



Una apuesta por la búsqueda de las emociones soterradas en los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, a la luz de la didáctica crítico-constructiva

Astrid Carolina Rada Restrepo
Francisco Alberto Úsuga Giraldo

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor
Esteban Montoya Marín, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita

(Rada Restrepo & Úsuga Giraldo, 2024)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Rada Restrepo, A., & Úsuga Giraldo, F. A. (2024). *Una apuesta por la búsqueda de las emociones soterradas en los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, a la luz de la didáctica crítico-constructiva* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento Enseñanza de las ciencias y las artes: Beatriz Eugenia Henao Vanegas

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Carolina

A mi madre Martha Lucia Restrepo Muñoz, porque cada logro que tenga en mi vida será tuyo también.

Francisco

A mi madre María Graciela Giraldo porque es la razón de mi existencia.

Agradecimientos

Carolina

Agradecer es un proceso que implica traer al presente aquellos momentos y personas que de manera directa o indirecta hicieron parte de tu proceso. Agradecer es hacer una pausa para contemplar lo bello en el camino. Durante este año y medio de investigación siempre tuve personas a mi lado, apoyando mi caminar, mostrándome la luz cuando mis ojos se cegaban; entre esas personas, estuvo mi compañero de trabajo de grado: Francisco Úsuga, su asertividad, comprensión y ternura me hicieron ver que trabajar en equipo puede ser una experiencia muy enriquecedora siempre y cuando la comunicación sea el pilar. También estuvo mi asesor de trabajo de grados, Esteban Montoya, gracias por hacer de este tiempo un lugar para el aprendizaje, el encuentro y la risa. Agradezco a mi padre y hermana, por acompañarme y creer en mí, por ser mi hogar, mi lugar seguro. Agradezco a mis amigos y amigas, fueron muchos los momentos en que una palabra, un abrazo, la calma que me dieron me permitieron continuar; agradezco a mi Alma mater, la UdeA, y los profesores que aportaron a mi formación durante mi carrera, pues sus enseñanzas contribuyeron a que este trabajo tomara forma, y finalmente, agradezco a mi persona, a Astrid Carolina Rada Restrepo porque continuaste, hoy ya sabes que detrás del miedo no hay nada, tan solo tu enfrentándote a la incertidumbre de la existencia.

Francisco

Agradezco en primera instancia a mi madre, la persona más importante de mi existencia, la primera maestra en mi vida y quien ha dispuesto con mucha bondad su alma y su ser para el bienestar sus seres queridos. En esa medida, agradezco a todos y cada uno de quienes conforman mi familia por tener la suficiente fuerza y valentía para enfrentar las vicisitudes de la vida y enseñarme esas mismas virtudes.

A Carolina, mi compañera de trabajo de grado por compartir conmigo este camino de aprendizajes tomando el timón para ayudarme a navegar en tiempos turbulentos y tempestuosos, por enseñarme el sentido de la comunicación asertiva y la puesta en práctica de los discursos en torno a la emoción.

A la doctora Mercedes Jiménez Benítez por ser una luz que ilumina mi camino en momentos de oscuridad para que con fuerza y persistencia lo siga recorriendo.

Agradezco también a la Facultad de Educación y a sus maestros memorables como el profesor Esteban Montoya, las profesoras Beatriz Henao, Adriana María Ortiz Rodas, Amparo Holguín y Olga Seleny García, así como a la Universidad de Antioquia y a mis amigos, esos que, cercanos o distantes, durante todo este proceso me han dado la oportunidad de aprender de sus conocimientos.

Finalmente, agradezco a Dios, porque en su inmensa sabiduría y compasión me ha dado todo lo anterior.

Contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
1. Planteamiento del problema	16
1.1. La escuela de los niños de hojalata	16
1.2. ¡Lo que pasa con Danger se repite en otras escuelas!	17
1.3. Retos para emergencia de las emociones en los contenidos de enseñanza. ¿Qué nos dice la Norma Técnica Curricular?	19
1.4. El papel del concepto de Inteligencia Emocional y la relación contenidos-emociones.	22
1.5. Emociones y didáctica crítico-constructiva, ¿dónde está la relación?.....	27
1.6. El porqué de nuestros objetivos de investigación	29
2. Antecedentes	31
2.1. En términos de la ubicación geográfica	31
2.2. Análisis de antecedentes por categorías	35
2.2.1. Competencia socioemocional en la enseñanza	35
2.2.2. Habilidades socioemocionales en la enseñanza.....	37
2.2.3. Inteligencia emocional	38
2.2.4. Emociones y ciencias sociales	39
.....	41
2.2.5. Emociones y enseñanza de las ciencias sociales	41
2.3. Otras investigaciones	45
3. Justificación.....	47
4. Objetivos	50
4.1. Objetivo general	50

4.2.	Objetivos específicos.....	50
5.	Marco conceptual.....	51
5.1.	Emociones	51
5.2.	Inteligencia emocional	57
5.3.	Contenidos de enseñanza.....	59
5.4.	Didáctica Crítico Constructiva	62
5.5.	Formación categorial.....	65
6.	Diseño metodológico	68
6.1.	Escenario de práctica.....	68
6.2.	Enfoque	70
6.3.	Corriente de pensamiento	72
6.3.1.	Somos un Bricolaje... ..	72
6.3.2.	Corriente de pensamiento histórico - hermenéutica	73
6.3.3.	Corriente de pensamiento empírica.....	74
6.3.4.	Corriente de pensamiento crítica.....	76
6.4.	Método	78
6.5.	Técnicas e instrumentos	79
6.5.1.	Análisis documental	80
6.5.2.	Observación participante.....	80
6.5.3.	Entrevista.....	81
6.6.	Análisis de información.....	82
6.7.	Consideraciones éticas	84
7.	Resultados	86
7.1.	Consideraciones de lo emocional en la Norma Técnica Curricular	86
7.1.1.	Lo explícito	86

7.1.2.	Lo implícito	89
7.2.	Construcción de un plan de enseñanza a partir del análisis didáctico	94
7.3.	El encuentro entre los contenidos de enseñanza y las emociones	99
7.3.1.	¿Sí es posible generar un diálogo entre contenidos de enseñanza y emociones!	99
7.3.2.	¿Y cuál es el papel de la enseñanza en todo esto?.....	108
7.4.	Un diálogo necesario entre didáctica crítico-constructiva y emociones.	111
7.4.1.	Los fines de la educación para Klafki y su relación con la inteligencia emocional. 111	
7.4.2.	Aporte de la formación categorial de los estudiantes del grado quinto de la institución Hernán Toro Agudelo a través del encuentro entre emociones y contenidos de enseñanza en ciencias sociales.....	115
7.5.	Emociones soterradas y contenidos de enseñanza: una ruta sugerida para el maestro de ciencias sociales	117
7.5.1.	Apuesta por el trabajo con una Norma Técnica Curricular integrada	118
7.5.2.	Trabajando con categorías en función de las tres dimensiones de Klafki.....	119
7.5.3.	Formando en habilidades sociales.....	120
7.5.4.	Y entonces... ¿en qué momento hay que abordar las emociones en clase?.....	121
8.	Conclusiones	123
9.	Recomendaciones	129
10.	Referencias	131

Lista de imágenes

Imagen 1. Fachada Institución Educativa Hernán Toro Agudelo	68
Imagen 2. Mapa de pasos análisis de la información	83
Imagen 3. Apartado extraído de Álbum de las emociones	101
Imagen 4. Apartado extraído de Álbum de las emociones	101
Imagen 5. Apartado extraído de Álbum de las emociones	104
Imagen 6. Apartado extraído de Álbum de las emociones	105
Imagen 7. Apartado extraído de Álbum de las emociones	110

Lista de Tablas

Tabla 1. Apartado de Lineamientos Curriculares.....	87
Tabla 2. Apartado Lineamientos Curriculares	89
Tabla 3. Apartado DBA.....	91
Tabla 4. Apartado Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	93

Siglas, acrónimos y abreviaturas

PEI	Proyecto Educativo Institucional
MEN	Ministerio de Educación Nacional
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje

Resumen

La presente investigación está enmarcada dentro de la línea de didáctica de las ciencias sociales y tuvo por objetivo analizar el aporte del encuentro entre las emociones y los contenidos de enseñanza de esta área a la formación categorial entendida en términos de Klafki (1986) como una apertura del mundo al estudiante y la apertura del estudiante al mundo. Dicha apuesta surgió ante la situación presentada en el contexto de práctica, en la que se evidenció una escisión entre el componente emocional y cognitivo, entre el sujeto y el mundo, entre el ser y el saber. Para ello se pensó la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo le aporta a la formación categorial de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo el encuentro entre las emociones y los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales?* Esta investigación es de corte cualitativo, y se inscribió en la corriente de pensamiento crítica, el método empleado para su desarrollo fue el estudio de caso desde la perspectiva del teórico Robert Yin (s.f.) esta elección se dio con la intención de generar abstracciones a la teoría, pues identificamos en el trasegar de investigaciones consultadas muy poco abordaje de la situación esbozada, es decir, no se ha trabajado en el contexto colombiano las emociones articuladas a los contenidos. Una de las conclusiones que presenta esta investigación a partir del estudio de su objeto durante las clases de ciencias sociales es que efectivamente es posible trabajar los contenidos de enseñanza en función del reconocimiento de las emociones propias y de los demás, o sea, de la inteligencia emocional plateada por Goleman (1996), en este caso puntual, atendiendo al análisis didáctico del contenido y a la luz de la didáctica crítico constructiva con sus fines de autodeterminación, codeterminación y solidaridad.

Palabras clave: emociones, inteligencia emocional, contenidos de enseñanza, didáctica crítico-constructiva, formación categorial.

