



ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO



TESIS DE INVESTIGACIÓN

LA BAJA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN ESTUDIANTES, DE 2° GRUPO A DE LA ESC. SEC. OFIC. NO. 0538 “NEZAHUALPILLI”

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA FORMACIÓN
ÉTICA Y CIUDADANA

PRESENTA

LEÓN HERRERA ALAN IVAN

ASESOR

PROFR. JUAN GABRIEL TLILAYATZI ARREDONDO

TULANTONGO, TEXCOCO

JULIO 2023

"2023. Año del Septuagésimo Aniversario del Reconocimiento del Derecho al Voto de las Mujeres en México".

ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO

Tulantongo, Texcoco, México a 03 de Julio de 2023.

ASUNTO: Se Autoriza Documento de Titulación.

**C. ALAN IVAN LEON HERRERA
P R E S E N T E.**

Por este conducto, la Dirección de la Escuela Normal de Texcoco, a través de la Comisión de Titulación, se permite anunciar que ha sido **AUTORIZADO** su Trabajo de Titulación en la modalidad de **TESIS DE INVESTIGACIÓN**, con el título:

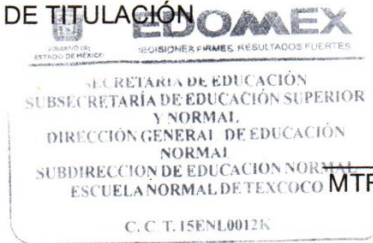
LA BAJA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN ESTUDIANTES, DE 2ºGRUPO A DE LA ESC. SEC. OFIC. NO. 0538 "NEZAHUALPILLI"

Implicando así, continuar con los trámites necesarios de su Examen Profesional para obtener el grado de Licenciada en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria.

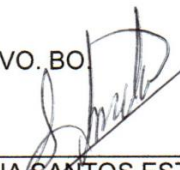
Lo que se comunica, para su conocimiento y fines legales conducentes.

ATENTAMENTE


DRA. JUANA ROQUE PÉREZ
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE TITULACIÓN



VO. BO.


MTRA. DELFINA SANTOS ESTRADA
MONTES DE OCA
DIRECTORA ESCOLAR

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO

PROFR. JUAN GABRIEL TLILAYATZI ARREDONDO

ASESOR DE TITULACIÓN

AGRADECIMIENTOS

“En primer lugar les agradezco a mis padres que siempre me han brindado su apoyo incondicional para poder cumplir todos mis objetivos personales y académicos. Ellos son los que con su cariño me han impulsado siempre a perseguir mis metas y nunca abandonarlas frente a las adversidades. También son los que me han brindado el soporte material y económico para poder concentrarme en los estudios y nunca abandonarlos”.

A mi asesor de titulación Prof. Juan Gabriel Tlilayatzí Arredondo, por su guía, comprensión, paciencia, entrega y valiosos consejos a lo largo del proceso de investigación

A mis lectores, Mtro. Carlos Morales Rojas y al Dr. Vicente Gutiérrez Tavira, por brindar de su tiempo y espacio en cada asesoría.

Le agradezco muy profundamente a mi tutora de mi servicio y prácticas profesionales, la Mtra. María del Rocío Díaz Vergara por su dedicación y paciencia, sin sus palabras y correcciones precisas no hubiese podido lograr llegar a esta instancia tan anhelada. Gracias por su guía y todos sus consejos, los llevaré grabados para siempre en la memoria en mi futuro profesional”.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
Capítulo I	9
Objetivos de investigación.	11
Delimitación del problema.....	11
Pregunta de investigación.....	11
Preguntas colaterales.....	12
Hipótesis.....	12
Justificación	12
Capítulo II	14
MARCO CONCEPTUAL.....	15
La motivación en los alumnos.....	15
La motivación como un estilo de aprendizaje	26
¿Por qué en la formación cívica y ética?.....	36
Capítulo III.....	46
MARCO METODOLÓGICO.....	47

Método de investigación.	65
Población y muestra.....	66
Instrumentos y técnicas de información	66
Capítulo IV	68
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	69
Diagramas, dípticos y trípticos.....	70
Actividades didácticas.....	72
Actividades lúdicas.....	74
CONCLUSIONES	76
REFERENCIAS	79
Anexos 1. Test de estilos de aprendizaje	82

INTRODUCCIÓN

Actualmente en las escuelas secundarias existe una problemática que es la falta de motivación en alumnos de segundo grado, grupo A, en la asignatura de formación cívica y ética objeto de estudio, una posible solución a esta problemática es motivar a los alumnos y con esto hacer un cambio en las aulas para que las clases sean más entretenidas y se enriquezcan con la participación de los alumnos.

Sin duda la motivación, es uno de los aspectos esenciales sobre los que recae la atención a la hora de analizar el aprendizaje, pensada esta desde la perspectiva tanto de docentes que enseñan, como de alumnos que aprenden.

Según lo expuesto por los autores, parece que el nuevo dilema educativo tiene que ver con descifrar de algún modo las nuevas modalidades de estar y sentirse motivado, las novedosas razones que resultan motivantes hoy para los estudiantes, a partir de ello las propuestas pedagógicas de los docentes deberían atender a estos cambios y variaciones en las distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje que se plantean.

Para ello llevaremos a cabo diferentes herramientas o técnicas que ayude al docente a mejorar la enseñanza y el aprendizaje del alumno.

Los estudiantes manifiestan su motivación de diversas formas: pueden buscar aprender de una actividad escolar o solo buscar la calificación; pueden involucrarse en una actividad escolar o evitarla; sentirse capaces o incompetentes al realizarla; buscar el éxito o evitar el fracaso.

En relación con las emociones se mencionan las bases de las emociones que los alumnos deben de tener para que sea motivado y como se manejan las emociones dependiendo las actitudes de los alumnos, como se encuentran en el momento y como se desarrolla o genera la motivación en ellos desde las tres diferentes etapas de la motivación.

La formación cívica y ética se muestra el bajo rendimiento de los alumnos provocado por la baja motivación que hay en la clase de formación, que hace que pierdan el interés por la clase, centrándola en otras cosas para distraerse y no poner atención en lo que se lleva a cabo en la clase.

Como es que la motivación es un factor para que el alumno se desarrolle mejor con forme a los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando un mejor aprovechamiento en las clases con forme sea el docente motivando la clase es como los alumnos se centran mejor.

Identificando el problema y teniendo las herramientas necesarias, se llevarán a la implementación de las ya mencionadas herramientas de aprendizaje en el aula, de manera específica para los alumnos del segundo año de secundaria en la asignatura de formación cívica y ética.

Para ello se aplicarán distintas herramientas y técnicas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza del alumnado en clase, así mismo las técnicas y herramientas serán graduales dependiendo los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Con todas las actividades que se realizarán serán graduales con la investigación y los resultados obtenidos con el primer instrumento de análisis del grupo para que desde la actividad menos destacada en el aula se ira hasta las actividades donde existe mayor participación por parte de los alumnos, así mismo llevando a cabo siempre un ambiente motivacional por parte del docente con los alumnos y así mismo que ellos creen un ambiente motivacional con el docente y la clase se lleve a cabo mejor y una mejora de participación y actitud frente a las actividades realizadas en clase de formación cívica y ética.

Capítulo I

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

Actualmente el rendimiento que tienen los alumnos en clase de formación cívica y ética depende de la motivación en clase, así como factores escolares, familiares y sociales. Los estudiantes manifiestan su motivación de diversas formas: pueden buscar aprender de una actividad escolar o sólo buscar la calificación; pueden involucrarse en una actividad escolar o evitarla; sentirse capaces o incompetentes al realizarla; buscar el éxito o evitar el fracaso. (Flores, 2008)

Estudios longitudinales han mostrado cambios en la motivación a lo largo del año escolar. Conforme pasan los meses el interés por el aprendizaje decrece, los estudiantes se perciben menos competentes en sus habilidades para cumplir con la demanda escolar; hay un aumento en la evasión de actividades académicas y un efecto negativo a su aprendizaje en las clases de formación cívica y ética. (Flores, 2008)

Se tiene constatado que la motivación aumenta en el alumnado cuando se incrementa el placer que sienten con las actividades desarrolladas en la asignatura además, mejora su éxito escolar (Lim y Chapman, 2013).

En las escuelas secundarias aún se marca mucho la enseñanza tradicionalista la cual cubre con algunas expectativas que señala el programa, pero en la práctica para los alumnos ya se les hace poco atractiva la clase, al grado que los alumnos ya no le prestan interés, por lo rutinario y forma tradicionalista de la enseñanza que se ha venido manejando en las clases de formación.

Dentro de la práctica docente se ha tenido la oportunidad de observar que existen diversas problemáticas, las cuales influyen en el desempeño de los alumnos en la asignatura de formación cívica y ética como son; poco interés a la clase, distracción de los alumnos con alguna otra actividad, la falta de integración de los alumnos a la hora de trabajar en equipos entre compañeros y las pocas actividades recreativas que ayuden a mejorar el desarrollo de un buen aprendizaje en el aula.

De esta manera se ha planteado ¿La falta de motivación en el aula provoca un bajo rendimiento en los alumnos del segundo grado de secundaria, en la asignatura de formación cívica y ética?

Objetivos de investigación.

Objetivos generales.

- Desarrollar las técnicas de aprendizaje y enseñanza que aumente la motivación en el aprendizaje de la formación cívica y ética en los alumnos del segundo grado, grupo A.

Objetivos particulares.

- Conoce el contexto del aula, para conocer las causas de la baja motivación del alumno en la asignatura de formación cívica y ética
- Identificar el bajo interés de los alumnos hacia la asignatura de formación cívica y ética.
- Determinar que herramientas o métodos utilizar para motivar en la asignatura de formación cívica y ética.

Delimitación del problema.

Los principales integrantes de la desmotivación como las emociones, las actitudes e incluso las creencias pueden influenciar de forma provechosa en el aprendizaje, predisponen positivamente al alumnado y, en consecuencia, mejoran sus resultados en las actividades que desarrollan. Yavuz, Ozyildirim y Doganc (2012)

Pregunta de investigación

Estas preguntas de investigación nos dan las pautas para justificar de formas más precisa la investigación y buscan ampliar los conocimientos o teorías que se hayan formulado en torno a determinado caso del objetivo de estudio.

- ¿Cómo la Motivación genera un mejor aprendizaje en la materia de la formación cívica y ética con estudiantes de segundo grado, grupo A, de secundaria?

Preguntas colaterales

- ¿El entorno social en el cual se desarrollan los alumnos afecta el rendimiento académico del alumno?
- ¿La enseñanza tradicionalista es causa de la baja motivación del alumno en clase?
- ¿El trabajar las habilidades emocionales de los alumnos mejorara su aprendizaje?

Hipótesis

El Desarrollo de técnicas de aprendizaje y enseñanza, ayudan al docente y al alumnado, a que aumentara la motivación en los alumnos hacia la clase de formación cívica y ética, así mismo desarrollando sus distintas capacidades de los alumnos para mejorar su motivación, con las fases de la investigación- acción de Kemmis (1984).

Justificación

La falta de motivación de los alumnos en la clase de formación ha generado que los alumnos se distraigan en clase, no tengan interés en las actividades, centren su atención en los dispositivos tecnológicos (celulares, audífonos, tabletas, etc.), no presten atención a la clase, así mismo genera la poca participación en la clase y bajo rendimiento en la asignatura, esto a la larga provocará grandes rezagos de aprendizajes y abandono escolar.

Para los docentes es de poco aprovechamiento la clase, por la falta de participación de los alumnos, el desinterés de las actividades, el atraso en actividades y temas y poca atención a la clase, así mismo genera una desmotivación para el docente a la hora de impartir la clase.

Los maestros podrían influir positivamente para que los estudiantes logren o mantengan una motivación orientada. Por ejemplo, si los perciben con un bajo nivel

de autoeficacia es importante que les enseñen a estudiar, a hacer la tarea o preparar exámenes estableciendo metas de aprendizaje que sean próximas, específicas y desafiantes, de esta manera las alcanzarán y se sentirán más competentes (Bandura, 1997)

De acuerdo a lo anterior en los alumnos de segundo año de secundaria, mejoraremos la motivación en los alumnos, para lograr un mejor aprovechamiento, en la clase, para ello aplicaremos diferentes herramientas de aprendizaje como son: actividades de inicio, aprendizaje basado en proyectos, usar recursos didácticos y fomentar la participación en el aula con participaciones de experiencias basadas en su vida cotidiana.

Capítulo II

MARCO CONCEPTUAL

La motivación en los alumnos

De acuerdo con Urcola (pp.54-59) motivar es provocar en otros una energía que les mueva hacia un destino determinado y cuya fuerza o raíz está fuera (motivación extrínseca), o dentro de ellos (motivación intrínseca o trascendente, la motivación trascendente es aquella que en su realización produce beneficios en otras personas).

Motivar es dar o tener un motivo para la acción Motivar es buscar que una persona haga lo que debe hacer porque ella misma quiera, no porque tenga una recompensa o un castigo (motivación ideal) Para motivar es fundamental conocer las necesidades y apetencias de los sujetos a quienes queremos motivar, saber qué es lo que les mueve.

La maduración física de la pubertad se acompaña de cambios en la identidad. El desarrollo de la identidad es un hito que tarda en consolidarse en la adolescencia e incluye estrategias de ensayo-error. Implica consolidar y/o asumir creencias y valores que se ponen en jaque constantemente y que poseen un contexto micro y macrosocial. Por ello, es habitual (y sano si son convenientemente acompañadas) que existan crisis de identidad como periodos momentáneos de desequilibrio personal (Moreno, 2016). Esclarecer el quién soy yo es un proceso que trasciende a la adolescencia, se proyecta a lo largo de la vida e implica asumir la posibilidad de reorientarse libremente (Romero, 2004). La vertebración de las motivaciones humanas no es arbitraria, sino que implica la movilización de los recursos internos para autorregular la conducta en un contexto social. La teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985, 2002) como macro teoría relacionada con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad y la motivación humana, defiende la existencia de tres necesidades psicológicas básicas que deben cumplirse para que se produzca un crecimiento y desarrollo óptimos: necesidad de autonomía, necesidad de relación y necesidad de competencia. Esencialmente, la autonomía conlleva la elección libre y emancipada en la toma de decisiones; la relación, el deseo de formar parte de un grupo, y la competencia implica la

autoconfianza por sentirse eficaz con el entorno y en las acciones emprendidas. El algoritmo esencial señala que la satisfacción de estas necesidades favorece la calidad de la motivación mientras que su frustración induce a una regulación controlada externamente, que desvirtúa la autodeterminación de la persona (Cantú et al., 2016).

Sobre la autorregulación, Moller et al. (2006) sugieren la distinción entre regulación autónoma y regulación controlada, correlativamente a la toma de decisiones autónoma y la elección controlada. Sus pesquisas sugieren que la elección controlada implica una externalización de la motivación y, consecuentemente, empobrece el ego; al contrario que las elecciones autónomas, que correlacionan significativamente con una alta autodeterminación percibida. Cantú et al. (2016) consideran la regulación autónoma desde la voluntad propia para la toma libre de decisiones, mientras que la regulación controlada se caracteriza por la sensación de que se actúa de acuerdo a algún tipo de presión.

La regulación controlada puede derivar a formas más activas de autorregulación, esta transformación se denomina internalización (Moller et al., 2006) y tiene mucho que ver con las implicaciones educativas de la TAD. De modo general, aquellas acciones que tienden a satisfacer las necesidades psicológicas básicas favorecen a que se estimule la motivación intrínseca, es decir, que se motive un gusto en sí mismo por la acción que se está realizando. Se ha evidenciado que la enseñanza que promueve la autonomía y una evaluación constructiva concurrente promueve la internalización de los motivos para la acción (Vansteenkiste et al., 2017).

El criterio de comparación considera que los participantes de la muestra pueden pertenecer a la adolescencia temprana o la media, quedando la tardía desechada. Se ha de considerar que la polisemia del constructo motivación y los diferentes enfoques teóricos desde los que se aborda la literatura (González, 1999) pueden complicar la comparación de los resultados, por lo que se concretan las dimensiones de estudio sobre las investigaciones que atienden específicamente la motivación como variable psicológica nuclear en la acción y toma de decisiones en

los adolescentes, lo que incluye la teoría de la autodeterminación y la consideración de la variable psicológica de la autorregulación.

Colateralmente se excluyen los estudios que abordan a la motivación en términos genéricos, coloquiales o subyacentes a otros núcleos de interés primario, entre los que se destacan -por su recurrencia- estudios sobre: variables implicadas en la ansiedad, cronotipos, consumo de sustancias, estilo de vida, dieta saludable, riesgos de embarazos, perfiles de delincuencia o acoso escolar. La última delimitación del estudio la aporta el criterio de resultados, acotando el interés de la revisión sistematizada a las implicaciones motivacionales del adolescente en su carrera personal, donde se destaca su entorno relacional, su ámbito académico y la organización del tiempo libre, siendo relevante el ámbito deportivo por su productividad científica (Almario, 2016; Sánchez y Suárez, 2018).

