán el repertorio. • Investiga el género, estilo y contenido poético de las piezas musicales que forman parte del repertorio seleccionado, para profundizar en su comprensión.
	Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaya colectivamente el canto de una pieza musical con ritmo y entonación, para desarrollar sus habilidades técnico-musicales. • Prepara colectivamente con su grupo artístico-vocal el montaje de las piezas musicales del repertorio seleccionado para presentarlo frente al público. • Presenta ante público el montaje colectivo de las piezas musicales del repertorio, para culminar el proceso creativo.
	Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el proceso de montaje y la presentación frente al público, para reflexionar sobre las emociones producidas y el significado de la pieza musical.
ELEMENTOS BÁSICOS DE LAS ARTES	Cuerpo-espacio-tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce su cuerpo como emisor de voz y sonidos de percusión corporal para acompañar el ritmo de una pieza musical del repertorio. • Realiza sonidos con diferentes objetos cotidianos para seguir el ritmo de una pieza musical del repertorio.
	Movimiento-sonido	<ul style="list-style-type: none"> • Explora movimientos corporales con diferentes partes de su cuerpo, para acompañar el ritmo, la armonía y la melodía de una pieza musical del repertorio.
	Forma-color	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el contenido de una pieza musical del repertorio, para relacionarlo con elementos visuales de la escenografía y vestuario.
APRECIACIÓN ESTÉTICA Y CREATIVIDAD	Sensibilidad y percepción estética	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue los timbres de su voz, de la de sus compañeros, de los sonidos del entorno y de los instrumentos musicales que acompañan la pieza musical, para desarrollar su práctica artística musical. • Relaciona el contenido de las piezas musicales seleccionadas del repertorio con imágenes y videos, para entrar en contacto con el contenido de la obra.
	Imaginación y creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Propone y organiza sus movimientos corporales para representar los contenidos de las piezas musicales del repertorio. • Organiza diferentes elementos plásticos para elaborar la escenografía y su vestuario relacionados con el tema de la pieza musical del repertorio.
ARTES Y ENTORNO	Diversidad cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue los géneros musicales de las piezas musicales seleccionadas para el repertorio.
	Patrimonio y derechos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la práctica y la expresión artística como parte de los derechos a la cultura y las artes. • Visita monumentos, zonas arqueológicas o museos con el fin de valorar el patrimonio cultural de su país.

Aprendizajes esperados. Teatro. Secundaria 1º

EJES	Temas	TEATRO. SECUNDARIA. 1º
		Aprendizajes esperados
PRÁCTICA ARTÍSTICA	Proyecto artístico	<ul style="list-style-type: none"> •Selecciona un tema en colectivo para realizar un proyecto artístico de Teatro.
	Presentación	<ul style="list-style-type: none"> •Practica en colectivo el montaje del proyecto artístico, para afinar los detalles de la presentación. •Presenta ante público el proyecto artístico, para comunicar las ideas principales a través de los elementos del teatro.
	Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> •Expone ideas, sentimientos y emociones relacionados con el proceso y los resultados del proyecto artístico para socializarlas con el grupo.
ELEMENTOS BÁSICOS DE LAS ARTES	Cuerpo-espacio-tiempo	<ul style="list-style-type: none"> •Reconoce sus dimensiones, características y forma corporal para narrar acontecimientos cotidianos.
	Movimiento-sonido	<ul style="list-style-type: none"> •Explora las posibilidades expresivas del movimiento y el sonido de su cuerpo, para experimentar las calidades y cualidades de nuevas posturas y sonidos.
	Forma-color	<ul style="list-style-type: none"> •Utiliza las formas y colores que hay a su alrededor como elementos visuales que apoyan las narraciones de acontecimientos cotidianos.
APRECIACIÓN ESTÉTICA Y CREATIVIDAD	Sensibilidad y percepción estética	<ul style="list-style-type: none"> •Explora una diversidad de manifestaciones artísticas mexicanas del teatro, para identificar y analizar las ideas y sentimientos que le provocan.
	Imaginación y creatividad	<ul style="list-style-type: none"> •Construye pequeñas narraciones en las que imagina y recrea personajes.
ARTES Y ENTORNO	Diversidad cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> •Investiga la diversidad de manifestaciones artísticas mexicanas en el teatro a través del tiempo, para reconocer la diversidad creativa.
	Patrimonio y derechos culturales	<ul style="list-style-type: none"> •Visita recintos teatrales o participa como espectador en obras de teatro. •Asiste u observa espectáculos escénicos variados que ofrecen la Secretaría de Cultura Federal o las Secretarías de Educación y Cultura Estatales, Municipales u otros, para público juvenil, con el fin de ejercer su derecho al acceso y participación a la cultura.

Anexo 4. Ejes articuladores en Educación Básica según la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana

Inicial • **Preescolar** • **Primaria** • **Secundaria**