Abstract

The present research is framed within the line of didactics of social sciences and its objective was to analyze the contribution of the encounter between emotions and the teaching contents of this area to the categorical formation understood in terms of Klafki (1986) as opening of the world to the student and opening of the student to the world. This proposal arose from the situation presented in the context of practice, in which a split between the emotional and the cognitive component, between the subject and the world, between being and knowledge was evidenced. For this reason, the following research question was thought of: How does the encounter between emotions and social science teaching contents contribute to the categorical formation of fifth grade students of the Hernán Toro Agudelo Educational Institution? This research is qualitative, and was inscribed in the current of critical thinking, the same that seeks the transformation of reality and unjust social situations; the method used for its development was the case study from the perspective of the theorist Robert Yin (s.f) this choice was made with the intention of generating abstractions to the theory, since we identified in the research consulted very little approach to the situation raised, that is to say, the emotions articulated to the contents have not been worked in the Colombian context. One of the conclusions presented in this research is that it is possible to work the teaching contents based on the recognition of one's own and others' emotions, that is, the emotional intelligence presented by Goleman (1996) attending to the didactic analysis of the content and in the light of constructive critical didactics with its purposes of self-determination, co-determination and solidarity.

Keywords: emotions, emotional intelligence, content teaching, constructive-critical didactics, categorical formation.

Introducción

Cuando de emociones se habla hay múltiples puntos de vista sobre su definición; a pesar de ello, existe cierta consciencia de que es importante su abordaje, un trabajo que implique siempre problematizar y reflexionar sobre esa cuestión ¿para qué? Esa pregunta se ha resuelto desde el componente de la disciplina y el buen comportamiento en la escuela, desde las competencias referidas al saber ser y a la formación ciudadana, un tema primordial y que debe tener preponderancia en la educación, pero ¿por qué? O más bien, ¿de qué forma trabajar con las emociones para que no se trate solo de aprender sobre cuáles son las emociones primarias? Para que no se quede solo en eso. Y por supuesto, los documentos ministeriales desarrollan claramente el sentido de las emociones en la educación, pero entonces ¿En qué grados se aborda más este tema? ¿será que aparecen en función o a partir de los contenidos de enseñanza?

Todas las anteriores preguntas son del interés de la presente investigación, pues en esta las emociones aparecen con una intencionalidad, con un delimitado y marcado acento puesto en su relación con los contenidos, en su diálogo, en su interlocución. Pero ha de recordarse para los maestros y maestras en formación y en ejercicio que los contenidos se presentan en la escuela con un horizonte de sentido, que deben desarrollarse atendiendo a un para qué, a un por qué, cómo, cuándo, quiénes, con qué recursos, es decir, con un trabajo previamente realizado, reflexionado, con una estructura anclada al devenir apremiante de la humanidad y la cultura. Klafki (1986) fue retomado en este punto para dar luces sobre el por qué pueden conversarse y entenderse emociones y contenidos de enseñanza, a partir de la didáctica crítico-constructiva, que en síntesis está orientada hacia unos fines últimos de trascendencia en la formación: la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad para el cambio, la transformación del orden social establecido injusto que imposibilita el reconocimiento del otro.

Hasta este punto se ha esbozado el puente que pretende establecerse entre emociones y contenidos de enseñanza, la idea es dejar -medianamente- claro en el transcurso de este trabajo un por qué y un para qué sobre el trabajo con las emociones en el aula, el cual, estaría ineludiblemente puesto en los fines de la didáctica crítico constructiva, ahora bien, para que ello pueda llevarse a

cabo, es imprescindible recurrir al análisis didáctico del contenido y desde todos los elementos y oportunidades que este presenta, darle una orientación a la enseñanza.

Las investigaciones desarrolladas en el ámbito nacional (Rendón, 2015; Quiroga et.al, 2016; Gómez. P, 2016; Gómez. E, 2018) evidencian que existe una preocupación por la introducción de lo emocional en el ámbito educativo, pero la revisión de la Norma Técnica Curricular no se da en ninguno de los trabajos consultados, así como tampoco la relación que se podría establecer con la propuesta de Klafki. Pese a todo ello, hay evidencia de una incipiente pero constante preocupación por la relación entre emociones y contenidos de enseñanza de ciencias sociales (Pagés y Ortega, 2019; Grez, 2022; Jiménez y Cuenca, 2021), ya sea para el abordaje de la clase de historia o para la enseñanza del patrimonio, aunque cabe aclarar que dichas investigaciones son del ámbito internacional. Finalmente, ha de ponerse en claro que desde disciplinas como la sociología o la política (Corduneanu, 2019) se ha venido trabajando en la cuestión del giro afectivo que explica los comportamientos sociales a partir de respuestas emocionales colectivas que redundan en fenómenos como protestas, por lo que los resultados de dichas investigaciones pueden traerse al ámbito educativo para hacer reflexiones en la enseñanza y entender los motivos que nos llevan a los seres humanos al cambio o a las permanencias.

Todo lo anterior quiere decir que el puente que permite el camino entre emociones y didáctica crítico-constructiva todavía está por elaborarse, dicho puente es importante para reafirmar en la escuela el conocimiento sobre el sujeto estudiante, para conocer al otro y establecer acciones de transformación social. A partir del trabajo realizado en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo con estudiantes del grado quinto, se dan unas pequeñas claves de cómo podría llegar a ser ese proceso y los pasos que empezamos a caminar a través de esta investigación para el logro del objetivo planteado.

En un primer momento se describe el entramado de situaciones que configuran el problema de investigación, a partir de lo observado en la práctica pedagógica, del análisis de la Norma Técnica Curricular y de la desconexión que tiene la enseñanza de las ciencias sociales en general con las emociones. A continuación, se confecciona el estado del arte con base en lo que se ha trabajado sobre el tema, los hallazgos de las investigaciones pasadas y los retos que implica trabajar

con categorías traídas de los hallazgos en investigación psicológica, luego se desarrolla un marco conceptual que establece las categorías teóricas que sustentan nuestra propuesta. Posteriormente, se describe el proceder metodológico cualitativo enmarcado en una corriente de pensamiento crítica y puesto en marcha con un estudio de caso; el horizonte de sentido que tiene ser un bricoleur, las técnicas y los instrumentos utilizados para el análisis de la información, así como el imprescindible punto de vista ético. Por último, se desarrollan unos hallazgos bastante dicentes en torno a la relación entre emociones y didáctica crítico-constructiva con el énfasis puesto en los contenidos, así como las conclusiones y recomendaciones que nosotros, como investigadores, estudiantes y maestros en formación permeados por una cultura y con la esperanza de posibilitar un aporte a la educación de nuestra sociedad, planteamos en términos de la apuesta a la transformación.

1. Planteamiento del problema

1.1. La escuela de los niños de hojalata

Existen lugares llamados escuelas en muchas partes del mundo, algunos niños me han contado que estos son sitios muy divertidos, los niños y las niñas de todo el planeta tierra van allí para aprender, sus padres los dejan durante medio día a cargo de unos sujetos bastante pintorescos, estos últimos visten de colores muy llamativos, mantienen una sonrisa en su rostro y siempre que se les ve con un libro en la mano; sobre este sitio hablan maravillas, me han dicho, que en él se encargan de enseñar todo lo que es necesario para entender el mundo que nos rodea: matemáticas, nos cuentan sobre la naturaleza, nos cuentan las historias de nuestros antepasados y nos permiten ejercitar el cuerpo; dicen -además- que son sitios para la palabra y que todo el mundo está invitado a participar de las discusiones.

Cuando escuché lo anterior estaba muy emocionada por asistir a este lugar, pero ahora no sé siente tan cómodo estar allí, no me produce alegría, siento que falta magia, que quizás esperaba algo diferente a lo que estoy viviendo en este momento; los personajes de los que me hablaron si nos enseñan mucho, todos los días nos mencionan diferentes temas, datos curiosos bastante interesantes, por ejemplo que los mamuts y las pirámides de Guiza son contemporáneas o que Plutón, el noveno planeta del sistema solar ya no es considerado como uno igual a los demás sino un planeta enano; se puede decir que aprendo mucho, todos los días llego a casa a contarles cosas a mis papás de las que me enseñan en este lugar, sin embargo, cuando dichos personajes nos cuentan esos conocimientos tan maravillosos lo hacen sin una sonrisa en el rostro, al parecer eso de que siempre sonreían era mentira, los colores de su cuerpo y ropa cada que empiezan a explicar sobre algún tema titilan y se apagan, pareciera que entraran en una especie de corto circuito, lo que sí es cierto es que cargan con un libro en la mano, pero ese libro no es lo que parece. Según observé una vez que me acerqué a mostrarle un dibujo a uno de ellos, en el libro hay un huequito y en él hay algo que bombea fuertemente, creería yo que es un corazón, lo que no sé es por qué cargarían

ellos con un corazón en un libro, de quién será, para qué lo usarán, será que nos explicarán para qué funciona el corazón.

Mientras observaba a los personajes pintorescos de los que he hablado, me di cuenta que cada que caminan rechina algo, pareciera como si tuvieran latas dentro, lo curioso es que mis compañeros están sonando del mismo modo, justo ayer, Danger el niño que se sienta a mi lado estaba llorando, levantó la mano para expresar cómo se había sentido por ver una escena en la que dos abuelitas se abrazaban porque durante la pandemia del COVID 19 no tenían que darle de comer a sus hijos, y la señorita colorida #7 le dijo "es verdad, la pandemia mostró esas cosas que nos hacen falta fortalecer en sociedad" y agregó " pero Danger, no tienes que llorar, no seas bobito, cuando uno expresa las cosas es mejor sin mocos en la cara y sin quebrar la voz para que todos entendamos". Danger en ese momento me miró, nos miró a todos y vi que los colores de su cuerpo y de su ropa empezaban a titilar, también se estaban apagando.

El pequeño Danger el resto de la tarde no fue el mismo, empezó a sonar igual que los personajes pintorescos, como con latas por dentro. El día de hoy lo han sacado a él y a otros compañeros del salón, les han entregado a cada uno pequeños libros y una cuerquita para que siempre lo mantengan a su lado, cuando le pedí a Danger que me mostrara que guardaba en su interior dijo que estaba prohibido, pero agregó algo importante: "tranquilo amiguito, en este lugar todos tendremos nuestro librito tarde que temprano, dicen que debemos cuidar muy bien de lo que hay allí adentro y que quizás después de los 10 años de permanencia en este lugar podamos volver a usarlo".

1.2. ¡Lo que pasa con Danger se repite en otras escuelas!