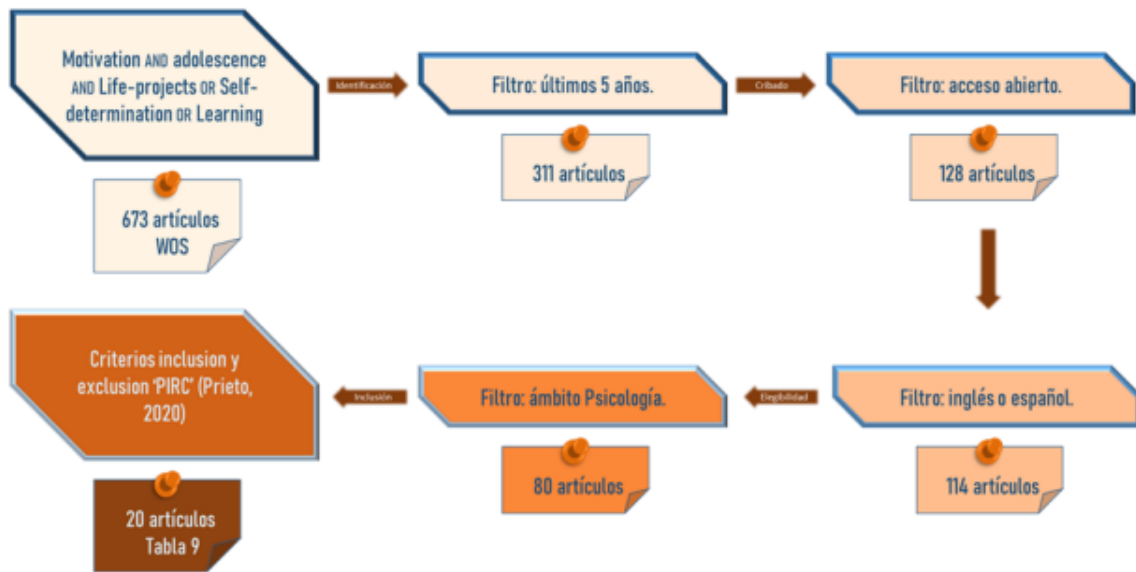
De este modo, se delimita la inclusión de artículos que abordan el ámbito formativo, evidenciado como adherencia, rendimiento o interés académico o deportivo y orientado hacia la toma de decisiones. Se mantiene el referente deportivo por el interés específico que ahonda en el compromiso con una actividad y con transferencia para la construcción de un proyecto de vida. Se aclara la introducción del descriptor learning para incluir aquellos estudios que tienen en cuenta la motivación del adolescente sobre su aprendizaje, sin considerar específicamente la etimología endémica de la TAD (Deci y Ryan, 1985).

No obstante, se excluyen los artículos que indagan sobre el rendimiento académico desde variables como capacidades u objetivos curriculares, poniendo énfasis en la relevancia de los estilos motivacionales.

Imagen 1

Mapa de los estilos de motivación

Figura 1. Fluxograma sobre los pasos seguidos en la revisión sistemática. Basado en Moher et al. (2010) y Prieto (2020)



En todos los ámbitos de la existencia del ser humano interviene la motivación como mecanismo para lograr determinados objetivos y alcanzar determinadas metas; ya que representa un fenómeno humano universal de gran trascendencia para las personas y en este caso, para el aprendizaje de los niños y niñas la motivación es de gran importancia para cualquier área; si se logra tener un estudiante motivado, se puede estimar que su trabajo en clase puede ser, productivo, y con un adecuado rendimiento. Uno de los aspectos esenciales sobre los que recae la atención al analizar el aprendizaje es la motivación de los alumnos, por cuanto la escasa motivación para aprender y el bajo rendimiento académico con que los estudiantes abordan el aprendizaje, constituye un problema de gran relevancia que necesita ser abordado a fin de contribuir como docentes en la formación de alumnos motivados para aprender y de profesores motivados para enseñar.

Los factores motivacionales juegan un rol importante en la organización y dirección de la conducta positiva del estudiante ante el proceso de aprendizaje, pues la motivación contribuye a desarrollar sus capacidades, superar sus limitaciones y atender sus intereses.

La tarea esencial del docente es mantener motivado al estudiante para que este desarrolle tareas por satisfacción propia mas no por una calificación, es decir, realizo mis tareas porque me interesan.

McClelland (citado por Hampton, Summer y Webber, 1989) señala que existen tres motivaciones particularmente importantes: la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder. Estas motivaciones son importantes porque predisponen a las personas a comportarse en formas que afectan de manera crítica el desempeño en muchos trabajos y tareas. Según lo mencionado, las necesidades de logro, de afiliación y de poder son fuertes o débiles dependiendo de asociaciones pasadas con el desempeño y las recompensas obtenidas en la solución de situaciones. Lawrence y Lorsch (citado por García, 2008) explican este proceso indicando que conforme la persona lucha por dominar los problemas, surgen ciertos comportamientos que resultan muy compensatorios, por cuanto proporcionan soluciones a estos. Como resultado, la próxima vez que la persona necesite enfrentar una situación, intentará emplear de nuevo el mismo esquema de comportamiento, pues ha aprendido a confiar en él. De esta forma, se dice que una persona está altamente motivada a competir (necesidad de logro), o que tiene mucha necesidad de relaciones sociales (necesidad de afiliación), como resultado de ese proceso de aprendizaje

Necesidad de logro Autores como García (2008), Hampton et al. (1989), Trechera (2005) y Valdés (2005) mencionan que las personas con una alta necesidad de logro presentan características como las siguientes:

- Les gustan las situaciones en las que pueden tomar personalmente la responsabilidad de encontrar la solución a los problemas.
- Tienden a fijarse metas moderadas y a tomar riesgos calculados.
- Desean una retroalimentación concreta acerca de qué tan adecuadamente se están desempeñando.
- Se distinguen por intentar hacer bien las cosas, tener éxito, incluso por encima de las recompensas.

Necesidad de poder Se considera que las personas que tienen una alta necesidad de poder, emplean más tiempo y esfuerzo pensando cómo obtener y ejercer el poder y la autoridad, que aquellas que tienen una baja necesidad de poder. Estas personas consideran que siempre necesitan ganar argumentos, persuadir a otras, hacer que sus criterios prevalezcan y se sienten incómodas si no poseen ciertas cuotas de autoridad. McClelland (citado por García, 2008) expresa que el poder realmente tiene dos caras. La primera origina reacciones negativas. Esta cara del poder se relaciona con situaciones de dominio-sumisión, con personas que piensan que debe hacerse lo que ellas desean y que pueden controlar a las demás. La otra cara del poder es positiva. Refleja el proceso mediante el cual el comportamiento persuasivo e inspirador de una persona puede evocar sentimientos de fortaleza y habilidad en otras y las ayuda a establecer metas. Es decir, cumple con el papel de apoyar a otras personas para que puedan expresar sus propias capacidades y de este modo, lograr metas que se propongan.

Necesidad de afiliación Siguiendo las explicaciones de McClelland (citado por Hampton et al., 1989 y en García, 2008), las personas con una alta necesidad de afiliación tienden a interesarse y a pensar con frecuencia acerca de la calidad de sus relaciones personales. Conceden mucha importancia a los momentos agradables que comparten con otras personas y se preocupan por las deficiencias

o dificultades en sus relaciones con otras. La meta común de la motivación de afiliación es la interacción social y lograr la aceptación de otras personas. En ciertos casos, el comportamiento de afiliación se relaciona con una reducción de la ansiedad; en otros, contribuye más a que con baja autosuficiencia en el aprendizaje eviten ciertas tareas, sobre todo aquellas que son desafiantes, mientras que aquellas con alta autosuficiencia trabajan con entusiasmo en actividades de aprendizaje. Sentirse autosuficiente en una variedad de situaciones ofrece como recompensa una mejoría en la autoestima y la motivación

Según las investigaciones de Maehr y Meyer (1997), la motivación interacciona con el aprendizaje y el rendimiento de diversas maneras. Un sujeto motivado en una tarea aumenta su nivel de energía y su nivel de actividad y también sucede, al contrario.

Cuando un individuo a pesar de los inconvenientes y de los problemas persiste en una tarea en el tiempo podemos afirmar que está motivado, es decir, cuanto más tiempo dedique un estudiante a sus tareas académicas mayor será el rendimiento que obtenga. Pero el tiempo, en sí mismo, no basta para que la actividad se realice de manera efectiva. Los procesos cognitivos que un individuo despliega en la tarea son esenciales para el aprendizaje y la retención a largo plazo de la información. Esta implicación cognitiva es uno de los beneficios más importantes de la motivación, ya que permite al sujeto mejorar sus aprendizajes de manera autónoma y sin ayuda de los demás.

Así los alumnos pueden estar motivados por algo que les guste o por algo que no les guste según las consecuencias de las acciones. Si la fuente de motivación se encuentra fuera del individuo diremos que la motivación es extrínseca. Este tipo de motivación favorece el aprendizaje porque aumenta el tiempo de sujeto en una tarea. Pero puede darse la circunstancia que al ser externa el individuo busque el mínimo esfuerzo conductual y cognitivo para realizar la tarea. Si por el contrario el sujeto encuentra la tarea agradable la motivación sería intrínseca.

Este tipo de motivación presenta muchas más ventajas ya que, por ejemplo, el sujeto puede realizar la tarea por iniciativa propia, afrontar situaciones complicadas, presentar mayor tolerancia a la frustración, mejorar su rendimiento o buscar indicadores que evalúen su forma de proceder para mejorar su eficacia y su ejecución.

En la escuela es frecuente observar cómo al principio del curso los estudiantes se muestran altamente motivados, pero con el paso del tiempo pierden gradualmente esta motivación, para que no se pierda esto, pueden darse ambos tipos de motivación o convertirse en la otra por los efectos que tenga, en este caso se denomina motivación internalizada. (Maehr y Meyer, 1997)

Una investigación de Alonso Tapia (1997), identificó los factores por el cual los alumnos se sienten más o menos motivados en el interés por la tarea. En primer lugar, el significado que atribuyan al contenido que se pretende que aprendan en función de los metas u objetivos que personalmente tengan fijados. En segundo lugar, la sensación que tienen los alumnos de que la tarea puede ser superada por la experiencia previa que tengan sobre cómo se acometen ciertas dificultades específicas que se encuentran en el camino. Por último, el tiempo y el esfuerzo que estiman que les puede generar superar las dificultades y lograr los aprendizajes. Para el profesor, esto significa que debe averiguar el significado que una determinada tarea tiene para cada alumno en concreto. Así, cada uno en función de su orientación personal y de la experiencia de su vida académica las actividades tendrán más o menos significado.

En éste sentido, la motivación alimenta el interés para continuar con la etapa formativa, ya que cuando un alumno está realmente motivado, atribuye el éxito a su esfuerzo y esto le mueve a seguir esforzándose y aprendiendo, así su autoestima se va fortaleciendo.

Dentro del ámbito educativo, se puede definir a la motivación como la causa que impulsa al estudiante a efectuar las tareas que se requieren en la escuela para aprender los contenidos y las habilidades de la formación.

Es decir, la motivación es un estado interno que incluye el motivo del estudiante para aprender, el valor y el sentido que le atribuye a la tarea, el sentimiento de competencia frente a ella y el nivel de actividad para lograrlo.

La disposición para aprender, así como el interés que el estudiante muestra en su educación dependen en gran medida de la motivación de los estudiantes, lo que marca una diferencia en el desarrollo académico.

A través de la motivación, los estudiantes pueden progresar en sus habilidades y capacidades e incluso superar sus limitaciones.

El aprendizaje no depende solo de los conocimientos y capacidades del estudiante, sino también de la voluntad e interés que muestra activamente para aprender. Es decir, el desarrollo del potencial del alumnado depende de forma directa de la actitud y la intención con la que responde ante nuevos retos de aprendizaje, y estos dos factores dependen principalmente de su motivación.

El ser humano tiene, por naturaleza, el deseo intrínseco de aprender y desarrollar su potencial. Es decir, motivación, sin la cual el aprendizaje es inconcebible.

Sin embargo, los alumnos no siempre están motivados, ya que la escuela presenta exigencias más altas que la vida habitual. Deben aprender más rápido habilidades y conceptos más complejos, lo cual requiere, a su vez, un mayor esfuerzo y un impulso adicional que les ayude en su proceso de adquisición de conocimientos y capacidades.

Cuanto más motivado se encuentre un alumno, mayor compromiso e implicación mostrará en el estudio. La atención y dedicación a sus tareas serán mayores y, como resultado, le será más sencillo cumplir con las metas académicas.

Hemos de entender que el profesor es, en primer lugar, un referente de conducta, no un simple transmisor de conocimientos. Además, en todo momento es un transmisor de emociones y dinámicas que definen un ambiente emocional más o menos adecuado para que se produzca un aprendizaje significativo.

En este sentido, la motivación del docente es clave para generar un ambiente motivador, constructivo y de confianza, óptimo para despertar la curiosidad y las ganas de aprender de los alumnos.

Además, su función consiste en ser un catalizador, una figura capaz de dotar de significado y aplicabilidad a aquello que enseña. Es un actor fundamental en el proceso de enseñanza que promueve actitudes, emociones y sentimientos.

Dweck y Elliot (1983) han estudiado de qué modo varía la forma en que los alumnos afrontan las tareas escolares según que su atención se centre en metas de aprendizaje incrementar la propia competencia (en adelante, MA) o de ejecución (metas relacionadas con el "yo") conseguir quedar bien frente a otros, tener éxito, o evitar fracasar (en adelante, ME). Incluso han propuesto un posible determinante de las diferencias observadas: la concepción que los sujetos tienen de la inteligencia. Según estas autoras, es preciso diferenciar en relación con la motivación de logro dos metas dentro de lo que Atkinson consideraba como deseo de éxito, el deseo de aprender de incrementar las posibilidades de éxito y el deseo de experimentar el éxito recibiendo de sí mismo o de otros un juicio positivo de competencia. Este hecho ha sido comprobado en nuestros propios trabajos (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1986; Montero y Alonso Tapia, 1987). Supuesta esta distinción, consideran además que se da una asociación, por un lado, entre concebir la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que se puede incrementar mediante el esfuerzo, esfuerzo que se concibe o experimenta como una inversión rentable para incrementar la propia competencia, y la búsqueda de metas de aprendizaje. Y, por otro lado, entre concebir la inteligencia como algo estable cuya calidad se manifiesta en los logros de la propia actuación, en relación la cual el esfuerzo es un riesgo que puede poner de manifiesto una baja inteligencia, y la búsqueda de metas relacionadas con la ejecución.

Esto es, deCharms considera que es posible corregir los problemas motivacionales actuando al mismo tiempo sobre el entorno -modificando las condiciones de trabajo y las posibilidades de opción que se ofrecen en el aula- y sobre el alumno, ayudándole a tomar "conciencia de la situación". Esto implica

ayudar al alumno a que sepa lo que quiere (lo cual no es frecuente en el caso de los alumnos poco motivados), a que vea que no se trata de obligarle sino de ayudarlo a conseguir lo que él desea, a que vea que el aprendizaje le puede ayudar a incrementar su autonomía, a autorregular su aprendizaje marcándose metas realistas y responsabilizándose del mismo y, además, ayudándole a comprender que conseguir sus metas sólo es posible en la medida en que se consiga un respeto mutuo que facilite la ausencia de obstáculos y la cooperación cuando sea necesaria.

A partir de los supuestos descritos, deCharms desarrolló un proyecto mediante el que puso a prueba la viabilidad de sus ideas trabajando con sujetos adolescentes de 12 a 15 años (deCharms, 1976). En este proyecto, tras mostrar de forma práctica a un grupo de profesores de alumnos de raza negra las repercusiones que tiene el sentirse autónomo o marioneta, se les ayudó a desarrollar su propio programa para motivar a adolescentes de 12 a 14 años, programa que fue aplicado con éxito durante dos años. Los profesores implicados en el programa, como grupo, asumieron la responsabilidad de desarrollar una serie de tareas para facilitar a los niños la toma de conciencia de una serie de las realidades anteriormente descritas. Al mismo tiempo, incrementaron las ocasiones de opción y modelaron la forma de actuación que pretendían enseñar, de acuerdo con las pautas aprendidas durante la fase en que ellos habían sido entrenados. En la tabla 1.4 se recogen algunos ejemplos de los procedimientos de entrenamiento utilizados. Para la valoración de la efectividad del programa se utilizaron diversos índices. Dada la complejidad de la misma, sólo vamos a referirnos al indicador más importante, el nivel de logros académicos. Como puede verse en la gráfica 1.2, las puntuaciones obtenidas en tres aplicaciones sucesivas (antes del entrenamiento, después del primer año de entrenamiento y al finalizar el segundo año del mismo) en el "Iowa Test of Basic Skills" (prueba diseñada para evaluar si el nivel de logro académico corresponde a la edad del alumno) pusieron de manifiesto que, aunque la mejora no fue paralela en todas las aptitudes evaluadas, la tendencia habitual a separarse cada vez más de la media quedó rota e incluso se invirtió después del segundo año. Esto es, consiguieron que los alumnos mejorasen su motivación y su rendimiento. todo lo cual pone de manifiesto la importancia de asegurar.

La motivación como un estilo de aprendizaje

La expresión de “estilos de aprendizaje” tiene que ver con la forma en que aprendemos, en el modo en que cada uno de nosotros empleamos un método o conjunto de estrategias. Sin embargo, prácticas concretas que utilizamos varían dependiendo de lo que queremos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar una preferencia general, lo que significa que utilizamos unas más que otras, y esto constituye nuestro estilo de aprendizaje. Por consiguiente, un estilo de aprendizaje se define como el conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje.

Los estilos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan los conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje y los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo o clase y el biorritmo, entendido como el ciclo periódico de fenómenos fisiológicos que en las personas puede traducirse en sentimientos, actitudes o estados de ánimo repetidos cada cierto tiempo, del estudiante.

Un estilo de aprendizaje tiene que ver con las formas preferentes que utilizamos para aprender. Los estilos de aprendizaje pueden clasificarse en cuatro dimensiones:

Activos: Tienden a retener y comprender mejor nueva información cuando hacen algo activo con ella (discutiéndola, aplicándola, explicándosela a otros).

Reflexivos: Tienden a retener y comprender nueva información pensando y reflexionando sobre ella: prefieren aprender meditando, pensando y trabajando solos.

Sensitivos: Concretos prácticos, orientados hacia hechos y procedimientos; les gusta resolver problemas siguiendo procedimientos muy bien establecidos;

tienden hacer pacientes con detalles; gustan de trabajo práctico (trabajo de laboratorio, por ejemplo); memorizan hechos con facilidad; no gustan de cursos a los que no les ven conexiones inmediatas con el mundo real. Intuitivos: Conceptuales; innovadores; orientados hacia las teorías y los significados; les gusta innovar y odian la repetición; prefieren descubrir posibilidades y relaciones; pueden comprender rápidamente nuevos conceptos; trabajan bien con abstracciones y formulaciones matemáticas; no gustan de discursos que requieren mucha memorización o cálculos rutinarios.

El aprendizaje se puede entender como un proceso consciente que produce cambios en el individuo como resultado o efecto del crecimiento, desarrollo y maduración que está relacionado con lo emocional, lo cual conduce a un rendimiento nuevo y mejor, el cual se atribuye a estímulos ambientales como resultado de las experiencias significativas de los factores intrínsecos y extrínsecos. En condiciones normales los cambios son progresivos, acumulativos y se traducen en el incremento de la actividad compleja, el aumento de la integración y la organización. El aprendizaje escolar depende de la enseñanza, entendiendo enseñanza como los procesos didácticos (programa de estudio) y metodológicos que tienen como finalidad la construcción de conocimientos cognitivos y cognoscitivos en los alumnos. Pero no podemos olvidar que la educación también es un proceso que produce cambios en el inconsciente, lo cual establece el carácter y moldea la habilidad, así como las técnicas de adaptación en forma inconsciente, por lo tanto, considero que la educación formal e informal es básica para el aprendizaje permanente.

Existen diversas formas de cómo se concibe el aprendizaje escolar, algunos teóricos y psicólogos consideran que el aprendizaje depende del niño, otros le dan mayor importancia al maestro o la relación alumno maestro; pero una mayoría le resta importancia a los aspectos de forma (método, técnica, estilo de enseñanza, método de interacción, organización del espacio, etcétera) que incide significativamente sobre ¿qué, cómo y cuándo se aprende?; así como las formas de concebir el conocimiento cognitivo, cognoscitivo, la enseñanza y la educación en

el aprendizaje, las cuales forman una mezcla homogénea que dan como resultado el coeficiente de inteligencia (CI), el cual está determinado por la edad mental (CM) y la edad cronológica (EC) del desarrollo.

Para que el profesor pueda llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario que conozca a sus alumnos y la didáctica a impartir, la metodología y estrategias adecuadas. Para esto es fundamental que realice un buen diagnóstico con una validez didáctica y pedagógica para mejorar la calidad educativa. De aquí la necesidad de hacer una reseña y análisis sobre los factores que intervienen en el aprendizaje de los alumnos, para poder identificar las problemáticas y propuesta de estrategias de motivación para el aprendizaje en alumnos de secundaria.

De acuerdo a García (2006) en los enfoques de la motivación, cobra fuerza el proceso de la atribución casual y de la motivación de logro, en el que el individuo se considera a sí mismo como el responsable de su propio rendimiento (control interno, capacidad y esfuerzo), o bien, que se lo atribuya a factores externos como a la suerte y a otros factores ajenos a él (control externo), siendo superior la motivación para el éxito cuando el sujeto se la atribuye a su capacidad y esfuerzo que a la casualidad. Ello en relación a que “la probabilidad de una conducta variará justamente con la expectativa de esa persona con el resultado de la misma” Rotter (1954, citado por García, 2006, p.223).

Para (Aebli, 2001) Donde falta la motivación para aprender, no tiene lugar el aprendizaje. Maestro y alumno pierden el tiempo. Sería mejor de que se dedicaran a hacer otra cosa. En algunas ocasiones los estudiantes se quejan de las clases aburridas y en otras tantas los profesores indican que los alumnos no muestran interés en el aprendizaje. Por lo general siempre alguien más es el culpable de que el aprendizaje no se dé, pues en realidad es así, cuando no existe la motivación no habrá conocimiento. Si un alumno triunfa en una tarea con un nivel elevado de complejidad en la que solo tenían éxito 1 de cada 10 estudiantes, los docentes atribuirían el éxito al estudiante más no a la característica de la actividad realizada. (Félix, 2005) Al mejorar la motivación del alumno, aumentará su interés y su

disposición al esfuerzo y se centrará en las tareas de aprendizaje, con lo que, consecuentemente, aumentará su rendimiento, mejorarán sus resultados, disminuirán sus conductas disruptivas en el aula, disminuirán los conflictos con sus padres y profesores, mejorarán las relaciones con ellos, aumentarán su autoestima y, en definitiva, se sentirá más satisfecho consigo mismo

La motivación es establecer las causas o darle sentido a las acciones que se deben realizar para lograr un objetivo. Cuando un estudiante se enfrenta al reto de aprender nuevos temas, es frecuente que se sienta desmotivado, más aún cuando no sabe qué utilidad tendrá para su vida adquirir esos conocimientos.

No solo en el entorno escolar, sino también en la vida diaria, es indispensable que cualquier persona que se encuentra en un proceso de formación se sienta interesada y comprometida con su aprendizaje.

Concretamente la motivación referida al ámbito de la educación y el aprendizaje, se denomina motivación académica (González Fernández, 2005). Varios autores -Alonso Tapia, 2000; González Fernández, 2005; Paoloni et al., 2010; Bono y Huertas, 2006-, consideran que la motivación académica es una de las principales preocupaciones de docentes de diferentes escenarios educativos, en otras palabras, la insuficiente motivación de los alumnos, el escaso compromiso y esfuerzo que despliegan, su desinterés, son dificultades en las que los docentes acuerdan a la hora de explicar el rendimiento deficiente.

Los estudiantes que están motivados muestran más interés en las actividades que les proponen, atienden con más atención a las instrucciones de sus docentes, están más dispuestos a tomar apuntes, trabajan con mayor diligencia, con mayor seguridad en sí mismos y realizan mejor las tareas propuestas. Mientras que aquellos que no están motivados, prestan poca atención al desarrollo de la clase y a la organización del material, así como piden poca ayuda cuando no entienden el tema que se les está enseñando (Pintrich y Schunk, 2006).

Además, Cartagena Beteta (2008), agrega que los estudiantes que están motivados tienen varias razones para estudiar, desarrollar actividades cognitivas y resolver problemas complejos, entre otros, porque disfrutan del trabajo con sus compañeros, porque quieren complacer a sus padres y maestros o porque no quieren fracasar, sino tener éxito.

El cambio paulatino se ha desplazado entonces desde la investigación del aprendizaje y la motivación como campos de investigación diferentes, hacia un enfoque integrado que opta por una perspectiva contextual, es decir, que la investigación ha mostrado que la motivación por aprender es dinámica y varía según los contextos de aprendizaje particulares, destacando el valor cultural y contextual del proceso de aprendizaje. Desde estas nuevas perspectivas, se intenta entender al contexto de aprendizaje como un elemento de gran influencia, ya sea como apoyo o restricción sobre el compromiso de los alumnos en el aprendizaje, o a través de la valoración subjetiva que hacen los alumnos de la situación que funciona como mediadora del compromiso puesto en el aprendizaje.

De esta manera, es necesario entonces que la motivación de los individuos para actuar o aprender, sea pensada como inserta en el ambiente social y cultural en el cual tiene lugar, en otras palabras, se ha reconocido la necesidad de trabajar el aprendizaje desde la cognición situada, vinculando los factores cognitivos y afectivos y dando lugar al estudio contextual de la motivación en los escenarios en los que ella acontece (Jarvela, 2001; Bono, 2010; Pintich y Schunk, 2006).

Desde esta perspectiva dinámica, la motivación influye en el aprendizaje y tiene incidencia en qué, cuándo y cómo aprendemos, y, a su vez, lo que los estudiantes hacen interviene en su motivación. En otras palabras, la motivación se incrementa cuando los estudiantes perciben que están haciendo progresos en su aprendizaje y, a su vez, se establece que los alumnos más motivados, son los que muestran una mayor predisposición para comprometerse con lo que aprenden (Pintrich y Schunk, 1996, 2006; Schunk, 1991)

Sin embargo, sucede que no todas las personas se muestran motivadas de la misma manera. En este sentido, algunos autores -Carretero, 2009; Monereo y Pozo, 2003; entre otros- hacen referencia a que existen básicamente dos tipos de orientaciones motivacionales: una que tiene que ver con cuestiones externas al sujeto (motivación extrínseca), y otra más relacionada a los aspectos internos de quien aprende (motivación intrínseca).

A pesar de esta diferenciación teórica entre los dos tipos de orientaciones, ambas formas de motivación no se oponen, sino que en la realidad tienden a combinarse (Paoloni, 2011). Así también lo afirma De la Fuente Arias (2002), quien resalta el carácter combinado e interactivo en la utilización de los dos tipos de metas. Por otro lado, considerando que la motivación se constituye en un aspecto relevante para que el alumno aprenda, tomamos algunos aportes de Pintrich (2006) cuando hace mención acerca de que las creencias motivacionales (por ejemplo, las creencias de autoeficacia) de un alumno, pueden favorecer el aprendizaje, o por el contrario, transformarse en verdaderas restricciones para el cambio conceptual.

Específicamente el autor plantea que estas creencias motivacionales se constituyen a partir de teorías que el alumno logra elaborar acerca de sí mismo y del aprendizaje, a lo largo de su vida. Estas creencias pueden ser utilizadas como recursos para favorecer un compromiso profundo con el aprendizaje. En este proceso se considera la relevancia del lugar de los conocimientos previos, como así también los factores contextuales implicados.

Para los conocimientos previos, tuvimos algunas materias en el transcurso de la carrera con algunos cursos que nos hablan como las emociones se deben de desarrollar en el aprendizaje del alumno para un mejor desempeño en el aula:

Desarrollo Socioemocional y aprendizaje.

Tiene como propósito general que el estudiantado adquiera las habilidades y herramientas básicas de la gestión socioemocional desde sí mismo, a partir del reconocimiento personal mediado por la comprensión de los fundamentos teórico metodológico que sustentan el desarrollo emocional del sujeto, con objeto de que

pueda aplicarlas en la vida cotidiana y en su práctica docente. Investigaciones recientes confirman que las emociones y las relaciones interpersonales

juegan un papel fundamental en el aprendizaje y en el desarrollo de niños y jóvenes. Por lo que hoy en día, la Educación Socioemocional se contempla como un elemento esencial en el currículo de educación obligatoria.

La educación socioemocional se define como: son proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.

Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas distintas e construirlas en la vida.

Inteligencia emocional

Al final del curso las y los estudiantes podrán explicar la importancia de la inteligencia emocional en el reconocimiento de las propias emociones, la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos propios y de los otros, el autocontrol, la independencia y la capacidad de adaptación, la capacidad de resolver, el respeto, la cordialidad y amabilidad, la solución pacífica de conflictos y el establecimiento de relaciones de convivencia social armónicas. El logro de este propósito se basa en el trabajo teórico práctico que permita el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional considerando diversas formas de ser, vivir y participar.

Si bien se busca este desarrollo en los futuros docentes, el fin último es que como profesional de la educación diseñe y gestione el desarrollo de habilidades socioemocionales de las y los adolescentes en ambientes de aprendizaje y favorezcan la convivencia en la diversidad cultural, en el mismo sentido en que fueron formados.

Neurociencia en la Adolescencia

El curso Neurociencia en la Adolescencia, tiene como propósito general que el estudiante diseñe una propuesta didáctica innovadora que lleve al desarrollo de las competencias de la población que atiende, a partir del análisis de las aportaciones que hacen las neurociencias a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con objeto de que sea capaz de fundamentar la construcción de los ambientes en los que se consideren los procesos cognitivos, los intereses y necesidades formativas de la población adolescente, así como facilitar la toma de decisiones en su desempeño personal y profesional.

Las neurociencias están contribuyendo a una mayor comprensión y, en ocasiones a dar respuesta a cuestiones de interés para los profesionales de la educación. El objetivo principal de las neurociencias es comprender los procesos mentales: cómo percibimos, actuamos, aprendemos y recordamos. Con esto, surgen cuestionamientos al respecto: ¿Los procesos mentales se localizan en alguna región del cerebro?, ¿La conducta se hereda?, ¿El cerebro trabaja igual en cada individuo?, ¿Cómo aprendemos?, ¿Por qué las emociones tienen un papel importante en la educación?, ¿Cuál es el rol del profesor para ayudar a consolidar comportamientos emocionales asertivos?, ¿Cómo intervenir en el aprendizaje desde las neurociencias?, entre otras.

Para el estudiante normalista en formación, conocer los aportes de las neurociencias a la educación es importante, debe ser capaz de analizarlos desde su historia personal y como un profesional que tendrá la responsabilidad de formar un grupo de estudiantes adolescentes. A través de este curso el futuro docente debe reconocer que cualquier capacidad mental tiene una parte en nuestra biología y comprender que éstas se trabajan y moldean a través de la educación.

En el contexto escolar los estudiantes pueden potencializar las funciones cerebrales que movilizan, y es a través de las diversas actividades, que se generan conexiones nerviosas que traerán nuevas posibilidades de aprendizaje. Cuantas más conexiones se promuevan en un aprendizaje, mejor recordamos y mientras conectemos más zonas del cerebro, más eficiente será; lo que significa que se debe buscar un aprendizaje transversal y contextualizado.

El cerebro está dotado para adquirir conocimientos y conceptos, pero sobre todo actitudes y aptitudes, interesa qué se hace con el conocimiento. La Neurociencia destaca que cada cerebro es único y los docentes debemos de reconocer la diferencia de las capacidades mentales dentro del aula y entender que los alumnos siempre están en posibilidades de autorregular y mejorar sus procesos de aprendizaje.

Competencias socioemocionales

Este curso pretende que el estudiantado comprenda el concepto de habilidades socioemocionales, reconociéndolas en su propia persona. El aprendizaje será a través del conocimiento y uso de las distintas herramientas que facilitan la gestión socioemocional, permitiéndole tener relaciones sociales saludables, y potenciar el desarrollo en la población adolescente estudiantil. Así, practicará la gestión socioemocional y aprenderá a aceptar la diversidad, la interculturalidad y la creación de espacios de paz, en los que se aplica la creencia central de la Educación Inclusiva, en su labor de formar ciudadanos comprometidos con la democracia como práctica.

La educación socioemocional constituye un proceso. Con su aprendizaje, la persona incrementa y utiliza sus habilidades sociales y emocionales en ciertas situaciones para manejar asertivamente sus emociones, determinar sus metas, tomar decisiones y establecer relaciones de convivencia positivas y sanas. Dichas habilidades son consecuencia de un crecimiento de la conciencia significativa, que va desde la infancia hasta la vida adulta. Es tarea de cada docente promover su práctica de manera intencionada y responsable.

Cada vez son más las investigaciones que demuestran como las habilidades sociales y emocionales son la base para el desarrollo personal, el aprendizaje y la socialización, entre otras. Su estudio impulsa al estudiantado a comprender y explicar su forma de comportamiento, coadyuva a que, como persona, identifique las áreas de oportunidad, y como docente, le aporte la posibilidad de reconocer en el alumnado las limitantes y logros, tomando en cuenta sus niveles de desarrollo.

En este curso, que se manejará didácticamente como taller, cada normalista ahondará en las vivencias que le permiten hacer contacto personal con sus emociones, y cómo éstas lo vinculan con los demás, de tal manera que descubra en sí mismo lo que la teoría le presenta como visión del mundo y de las emociones, y así, identifique la pertinencia del trabajo a realizar en el nivel correspondiente, explorando diversas estrategias didácticas de corte socioemocional que respondan a las necesidades del grupo y del contexto, todo esto con el fin de promover la construcción de la identidad, la autonomía y la seguridad personal en los ambientes de aprendizaje, que mejoren las relaciones interpersonales, la colaboración y la convivencia escolar.

El ser humano está en continuo desarrollo, y su cerebro no es la excepción, desde el momento de su concepción estará en constante cambio y evolución con lo cual logrará, sobrevivir, adaptarse y ser funcional en la mayoría de los casos. Como lo afirman Sousa y Feinstein (2016) “Parte de nuestro éxito como especie se puede atribuir al persistente interés del cerebro por la novedad, esto es: por los cambios que se producen en el ambiente. El cerebro está constantemente “escaneando” el entorno en busca de estímulos” (Sousa, D y Feinstein, S, 2016, p. 35)

Durante los primeros años los cambios serán acelerados alcanzado una evolución importante que le permite al individuo descubrir su entorno, procesar información y generar sus propios cambios acomodando dicho entorno a sus necesidades y porque no a sus pretensiones.