La historia de la escuela de los niños de Hojalata es una metáfora de lo que ocurre en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo. Durante la observación de las clases de Ciencias Sociales era común el abordaje de contenidos curriculares sin que de ellos emergiera el sentir del estudiante con respecto a esos contenidos; los profesores al igual que los personajes pintorescos enseñamos cosas que son valiosas para la cotidianidad, por ejemplo, que las tierras que ahora son Colombia no siempre han tenido ese nombre y que los europeos no descubrieron este continente,

sin embargo, dejamos de lado las emociones de esos estudiantes (ira, alegría, tristeza, miedo, asco y sorpresa,), las cuales emergen de esos contenidos de ciencias sociales. Somos los profesores los encargados de colorear la historia, de darle pinceladas con diferentes matices, de recrear lugares, ponerles tonalidades a las ciencias sociales, pero ¡oh sorpresa!, ¿cómo lo hemos hecho si se ha tenido relegado el componente emocional?, pues resulta que lo guardamos en los libros, lo escondemos en las palabras, se escurre entre fechas, personajes y lugares, lo silenciamos en el ruido del salón mientras escribimos en el tablero para que nos escuchen. En suma, se han privilegiado los contenidos de enseñanza en la escuela, pero desligados de las emociones, es decir, hay una escisión, una separación, un desencuentro entre razón y emoción; parece entonces que seguimos en la dinámica de retomar los contenidos por sí solos, de enunciar los conocimientos y se ha dejado de lado que el aprender es integral, pues tal como dice Sáenz (1997) retomando a Jung:

El dilema del hombre contemporáneo no es el de reemplazar las funciones del pensamiento y la percepción por las del sentimiento y la intuición; se trata de revalorizar las segundas para buscar una síntesis entre dimensiones psíquicas que en la modernidad tienden a operar de manera dividida. (p.117)

Esta cuestión involucra además lo que los estudiantes advierten sobre esos contenidos, o sea, cómo los trastoca, qué los moviliza, qué los motiva, qué ejercicios de reflexión generan a partir de la observación de otras realidades simultáneas o acontecidas hace muchos años. Este proceso debe estar guiado por una selección de contenidos que responde al análisis didáctico¹; cabe considerar que, en la presente investigación, se entiende el concepto de contenidos retomando la postura de Gvirtz (2006), quien hace referencia al contenido de enseñanza como la construcción de un objeto, en donde se organiza el qué y cómo se transmitirá a los estudiantes, por lo tanto, el contenido a enseñar es intencional y tiene forma definida para darle eficacia a un mensaje que se llevará al aula.

¹ “Este análisis consiste en situar las preguntas necesarias para la selección, la cualidad y la estructura de los contenidos de la formación en el corazón de la preparación de las clases, eso significa que no queda en manos de las dinámicas de los contenidos en sí mismos.” (Paredes, 2017, p.36)

Por lo que se menciona anteriormente, la Norma Técnica Curricular plantea un qué y unas indicaciones que el maestro debe tener en cuenta, pero finalmente la forma de presentar esos elementos es otorgada por el profesor. Ahora bien, Gvirtz (2006) también justifica que los contenidos de enseñanza “comprenden todos los saberes que los alumnos deben alcanzar en cada etapa escolar. No se trata sólo de informaciones, sino que incluye también técnicas, actitudes, hábitos, habilidades, sentimientos.” (p. 3), por lo tanto, aunque el componente emocional es un elemento que debería estar presente en la propuesta del “contenido a enseñar” su abordaje es mínimo dentro de la experiencia escolar.

1.3. Retos para emergencia de las emociones en los contenidos de enseñanza. ¿Qué nos dice la Norma Técnica Curricular?

La pretensión de esta investigación es reconocer la importancia que tienen las emociones en los contenidos escolares y para que esto suceda es necesario posibilitar la emergencia de estas por medio de lo que se enseña, a continuación, se presentarán algunas de las razones que se toman a partir de la revisión de la Norma Técnica Curricular.

En los **Lineamientos Curriculares**, se plantea un escenario para el trabajo de las emociones de manera indirecta y este se puede ubicar en el numeral 4.2 que es sobre la *Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media* (p.42); dentro de este, un apartado se destina a hablar sobre las competencias en ciencias sociales (4.2.4.3 La postura de los Lineamientos de Ciencias Sociales), luego, dicho apartado habla de las *Competencias interpersonales (o socializadoras)* y las define como:

La actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad. (p.45)

Así mismo, se definen las “competencias intrapersonales (o valorativas) entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones.” (p.45). Es decir que el documento refiere a dos dimensiones del ser humano desde las cuales se posibilita el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás para el establecimiento de relaciones interpersonales sanas: lo interpersonal y lo intrapersonal.

En la propuesta de organización curricular desarrollada en el mismo documento se plantean unos elementos a tener en cuenta ante el desarrollo de las preguntas problematizadoras, uno de ellos se orienta a que los estudiantes “Desarrollen procesos de atención, observación, imaginación, sensibilidad ante las vivencias emocionales y conflictos que surjan” (p.50). Por último, hay un ejemplo en el que se plantea cómo podría desarrollarse el eje curricular número 2 (Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz.) dentro del aula de clase, en él, se plantean varias preguntas problematizadoras y una de ellas es: “¿Qué cualidades reconoces en ti, tus compañeros y familiares que te ayudan a sentirte y actuar mejor?”, ahora bien, se propone el abordaje de esta a partir de un ámbito conceptual y una competencia cognitiva en los que se posibilita el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los otros.

En cuanto a los **Estándares Básicos de Competencias** en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, sólo se hace mención explícita de las emociones en las acciones de pensamiento concernientes a los contenidos conceptuales de los grados primero a tercero de la siguiente forma: “Identifico algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único.”(p.122), no obstante, de ninguna manera se anclan los contenidos curriculares ni los conceptos específicos con este aspecto, y de igual forma, en ningún otro grado se vuelve a hacer mención de las emociones en los contenidos conceptuales, pero desde lo actitudinal, aparecen unas competencias que hacen alusión de forma implícita a asuntos de carácter emocional.

De otro lado, están los **DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje)**, que hacen mención de las emociones de manera explícita en una oportunidad cuando desarrolla las evidencias de aprendizaje para el grado primero: “Expresa algunas características físicas y emocionales que lo

hacen un ser único.” (p.9), como si las emociones fueran un asunto que solo permite realizar el reconocimiento hacia uno mismo ¿y los otros?, ¿y lo otro? No obstante, aparecen acciones de pensamiento que permiten desde lo implícito trabajar con las emociones en el aula.

Por último, se plantea que las competencias emocionales son parte fundamental de los **Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas** entendidos como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p.8), ahora bien, las competencias emocionales son entendidas desde este documento como la capacidad de identificar y dar una respuesta asertiva a las emociones propias y las de los demás (MEN, p.13), lo cual se corresponde con lo planteado por Goleman (1996) acerca del significado de inteligencia emocional.

Es necesario resaltar que, en efecto, hay unas orientaciones previas acerca del significado de las emociones y su reconocimiento (a pesar de que la Norma Técnica Curricular evidencia que no se tiene mucha claridad en cuanto a la diferencia entre emociones y sentimientos) por lo tanto, la educación ha desarrollado vías para su trabajo desde lo que se dispone en términos ministeriales. De otro lado, se menciona la dificultad existente en la diferenciación de estándares orientados a la competencia ciudadana emocional y a la competencia ciudadana cognitiva, de manera tal que el documento da apertura al trabajo con las emociones en relación con cualquier otro tipo de competencia y en la frecuencia e intensidad que se desee trabajar en cada grado. La invitación que hace el documento es al trabajo conjunto de todas las áreas para potenciar las competencias ciudadanas, sin embargo, alienta a que sean desarrolladas más fuertemente en la clase de ciencias sociales: “Otro de los espacios tradicionalmente usados para tratar los temas de ciudadanía es la clase de ciencias sociales. Y aunque ya sabemos que esta área no debe ser la única, sí debe seguir jugando un rol muy importante.” (MEN, 2004, p.11).

De los cuatro documentos, solo los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, no solo dan pie a que el profesor proponga los caminos por los cuales desea transitar, sino que también dan las opciones de cómo podría hacerlo. No obstante, al igual que con los Estándares Básicos de Competencias o con los DBA, en estos documentos no se plantea

una relación intrínseca entre emoción y contenidos de enseñanza, de tal manera que, si se trabaja la emocionalidad en la escuela, la experiencia de la práctica pedagógica muestra que se hace de manera desarticulada con el capital cultural histórico, geográfico, antropológico, sociológico que se trabaja en el aula, desde los contenidos de enseñanza.

1.4. El papel del concepto de Inteligencia Emocional y la relación contenidos-emociones

Para empezar, se plantean los siguientes cuestionamientos en coherencia con una revisión previa de la norma técnica curricular, en atención al papel que ocupan las emociones dentro de esta: ¿Por qué desde la Norma Técnica Curricular a las emociones solamente se les da relevancia en los grados de la primaria y es allí donde se ubica la mención explícita de estas?, ¿A cuáles intereses o finalidades atiende el que las emociones se trabajen de manera desarticulada con los contenidos obligatorios de enseñanza?

Ahora bien, para dar pie a las emociones dentro del currículo y que éstas emerjan de los contenidos enseñanza en ciencias sociales de todos los grados, es necesario reconocer su importancia y visibilizarlas, por ello se trae a colación el concepto de inteligencia emocional entendida como “...la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás, promoviendo el crecimiento personal e intelectual.” (Mayer, Caruso y Salovey, 1999, como se citó en Rendón y Cuadros, 2016), de igual forma, indican que esta debe “enseñarse a niños, jóvenes y adultos para que utilicen mejor su potencial intelectual” (Rendón, 2009, como se citó en Rendón y Cuadros, 2016), con el propósito de entender que así como los contenidos cognitivos requieren de un desarrollo gradual, las emociones también necesitan ser enseñadas en un proceso paulatino y constante que no solo debería presentarse en los grados de primaria. Los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas tienen esa potencia, pero se hacen desarticulados de los contenidos de ciencias sociales, es por ello que, probablemente, si logramos ese primer paso que es tejer un puente entre contenidos de enseñanza y emociones, o sea, razón y emoción, es posible generar los cimientos para que en investigaciones posteriores, pueda abordarse la inteligencia emocional como un elemento fundamental para propiciar la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad como pilares fundamentales de una didáctica crítico constructiva.