Así pues, los procesos madurativos neurológicos se dan en todas las esferas funcionales: conducta motora, lenguaje, percepción, memoria, y demás funciones cognitivas que paulatinamente se van perfeccionando. Según Feinstein (2016) “No

existe nada más impredecible, volátil o fascinante que el comportamiento de los adolescentes. El cerebro adolescente todavía sigue en constante construcción, los cerebros de los jóvenes siguen en desarrollo y cambian al añadir sustancia gris y eliminar viejas sinapsis (p. 16,17).

Ahora bien, a nivel neurológico el cerebro adolescente presenta transformaciones críticas que intervendrán en su conducta, emociones, procesamiento de la información, resolución de problemas, relación con el mundo que le rodea. (Huttenlocker y Dabholkar, citado por (Mora F., 2014. 33,54), consideran que, en el periodo de la adolescencia, hay una gran remodelación de la corteza prefrontal, sucediendo una poda neuronal en una zona en la que es responsable, en parte, de las funciones superiores del joven.

Dicho proceso se sucede hasta los 20-25 años, donde se genera la especialización de las neuronas, que permanecen ya definitivamente en esas áreas, las cuales aumentan mucho más de tamaño y volumen comparadas con otras neuronas , por ejemplo del área motora (Mora F., 2014) plantea una “ventana plástica” en la pubertad y adolescencia en la que se suscitan aprendizajes significativos que se encuentran relacionados con su contexto social, sus características genéticas, su carga hormonal, su contexto educativo y sus características emocionales imprimiendo “ a Fuego” unas características de conducta, unas preferencias en el procesamiento de la información, y una forma de actuar en el mundo.

¿Por qué en la formación cívica y ética?

Con el estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la Educación Básica se pretende que los alumnos:

- Se asuman como sujetos dignos, capaces de desarrollarse plenamente mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables y autónomas para orientar la realización de su proyecto de vida y su actuación como sujetos de derechos y deberes que participan en el mejoramiento de la sociedad.

- Reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos.

- Comprendan que los diferentes grupos a los que pertenecen son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir, convivir; como personas tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social.

- Comprendan y aprecien la democracia como forma de vida y de gobierno, por medio del análisis y práctica de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima y mediante la comprensión de la estructura y funcionamiento del Estado mexicano para aplicar los mecanismos que regulan la participación democrática, con apego a las leyes e instituciones, en un marco de respeto y ejercicio de los derechos humanos, con un profundo sentido de justicia.

Esta asignatura promueve un espacio de aprendizaje donde se da prioridad a las necesidades e intereses de los alumnos como sujetos individuales y sociales. Con esto se pretende fortalecer en los alumnos el desarrollo de su capacidad crítica y deliberativa para responder a situaciones que viven en los contextos donde participan. Se busca que aprendan a dar respuestas informadas acordes con los principios que la humanidad ha conformado a lo largo de la historia y reconozcan la importancia de la actuación libre y responsable para el desarrollo personal pleno y el mejoramiento de la vida social.

La asignatura de Formación Cívica y Ética se concibe como un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas que contribuyen a formar criterios y a asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos. La asignatura conforma su enfoque con saberes, fundamentos y métodos provenientes de varias disciplinas: la filosofía –particularmente la ética–, el

derecho, la antropología, la ciencia política, la sociología, la psicología, la demografía y la pedagogía, entre otras. En este sentido se hace una selección y un ordenamiento de contenidos que dan origen a tres ejes formativos: Formación de la persona, Formación ética y Formación ciudadana.

Formación Ética La intención de este eje es contribuir a que los alumnos aprecien y asuman un conjunto de valores y normas que conforman un orden social incluyente. Se orienta al desarrollo de la autonomía ética, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor, considerando como referencia central los derechos humanos y los valores que permitan el respeto irrestricto de la dignidad humana, la preservación del ambiente y el enriquecimiento de las formas de convivencia.

Este eje incide en el desarrollo ético de los alumnos, e implica la reflexión sobre los criterios y principios orientados al respeto y defensa de la dignidad humana y los derechos humanos, de un uso racional de los recursos materiales, económicos y ambientales, y el reconocimiento y valoración de la diversidad, entre otros. Se espera que a partir de la formación ética los alumnos se apropien y actúen de manera reflexiva, deliberativa y autónoma, conforme a principios y valores como justicia, libertad, igualdad, equidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad y cooperación, entre otros.

Formación Ciudadana Este eje se refiere a la promoción de una cultura política democrática que busca el desarrollo de sujetos críticos, deliberativos, emprendedores, comprometidos, responsables, solidarios, dispuestos a participar activamente y contribuir al fortalecimiento de las instituciones y organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil en un Estado de derecho, social y democrático.

Este eje pretende promover en los alumnos el interés por lo que ocurre en su entorno y en el país pero a la vez frente al impacto de procesos globales sociales, políticos y económicos, el aprecio y apego a una cultura política democrática y a un régimen de gobierno democrático, el conocimiento y respeto de la ley, la relación constructiva de gobernantes y gobernados mediante mecanismos de participación

democrática, la construcción de ciudadanía como acción cívica, social y política, el reconocimiento de su derecho legítimo de acceder a información pública gubernamental, a solicitar rendición de cuentas y transparencia de autoridades y personas para poder deliberar y emitir su opinión razonada y/o participar en asuntos públicos, y a tomar decisiones, dialogar, organizarse y resolver conflictos de manera no violenta. Los componentes esenciales de la formación ciudadana son la participación social, la formación de sujetos de derecho y la formación de sujetos políticos.

El trabajo transversal Lograr la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas que se cursan en la educación primaria y secundaria hace posible trabajar temáticas o situaciones socialmente relevantes de manera transversal en más de una asignatura. Esta forma de trabajo permite la integración de conocimientos que respondan a los retos que demanda una sociedad en constante cambio.

Las temáticas para el trabajo transversal o situaciones socialmente relevantes deben involucrar conflictos de valores en diversas situaciones de la vida social. Dichas situaciones se relacionan con retos que, en nuestros días, enfrenta la sociedad contemporánea y demandan el establecimiento de compromisos éticos y la participación responsable de la ciudadanía.

La asignatura Formación Cívica y Ética contempla el trabajo transversal de sus contenidos, por lo que el análisis de dichas situaciones o temáticas implica que los alumnos recuperen contenidos de otras asignaturas, con el fin de que la reflexión ética enriquezca el trabajo de los bloques mediante un proyecto integrador que promueve tareas de indagación, reflexión y diálogo.

A esta forma de vinculación de la formación cívica y ética con el análisis de temáticas y situaciones de relevancia social que se realiza en y desde otras asignaturas se le denomina trabajo transversal, lo cual permite aprovechar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se promueven en todo el currículo.

Entre tales temáticas destacan las relacionadas con:

- Educación para la paz y los derechos humanos.
- Educación intercultural.
- Perspectiva de género.
- Educación para la salud.
- Educación sexual.
- Cultura de la prevención.
- Uso racional y ético de la tecnología.

Al proponer el trabajo transversal se establece un nexo entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo. La propuesta de trabajo transversal no se agota con las temáticas mencionadas, pues también permite que los docentes aborden en el aula situaciones concretas que se presentan en la convivencia escolar o en entornos cercanos a los alumnos y que demandan la reflexión y el intercambio de puntos de vista para buscar solución a las mismas. De esta manera, el docente tiene autonomía para incorporar en el aula planteamientos transversales afines a la formación cívica y ética que permitan reflexionar sobre situaciones de interés colectivo y favorezcan el análisis de la realidad.

La vida moderna exige un completo dominio de conocimientos, habilidades, los valores y las competencias básicas para sobrevivir en este mundo creciente y valernos de él. Ya que en las sociedades se enfrentan desafíos que demandan el uso de la aplicación una serie de habilidades y estrategias para conducirse eficazmente ante cualquier situación. Por tal motivo en salón de clases de los alumnos del 2° “grupo” de se detectaron problemas de aprendizaje resaltando la falta de motivación e interés para el aprendizaje de la asignatura de formación cívica y ética por parte de los alumnos debido a las actividades rutinarias que se aplican en la clase, obstaculizando el

aprendizaje ya que no existe un análisis y reflexión meramente se limitan a realizar las actividades con la finalidad de cumplir con lo que se le pide, puesto que no se realiza una retroalimentación grupal que permita la comprensión de la misma.

En este proceso de aprendizaje corresponde a la escuela secundaria por ser componente fundamental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria, proporcionar a los alumnos herramientas para enfrentar los retos de las sociedades complejas y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo. Desde esta perspectiva el presente trabajo titulado Técnicas grupales como actividades motivadoras y de interés para fomentar el aprendizaje de la asignatura de formación cívica y ética se reconstruye bajo la línea temática 2 “análisis de experiencias de enseñanza”.

La relación profesor alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información. El educador tradicional es analítico, sintético, lógico. En el aula se limita la individualidad y la creatividad de los alumnos, ya que tienden a ser sujetos pasivos, con poca iniciativa, inseguridad y poco interés en el proceso de aprendizaje. Algunas características de la pedagogía tradicional son el magistrocentrismo: el maestro es el pilar fundamental para que se lleva a cabo la educación. Es quien garantiza el conocimiento, y es un modelo al que se le debe obedecer e imitar.

Se usa el mismo método de enseñanza en todas las ocasiones, es verbalista y pasivo; el repaso es entendido como la repetición de lo que el maestro explica. La clase y la vida son organizadas, ordenadas y programadas. La pedagogía constructivista presenta un desarrollo de pensamiento pobre y poca independencia cognoscitiva.

La enseñanza tradicionalista es un factor por el cual también los alumnos se desmotivan para tomar las clases así mismo el interés a la asignatura ya no es la misma, y así su concentración e interés ya es por otra cosa ya no por la materia, en la actualidad esto ha sido el problema por el cual los alumnos ya no le prestan atención a la asignatura ya que para ellos es aburrida y que no les ayudara en su vida cotidiana.

Una de las cuestiones teóricas actuales más relevantes, al mismo tiempo que más controvertidas, en el estudio de la emoción es la existencia, o no, de emociones básicas, universales, de las que se derivarían el resto de reacciones afectivas. La asunción de la existencia de tales emociones básicas deriva directamente de los planteamientos de Darwin y significaría que se trata de reacciones afectivas innatas, distintas entre ellas, presentes en todos los seres humanos y que se expresan de forma característica (Tomkins, 1962, 1963; Ekman, 1984; Izard, 1977).

La diferencia entre las mismas no podría establecerse en términos de gradación en una determinada dimensión, sino que serían cualitativamente diferentes. Según Izard (1991), los requisitos que debe cumplir cualquier emoción para ser considerada como básica son los siguientes:

- Tener un sustrato neural específico y distintivo.
- Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva.
- Poseer sentimientos específicos y distintivos.
- Derivar de procesos biológicos evolutivos.

Manifiestan propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas. Según este mismo autor, las emociones que cumplirían estos requisitos son: placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio. Considera como una misma emoción culpa y vergüenza, dado que no pueden distinguirse entre sí por su expresión facial.

Por su parte, Ekman, otro de los autores relevantes en el estudio de la emoción, considera que son seis las emociones básicas (ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo), a las que añadiría posteriormente el desprecio (Ekman, 1973; 1989, 1993; Ekman, O'Sullivan y Matsumoto, 1991a y b).

En general, quienes defienden la existencia de emociones básicas asumen que se trata de procesos directamente relacionados con la adaptación y la evolución, que tienen un sustrato neural innato, universal y un estado afectivo asociado único. Para Izard (1977), así como para Plutchik (1980), las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación.

Como hemos comentado, la cuestión de la existencia de emociones básicas es un tema controvertido, sobre el que no existe todavía el suficiente consenso entre los investigadores. Ortony y Turner (1990) señalan que no existen tales emociones básicas a partir de las cuales puedan construirse todas las demás, ya que cada autor propone un número y unas emociones determinadas que no suelen coincidir con las que proponen otros investigadores.

Si realmente existieran emociones básicas claramente distintivas no debería existir tal desconcierto. Para Ortony y Turner (1990) existen dos corrientes principales que abordan las emociones básicas. Una biológica, que defiende que las emociones básicas han permitido la adaptación al medio, se encuentran en diferentes culturas y debe haber un sustrato neurofisiológico común entre las emociones básicas de los mamíferos, e incluso de los vertebrados. La otra corriente, psicológica, defiende que todas las emociones se pueden explicar en función de emociones irreducibles. Ambas concepciones están muy relacionadas y su distinción es fundamentalmente didáctica.

Ekman (1992) sale al paso de las críticas de Ortony y Turner para defender la existencia de emociones básicas a nivel fisiológico corroborado por la existencia de una serie de universales en la expresión emocional demostrados transculturalmente, así como por un patrón fisiológico que caracterizaría a cada una de ellas.

Las diferentes manifestaciones de actividad del sistema nervioso autónomo estarían a la base de las conductas motoras apropiadas para las distintas emociones, tales como miedo, ira o aversión. Tales emociones estarían directamente relacionadas con la adaptación del organismo, y por lo tanto es consecuente que tengan un patrón de actividad autonómica específica, no así otras emociones tales como felicidad o desprecio. No obstante, los resultados en este particular no son concluyentes, y la existencia de patrones fisiológicos de respuesta característicos de cada reacción afectiva es más un ideal que una realidad.

El argumento que se ha esgrimido con mayor vehemencia para demostrar la existencia de emociones básicas es el hecho de que tanto la expresión como el reconocimiento sea un proceso innato y universal. Este argumento darwinista fue expuesto inicialmente por Tomkins (1962) y ha sido desarrollado especialmente por Ekman e Izard (Ekman, 1994; Izard, 1994).

No obstante, tampoco sobre esta cuestión existe consenso, más bien al contrario, aparecen estudios experimentales que no corroboran la hipótesis de la universalidad en la expresión y reconocimiento de la expresión facial de las emociones y que ponen de manifiesto que se trata de una conclusión producto de importantes sesgos metodológicos (Russell, 1994; Chóliz, 1995c).

La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada. Una conducta "cargada" emocionalmente se realiza de forma más vigorosa. Como hemos comentado, la emoción tiene la función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia.

Así, la cólera facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, la sorpresa la atención ante estímulos novedosos, etc. Por otro, dirige la conducta, en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características alguedónicas de la emoción. La función motivacional de la emoción sería congruente con lo que hemos comentado anteriormente, de la existencia de las dos dimensiones principales de la emoción: dimensión de agrado-desagrado e intensidad de la reacción afectiva.

La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

Capítulo III

MARCO METODOLÓGICO

La formación cívica y ética en la escuela es un proceso basado en el trabajo y la convivencia escolar, donde niñas y niños tienen la oportunidad de vivir y reconocer la importancia de principios y valores que contribuyen a la convivencia democrática y a su desarrollo pleno como personas e integrantes de una sociedad, promueve la capacidad de los alumnos para formular juicios éticos sobre acciones y situaciones en las que requieren tomar decisiones, deliberar y elegir entre opciones que, en ocasiones, pueden ser opuestas.

En este razonamiento ético juegan un papel fundamental los principios y valores que la humanidad ha forjado: respeto a la dignidad humana, justicia, libertad, igualdad, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, honestidad, aprecio y respeto de la diversidad cultural y natural (SEBYN, 2008, p. 213).

Entendemos a la formación en el campo de la cívica y ética como aquel proceso de aprendizaje práctico–moral que favorece la conformación de disposiciones en los sujetos para actuar, relacionarse y participar con los otros, consigo mismo y el mundo, propiciando modos de adscripción específicos en relación con el orden social y político, a través de la interiorización de valores, símbolos, actitudes y procedimientos, de larga duración a través de los cuales se propicia que el sujeto se reconozca a sí mismo como ciudadano, propiciando determinados comportamientos relacionados con dicho ejercicio, en función de normas, valores, actitudes, expectativas, modos de conducta, pensamientos y emociones.

Asumida como construcción del sujeto por sí y para sí desde una doble dimensión socio–moral y existencial que se construye con los otros, en el mundo social y en el cuidado de sí, en el sentido planteado por Yurén (2005, p. 24),

La asignatura se orienta al desarrollo de los alumnos como personas autónomas, con derechos, para que puedan participar en la vida social y política en el marco de la interculturalidad con el propósito de garantizar formas de vida justas, democráticas y solidarias.

Cabe resaltar que ante el poderoso papel que las emociones ocupan en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental que el profesorado profundice en este aspecto asociándolo con el desarrollo de competencias para el ejercicio profesional (Hoy, 2013). En este sentido, Lumpe, Czerniak, Haney y Beltyukova (2012) consideran que los aspectos emocionales vinculados con el proceso formativo deben ser conocidos y valorados por los técnicos de la educación. Flores y Gómez (2010) demandan sutilmente del profesorado mecanismos que permitan influenciar a los estudiantes para mejorar la motivación con el objeto de incrementar su nivel de autonomía. Con todo, cabe traer a colación que el uso de un tipo u otro de estrategias de enseñanza presenta efectos relevantes al dinamizar la actividad académica de los estudiantes, contenerla o frenarla.