Si bien los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas no son precisos en establecer la relación entre emoción y contenidos de enseñanza, mínimamente dan orientaciones que le permiten al profesor llevar a cabo la clase transitando por las emociones subyacentes e inherentes a lo disciplinar, por ejemplo, desde las competencias inter o intrapersonales llevadas a cabo en ejercicio de empatía histórica con las personas en situación de pobreza durante el periodo de confinamiento. Teniendo en cuenta que ambos documentos dan pequeñas luces para transitar este camino creemos posible generar una propuesta didáctica que permita la emergencia de las emociones a partir del contenido de enseñanza; ahora bien, ¿qué se entiende por emociones desde esta propuesta investigativa? al respecto Chóliz (2005) nos habla de cómo el entendimiento consensuado de las emociones es una de las principales discusiones teóricas actuales, el debate gira en torno a si existen emociones básicas y si el reconocimiento de las mismas es universal, Chóliz (2005) manifiesta la existencia de ciertos patrones de reacción afectiva distintivos, generalizados y que suelen mostrar una serie de características comunes en todos los seres humanos. Se trata de las emociones de alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco; estas se caracterizan por una serie de reacciones fisiológicas o motoras propias, así como por la facilitación de determinadas conductas que pueden llegar a ser adaptativas.

Después de asumir un punto de vista sobre el significado de las emociones nos preguntamos ¿pueden emerger emociones en los estudiantes a partir de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales?, ¿Por qué no se visibiliza y no se hace consciente el componente emocional a partir de los mismos contenidos de enseñanza?, ¿Qué finalidad tiene esto en clave de lo que plantea Klafki acerca de la didáctica crítico-constructiva? En nuestras practicas pedagógicas observamos los siguientes ejemplos de la emergencia de emociones a partir de contenidos de enseñanza:

En la clase de ciencias sociales en el grado 5°-1 durante la explicación de la cultura de la comunidad Embera Eyábida, una estudiante al parecer muy interesada preguntó: ¿por qué las comunidades indígenas que he visto son pobres? Al escuchar esto algunos estudiantes tuvieron una reacción de burla frente a la pregunta. En esta situación pudimos observar cómo la emoción que emerge es la sorpresa y que subyace a partir del abordaje de una problemática que tiene esta comunidad y muchas otras ante el desplazamiento. La sorpresa es una emoción que se caracteriza porque desaparece rápidamente (Chóliz, 2005), por lo que se debe procurar potenciarla en su

momento ya que permite el abordaje de categorías problemáticas de mayor envergadura y que develan las estructuras sociales dominantes.

En otro momento, se estableció una reflexión en torno a la diversidad de significados de la belleza, para ello se les mostró la imagen de una mujer perteneciente a la comunidad africana Mursi, en esta, las mujeres utilizan unos platos en la boca, de tal manera que los labios inferiores se estiran a tal punto de que quedan separados de la mandíbula. Algunos estudiantes manifestaron que esa mujer les parecía muy fea y en su rostro hubo una expresión de desagrado, en otros, la mueca fue de risa por ver las características de la mujer que aparecía en la pantalla. En función de lo anterior Chóliz (2005) nos dice que unas de las principales funciones del asco es evitar una situación desagradable, por lo que al ver la imagen de una mujer que cumple con otros estándares de belleza a los que nuestra sociedad está acostumbrada representa malestar y aversión. Problematicar esta emoción dentro del aula es importante puesto que le permite al niño tener apertura hacia otras construcciones culturales sobre los estereotipos de belleza, es decir, convivir con lo extraño, lo diferente, aquello con lo que es preciso dialogar.

En un conversatorio propuesto por la profesora con respecto al conflicto de Ucrania y Rusia, y las repercusiones que estaba teniendo para los aliados de dichos países, algunos estudiantes manifiestan miedo por la posición que podría tener Colombia y por las implicaciones internas para los ciudadanos. Esta emoción que se logra percibir en los estudiantes es funcional en términos de lo adaptativo, es decir, de responder ante situaciones amenazantes o peligrosas y encontrar posibilidades para afrontar la situación (Chóliz, 2005). En el trabajo en el aula esta se puede encaminar hacia la búsqueda de alternativas desde lo inter y lo intrapersonal para establecer acuerdos si se llegase a presentar un conflicto y para entender en términos conceptuales que las dimensiones de lo que sucede en Ucrania no necesariamente representan un peligro inmediato para el estudiante.

Con lo anterior podemos evidenciar que los contenidos de ciencias sociales, suscitan emociones como sorpresa, asco y miedo en los estudiantes y que, a partir de ello, se pueden hacer abordajes conceptuales, procedimentales y actitudinales orientados a la formación de un estudiante que se abre ante el mundo y el mundo se abre ante él (Klafki, 1986).

Desde la didáctica de las ciencias sociales hay muy poco abordaje de esta relación entre razón y emoción, por lo menos en el contexto local y nacional, ya que las investigaciones y apuestas en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en sintonía con las emociones, se encuentran mayoritariamente en países como España (Pagés y Ortega, 2019) y otros latinoamericanos como Chile (Grez, 2022). Ahora bien, desde la observación sistematizada a través de los diarios pedagógicos, se evidencia una escasa o en su defecto, nula conexión entre los conceptos trabajados con los estudiantes y las emociones universales que determinan las prácticas humanas, los procesos, acontecimientos y situaciones históricas llevados al discurso durante la práctica de enseñanza, por ejemplo, en una de las clases desarrolladas, la cual versaba sobre la Constitución Política de Colombia y que dio paso al fenómeno de la migración venezolana, la reacción de los estudiantes colombianos fue de burla hacia la denominación interpuesta a la población venezolana: “veneco”, posterior a ello, la profesora, desarrolla una reflexión en torno a la sana convivencia, la empatía, el respeto y la diversidad⁴, no obstante, dicha reflexión se genera de manera desligada a los contenidos abordados durante la clase, como si se hubiese tratado de una disertación en torno a un tema diferente al de los Derechos Humanos y a las consecuencias de la migración. Si bien el llamado que la docente realiza, no hace alusión a las emociones que se plantean en este trabajo, propone unos elementos que podrían desarrollarse mediante el reconocimiento de las emociones en los contenidos.

Lo anterior da pie a una observación planteada por Pagés y Ortega (2019), cuando traen a colación la importancia de las emociones abordadas desde el paradigma de la nueva historia cultural y de los fenómenos sociales en general; para ello retoman a Walton (2005), quien al respecto menciona que:

La historia de los hombres y de las mujeres, y de las sociedades, pasa entonces por incorporar las conductas y las prácticas humanas observables en el tiempo, impulsadas por emociones universales, interculturales y con capacidad de predicción en la historia (Walton, 2005, como se citó en Ortega y Pagés, 2019)

Dicha reflexión se realiza en el marco de una investigación sobre *los sentimientos y las emociones en la enseñanza de la historia* y en ella afirman que “Serían las emociones, en

consecuencia, las expresiones más reconocibles en la interpretación y explicación histórica.” (Pagés y Ortega, 2019, p.119). Del caso anteriormente mencionado y el posterior llamado de atención planteado por los autores, surgen entonces preguntas como: ¿qué sienten los estudiantes cuando observan un video que habla de las comunidades indígenas desplazadas de sus territorios?, ¿Sienten ira, tristeza, asombro, miedo cuando se aborda el tema de la esclavitud, en el periodo de colonización?, ¿Por qué no se interpela al estudiante por sus emociones en relación con los contenidos de enseñanza?

El componente emocional es un asunto social, y los profesores somos garantes de ello, pues tal como lo menciona Esteve (1993), “Nunca encontré una mejor definición del magisterio: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir; ambas cosas juntas” (p.1), tenemos una responsabilidad ética con la enseñanza de las emociones vinculadas a los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales, porque son la puerta de entrada para el reconocimiento de la otredad, representan la apertura hacia el mundo, permiten tener una mirada crítica hacia los fenómenos sociales como la migración, la colonización o la esclavitud, así como un accionar contundente para la transformación de esas realidades, que en la actualidad se traducen en indiferencia, discriminación, xenofobia, entre otros. Chóliz (2005), plante que “existen ciertos patrones de reacción afectiva distintivos, generalizados y que suelen mostrar una serie de características comunes en todos los seres humanos” (p. 9) en ese sentido, ¿Cómo le enseño ciencias sociales a los niños si estoy desconociendo un elemento que es intrínsecamente humano y que los estudios que se han adelantado sobre esto están orientadas a mejorar las relaciones interpersonales y construir empatía?

La didáctica crítico constructiva llama la atención sobre la desconexión entre aprendizaje «relativo a objetos» y el aprendizaje interactivo-social, por ello, en los fundamentos de esta propuesta se plantea que aunque un alumno puede realizar procesos de aprendizaje cognitivos útiles y adecuados, al adquirir conocimientos propios de las matemáticas, la literatura, las ciencias naturales o las ciencias sociales, los procesos de aprendizaje emocionales son limitados, es decir, puede existir aprehensión de elementos conceptuales funcionales sin adquirir al mismo tiempo competencias sociales. En ese sentido, el estudiante realiza tales procesos de aprendizaje, por sí

solo o con la ayuda de los profesores, pero no en cooperación social con otros y, por ende, no para los fines socioeducativos (Klafki, 1986).

En consonancia con la anterior afirmación, las emociones son fundamentales para que una didáctica crítico-constructiva se lleve a cabo y para el desarrollo de la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad, pues como lo plantea Esteve (1993)

Éste es el objetivo: ser maestros de humanidad... a través de las materias que enseñamos, o quizás, a pesar de las materias que enseñamos; recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría; rescatar para nuestros alumnos, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental permitiéndoles entenderse a sí mismos y explicar el mundo que les rodea. (p.2)

Lo anterior permite hacer lectura de que el puente entre contenidos curriculares y emociones siempre esté tendido y dispuesto para que los estudiantes puedan transitar por él. Aquí se propone que el componente emocional es inherente a los contenidos y puede emerger de estos siempre y cuando se den las condiciones, resulta factible entonces “combinar armoniosamente el aprendizaje dirigido a objetos’ y el aprendizaje ‘social’” (Klafki, 1986, p.72).