Se tiene constatado que la motivación aumenta en el alumnado cuando se incrementa el placer que sienten con las actividades desarrolladas en la asignatura de matemáticas y que, además, mejora su éxito escolar (Lim y Chapman, 2013). De hecho, es lógico que la motivación se encuentre reforzada cuando se produce una combinación adecuada entre aspectos positivos con diferentes variables. En este sentido, Brophy (2010) afirma que el aprendizaje resulta divertido y excitante, por lo menos cuando el currículum está bien relacionado con los intereses del alumnado, es acorde a sus capacidades y el profesorado promueve el desarrollo de actividades prácticas.

Las emociones son procesos psicológicos que nos prestan un valioso servicio, al hacer que nos ocupemos de lo que realmente es importante en nuestra vida. Como si fuera un sistema de alarma, nos señalan las cosas que son peligrosas o aversivas, y que por lo tanto debemos evitar, y las cosas que son agradables o apetitivas, y a las que por lo tanto debemos acercarnos. Pero las emociones pueden ser también consideradas como uno de los procesos psicológicos más complejos y difíciles de explicar. Así, en los inicios de la Psicología científica, William James en 1884 se preguntó: “¿Qué es una emoción?”, pregunta para la que hoy tenemos cientos de contestaciones y, que como indicador de la complejidad de este proceso,

ninguna de ellas es considerada como una definición aceptada y consensuada para la mayoría de los investigadores en el área (Ekman y Davidson, 1994; Oatley y Jenkins, 1996). Ciertamente, “casi todo el mundo piensa que sabe lo que es una emoción, hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger, Jones y Jones, 1962, pág. 3).

Desde sus inicios, la psicología ha estado interesada por el estudio de la emoción, si bien este interés ha sufrido suertes muy diversas a lo largo de la historia de la psicología. Por un lado, la emoción hasta muy recientemente no ha formado parte de los grandes temas sobre los que se han focalizado los estudios psicológicos, tales como el aprendizaje, la atención, la percepción o la memoria.

Por otro lado, la primacía del conductismo durante la primera mitad del siglo XX y los enfoques cognitivistas desarrollados durante la década de los setenta, influyeron en su marginación, bien por las connotaciones mentalistas que han acompañado al estudio de la emoción, en el caso del conductismo, o porque en el seno del cognitvismo se ignoraban las interferencias generadas por la emoción al emular el funcionamiento limpio de la inteligencia artificial. Sin embargo, la mayoría de los estudiosos de estos otros procesos psicológicos, antes o después, de forma más directa o tangencial, han topado en sus trabajos con la emoción y a ellos les debemos muchas de las aportaciones que ha recibido la Psicología de la Emoción que provienen del estudio de otros campos de interés, y no solo de los estudios básicos que se han centrado exclusivamente en estos procesos.

Para hacer una primera aproximación al estudio de la Psicología de la Emoción, si realizamos una revisión de la literatura científica, nos encontramos con cuatro elementos que, de forma consensuada, se consideran esenciales para entenderla. El primero de estos elementos es la presencia en las emociones de cambios fisiológicos.

Cada emoción parece tener su propio modo de reacción fisiológica, que puede incluir desde cambios en el sistema nervioso autónomo (como, por ejemplo, el aumento en el ritmo del corazón, el enrojecimiento de la piel de la cara o el erizamiento del vello), cambios en el sistema nervioso central (activando o inhibiendo determinadas estructuras neuronales) y en la secreción hormonal (epinefrina y norepinefrina adrenalina y noradrenalina).

En este contexto, hay cambios fisiológicos que tienen una relevancia adicional y son los que tienen lugar fundamentalmente en la cara, ya que además de formar parte de la experiencia emocional como el resto de los cambios, al ser manifiestos comunican a los demás nuestros estados emocionales (Cacioppo y Gardner, 1999; Ekman y Rosenberg, 1997; Levenson, Ekman, Heider y Friesen, 1992). Un segundo conjunto de variables es la denominada “tendencia a la acción” o afrontamiento, que incluye acciones tales como la agresión, la evitación, la curiosidad o la adopción de una determinada postura corporal, lo que sugiere un tipo de respuesta concreta de afrontamiento. Una de las funciones principales de la emoción es precisamente el dar respuesta a las situaciones del entorno que nos son emocionalmente importantes, por ello todas las emociones incluyen una movilización de acciones encaminadas a resolverlas (Lazarus, 1991).

El tercer elemento, se asocia a la experiencia subjetiva de la emoción o sentimiento. Se refiere a lo que la gente experimenta cuando se sienten irritado, ansioso u orgulloso (Vallerand y Blanchard, 2000). Se trata de las señales de aviso que las emociones hacen conscientes para reclamar nuestra atención.

Este componente subjetivo de las emociones humanas es probablemente el más estudiado de todos, como una señal convincente de que la persona se enfrenta a un tipo de emoción particular (Smith, 1989). Una cuarta aproximación, se refiere a la emoción como un sistema de análisis y procesamiento de información. Ortony, Clore y Collins (1988) propusieron que las emociones se producen a través de procesos cognitivos y que, por lo tanto, van a depender de la interpretación que cada persona haga de las distintas situaciones.

Se asume que las emociones ocurren debido a una valoración (positiva o negativa) de las situaciones y así, una misma situación puede provocar en distintas personas emociones diferentes.

Además, algunas emociones como por ejemplo el asco, son menos cognitivas que otras como por ejemplo la vergüenza. Aunque como hemos indicado existe un cierto consenso sobre estos cuatro componentes, la aquiescencia no es general. La “necesidad” de la aparición de cambios fisiológicos en todas las emociones, por ejemplo, parece plantear problemas con la identificación de algunos cambios en las emociones (por ejemplo, en la tristeza o el orgullo) e incluso pueden ser necesarias para admitir la posibilidad de que algunas emociones se caractericen por cambios fisiológicos, mientras que otras no (Lazarus, 1999).

Además, aunque algunos autores sostienen que la tendencia a la acción es la parte central o núcleo de una emoción (por ejemplo, Frijda, 1986), otros no le conceden mucho valor, e incluso hay quienes consideran innecesaria la identificación de la tendencia de acción en todas las emociones (por ejemplo, Ortony, Clore y Collins, 1988). La tendencia de acción se puede ocultar o simplemente puede no ser particularmente evidente (por ejemplo, en el caso de la tristeza o la alegría), o puede ser limitada por reglas informales de comportamiento social que consideran inapropiado un comportamiento en una situación determinada (Vallerand y Blanchard, 2000).

También sobre la “experiencia subjetiva” parece haber algunas reservas por parte de algunos científicos sobre la validez de los autoinformes que describen la experiencia emocional de la persona, ya que hay circunstancias en las que puede ser severamente distorsionada.

Y, por último, respecto a la emoción como un sistema de análisis se ha cuestionado tanto donde se localiza éste (la emoción es pre o postcognitiva) y sobre el propio papel que juega la emoción (Fernández-Abascal y Martínez, 2008).

El desarrollo de este capítulo nos sirve de plataforma desde la que emprender el estudio de los diferentes contenidos de la asignatura de Psicología de la Emoción. En primer lugar, trazaremos un recorrido muy breve por la herencia que la psicología actual ha recibido del pensamiento filosófico, la biología y concretamente el evolucionismo y la fisiología. Sus aportaciones han sido fundamentales para la comprensión actual de la emoción.

En segundo lugar, nos acercaremos a la delimitación conceptual de la emoción y las dificultades para encontrar una definición consensuada debido a la profusión de modelos teóricos propuestos para explicar el proceso emocional. Tal profusión se debe fundamentalmente a dos circunstancias. Por un lado, durante el desarrollo de la Psicología como ciencia, el concepto de emoción ha evolucionado paralelamente a los paradigmas teóricos dominantes, por cuanto la interpretación de nuestro objeto de estudio se enmarca necesariamente en las coordenadas espacio-temporales en las que se gesta, en un intento por dar respuestas a las demandas sociales y científicas que en cada momento se plantean.

Cada uno de los modelos teóricos propuestos a lo largo de la historia de la psicología explica e incluso predice considerablemente alguna dimensión de la emoción. Mandler (1979), señala que en la Psicología de la Emoción se ha producido el fenómeno contrario al de otros procesos como el aprendizaje o la memoria, y es que, en lugar de aparecer las teorías como producto de la investigación experimental, los modelos teóricos han ido en la mayoría de las ocasiones por delante de las evidencias empíricas; e incluso, en ocasiones, alejados de la comprobación y el sustento empírico.

Las emociones son parte de nuestra vida cotidiana, urbana, moderna, neoliberal, utilitarista. Sin embargo, durante un tiempo quedaron fuera del mapa de la ciencia. Quienes han observado este resurgimiento del interés por las emociones como objeto de estudio científico refieren que el proyecto de la modernidad suponía la racionalización de la vida. En este sentido, las emociones eran un freno de la razón, una parte de nuestra animalidad y había que controlarlas.

La primera y segunda guerras mundiales mostraron que la racionalidad también producía acciones aberrantes y es esa una de las fisuras por las que las emociones se reincorporan en la explicación de las acciones humanas (Biess y Gross: 2014). Ahora bien, es hasta los años setenta del siglo pasado que las emociones recobraron su importancia en la psicología no psicoanalítica y en la naciente neurociencia.

La visión adoptada seguía muy de cerca la propuesta que Charles Darwin había elaborado en el siglo XIX (Darwin, 1899): animales y humanos comparten emociones; estas últimas existen para la sobrevivencia, son productos innatos, empaquetados y mantenidos por la evolución. Desde otro frente, aparece una sociología de las emociones.

En la actualidad existen intentos por reconciliar ambas posiciones, o por lo menos de tender puentes entre ellas. Por ejemplo, algunos autores dentro de la sociología de las emociones se refieren a la necesidad de dialogar con la neurociencia y de emprender intersecciones con ésta (Turner, 2013). El presente trabajo busca contribuir a este diálogo entre disciplinas, mostrando algunos puntos de contacto. En la primera parte del trabajo, se enunciarán los supuestos de los que parten tanto la sociología de las emociones como la neurociencia de las emociones.

En el caso de la neurociencia de las emociones, la observación del fenómeno emocional está centrada en el organismo individual. Aunque todos confluyen en el estudio del cerebro para analizar cómo se produce la emoción, existen algunas diferencias en la localización cerebral y en la relación con el cuerpo propiamente dicho. Para los neurocientíficos en general, las emociones aparecen causadas por necesidades del organismo detonadas internamente o por acontecimientos externos. Son sensores de que algo se modificó y aparecen como motivadoras para la acción y la movilización de recursos del individuo (interna o externa). Las emociones, en última instancia, son traducciones del entorno externo o interno: traducciones de información percibida y que se utilizan para la acción.

En este sentido, las emociones son fenómenos de sobrevivencia (del individuo y de la especie). Partiendo de un supuesto tiempo evolutivo, es decir, de la continuidad de las especies y de la necesidad de sobrevivir, las emociones no son productos culturales (el homo sapiens aparece en la Tierra hace cincuenta mil años, las primeras expresiones culturales hace doce mil, y la escritura hace 3,500 años) (Damasio, 2018: 13-14).

Son, por el contrario, señalizaciones y reacciones formadas a lo largo de milenios que han resultado útiles para la subsistencia de la vida. Las distinciones de cómo aparece la emoción se dan con respecto a qué partes del organismo son las inicialmente activadas o movilizadas para producirla. Aquí la socialización, la cultura, la interacción aparecen como entorno.

Es decir, los autores no niegan su existencia; sin embargo, lo importante de la emoción aparece en el organismo. El entorno es social y ambiental y aparece como parte de los detonantes de la emoción. Para entenderla, entonces, no es necesario analizar los detonantes externos sino qué sucede en el cerebro/cuerpo ante ese entorno supuesto.

Como se puede apreciar, para la sociología de las emociones el entorno es el cuerpo con su cerebro, vísceras y sistema músculo esquelético; lo que se distingue como relevante para la explicación de la emoción es precisamente lo que aparece como entorno para la neurociencia de las emociones, a saber, la cultura, la interacción, la socialización. Es decir, los intentos de explicación no son contradictorios, sino que se podrían concebir como complementarios. ¿Cómo tender puentes entre disciplinas? La respuesta está en esas intersecciones que ambos enfoques mencionan.

En el punto de contacto del cerebro-cuerpo con lo social. Esta estrategia supone retomar lo que los propios neurocientíficos de la emoción afirman sobre el proceso emocional y desvelar cómo la sociedad está inscrita en los cuerpos-mentes que analizan. Dos momentos en los que es posible observar lo anterior son la percepción (de estímulos emocionalmente competentes) y la experiencia/vivencia de la emoción, así como su relato verbal.

En ambos momentos se requiere de memoria y procesamiento de información, dimensiones que están anudadas con la sociedad como entorno (que se incorpora en el cerebro-mente). Esto se explicará en la última parte del escrito. Para poder demostrar lo anterior, es necesario presentar con detalle cómo se explican las emociones desde la neurociencia. En neurociencia existen múltiples investigaciones empíricas respecto de las emociones; sin embargo, sólo algunos nombres han logrado reconocimiento, y tienen sus propios institutos y financiamientos.

Comencemos por definir la motivación. Para Schunk (1998), la motivación es el acto de impulsar y mantener una conducta orientada a las metas desde un punto de vista cognoscitivo (metas y acciones). Diversos modelos teóricos aportan sus propias explicaciones del fenómeno motivacional. Entre ellos, destacan el modelo de pulsión (impulsos como fuerzas internas), el del condicionamiento (definido en términos de E-R), la congruencia cognoscitiva (interacción entre cognición y conducta) y la teoría humanista (desarrollo de todo el potencial personal hacia la autorrealización).

No obstante, aunque todas ellas han contribuido en el entendimiento de la motivación, el autor señala que ninguna pareciera del todo adecuada para explicar la conducta motivada. Identificar conducta motivada con motivación sería correcto si lo que se intenta descifrar es aquello que atrae la atención y el interés del individuo en determinado momento y cómo lleva a cabo ciertas acciones para conseguir el objetivo propuesto; pero si se toma la motivación como proceso, incluyendo la conducta motivada, es preciso considerar además cómo el individuo decide hacia cuál meta dirigir sus esfuerzos, de qué manera verifica su proximidad a la misma y cómo realiza la atribución de causas al resultado

(Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002).

En el desarrollo de la neurociencia moderna se estudia cómo los desequilibrios del medio interno, más las incitaciones del medio externo, confluyen para iniciar determinadas acciones. En la conducta motivada, diversas son las estructuras cerebrales que participan para suscitar el comportamiento; al respecto, el hipotálamo y el sistema límbico juegan funciones esenciales, ya sea como incitadores y/o movilizadores (Alcaraz, Gumá y Bouzas, 2001).

Sobre este aspecto se profundizará más adelante; sin embargo, puede resaltarse en este apartado la relación existente entre las investigaciones neurocientíficas y la postura de la teoría cognoscitiva social, la cual considera que el sujeto se impone metas y actúa en función del logro de las mismas.

Luego, al comparar su desempeño con los objetivos propuestos, observa los progresos alcanzados; a partir de esta autoevaluación, el sujeto puede experimentar un sentimiento de autoeficacia que lo impulsará a mejorar en la búsqueda de sus metas (Schunk, 1998). Diversas tendencias cognoscitivas asumen la motivación como la resultante de la interacción entre los procesos cognoscitivos y el comportamiento; esta postura que tiende a ser homeostática, apunta hacia una tensión entre los elementos señalados (Schunk, 1998).

En la teoría del equilibrio propuesta por Heider, por ejemplo, existe una tendencia a equilibrar cognoscitivamente las relaciones que se producen entre personas, situaciones y acontecimientos. Este y otros modelos similares podrían encajar en el abordaje fisiológico, en el que la captación de los desequilibrios homeostáticos desencadena una conducta integrada que permite la satisfacción de las necesidades gracias a la intervención de ciertos sistemas cerebrales que aseguran la coordinación y secuenciación de las acciones dirigidas a alcanzar determinado objetivo (Alcaraz et al., 2001).

Por otro lado, las distintas aportaciones proceden de que se han utilizado diferentes niveles de análisis y, por tanto, cada perspectiva se ha interesado por estudiar aspectos parciales, lo que ha dado origen al desarrollo de su propia terminología, metodología y unos principios explicativos en los que se fundamentan. En nuestra exposición, lejos de dar cuenta de todas las teorías propuestas, sí

haremos referencia a las principales perspectivas de estudio e identificaremos los conceptos más relevantes para el estudio de la emoción desde las orientaciones conductual, biológica y cognitiva.

En este proceso de la motivación para una mejora en el aula se lleva a cabo una transversalidad en la cual nos ayuda a tener un mejor conocimiento de la motivación. Desde los actuales contextos educativos con constantes cambios y crisis social, política, económica y cultural, las demandas hacia el currículo cada vez son más exigentes. Buscando que este impacte el contexto escolar se ha planteado el desarrollo de los proyectos transversales desde el Ministerio de Educación Nacional que se implementan a través de los proyectos pedagógicos a fin de dar aportes significativos a la construcción de la ciudadanía y mejorar la calidad educativa.