1.5. Emociones y didáctica crítico-constructiva, ¿dónde está la relación?

Ahora bien, Klafki (1986) propone un tipo de formación que busca unificar la formación material (el objeto) y la formación formal (el sujeto), este tipo de formación tiene por nombre “formación categorial” la búsqueda desde su didáctica crítico constructiva es lograr la apertura del sujeto ante la realidad (el mundo) y la apertura de la realidad ante el sujeto; en términos de nuestra propuesta de investigación se busca que el sujeto se abra ante los contenidos de enseñanza y que los contenidos de enseñanza permitan la emergencia del sujeto, de sus fuerzas interiores, de aquellas cosas que lo movilizan y para ello es necesario el reconocimiento de sus emociones. En otras palabras:

Con la idea de la formación categorial se busca mediar entre las exigencias del mundo objetivo y el derecho del sujeto de ser el mismo... se denomina formación a ese fenómeno en el que por vivencia propia o mediante la comprensión de otras personas interiorizamos inmediatamente la unidad de un momento objetivo (material) y subjetivo (formal). (Klafki, 1996 citado en Runge, 2008, p. 172.)

En un escrito llamado *Hacia una pedagogía de la subjetivación*, Sáenz (1997) habla sobre los sentimientos y la imaginación en la escuela como propuesta para superar los procesos de individualización y apostarle a una emergencia de la subjetividad como posibilidad de autodeterminación del sujeto, discurso que entra en consonancia con las finalidades de esta investigación, puesto que, al reconocer las emociones, ese componente humano que determina la toma de decisiones, la autorreflexión y la construcción de lazos de cooperación; los procesos de enseñanza en las ciencias sociales se volcarían hacia el desarrollo de la autodeterminación, codeterminación, y la solidaridad que se trabajan desde la didáctica crítico-constructiva. En sintonía con lo planteado, esta investigación habla de las emociones con el fin de hacer hincapié en la apremiante necesidad de que el discurso de las ciencias sociales “deje de girar en torno a nociones de verdad, racionalidad y obligación moral y comience a girar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo.” (Sáenz, 1997, p.123) en tanto más allá de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales que por supuesto son sumamente valiosos para los procesos que se llevan a cabo dentro del aula, el reconocimiento de las emociones en función de la cooperación, la comunicación asertiva, el pensamiento crítico y la empatía se convierte en la base para el abordaje de esos contenidos, guía la enseñanza de una manera diferente y la dota de sentido, dado que “en el fondo, el conocimiento sólo se convierte en conocimiento para el individuo cuando su subjetividad se apropia de él y lo incorpora en su vida personal.” (Sáenz, 1997, p. 127), es decir, la emergencia de las emociones en el sujeto que aprende desde el abordaje de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales es el componente que le dará una importancia para su vida cotidiana, su comportamiento y sus formas de relacionamiento.

Las emociones son universales, pueden ser situadas en cualquier contexto y servir como vínculo entre procesos que parecieran ser diametralmente opuestos, por consiguiente, los estudiantes estarían más cerca de generar empatía y solidaridad hacia sus pares, pero también hacia

otras culturas, cosmogonías, procesos que antes de transitarlos en clave de las emociones, se verían como elementos aislados o desconectados de su realidad. Por último, es preciso mencionar que dentro del rastreo de antecedentes que se ha realizado no se han encontrado investigaciones en el contexto nacional que tiendan el puente entre la didáctica de las ciencias sociales y las emociones.

En coherencia con la anterior problemática esbozada surge la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo le aporta a la formación categorial de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo el encuentro entre las emociones y los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales?*

1.6. El porqué de nuestros objetivos de investigación

Si partimos de la idea de que para Klafki la proyección de apuestas que permitan la superación de la falsa conciencia, la develación de intereses ideológicos y la concientización del individuo como sujeto histórico hace énfasis en el análisis y posterior trabajo con los contenidos, su teoría de la didáctica crítico constructiva los pone como centro de la enseñanza, por lo que se notará entonces la relevancia de hacer una revisión exhaustiva de la Norma Técnica Curricular, que son esas orientaciones reglamentadas en el Artículo 5 de la Ley 715 de 2001 para la elaboración del currículo. De esta manera, esta investigación pone especial énfasis en la realización de un análisis didáctico que permita avizorar principalmente eso que los contenidos nos pueden aportar en materia de emociones para generar en los estudiantes lo que para Klafki se constituyen en los fines de la educación (Autodeterminación, codeterminación y solidaridad), es decir, es necesario tener presente a qué se le está apostando desde la educación formal, cuáles son los fines que persigue la educación actual y cuáles son los que se están acogiendo institucionalmente a partir del proceso formativo, a qué demandas está respondiendo el currículo y qué es eso que se debe potenciar o reestructurar en las clases de ciencias sociales si se quiere lograr una educación emancipadora que rescate al sujeto. Una vez realizado ese análisis se busca la construcción de unidades didácticas que respondan a las recomendaciones y revisiones generales que nos plantea Klafki.

Es necesario tener en cuenta el análisis del contenido, la pertinencia de este, los métodos y sobre todo esos obstáculos que hay desde la educación con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, que posiblemente estén necesitados de una reforma, más puntualmente y con respecto a nuestra investigación se busca entonces encontrar la forma a nivel curricular para permitir la emergencia de las emociones a través de los contenidos de enseñanza, analizar los aportes, enunciar las conclusiones de dicha apuesta para el rescate del sujeto, en términos de Klafki “la apertura del mundo al sujeto” y así finalmente, llegar a generar una ruta metodológica para el trabajo de las emociones que esté en coherencia con lo constructivo en la didáctica de Klafki, es decir, que busque transformar las clases de ciencias sociales y generar posibilidades de acción para trabajar las emociones a partir de los contenidos.

2. Antecedentes

En coherencia con nuestro problema de investigación sobre la importancia de rescatar el componente emocional, a partir de los contenidos de enseñanza del área de ciencias sociales, se llevó a cabo un rastreo de antecedentes con el propósito de identificar cuáles investigaciones hay al respecto, los referentes potenciales a nivel nacional, regional e internacional, así como la búsqueda de elementos que permitan tener una mejor comprensión sobre la relación entre emociones y enseñanza de las ciencias sociales. En este orden de ideas, en el transcurso de los hallazgos aparecen categorías a través de las cuales se pueden agrupar los trabajos realizados, lo cual permite tener una mejor panorámica en cuanto a lo que se ha concluido frente al tema, las tensiones encontradas sobre los distintos argumentos, lo difuso y fronterizo de algunos conceptos, así como las construcciones que nos permitan tener un referente para desarrollar nuestra apuesta. En la búsqueda de literatura hemos encontrado veinte documentos que hacen algún tipo de mención acerca del aspecto emocional en congruencia con la enseñanza-aprendizaje de alguna asignatura o con procesos sociales de orden histórico. A continuación, se presentarán de manera sucinta los hallazgos en relación con la ubicación geográfica de las investigaciones para determinar cuánto se ha investigado al respecto en términos de lo nacional, regional (Latinoamérica) e internacional; posteriormente, se realizará el abordaje de los antecedentes por categorías que aparecen de manera reiterativa mostrando tópicos similares o distanciamientos conceptuales.

2.1. En términos de la ubicación geográfica

A nivel nacional se realizó la consulta de los siguientes antecedentes: *Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media* (Rendón. M, 2015); *Propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá*. (Quiroga. C, Sierra. M, Tocancipá. O, 2016) y *Análisis de las habilidades cognitivas básicas (atención y memoria), el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como su posible relación, en los estudiantes de los grados 9, 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Gema del municipio de Buriticá*. (Gómez. P, 2016). En ellos, se realizan reflexiones acerca de la importancia de las emociones ya sea desde las denominaciones de competencia socioemocional,

habilidades socioemocionales o la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin puntualizar en una asignatura en particular. Las diferentes formas del abordaje de las emociones solo es otra muestra de que no hay un consenso en cuanto a su definición, ni mucho menos en cuanto a su abordaje en función de los procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela.

Las otras dos investigaciones halladas en el ámbito nacional tienen por nombre: *Estrategias para fortalecer la inteligencia emocional y mejorar la habilidad oral en inglés como lengua extranjera* (Gómez. E, 2018) y *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana* (Roldán. A, 2016), se llevan a cabo en función de la enseñanza y aprendizaje del inglés y aunque se trate de un área diferente, sus resultados dan cuenta de que efectivamente se pueden aplicar las emociones en el marco de la enseñanza de algún contenido en particular, pese a que por lo menos en la segunda investigación, se hace mayor énfasis en las emociones negativas que se generan durante las clases de inglés.

Lo anterior permite avizorar que hay interesantes apuestas por la investigación sobre las emociones en el ámbito nacional, pero no relacionadas con la asignatura de ciencias sociales y mucho menos en cuanto a la emergencia de ellas a través de los contenidos de enseñanza.

En el contexto de Latinoamérica no se encontraron demasiados trabajos, no obstante, los dos hallados plantean una sugerente relación entre las emociones y las ciencias sociales, uno de ellos con la enseñanza de la historia específicamente. La primera investigación denominada *El papel de las emociones sociales y personales en la participación política*, llevada a cabo por Corduneanu en el 2019, desarrolla unos argumentos a través de los que traza postulados sociológicos en los cuales plantea que las emociones se presentan como una suerte de telón de fondo a través del cual se explican algunos acontecimientos o procesos de orden colectivo y que producen las movilizaciones en masa que llevan a la transformación de algún orden social establecido, lo cual puede ser explicado a través del *giro afectivo* propuesto por las nuevas corrientes de investigación sociológica. En éste se menciona que:

El giro afectivo, que plantea este regreso del sujeto como central en la investigación social, con su dimensión racional y emocional, así como el considerar las emociones como prácticas sociales y culturales, más que simples estados psicológicos, es una perspectiva epistemológica novedosa para los estudios de participación política en general, (p.94)

El segundo trabajo denominado *Usando las emociones para comprender cuestiones socialmente vivas en las clases de Historia* de Grez (2022), hace hincapié en la importancia de las emociones para las clases de historia debido a que favorecen procesos de empatía que posibilitan el fortalecimiento de las cuestiones socialmente vivas en la configuración del ser histórico. Este trabajo es de relevancia para la presente investigación en tanto tiende un puente entre las emociones y los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales. Al respecto la autora manifiesta que “los trabajos han destacado que ello permite formar mejores ciudadanos, fortalece el respeto de los derechos, integra opiniones, mejora la empatía y disminuye los juicios de violencia, discriminación o intolerancia, entre otras ventajas.” (Grez, 2021, p.8)

En el ámbito internacional fueron consultados 4 documentos, todos cuatro europeos, más específicamente del contexto español: dos artículos de investigación, un estudio de investigación y una memoria de trabajo final de grado. Los respectivos títulos de estas investigaciones son:

1. La Educación Emocional: un reto educativo (Celis, 2017)
2. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España) (Jiménez y Cuenca, 2021)
3. Las emociones y aprendizaje de las ciencias de maestros de primaria en formación inicial durante sus prácticas de enseñanza (Brígido, et al., 2009)
4. Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales (Pagès y Ortega, 2019).