La transversalidad se presenta como un instrumento para enriquecer la labor formativa, conectar los distintos saberes de una manera coherente y significativa; por lo tanto, vincula la escuela con la realidad cotidiana. Según (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Calidad 2, 2016), transversalidad es hacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida. Dicho en otras palabras, esto implica darle un nuevo sentido a la práctica pedagógica hacia la construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales.

La Ley General de Educación (ley 115/94), propone el abordaje obligatorio de los ejes, o contenidos transversales, en torno a la democracia, la protección del ambiente y la sexualidad, lo cual ha comprometido la apertura de escenarios que den lugar a la creación de marcos de construcción para fortalecer los procesos de formación en el ejercicio de la ciudadanía. El entramado resultante de los ejes transversales y las áreas del saber son el soporte a partir del cual es posible construir una programación de contenidos coherentes y significativos que respondan a las condiciones de un contexto globalizado.

De esta manera, la transversalidad es entendida como un enfoque pedagógico que toma todos elementos comprendidos en el currículo para articularlos y buscar el aprendizaje de contenidos significativos y la aprehensión de valores humanos para la formación integral del individuo.

Según (Magendzo, 1998) hace referencia a los ejes transversales como “los problemas y conflictos de gran trascendencia que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva”. Por lo tanto, los ejes transversales surgen como una responsabilidad ineludible para dar respuesta a problemáticas y preocupaciones sociales, y contribuir a la formación de valores.

La verdadera naturaleza de los ejes transversales es hacer parte de una dinámica curricular y no ser abordados simplemente como contenidos agregados a los ya existentes o únicamente como una función extra del docente sin responder a las necesidades sociales y personales de los educandos. Vistos los ejes transversales de otro modo, son aspectos necesarios para vivir en una sociedad tan diversa como la nuestra.

Es importante presentar una de las primeras conceptualizaciones del término transversalidad, según González Lucini (1989) citado en (Ibáñez, 2008, pág. 20) “los ejes transversales constituyen un conjunto de contenidos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, relacionados con el consumo, la igualdad entre los sexos, la paz, el medio ambiente, la salud, el ocio, etc.”. Por lo anterior son pensados y estructurados desde la realidad de cada comunidad educativa.

En otras palabras, los temas transversales han pasado de significar ciertos contenidos que deben considerarse y sumarse a las diversas disciplinas escolares, a un sistema de planificación organizado donde se reflexiona entre estos y la demanda del contexto para engranarlos dentro de las temáticas de las áreas y redimensionarlas de una manera globalizante para conectar la escuela con la familia y la sociedad.

El currículo en Colombia ha pasado históricamente por dos etapas: la primera que corresponde a las décadas del sesenta, setenta y ochenta del siglo XX y la segunda desde la década del noventa del siglo XX hasta la actualidad. En términos generales, en la primera etapa el estado era el único diseñador del currículo. En Colombia, Según (Agudelo & Mora, 2012, pág. 240)

Lo expresado anteriormente permite colegir el currículo en esta primera etapa de corte positivista, concebido de una manera segmentada, promovía la formación de un sujeto para incorporarlo al mundo productivo, era elaborado por unos expertos curriculares designados por el estado sin comprensión alguna de la realidad del ámbito educativo a aplicarse, por lo tanto, difícilmente podía responder a unas exigencias sociales,

En la segunda etapa empieza a estructurar un currículo más contextualizado e integrado y a incorporar los ejes transversales cuyo principal objetivo es facilitar el desarrollo de valores, actitudes y normas a fin de promover la construcción de una sociedad cimentada en principios de equidad y justicia.

La educación tradicional ha dejado huellas de fragmentación en la formación docente por su carácter mecanicista e individualista. Según (López & Fernández, 1996), “Los profesores son productos de universidades centradas en disciplinas. La universidad prepara especialistas y el modo cómo se trasmite y se adquiere la especialidad, lleva en parte al aislamiento los sujetos según su especialidad”.

En otras palabras, la formación docente aún refleja rasgos de un currículo concebido desde un enfoque técnico, las materias aparecen fraccionadas según la clasificación del conocimiento y los contenidos impartidos.

Según el marco legal colombiano, los temas transversales son una propuesta pedagógica del Ministerio de Educación Nacional fundamentada en los principios de la Constitución Política de Colombia y en el artículo 14 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) direccionados hacia la formación para el ejercicio de la ciudadanía en los niveles de la educación preescolar, básica y media en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal.

A lo largo del tiempo se han desarrollado diferentes paradigmas en la educación, romper con los viejos paradigmas de la escuela es un reto que el docente actual debe enfrentar para renovar y resignificar sus prácticas pedagógicas y transformar la educación.

El enfoque transversal ocurre en el currículo para integrar las diferentes áreas del saber y busquen a través de diversas estrategias como la interdisciplinariedad ser un puente hacia el aprendizaje significativo. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Sentidos y Retos de la Transversalidad, 2014), propone que “los fenómenos y situaciones del contexto sean abordados de manera transversal, es decir, no solamente desde los saberes disciplinares en la escuela, sino también, y de manera importante, desde los ejercicios interdisciplinares, intersectoriales e interinstitucionales” (p. 14). Cada una de estas estrategias cuenta con bases teóricas, así como criterios de aplicación.

Nacional de Colombia, Sentidos y Retos de la Transversalidad, 2014), “la interdisciplinariedad aquí, debe ser entendida como la estrategia de diálogo entre las diversas disciplinas y saberes, en torno a un propósito común: la interpretación de un problema concreto de la realidad contextual” (p. 14). De lo anterior se puede inferir que los fenómenos sociales no son responsabilidad de una sola asignatura, de la educación ética y en valores humanos, sino que requiere el trabajo mancomunado de todas las asignaturas. Los contenidos interdisciplinarios crean esos canales de comunicación entre los conocimientos de las diferentes áreas del saber, combinándolos para fortalecer los procesos de aprendizaje.

La educación tradicional ha dejado huellas de fragmentación en la formación docente por su carácter mecanicista, instruccionalista e individualista, muchos docentes imparten clases actualmente con la formación bajo los criterios de un currículo de corte técnico, lo cual, refleja incongruencia y desarticulación en las políticas curriculares institucionales.

Los ejes transversales son abordados simplemente como contenidos agregados a los ya existentes o únicamente como una función extra del docente sin responder a las necesidades sociales y personales de los educandos. La inserción de los ejes transversales al currículo ha presentado dificultades en la forma de entretejerlos a las áreas del currículo; los contenidos conceptuales no se pueden aislar de los procedimentales y de los actitudinales, es necesario romper con los saberes compartimentados y con las prácticas pedagógicas conservadoras y esterilizantes de asignaturas que no responden a la problemática del contexto para abrirlos a los requerimientos de la sociedad, conectándola con la realidad cotidiana.

Los temas transversales permiten abrir diálogo con otros saberes de diferentes asignaturas y sirven de puente entre el saber académico y el contextual, es decir, permean todo el currículo, significa que no deben estar contemplados como clases específicas desconectados de las otras materias, sino deben ser desarrollados como una estrategia pedagógica para renovar la praxis en el aula de clase.

Los ejes transversales son una apuesta a la educación en valores, la relación entre los contenidos concretos de las áreas y los contenidos transversales buscan la formación integral de profesionales que van más allá de un conocimiento disciplinar para responder tanto a necesidades sociales como personales emergentes, donde el educando construye sus propios principios éticos, valores y criterios a partir de sus propias reflexiones y experiencias significativas que le permita comprender la dinámica mundial en las diferentes esferas sociales.

La transversalidad debe convertirse en esfuerzo colectivo, donde los maestros tengan una visión más amplia de cómo desarrollar estos temas transversales que les permita replantearse las relaciones pedagógicas y, por ende, las actividades didácticas posibilitan a los estudiantes distintas formas de construir su propio aprendizaje y traducirlo en comportamientos a fin de buscar el bien colectivo de lo que van aprendiendo.

Las Neurociencias han demostrado que las emociones positivas facilitan la memoria y el aprendizaje pues ayudan a mantener la curiosidad y la motivación, condiciones trascendentales para un aprendizaje efectivo y duradero (Mora, 2017). A nivel neurofisiológico, las emociones activan el hipocampo -que está relacionado con la memoria y el aprendizaje-, anclando mejor los conocimientos obtenidos. De este modo, produce recuerdos de tipo emocional con la mediación de la amígdala cerebral, facilitando su posterior evocación.

Existe, así, un entrecruzamiento entre la emoción y la memoria que genera recuerdos fuertemente sostenidos en la memoria a largo plazo, con mayores posibilidades de ser recuperado y por tanto consolidado. Si las emociones que se asocian a la experiencia de aprendizaje son de carácter negativo -tales como la ansiedad, el miedo, el nerviosismo, la preocupación, la tristeza, la ira- actuarían como barreras del proceso enseñanza-aprendizaje. Específicamente, entorpecerían el anclaje de los conocimientos nuevos en la mente debido a la liberación de la hormona del estrés o cortisol.

De forma crónica, estas situaciones negativas podrían causar trastornos en los procesos cognitivos fundamentales para el rendimiento académico y el aprendizaje de competencias para la posterior vida laboral. La emocionalidad influye significativamente en el aprendizaje de una persona, pues ellas condicionan las acciones posibles para su alcance (Pacheco, Villagran & Guzmán, 2015). Asimismo, las emociones son las que determinan la toma de decisiones en la zona prefrontal del cerebro (Meltzer, 2018).

Por tanto, si las emociones son no gratas, afectarían negativamente la predisposición a aprender cosas nuevas o a establecer contactos con otros, impidiendo al estudiante generar conexiones con los demás.

A modo de reflexión, es importante considerar la enseñanza misma como una experiencia emocional en la que intervienen tanto procesos cognitivos como afectivos. La práctica de la enseñanza implica una gran cantidad de trabajo emocional que compromete nuestro sentir en las interacciones relevantes que se dan con nuestros estudiantes, familiares y compañeros (Dávila, Borrachero, Brígido & Costillo, 2014). Por ello, y respecto al rol docente, es importante desarrollar la capacidad de actuar para transformar y autorregular las emociones en el propio aprendizaje, tanto en los aprendices como en los enseñantes (Brígido, Caballero, Bermejo, Luisa, & Mellado, 2009).

Todo profesor actúa como un factor motivacional dual, que puede aumentar, promover, restringir o desmotivar al estudiante. Dichas acciones pueden causar incluso frustración, insatisfacción o resentimiento (González, 2006).

La actividad física es un tema de sumo interés para la Neuroeducación, que puede traer aparejada una mejora general de las funciones cognitivas, mayor autoestima, y beneficiar a personas diagnosticadas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), ansiedad o depresión, además de prevenir el síndrome de Burnout en estudiantes (Gago & Elgier, 2018). El ejercicio también mejora la predisposición física y psicológica hacia el aprendizaje, aumentando los niveles de motivación y atención (Blakemore & Frith, 2007).

Las autoras plantean que a nivel neuronal el ejercicio físico actúa como un neuroprotector de ciertos tipos de células cerebrales y que el estrés celular leve que produce el ejercicio genera mayores grados de motivación y activación a lo largo de las clases, mejorando el nivel académico y disminuyendo los niveles de estrés.

Las neuronas espejo -también conocidas como neuronas especulares o neuronas cubelli-, son un tipo de neuronas que nos permiten comprender a los demás y nos vinculan con la postura emocional de la otra persona.

Son neuronas que se activan al realizar cierta acción y al observar las acciones de un semejante, entregando un entendimiento neurobiológico de la empatía y la teoría de la mente (Arboccó de los Heros, 2016; Gago & Elgier, 2018).

Por ende, se supondría que son las precursoras del aprendizaje por imitación, la interacción del yo y la comprensión social, las actitudes, el prejuicio, el consenso social, el rechazo social y la toma de decisiones sociales (Pineda, 2016). Todas estas son procesos claves que caracterizan las relaciones humanas e identifican a los seres humano como seres sociales capaces de desarrollar un comportamiento empático y comprensivo de las emociones de los demás.

Esto facilita el aprendizaje cooperativo, la adquisición de pautas de comportamiento y la transmisión de la cultura. Se cree que sin la existencia de las neuronas espejo, la imitación sería simplemente una reproducción mecánica de lo observado. Asimismo, que no atendería al estado emocional y/o mental de los demás, dificultando la capacidad de ser conscientes sobre lo que están experimentando otras personas.

Además, que afectaría la comunicación efectiva. En las organizaciones educacionales la comunicación es un proceso clave para la gestión educativa. Implica el cumplimiento de reglas, normas, políticas y lineamientos indispensables para la obtención de un ambiente de armonía y estabilidad, facilitando el trabajo en grupo (Romero, Monzan & Hernández, 2014). Por ende, comprender cómo funcionan las neuronas espejo no solo es útil para mejorar el rol de los agentes educativos y la convivencia escolar.

También ayudaría a deliberar estrategias potenciales para solucionar problemas que pueden causar disfunciones en el plano relacional -profesor-aprendiz, aprendiz-aprendiz-. El aprendizaje, como se ha revisado a lo largo de este artículo, no solamente depende de la condición genética propia de cada individuo, sino que también del entorno próximo y del contexto socio-cultural en el que se desarrolla.

De esta forma, los profesores pueden idear estrategias para generar en el aula climas emocionales positivos que fomenten el aprendizaje compartido, en que unos y otros colaboran cooperativamente en pos del progreso general del curso. También, considerando el rol de docentes como referentes, se posibilitaría guiar el aprendizaje de los estudiantes y establecer pautas o modelos para la resolución de

problemas. Esta guía o mediación no debe incluir solamente la enseñanza de contenidos temáticos teóricos, sino que también la integración de ideas, valores y actitudes, tan importantes como los conocimientos impartidos.

Método de investigación.

La presente investigación usará el método de investigación-acción, en el cual hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Elliott, el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción en 1993 como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión diagnóstica de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Con Kemmis (1984) la investigación-acción no solo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es: una forma de indagación autor reflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección).

Así mismo Kemmis, lo realiza en cuatro fases las cuales son:

- Detección y diagnóstico del problema de investigación.
- Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.
- Implementación del plan y evaluación de resultados.
- Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

La recusación de información se realizará a través de la aplicación de test de estilos de aprendizaje e inteligencias motrices, además como material de apoyo se utilizarán materiales didácticos, actividades lúdicas donde se fomenta la

participación de los estudiantes en la escuela secundaria 0538 Nezahualpilli, así mismo, con ello se aumentará el interés en la clase de formación cívica y ética.

Con las diferentes actividades que se realizaran nos ayudaran para llegar a obtener los resultados que se plantean para el objetivo, así mismo cada actividad tienen un objetivo y al final todas tienen la meta de llegar al mismo punto para conocer si es efectivo lo que se plantea.

Población y muestra

Se aplicará las herramientas a alumnos de segundo grado de secundaria Grupo "A" de la escuela 0538 Nezahualpilli, turno matutino, los cuales son 23 hombres y 21 mujeres, dando una totalidad de 44 alumnos, con un promedio de edad entre los 13 y 14 años.

En este grupo de trabajo se ha detectado un bajo interés en la asignatura de formación cívica y ética, debido a la forma tradicional de enseñanza que hace aburrida las clases y no los motiva para lograr un mayor aprendizaje. A pesar de ello el grupo es muy dinámico y les gusta trabajar en conjunto, sin embargo, son pocos los casos de los alumnos que tienen alto rendimiento escolar.

Otra causa es el contexto escolar en el cual se desarrolla. La Escuela Secundaria Oficial "Nezahualpilli" se encuentra ubicada en Avenida Juárez S/N, Col. San Simón CP. 56 200, Texcoco De Mora, México, es un área bastante concurrida en especial por los automóviles, la mayoría de su población son comerciantes y se dedican algunos a la alfarería, es un pueblo aun tradicionalista por el cual el motivo de sus festividades es un poco influyente en el aprendizaje de los alumnos ya que en esos días los alumnos no asisten a la escuela, así como en temporada de fin de año los alumnos se dedican a ayudar en el negocio familiar y por ello, llegan a faltar a clases.

Instrumentos y técnicas de información

Los instrumentos son herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos (Rodríguez e Ibarra, 2011: 71-72).

- Test de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples

El test se refiere a todos los instrumentos que están diseñados para apreciar habilidades, conocimientos o cualquier otra función cognitiva se les llamará test de aptitudes, a todos los demás, test de personalidad, esta teoría nos explica que no tenemos una sola capacidad mental, sino varias.

Las técnicas son herramientas metodológicas que desarrollamos a través de actividades que sirven para conseguir un determinado fin. En el caso de las técnicas de enseñanza, la meta es conseguir que los individuos consigan aprender ciertos conocimientos a mediante las acciones coordinadas por el docente.

- Diagramas, dípticos y trípticos

Esquema que representa la relación entre varias palabras que son claves en el texto o frases breves, en un diagrama, las ideas son expuestas de una manera ordenada y sistemática permitiendo mostrar las relaciones entre ellas. El objetivo es inducir a construir estructuras mentales identificando ideas principales e ideas subordinadas según el orden lógico, organizar la información en un diagrama facilita la percepción y el recuerdo de las relaciones entre las ideas, resulta muy cómodo para hacer repasos rápidos.

- Materiales didácticos y actividades lúdicas.

Son aquellos que reúnen medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. suelen utilizarse dentro del ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas.

Capítulo IV

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

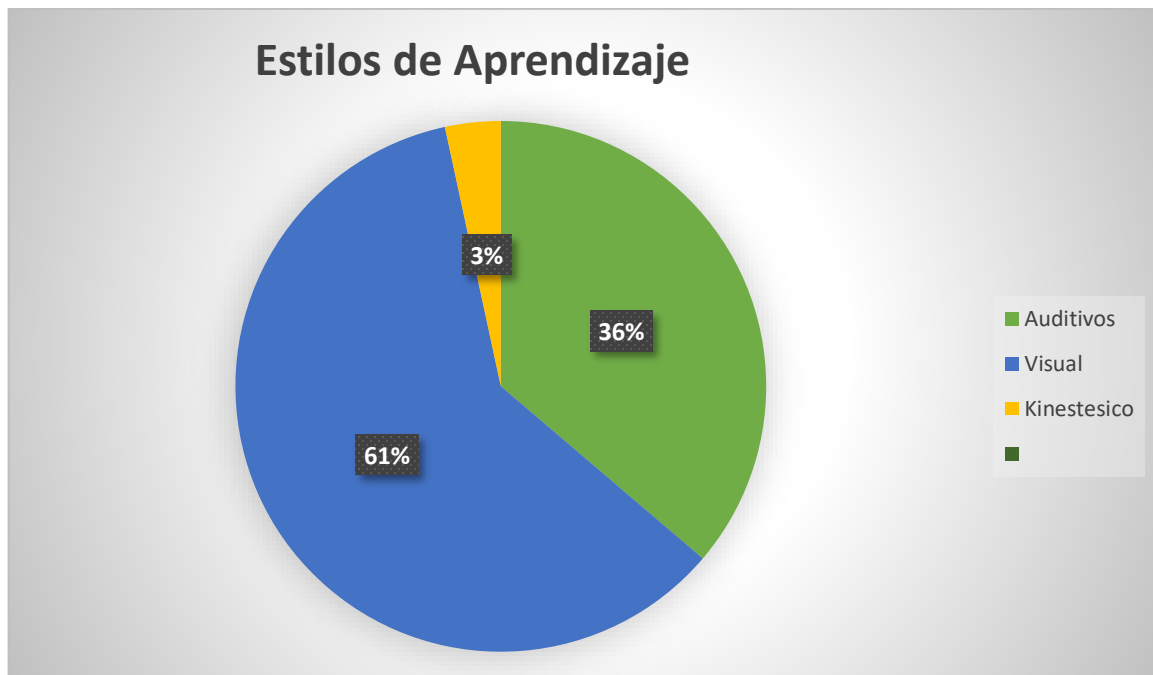
- Test de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples

Que nos permite conocer cuál es la modalidad o estilo que más utilizas, no solo para aprendizaje, sino para determinar a qué presta atención. Es también, un filtro que utilizamos para determinar a donde llevamos nuestra conciencia selectiva.

Se les aplicó test el cual consistió en seis preguntas las cuales arrojaron como resultado: 15 Auditivos, 25 visuales y 4 kinestésicos

Gráfica 1

Resultados del VAK



Ya obtenidos los resultados, el manejo de las planeaciones de actividades eran enfocadas a estos resultados, y así mismo las herramientas que nos fueron dando un resultado más preciso hacia el objetivo que se investiga.

Diagramas, dípticos y trípticos

Un gráfico en el que se simplifica y esquematiza la información sobre un proceso o un sistema. Puede ser simple o complejo, con pocos o muchos elementos.

Se trata de un resumen completo, que sirve para conocer e interpretar información de manera simple y visual. Existen diversos tipos de diagramas que se utilizan según la necesidad comunicacional o el objeto de estudio, como los diagramas de flujo, conceptuales, florales, sinópticos, entre otros. Los folletos son documentos impresos de corta extensión que se utilizan normalmente para dar a conocer algún producto o servicio. Se caracterizan porque detallan la información y presentan ilustraciones para hacer más atractiva la misma.

El díptico es un tipo de folleto que se diferencia porque está compuesto por cuatro caras, dos interiores y dos exteriores, que es el resultado de doblar una hoja en dos.

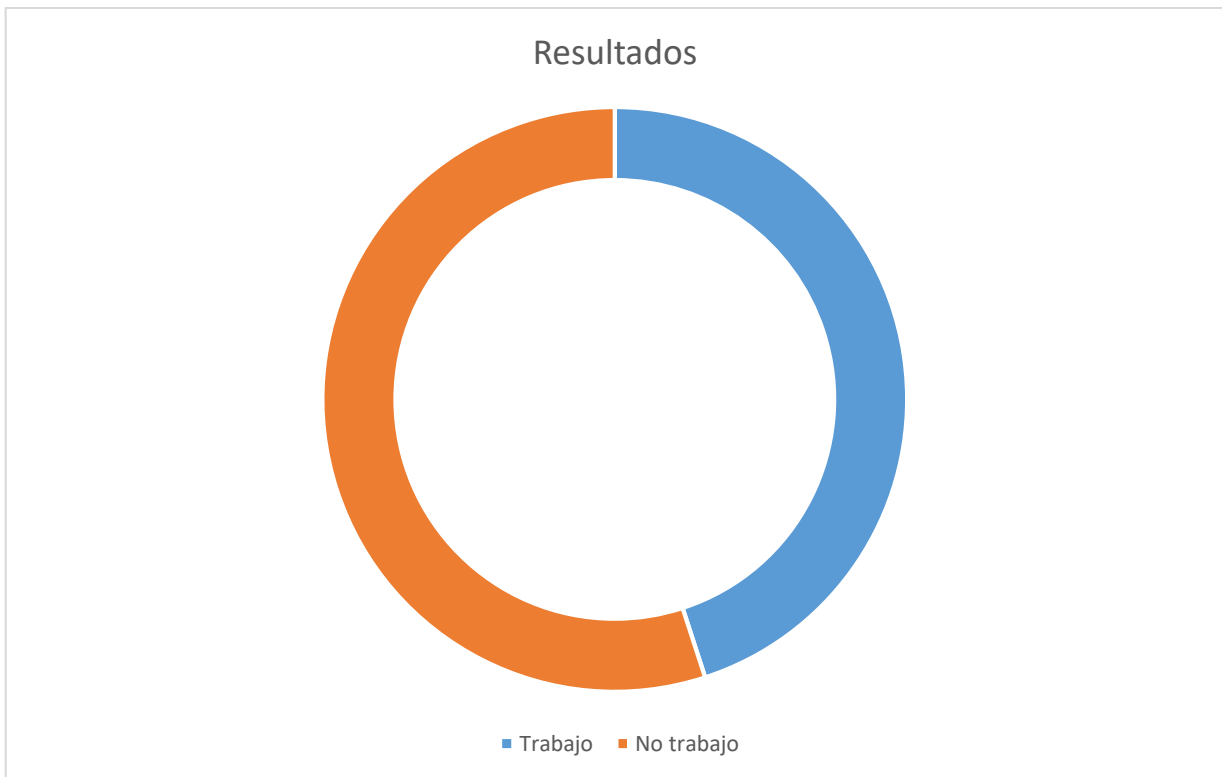
Es de fácil lectura, por ello constituye un medio muy práctico para difundir ideas claras y concisas sobre algún producto, empresa o servicio.

Al llevarlas a cabo en el grupo se notaron algunas actitudes en el momento las cuales fueron desinterés y aburrimiento, el cual provocó un factor que era solo realizar la actividad por realizarlas así mismo el contenido de los mismos no fueron los adecuados, la creatividad no era la que se les solicitaba y la mayoría de los alumnos no respondía a la actividad, causas no traían el material y/o información, por lo cual no se cumplía con el objetivo de la actividad, claro en algunas excepciones de los alumnos eran buenos los trabajos, pero aun así las actitudes seguían siendo las mismas durante la realización del trabajo, en algunos comentarios de los alumnos que me realizaron eran, otra vez un tríptico, otro, en tal asignatura realizamos uno y así fueron sus comentarios de los cuales deduje que estas actividades ya las realizaban mucho y era muy rutinario y tradicionalista para ellos, ya que era actividades que la mayoría de los maestros utilizaban con ellos y eso provoco que los alumnos se aburrieran y no les tomaran seriedad e interés a la

actividad y no se lograba el propósito de la misma, por eso mismo le apropiaron el concepto de actividades aburridas los alumnos.

Gráfica 2

Resultados Diagramas, dípticos y trípticos



En estas actividades la efectividad fue muy baja, ya que fue solo el 45% de prueba muestra, no realizaron su trabajo, fueron muy incompletos, se aburririeron y no le tomaron la necesaria adecuada para que pudieran tener una calificación alta por otro lado el 55% fue muy bueno, ya que se entregaron en tiempo y forma y se notó que no les gustaron las actividades por la falta de participación y la no entrega del trabajo, todo esto se evaluó en conjunto de todos los trabajos.

En los dípticos, se mostró un muy bajo desinterés por parte de los alumnos, ya que se les hacían muy tediosos, no les tomaban la seriedad que debía tener el trabajo, solo se dedicaron a copiar la información y pasarla al díptico y no cumplieron con el material, así mismo no se pudo llevar concreta la actividad, ya

que muchos no le tomaron encuentra, factor es que se les hacen muy tedioso los dípticos.

Los trípticos fue lo mismo que en el díptico, ya que se les hace muy complejo y aburrido, ya que se confunden mucho con la información, no cumplen con el material y de igual forman comentan que es una actividad muy repetitiva y ya no se les hace una actividad de interés.

Actividades didácticas

Recursos que requieren de cierta preparación para ser utilizados de manera objetiva a la hora de transmitir o evaluar conocimientos. Las mismas sirven como herramientas de apoyo dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que promueven la interacción de los docentes y con sus alumnos, estas actividades deben destacarse por aumentar la participación y el interés de los estudiantes a la hora de poner en práctica todo lo aprendido, logrando un registro significativo del proceso.

Se realizaron barias actividades las cuales fueron muy productivas por la participación de los alumnos que se obtuvo así mismo las actitudes del grupo fueron a favor de las actividades, por ejemplo:

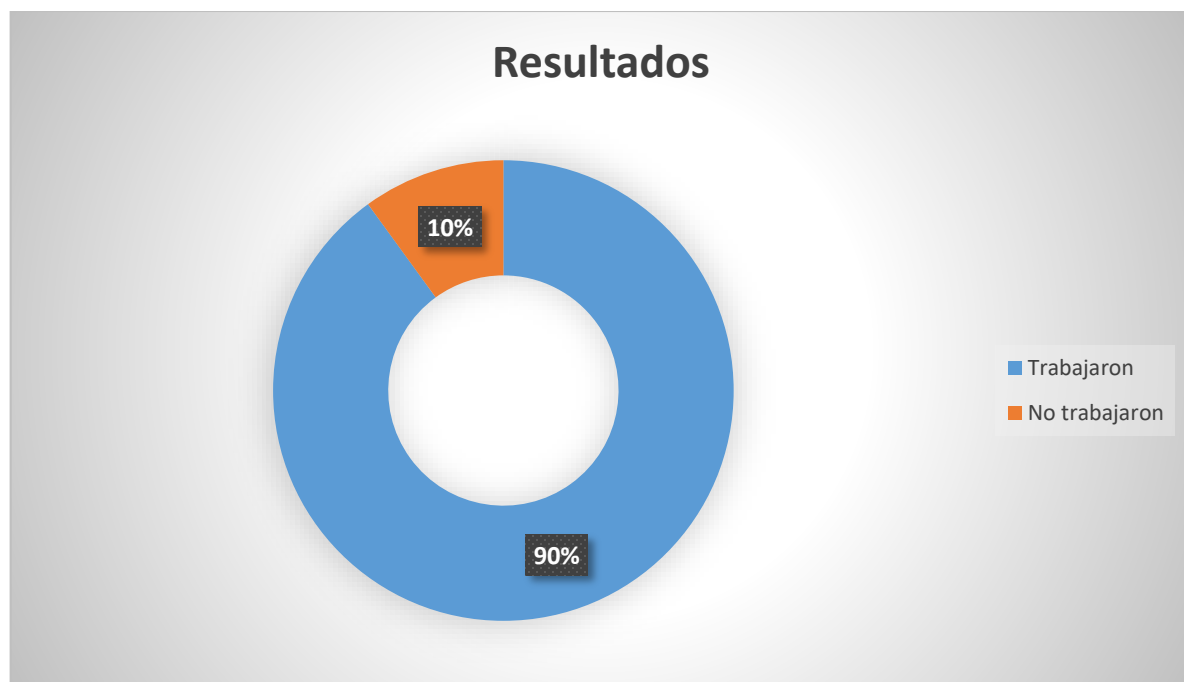
Se realizaron tendedores de información los cuales fueron muy creativos, les gustó mucho a los alumnos, se trabajó en dos sesiones y en la primera entregaron un buen avance, se notaba entretenidos y muy interesados, un factor fue que cumplieron con el material, cumplieron con su investigación, al realizarlo todos en su lugar trabajando se obtuvo un ambiente muy bueno, en la segunda sesión los alumnos ya traían más del 80 % del trabajo ya terminado y muchos eran muy creativos, el tiempo fue adecuado a la actividad los alumnos terminaron, los trabajos fueron muy buenos, se notó en el aula muy buena participación y creatividad, los comentarios de los alumnos durante la actividad fueron que les agradaban mucho esas actividades, que son muy entretenidas y les parecen muy innovadoras.

Se realizó un diario de valores, que consistía en cada semana les daba un valor que tenían que trabajar alrededor de toda la semana, escribiendo su definición,

como lo llevaron a cabo en la semana y como se tiene que ejecutar en la sociedad, así mismo un dibujo describiendo un hecho que hayan realizado donde se aplicó el valor, este se llevó a cabo por semana durante seis semanas hasta el momento se sigue implementando los valores por semana, los alumnos se notan muy conformes con la actividad, que se comenta cada semana el valor que se aplicó y los alumnos al comentarlo frente a grupo se ven muy interesados y son coherentes y completas sus participaciones.

Gráfica 3

Resultados de las actividades didácticas



La efectividad de esta actividad fue muy buena, que solo el 10% de mi prueba muestra no cumplió con él con el trabajo, los motivos fueron que no tenían las especificaciones o venía incompleto el trabajo, por otra parte, la efectividad que tuvo fue el 80% de mi prueba muestra donde si cumplieron con el trabajo y con las especificaciones que se les pidieron, los trabajos fueron de calidad, solo que en los diferentes estilos de aprendizaje quien predomina más es el kinestésico con el tipo y la calidad del trabajo.

Actividades lúdicas

La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia un aprendizaje significativo. En este tipo de actividades se encuentran innumerables beneficios, que mediante ellas, el niño adquiere conocimiento y conciencia de su propio cuerpo, dominio de equilibrio, control eficaz de las diversas coordinaciones globales, logra control de la inhibición voluntaria y de la respiración, también fomenta la organización del sistema corporal, maneja una estructura espacio-temporal y mayor posibilidad al mundo exterior, estimula la percepción sensorial, la coordinación motriz y el sentido del ritmo, mejora notoriamente la agilidad y flexibilidad del organismo particularidades que son importantes para reconocer en el estudiante en sus diferentes etapas del desarrollo.

Se realizaron tres actividades en especial que se ocupó esta herramienta las cuales fueron muy buenas principalmente por la colaboración y la participación de los alumnos que se notó en las actividades.

La actividad que se realizó fueron unas exposiciones las cuales fueron diferentes a lo normal porque las características fueron que se caracterizaran a lo que ellos iban a exponer y las herramientas que iban utilizando para ir explicando eran materiales en físico y tenía que hacer la representación de cómo se utilizaban y para qué se ocupaban cada uno de las herramientas.

Se realizaron juegos los cuales ellos los realizaron y ellos mismos los pusieron a prueba con sus mismos compañeros, todos los juegos se realizaron enfocados a los temas del segundo trimestre como un repaso o guía para su examen, los alumnos respondieron bien, colaboraron con todo el material fueron muy creativos y se aplicaron de la mejor forma, llevando a cabo una buena actitud y colaboración frente a las actividades que se realizaron.

Se realizó una actividad que fue por el día internacional de la paz el cual se llevó a cabo un mural con los alumnos donde todos se realizó en tercera dimensión tanto los dibujos como todo el material utilizado, los alumnos se notaron muy motivados y creativos al realizarlos con una buena disposición y actitud durante la actividad.

Gráficas 4

Resultados de las actividades lúdicas



En las actividades lúdicas fue muy bueno el desempeño de mi prueba muestra, que tuvo una efectividad del 100% que si realizaron el trabajo se les facilito mucho participar en las actividades y todos participaron, la actitud que tuvieron fue muy bueno, que los alumnos crearon un ambiente de participación y de aprendizaje así mismo los demás alumnos se motivaron y realizar la actividad, en estas actividades los alumnos son más participativos y tiene un mejor comportamiento, que aún son muy dinámicos.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación, propicia de una estrategia lúdico pedagógica para crear un ambiente motivacional adecuado para el aprendizaje significativo de los adolescentes del 2 grado grupo A, en la asignatura de Formación Cívica y Ética, así mismo, en los docentes contribuye hacia un cuestionar de su quehacer pedagógico, con miras a la innovación, en cuanto al proceso de aprendizaje y su relación con el conocimiento y la ventaja de utilizar las diferentes estrategias para la motivación dirigido como estrategia de enseñanza aprendizaje.