En un primer acercamiento se logró identificar que los primeros tres textos tienen un interés muy marcado en la importancia de la educación emocional y es que aunque no todos hablan explícitamente de esta, (solo el primer documento) si mencionan elementos importantes que

permiten entrever lo que se pretende lograr al hacer partícipe el componente emocional dentro de la escuela, el objetivo entonces es lograr un proceso de enseñanza - aprendizaje que permita la autorregulación de las emociones; la motivación del estudiante frente al proceso de aprendizaje; despertar el interés, en otras palabras, hacer atractivo dicho proceso, además de que el reconocimiento de las emociones permitirán el entendimiento propio y de los otros:

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar los retos que se plantean en la vida cotidiana. (Bisquerra, citado en Celis, 2017, p. 9)

Todos los textos hacen alusión a la escisión que se ha generado entre el componente emocional y el cognitivo, se hace mención de la importancia de trabajar en rescatar las emociones dentro del aula para así fortalecer y potenciar el componente disciplinar, algo a destacar es que también en los primeros tres textos se abordan las emociones “antes de” y no “después de”, es decir, la generación de emociones (positivas) van a contribuir a mejorar el desempeño cognitivo con respecto a contenido disciplinares.

Finalmente, algo que es preciso mencionar con respecto a los cuatro textos es la necesidad de clarificar y profundizar qué se entiende por emoción, en algunos de ellos está planteado de forma muy escueta, en otros parece ser que faltan claridades conceptuales; en los textos hacen mención de las siguientes palabras como emociones: empatía, asertividad, motivación, iniciativa, frustración, incertidumbre, sorpresa, interés, curiosidad. Si bien no hay un consenso sobre el significado de estas, las emociones se tratan de reacciones involuntarias cargadas de energía que dan respuesta a ciertos acontecimientos externos o internos, los cuales se afrontan según nuestras experiencias o vivencias emocionales (Celis, 2017), lo cual se corresponde con el significado de emociones para la psicología cognitiva.

2.2. Análisis de antecedentes por categorías

2.2.1. Competencia socioemocional en la enseñanza

A continuación, se presentan dos investigaciones, una realizada por Rendón (2015) y la otra realizada por Celis (2017), las cuales se basan en la categoría de competencia socioemocional, en ambos casos, estrictamente circunscripta a la escuela.

Rendón (2015) realiza una investigación en la que se establece la relación entre los estilos de enseñanza de los maestros de la educación media en el municipio de Caucasia, Antioquia y su relación con la competencia socioemocional. Si bien este concepto no se abordará en la presente investigación, es entendida como aquella que:

Incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. (p. 240)

La autora lleva a cabo una investigación mixta de tipo descriptivo y para ello acude a la aplicación de instrumentos como: una entrevista semiestructurada, varias encuestas, una guía de observación y un cuestionario tipo escala. Finalmente, la investigación concluye con lo siguiente:

Se puede decir que los estilos de enseñanza tienen una relación directa con la educación de la competencia socioemocional de los estudiantes en la medida en que permiten o no ambientes propicios para el diálogo, el manejo de conflictos y el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales, las cuales a su vez propician una convivencia ética en el ámbito escolar. (p.252)

Dicha investigación plantea temas de interés para la investigación en curso, no obstante, lo hace desde el punto de vista de los estilos de enseñanza, en ese orden de ideas, su importancia radica en las formas en las cuales los docentes le imprimen una manera particular al abordaje de los contenidos. Esta primicia permite advertir que una de las formas en las cuales se puede propiciar la emergencia de las emociones en los contenidos es a través de ese sentido que el maestro utiliza para orientar los contenidos de enseñanza, o sea, la forma en la cual los enseña.

El trabajo realizado por Celis (2017), que tiene por nombre *La Educación Emocional: un reto educativo*, desarrolla una reflexión sobre la importancia del reconocimiento de las emociones propias y de los demás para un mejor desenvolvimiento en la vida social a la hora de relacionarse con otros. En el transcurso de sus construcciones teóricas retoma a autores como Freud, Darwin, Jung, Goleman y Lazarus para trabajar las dimensiones del desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional, con el fin de argumentar que este último no ha tenido tanta presencia en la práctica educativa.

Esta investigación se trata de una apuesta de análisis documental, ya que dentro de la metodología se llevó a cabo un rastreo bibliográfico a través de fuentes digitales de información y después fue realizado por medio de la *reflexión* apoyada en postulados de psicología, educación y filosofía. De igual forma, se menciona que algunos cursos dirigidos por ella, funcionaron como insumo para la investigación.

Si bien, no se trata de un trabajo que se haya realizado bajo un contexto particular ni desde la mirada que se le quiere dar a la presente investigación, algunos de los conceptos que plantea desarrolla ciertas definiciones de utilidad y que de alguna manera complejizan la aplicación de lo emocional en la escuela. En ese sentido, la competencia emocional es comprendida como: “un amplio abanico de saberes que nos da la capacidad de aprender y poner en práctica lo aprendido; rectificando, modificando e identificando situaciones para resolverlas en un momento preciso.” (Celis, 2017, p.9). Aunque el trabajo de Celis no desarrolla de manera directa el concepto de competencia socioemocional, fue ubicado dentro de esta categoría porque en él, la fusión de los conceptos de competencia emocional y educación emocional entendido como “ un valor esencial en la persona, un proceso natural que nos conduce al autoconocimiento y al descubrimiento y nos

enseña a priori a relacionarnos, primero con nosotros mismos y luego con nuestro entorno” (Celis, 2017, p.9) de alguna manera refieren a lo desarrollado por Rendón a través de sus aportes en cuanto a la competencia socioemocional.

2.2.2. *Habilidades socioemocionales en la enseñanza*

Si en las investigaciones mencionadas en el apartado anterior se hace un abordaje del concepto de competencia socioemocional, en otra de las investigaciones llevadas a cabo a nivel nacional durante el año 2016 y que tiene por nombre: *Propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá*, se habla de habilidades socioemocionales y se las describe como:

Un conjunto de conductas motoras, afectivas y cognitivas [...] [que] incluyen habilidades relacionadas con la interacción social o interpersonal, habilidades para el reconocimiento y expresión de emociones y habilidades cognitivas como la adquisición de nuevos esquemas de pensamientos. (p.30)

Dicha investigación llevada a cabo por Quiroga, Sierra y Tocancipá (2016) hace alusión a conceptos como la inteligencia emocional y la competencia social, sobre las cuales manifiesta que “no son características de la personalidad, sino más bien, comprenden un conjunto de destrezas y comportamientos que se pueden desarrollar y perfeccionar a través del aprendizaje” (p.30). Lo cual refuerza la idea de que la educación emocional, debe ser un proceso continuo que no solo se lleve a cabo en las primeras fases de aprendizaje.

Ahora bien, en este trabajo la problemática planteada, se centra en el asunto del bajo rendimiento académico de los estudiantes de algunas instituciones educativas en la ciudad de Bogotá y para ello acude al argumento de que este fenómeno se presenta porque en los planes de mejoramiento siempre aparecen presentes “estrategias de mejoramiento centradas en fortalecer las habilidades conceptuales y académicas, desconociendo otros aspectos que inciden en el bajo rendimiento como son las habilidades socioemocionales.” (p.14), y esto sucede en tanto que el bajo

rendimiento es un problema multicausal y, por lo tanto, el mejoramiento de este no radica sólo en los contenidos disciplinares y los esfuerzos que se hagan por fortalecerlos si no se fortalece también el componente emocional.

2.2.3. *Inteligencia emocional*

De las otras tres investigaciones consultadas a nivel nacional, dos de ellas relacionan la inteligencia emocional con el aprendizaje del inglés, La primera de ellas es una tesis de maestría llevada a cabo por Gómez durante el 2018, la cual tiene por nombre: *Estrategias para fortalecer la inteligencia emocional y mejorar la habilidad oral en inglés como lengua extranjera*; dicha investigación se basa en la escisión existente entre intelecto y emoción. Los planteamientos metodológicos que realiza se basan en la consulta acerca de las incidencias que puede tener la Inteligencia Emocional frente al desarrollo de una lengua extranjera, de igual forma, uno de los hallazgos más representativos del documento es que hay una estrecha relación entre emoción y habilidades de pensamiento y que el controlar el proceso de pensamiento permite manejar las emociones. La segunda tiene por nombre: *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana*, de entrada el título no es muy diciente, sin embargo, esta investigación desarrollada por Roldán (2016), al igual que los trabajos anteriores, pormenoriza el papel de las emociones como condicionantes del aprendizaje en la relación que se establece entre el maestro y el estudiante y se centra en dar cuenta a través de una metodología descriptiva, transversal y exploratoria en demostrar que las dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera se dan por las emociones negativas que este proceso genera.

La última investigación consultada en el ámbito nacional desarrollada por Gómez (2016), tiene por título: *Análisis de las habilidades cognitivas básicas (atención y memoria), el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como su posible relación, en los estudiantes de los grados 9, 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Gema del municipio de Buriticá*. En esta investigación que utiliza una metodología cuantitativa se pretende establecer el puente entre los tres componentes mencionados en el título (habilidades cognitivas básicas, inteligencia emocional y rendimiento académico), no obstante, desarrolla postulados en los cuales

hace mención de que para que dicha relación pueda ser efectiva el maestro tiene un papel fundamental:

No se puede considerar el aprendizaje como un proceso aislado de las emociones, en donde lo cognitivo prima sobre lo emocional y no se tienen en cuenta los procesos internos del educando. Se hace necesario entonces, no sólo la transmisión de información y de conocimientos por parte de los docentes, sino también tener presente la importancia de la influencia que pueden tener las emociones sobre el rendimiento académico, y son los educadores quienes deben ser conscientes de ello, ya que son quienes cumplen el rol fundamental en la educación de los estudiantes [...] (p.16).

Al igual que las investigaciones anteriores, comparte definiciones similares sobre la inteligencia emocional basadas en las construcciones teóricas de Peter Salovey y John Mayer en 1990. Por último, concluye manifestando que, si bien las habilidades cognitivas básicas (atención y memoria) cumplen un papel importante en el buen rendimiento académico, las emociones son trascendentales en el sentido en que el estudiante es un sujeto que siente.

Por último, otra de las investigaciones que realiza un aporte sobre el concepto de **inteligencia emocional**, es el trabajo que tiene por nombre *Relación entre inteligencia emocional y resolución de problemas sociales en adolescentes* realizado por Gallardo (2014) en el cual manifiesta que se trata de “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer, 1997, como se citó en Gallardo, 2014). En este orden de ideas se propone que en la medida en que la inteligencia emocional aumenta en los estudiantes, mayores serán las posibilidades de resolver problemas sociales.

2.2.4. Emociones y ciencias sociales

Dentro del rastreo realizado aparece la relación entre emociones y ciencias sociales, pero no en la educación sino en otras áreas del conocimiento, por lo tanto, la investigación que a continuación se presenta, es mucho más específica en cuanto al abordaje de las emociones en relación con el retorno del giro afectivo en la investigación sociológica y política.

Así entonces, en la investigación denominada *El papel de las emociones sociales y personales en la participación política*, llevada a cabo por Corduneanu (2019), las emociones aparecen aquí como un asunto eminentemente sociológico y en ese sentido poseen un papel fundamental en momentos de protestas, manifestaciones ciudadanas y malestares colectivos frente al orden social establecido. Aparecen entonces bajo estas afirmaciones conceptos como el giro afectivo desde el punto de vista de Silvan Tomkin

El afecto se conecta con algunas emociones básicas, como la vergüenza, el miedo, el enojo, la excitación, la alegría y el asco. La incorporación del afecto y de las emociones en los estudios culturales se da como una crítica al giro lingüístico de éstas y marcará un regreso del sujeto y de sus emociones a las ciencias sociales. (Tomkin, s.f., como se citó en Corduneanu, 2019)

De igual forma, en el texto se desarrolla una distinción entre afecto, sentimientos y emociones, poniendo un notable acento en este último. Para ello, basa sus postulados en Brian Massumi quien determina que los afectos son “fuerzas e intensidades [...] pre-personales, no conscientes y que suponen una experiencia de intensidad que no se puede realizar plenamente en el lenguaje.” (Massumi, s.f., como se citó en Corduneanu, 2019). Posteriormente continúa mencionando que el autor

Considera los sentimientos como personales y biográficos, mientras que define las emociones como sociales. Con base en este planteamiento, Arfuch propone un modelo tripartito: emociones de fondo —energía, entusiasmo, excitación—; emociones primarias o básicas —miedo, ira, sorpresa, alegría, tristeza, felicidad—, y emociones sociales —simpatía, turbación, vergüenza, culpa, orgullo, celos, envidia, admiración. (Corduneanu, 2019, p.76)

De esta forma se van precisando las emociones ahora entendidas desde las ciencias sociales propiamente dichas, en este caso, la sociología toma el protagonismo y hace uso de las emociones para explicar fenómenos colectivos, concluyendo al final de la investigación, en la cual toman algunos ejemplos de protestas sociales como la del 2014 en Ayotzinapa y la marcha contra Donald Trump del 2017, que las emociones personales se pueden volver colectivas cuando se trata de emociones compartidas, que son las emociones que viven los miembros de un grupo en un mismo periodo de tiempo, por ejemplo, el enojo hacia el gobierno o por la corrupción que pueden desatar protestas sociales (Corduneanu, 2019)

La apuesta metodológica que aquí se desarrolla se realiza bajo la etnografía, la observación y la unión de dos pares de emociones que se analizan en el marco de manifestaciones sociales. Se lleva a cabo una triangulación de métodos cuantitativos (encuesta) y cualitativos (análisis visual y observación participante), a través de los cuales se pretende generar una comprensión más holística del fenómeno ya que para ellos los métodos cualitativos y cuantitativos son complementarios. Dentro de las conclusiones más importantes a las que se llegó dice que algunas emociones personales negativas, se transformaron en emociones compartidas durante las movilizaciones sociales y se perpetuaron durante el resto del sexenio de Enrique Peña Nieto (Corduneanu, 2019).

2.2.5. Emociones y enseñanza de las ciencias sociales

La apuesta de la investigación “*Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales*” (Pagés y Ortega, 2019), propone comprender el papel de las emociones y sentimientos en la enseñanza de la historia; en él también se identifica la frontera entre lo cognitivo y lo emocional y se le pregunta a los docentes por la pertinencia de convocar la parte emocional dentro de los procesos de enseñanza de la historia, se pregunta por el currículo y la promoción de las emociones en el alumnado, reflexiona sobre el impacto de la existencia de emociones sociales, como: la vergüenza, los celos, la culpa o el orgullo, en la enseñanza de la historia. Esta investigación arroja conclusiones interesantes porque refiere a la ausencia de emociones en el área de las ciencias sociales y es que la historia una disciplina fundamental y de carácter relevante en la enseñanza de esta área ha privilegiado lo conceptual, dejando de lado lo

emocional por considerarlo sinónimo de subjetividad y por ende falta de rigurosidad. Al respecto los autores indican que:

La historia que se transmite en las escuelas debe ser una historia objetiva, sin sesgos, con pretensión de verdad. De esta forma, ofrecemos las herramientas necesarias para comprender y pensar el presente. Aunque pueden reconocerse imparcialidades en los libros de textos, éstos no son más que un recurso de aula. (Pages y Ortega, 2019; p. 9)

Esta investigación también menciona cómo las emociones han formado parte importante de las ciencias sociales, al respecto, Pagés y Ortega (2019), mencionan que la historia como parte del currículo ha posibilitado la aparición de determinadas emociones cuando se abordan temas como la conquista y la colonización de América en los siglos XV y XVI. De igual forma, la enseñanza de la historia puede permitir el auge de emociones en función de una apuesta nacionalista como, por ejemplo, durante el franquismo en España. Ahora bien, muchos acontecimientos sociales como revoluciones se encuentran directamente influidas por emociones como la ira o la frustración. De esta manera es evidente que el abordaje de este asunto puede tener tantos objetivos como el currículo o el mismo profesor lo plantee.

Es en este punto que se logra dar cuenta de un hallazgo de carácter estructural para nuestra propuesta investigativa, este trabajo de carácter internacional logra acercarse un poco a lo que se pretende investigar desde la línea de didáctica de las ciencias sociales *¿Cómo le aporta a la formación categorial de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo el encuentro entre las emociones y los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales?* La forma de abordar las emociones en esta investigación permite dar luces al momento de comprender el cómo se puede potenciar los contenidos de enseñanza para trabajar las emociones, en este caso concreto, la historia.

Hay otras dos investigaciones dentro del rastreo realizado que establecen una relación puntualmente con la enseñanza de ciencias sociales, en este sentido, el trabajo denominado *Emociones de estudiantes preuniversitarios en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación* realizado por Corrales (2020) hace un esfuerzo por establecer la relación entre las estrategias de

clase construidas desde la gamificación con la incidencia que tienen las emociones en el aprendizaje de las ciencias sociales. En el escrito, el autor hace énfasis en la importancia de las relaciones interpersonales para la enseñanza, lo cual posibilita en cierta medida la emergencia de las emociones, no obstante, en él se habla de emociones y sentimientos indistintamente sin que se lleve a cabo una diferenciación que permita establecer rutas de trabajo claras.

En este trabajo se plantea la gamificación como metodología y se concluyen varios aspectos dentro de los cuales destaca que cuando el estudiante puede reconocer las emociones, el aprendizaje se dificulta menos o también que las estrategias didácticas implementadas desde el juego permiten amenizar los espacios de clase y por ende, *mejorar la visión que los estudiantes tienen sobre la asignatura*.

El segundo trabajo que aborda la relación entre emociones y didáctica de las ciencias sociales es el implementado por Reyes (2020) el cual tiene por título: *Utilidad social de la historia a través de las emociones: discursos académicos normativos y prácticas docentes*. En este, el autor pone en discusión el olvido en el que ha estado la emoción pese a que sea un elemento nuclear en el proceso educativo, de igual forma, en esta propuesta que aún se encuentra en construcción se hace una apuesta por la cuantificación de las emociones desde la metodología, de igual forma se hace la claridad de que, aunque estas no se puedan dividir en partes si es posible medir los distintos grados en los que se siente una emoción. Se plantean en ella elementos en cuanto a las ciencias sociales tales como que, aunque la emoción es inherente a la educación “la presencia de las emociones como elemento nuclear y constitutivo en el proceso didáctico de la historia no es acorde con su importancia” (Latapí y Pagès, 2018, como se citó en Reyes, 2020).

Un común denominador de estas dos últimas investigaciones es que, aunque le apuestan a una didáctica de las ciencias sociales planteando su correspondencia, no se lleva a cabo una delimitación de lo que se ha entendido por emoción en el ámbito educativo y por lo tanto no se concretan las formas en las cuales esta apuesta pueda ser llevada a la escuela.

El trabajo denominado *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones*, llevado a cabo por Jiménez y Cuenca (2021), plantea una

relación entre varios elementos de importancia en la enseñanza: Patrimonio, videojuegos y emociones. En este, el juego se propone como un medio para entender el contexto y los elementos referidos al patrimonio que en él se encuentran; el patrimonio se entiende desde el punto de vista de Frontal (2013) quien plantea que el patrimonio es “la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos” (Frontal, 2013, como se citó en Jiménez y Cuenca, 2021) y por último se plantea que las emociones se relacionan con el patrimonio en términos de la vinculación identitaria, sentido de pertenencia y valoración.