Para los alumnos crear un ambiente motivacional, provoca en ellos un mayor aprovechamiento en el aprendizaje de la formación cívica y ética, ya que en la actualidad los adolescentes han perdido ese interés a causa de la enseñanza tradicionalista y la falta de actividades innovadoras o del interés del alumnado.

Para ello se llevó a cabo una investigación a base de un test de estilos de aprendizaje en el grupo para logra entender que tipo de estilo de aprendizaje predomina en el aula y cuales, en cada uno de los estudiantes, así mismo nos dieron resultados favorables en el estilo visual, el cual los alumnos se desempeñan mejor.

Conforme se aplicaron las herramientas y estrategias se fueron observando distintas actitudes y comportamiento de los alumnos que los llevaba a tener un desempeño distinto al que ellos comúnmente respondían en la clase, las clases se fueron realizando de distintas actividades y estrategias pasando por distintos momentos donde se fueron identificando las actividades que favorecían el aprendizaje del grupo y cuáles no.

En las primeras herramientas que fueron los diagramas, dípticos e infografías, la actitud de los alumnos fue poco baja, que les parecieron muy comunes a lo que ellos están acostumbrados a realizar semana con semana, además tubo causas las cuales eran desinterés y frustración durante el desarrollo de la actividad, por lo cual se concluye que no fe muy eficaz la herramienta porque el grupo como ya lo mencionado no cambio mucho la actitud en la actividad.

En las actividades didácticas los alumnos respondieron muy bien, ya que participaron mucho y los trabajos fueron buenos y de calidad, en conclusión, si se vio una mejora, ya que los alumnos les intereso mucho las actividades y son muy creativos, además que las clases fueron muy buenas por la participación y el buen uso de los materiales, así mismo loa alumnos se notaron muy concentrados y muy interesados por las actividades y al explicar sus actividades ellos le entendían y recordaban por las actividades que habían realizado y se les quedaba mejor el tema para recordar.

Por último, en las actividades lúdicas los alumnos fueron muy participativos y colaborativos a pesar de la edad y la forma de ser del grupo se comportaron muy bien, entregaron trabajos de muy buena calidad y ahí es donde se pudo comprobar que había compañerismo y mucha participación entre todo el grupo.

Un factor que se presentó mucho durante todas las actividades fue que los alumnos ya se habían aburrido de la enseñanza tradicionalista, ya que los alumnos comentaban que ya habían hecho esas actividades, pero que era muy poco frecuente que las realizaran, cuando se llevaban a cabo les gustaban y los interesaban, para algunos alumnos seles hacia nuevo hacer ese tipo de actividades y eso provocaba que los alumnos se interesaran y tuvieran la accesibilidad de realizarlas.

Se puede concluir con que las actividades y dinámicas, si fueron muy asertivas para el grupo, ya que cambio su desempeño y sus actitudes ante la clase de formación cívica y ética, siendo más participativos, colaborativos y su desempeño académico aumento en la asignatura, así mismo se llegó a la conclusión que el grupo ya estaba un poco aburrido de las formas de enseñanza tradicionalistas que se llevaban a cabo en las clases y que con las nuevas estrategias se cambió esa forma de ser tan baja que tenían los alumnos a una forma de ser más activa y participativas las cuales sus actitudes decían todo aten las situaciones, así que llegamos al punto donde confirmamos que un estudiante motivado y que desde el profesorado sea quien los motive no solo con palabras sino con las formas de trabajar en las actividades, aumenta su desempeño académico y el rendimiento va

en aumento con forme el alumno sea cada vez mejor motivado y sea mejor la clase y muy nutritiva con unos alumnos activos y motivados.

Para llevar a cabo todas las actividades quiero aclarar que se motivó a los alumnos previo a las actividades consultando con los alumnos como querían trabajar la actividad, motivándolos con participación y llevando en si una democracia para elegir la actividad y como y donde se iba a trabajar, un factor que también se tomó en cuenta fue que a los alumnos en las primeras actividades los dejaba trabajar en el patio, ya que la escuela cuenta con mesas y sillas en las jardineras para poder trabajar y para esto se salía y dependiendo las actitudes del grupo fue como ellos decidían salir a trabajar, esta estrategia se llevó a cabo en las actividades de mayor impacto y se aplicó muy bien, que los alumnos se comportaban y se obtenían buenos resultados a la entrega del trabajo.

Cada quince días en una clase se tomaban de diez a quince minutos de la clase ya sea al principio o al final de la clase para charlar con ellos sobre temas de su interés y poder escucharlos sobre que les gustaba que habían hecho en sus casas, para ello también participábamos mi maestra titular y yo, con qué intención se llevó a cabo la actividad, con la intención de que los alumnos tuvieran un pequeño momento en donde se relajaran y pudiéramos tener un acercamiento con ellos así mismo con el objetivo de que tuvieran el interés por la clase y una motivación en el aula y se creara un ambiente motivacional en la clase.

Este trabajo se concluye con entusiasmo y con la mejor experiencia que un docente puede tener frente a grupo que es trabajar con ellos desde una visión más allá de una motivación con los alumnos y una acercaría con ellos así mismo cuando se crea un ambiente de motivación es más fácil que se pueda crear un mejor escenario de enseñanza y aprendizaje, dependiendo los diferentes tipos de motivación nos dice que el sujeto aprende mejor, puedo comentar que no solo el alumno sino también el profesorado es quien debe de tener esa motivación para llevar la clase.

REFERENCIAS

Álvarez. J. (2009). *La motivación en el aula. Revista digital para profesionales de la enseñanza. ISSN 1989-4023*

Copyright 2016 por Sandra María Bedoya Loaiza, Gloria Elena Pérez Buitrago & Victoria

Herrera. A. (2007). *Estrategias de motivación para alumnos de secundaria. Universidad pedagógica nacional unidad UPN. 095 Azcapotzalco.*

Hernández. R. y Fernández. C. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición. Interamericana editores, S.A. DE C.V*

Flores. C y Gómez. J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. REDIE vol.12 no.1 Ensenada may. 2010*

Klimovsky, G (1971). *El método hipotético deductivo y la lógica. La Plata : UNLP. FAHCE. Instituto de Lógica y Filosofía de las Ciencias.*

Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad. Ediciones Díaz de Santos, España.*

Ricoy. M y Couto. M. (2018). *Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. Revista electrónica de investigación educativa, vol. 20, núm. 3, 2018*

Romero, E y Mora, A. (2020). *Desarrollo de la motivación en estudiantes de secundaria mediante la implementación de un programa educativo en Artes Plásticas basado en el Aprendizaje Cooperativo. Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 117-131, 2020

VALERO, García, J, M. *El difícil Arte de Motivar*, Ed Gran editora, 1 Ed, México, 1991, (p 19-25)

Yavuz, G., Ozyildirim, F. y Dogan, N. (2012). *Mathematics motivation scale: a validity and reliability. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1633-1638.

Mariano Chóliz (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*

Enrique G. Fernández-Abascal y María Pilar Jiménez Sánchez

Arboccó de los Heros, M. (2016). *Neurociencias , educación y salud mental. Propósitos y Representaciones*.

Arruti, A. (2015). *El desarrollo del perfil del “teacherpreneur” o profesor-emprendedor en el currículum del grado de Educación Primaria: ¿Un concepto de moda o una realidad? Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19(2016), 177–194.

Barrios, H. (2016). *Neurociencias, educación y entorno sociocultural. Educación y Educadores*.

Blakemore, S., & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*

ANEXOS

Anexos 1. Test de estilos de aprendizaje

Test de estilos de aprendizaje V-A-K

Elige la opción a), b) o c) más adecuada:

1.- Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en la pizarra o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones:

- a) escuchando al profesor
- b) leyendo el libro o la pizarra
- c) te aburres y esperas que te den algo que hacer a ti

2.- Cuando estás en clase:

- a) te distraen los ruidos
- b) te distrae el movimiento
- c) te distraes cuando las explicaciones son demasiado largas.

3.- Cuando te dan instrucciones:

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

4.- Cuando tienes que aprender algo de memoria:

- a) memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro)
- b) memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso
- c) memorizas a base de pasear y mirar y recuerdas una idea general mejor que los detalles

5.- En clase lo que más te gusta es que:

- a) se organicen debates y que haya dialogo
- b) que se organicen actividades en que los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse.
- c) que te den el material escrito y con fotos, diagramas.

6.- Marca las dos frases con las que te identifiques más:

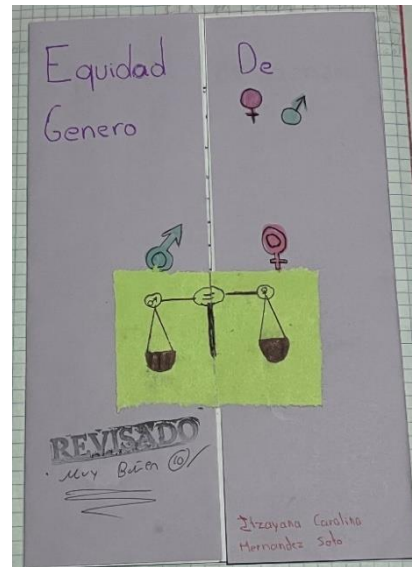
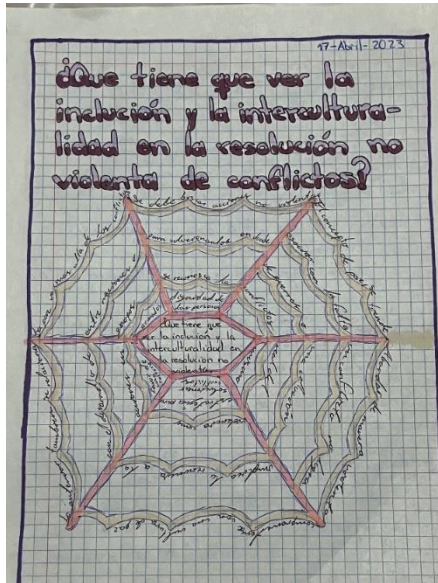
- a) Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel.
- b) Eres visceral e intuitivo, muchas veces te gusta/disgusta la gente sin saber bien porqué.
- c) Te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a la gente cuando hablas con alguien.
- d) Tus cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, te molestan los tachones y las correcciones.
- e) Prefieres los chistes a los cómics.
- f) Sueles hablar contigo mismo cuando estás haciendo algún trabajo.

Respuestas:

La que prevalece es la que te define

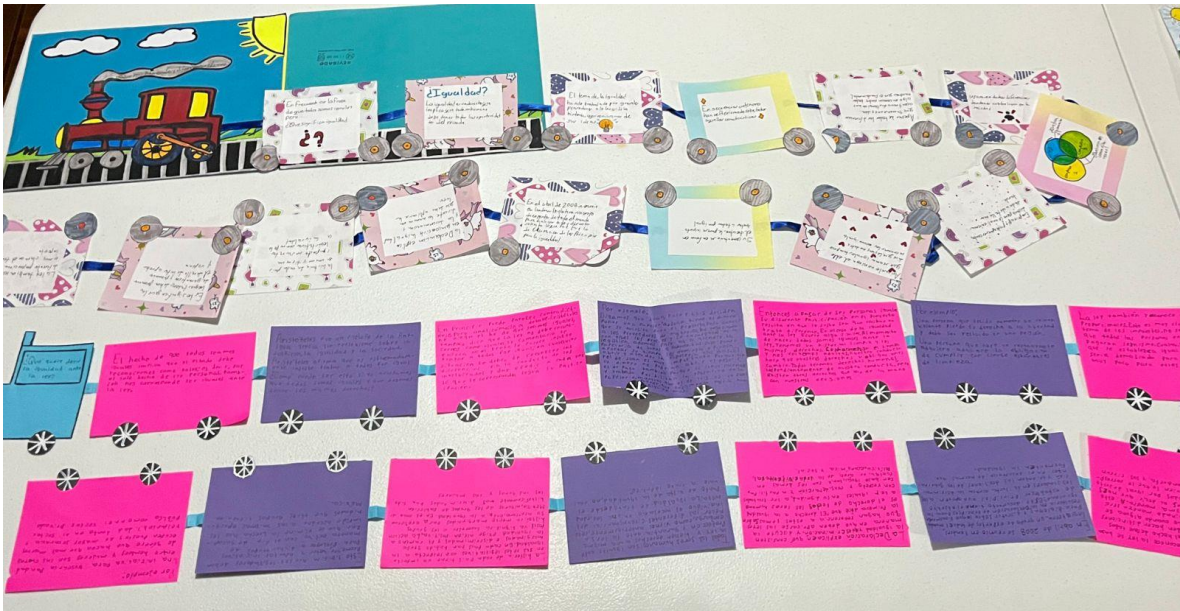
- | | |
|--|--|
| 1.- a) auditivo b) visual c) kinestésico | 4.- a) visual b) auditivo c) kinestésico |
| 2.- a) auditivo b) kinestésico c) visual | 5.- a) auditivo b) kinestésico c) visual |
| 3.- a) kinestésico b) visual c) auditivo | 6.- a) visual; b) kinestésico; c) kinestésico; d) visual;
e) auditivo; f) auditivo. |

Anexo 2. Diagramas, dípticos y trípticos

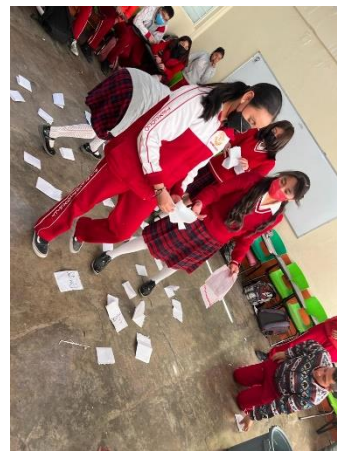


¿Que es?	Ejemplo	Frases																																
La igualdad de género se refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de los hombres y las mujeres	La equidad de género en una relación de noviazgo o de pareja implica que el trato sea justo y equitativo	Diferente aspecto mismo valor sin importar el género																																
<u>Como ejerce</u>		<u>¿Que es para ti?</u>																																
brindando a los hombres y mujeres las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato, sin dejar a un lado sus particularidades o necesidades	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Mamá</th> <th>Papá</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Preparar el desayuno</td> <td>Preparar el desayuno</td> </tr> <tr> <td>Limpiar los platos</td> <td>Limpiar los platos</td> </tr> <tr> <td>Hacer la cama</td> <td>Hacer la cama</td> </tr> <tr> <td>Hacer la compra</td> <td>Hacer la compra</td> </tr> <tr> <td>Atender a los enfermos</td> <td>Atender a los enfermos</td> </tr> <tr> <td>Hacer la comida</td> <td>Hacer la comida</td> </tr> <tr> <td>Poner la lavadora</td> <td>Poner la lavadora</td> </tr> <tr> <td>Hacer la cama</td> <td>Hacer la cama</td> </tr> <tr> <td>Sacar la basura</td> <td>Sacar la basura</td> </tr> <tr> <td>Ordenar la compra</td> <td>Ordenar la compra</td> </tr> <tr> <td>Controlar facturas</td> <td>Controlar facturas</td> </tr> <tr> <td>Cocinar</td> <td>Cocinar</td> </tr> <tr> <td>Cambiar las sábanas</td> <td>Cambiar las sábanas</td> </tr> <tr> <td>Limpiar la habitación</td> <td>Limpiar la habitación</td> </tr> <tr> <td>Quitar manchas de ropa</td> <td>Quitar manchas de ropa</td> </tr> </tbody> </table>	Mamá	Papá	Preparar el desayuno	Preparar el desayuno	Limpiar los platos	Limpiar los platos	Hacer la cama	Hacer la cama	Hacer la compra	Hacer la compra	Atender a los enfermos	Atender a los enfermos	Hacer la comida	Hacer la comida	Poner la lavadora	Poner la lavadora	Hacer la cama	Hacer la cama	Sacar la basura	Sacar la basura	Ordenar la compra	Ordenar la compra	Controlar facturas	Controlar facturas	Cocinar	Cocinar	Cambiar las sábanas	Cambiar las sábanas	Limpiar la habitación	Limpiar la habitación	Quitar manchas de ropa	Quitar manchas de ropa	Para mí es la igualdad de género son las mismas responsabilidades, oportunidades y forma de trato
Mamá	Papá																																	
Preparar el desayuno	Preparar el desayuno																																	
Limpiar los platos	Limpiar los platos																																	
Hacer la cama	Hacer la cama																																	
Hacer la compra	Hacer la compra																																	
Atender a los enfermos	Atender a los enfermos																																	
Hacer la comida	Hacer la comida																																	
Poner la lavadora	Poner la lavadora																																	
Hacer la cama	Hacer la cama																																	
Sacar la basura	Sacar la basura																																	
Ordenar la compra	Ordenar la compra																																	
Controlar facturas	Controlar facturas																																	
Cocinar	Cocinar																																	
Cambiar las sábanas	Cambiar las sábanas																																	
Limpiar la habitación	Limpiar la habitación																																	
Quitar manchas de ropa	Quitar manchas de ropa																																	

Anexo 3. Actividades didácticas



Anexo 4. Actividades lúdicas



Anexo 5. Diario de valores