En definitiva, esta investigación hace una vinculación con un contenido de enseñanza de las ciencias sociales: el patrimonio, y dejando de lado la importancia que tiene el elemento de los videojuegos, de manera indirecta tiende un puente con lo emocional. Para ello, establece una metodología de tipo cualitativo que fue llevada a cabo como un estudio de caso centrado en la investigación-acción, la cual se enmarca en los paradigmas interpretativo y sociocrítico; de igual forma hacen uso de instrumentos como diarios y cuestionarios para recoger información a través de una tabla de categorías.

Algunas de las conclusiones más importantes de esta investigación son que, efectivamente el juego posibilita un mayor aprehensión de los contenidos patrimoniales enseñados y que en el desarrollo de este proceso, fueron mucho más evidentes las emociones positivas con las cuales los estudiantes respondían ante las actividades, lo cual puede ir en sintonía con los objetivos que se pretenden alcanzar a través del presente trabajo, pese a que al final se deje entrever que tienen más relevancia las emociones que suscitan la forma en la que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje que aquellas que emergen de los contenidos propiamente. No obstante, hay un apunte relevante y a tener en consideración y es el siguiente:

Existe una barrera importante en cuanto a las emociones, y es la falta de educación emocional. El poco conocimiento sobre ellas repercute en su escaso reconocimiento y que no puedan ser debidamente autorreguladas para que se produzca una reacción-acción (emoción positiva o negativa respecto al aprendizaje). Aprender esto, puede suponer un éxito en el desarrollo cognitivo. Probablemente, la principal causa sea la escasa formación

del docente en estos términos, por lo que difícilmente se aplica en el aula. (Jiménez y Cuenca, 2021, p.29)

Una última investigación que tiene por nombre *Usando las emociones para comprender cuestiones socialmente vivas en las clases de Historia* de Grez (2022), implementa los temas de regulación emocional y conciencia social con el objetivo de abordar las cuestiones socialmente vivas y además comprender los sujetos en el tiempo. El trabajo acude a cuestiones históricas que involucran a dos movimientos sociales con una marcada importancia histórica: “Derechos Civiles, feministas y estudiantiles ocurridos durante el periodo de la Guerra Fría, y sus continuidades hasta la actualidad, tanto en Chile como en el resto del mundo.” (p. 10). A través de una metodología de Investigación Acción (IA) se pretendía dar respuesta a la pregunta de *¿Cómo contribuyen el abordaje de la conciencia emocional, la regulación emocional y la conciencia social en la comprensión de cuestiones socialmente vivas de la Historia?* En las conclusiones se pueden advertir algunos elementos importantes para el presente trabajo de investigación, tales como que los elementos ejemplares permiten hacer ejercicios de empatía histórica y que el abordaje de las emociones es fundamental en este aspecto porque permiten espacios de reflexión, conversación y diálogo para la formación integral de los estudiantes al permitirles identificar elementos del pasado que se reflejan en sus propias vidas (Grez, 2021).

2.3. Otras investigaciones

Algunas de las investigaciones consultadas: Mellado, et al. (2014); Castillo, (2017); Márquez, et al. (2020); Aguirre y Blandón, (2020), plantean aspectos en común sobre las emociones y su importancia en los procesos de aprendizaje, ya sea en la primera infancia o en la enseñanza de las ciencias naturales. Otras dos investigaciones (Holguín, et al. 2019; Arbeláez y Betancourth. 2018), se centran en aspectos relacionados con la lectura y el reconocimiento de las emociones a través de la realización de lecturas con el fin de indagar problemas de socio afectividad en el caso del primero y las emociones emergentes de los relatos contruidos y narrados por los niños en el caso del segundo. En estos dos últimos trabajos se puede apreciar una apuesta por la emergencia de las emociones desde unos contenidos específicos.

Un último trabajo denominado: *Las emociones y aprendizaje de las ciencias de maestros de primaria en formación inicial durante sus prácticas de enseñanza* (Brígido, Caballero, Bermejo, Mellado. 2009), plantea el abordaje de las emociones en la formación de maestros en ciencias (exactas y naturales) y a través de un trabajo descriptivo en el cual hace uso de 63 entrevistas para identificar las emociones en los profesores de primaria, concluye principalmente que es necesario hacer un estudio en cuanto a las emociones que a los profesores les suscita la enseñanza de una u otra materia por separado, así como la importancia acerca del abordaje de las emociones durante la formación profesional, ya que al ser sujetos emocionales, los estados de ánimo de los profesores incidirán en los proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para concluir, es preciso mencionar que, aunque se puede advertir un constante auge de publicaciones en torno a las emociones y el aprendizaje, los contextos escolares y la educación en general en Colombia, ninguna de las consultadas plantea la relación entre didáctica de las ciencias sociales o la didáctica crítico constructiva de Klafki (1986) con la inteligencia emocional, las habilidades sociales, las emociones, entre otros. Por el contrario, la tendencia en investigaciones de este tipo se concentra en especial medida en el contexto internacional, específicamente en España.

3. Justificación

A partir de las narrativas que se construyen en salón de clases entre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, aparecen elementos que llaman fuertemente la atención y que responden a los términos bajo los cuales se encausa esta investigación. En primer lugar, la construcción del discurso de maestros y la reproducción de imaginarios o representaciones por parte de los estudiantes a partir de relaciones pedagógicas y estrategias didácticas más que conocidas: el maestro que ostenta la posición de poder, la disposición de las sillas de la misma forma, los llamados de atención por la indisciplina, la desatención, el dictado de temas, los exámenes, las respuestas de preguntas sobre el contenido del dictado, la explicación en palabras de la docente, los repasos, entre otros, ¿será acaso esto problemático? No necesariamente si se observa de manera panorámica, pero desde los primeros planos, es decir, desde el acercamiento ¿sí serán estos los caminos que requiere la educación para apuntarle a la transformación de estudiantes en un contexto que se ha encargado de reproducir la violencia pero que en su devenir se aferra a la esperanza de una mejor comunidad? Veamos un poco más a fondo la composición de este plano general.

Por supuesto no se pretende menospreciar las formas de enseñanza estrategias establecidas para el aprendizaje, ni mucho menos poner en tela de juicio los caminos construidos hasta entonces por la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo y sus docentes de ciencias sociales, pero ¿acaso hay alguna oportunidad de repensar ciertas formas de enseñanza para que la labor que poco a poco ha desarrollado la institución y la comunidad se vea reforzada y que el aprendizaje no sea para memorizar contenidos sin objetivos claros? ¿Qué hace falta para que eso suceda?

A partir de este trabajo pensamos en la posibilidad de nuevas formas de enseñanza a la luz de teóricos que, de hecho, elaboraron una propuesta novedosa en términos de la educación y la formación durante el siglo pasado, no obstante, en el Siglo XXI y en Colombia, se precisa de su puesta en práctica en la escuela contemporánea, específicamente, en una de Manrique y con niños de quinto de primaria. Así pues, la Didáctica Crítico-constructiva planteada por Wolfgang Klafki, aparece como una opción, una alternativa, no solo para darle un nuevo rumbo a las estrategias que se han implementado hasta el presente y que de alguna manera han demostrado su funcionalidad,

sino también para trabajar en un contexto que ha construido su narrativa bajo ciertas formas de vida particulares: primero la violencia exacerbada, luego el comercio, las formas de resistencia a partir del arte y la cultura, las tribus urbanas, el parlache, el auge del comercio, la informalidad en las familias para el sustento y la llegada de las Tecnologías de la información y las comunicaciones.

Los fines últimos de autodeterminación, codeterminación y solidaridad propuestos por Klafki (1986) son objetivos que se proyectan en el camino pese a las dificultades, y seguramente desde la escuela, en la clase de ciencias sociales pueden empezarse a construir, ahora bien ¿será que con las mismas estrategias y formas de enseñanza que se han consolidado hasta el presente y que tienen predominio en la institución? Seguramente no, porque la didáctica crítico-constructiva precisa de un análisis didáctico del contenido y no solo estamos hablando del contenido que establece la Norma Técnica Curricular, que en cierta medida proporciona amplitud y libertad de cátedra, sino también del contenido que se encuentra presente en sus acciones cotidianas, en su barrio, en sus discursos, en sus emociones.

Es necesario reconocer que los jóvenes hacen parte de un devenir histórico que ha configurado sus presentes y que ese análisis didáctico del contenido debe realizarse en sintonía con eso y en función de algunos objetivos como los siguientes: que sus acciones no estén en detrimento del bienestar de otros; que puedan tener consciencia de su lugar en el mundo, como habitantes de Manrique Oriental que tienen unas lógicas que de la misma manera se encuentran inmersas en estructuras sociales más grandes que es necesario entender para encontrar las formas de tomar distancia o actuar en sintonía con las demás personas para un presente y un futuro mejor en términos de lo colectivo.

Ahora bien, para que lo anterior suceda, es necesario reconocer que otros seres humanos como cada uno de los estudiantes del grado quinto, tienen dificultades y carencias y que se pueden adelantar comportamientos para transformar asuntos con lo que se tiene al alcance, en el contexto apremiante, en este punto aparece el siguiente interrogante: ¿Cómo posibilitar el reconocimiento no solo de mis propias dificultades y oportunidades sino también las de otras personas? Es aquí donde todo el componente emocional tiene una considerable fuerza, porque si bien, pueden citarse múltiples investigaciones y opiniones desde diferentes áreas del conocimiento, la educación

reconoce la importancia del abordaje de este asunto en la escuela, aunque no precisamente de manera articulada con alguna asignatura en particular y mucho menos con la Didáctica crítico-constructiva en especial, por lo cual vemos la posibilidad de tejer un puente entre ambos discursos, ya que algo claro en la introducción de las emociones en la enseñanza es la apuesta por la construcción de empatía y mejores relaciones interpersonales y consigo mismo.

Dicho puente se tejería a partir de los contenidos precisamente, de su importancia para el presente, para el futuro, de su significado ejemplar, fundamental y elemental, así como de todas las emociones que aparecen en los actores que vivencian los acontecimientos históricos y sociales, sean sujetos del pasado o ellos mismos, cuestiones que desde la perspectiva de Klafki (1986) son fundamentales en el momento de ejecutar un análisis didáctico del contenido.. En este orden de ideas, la educación emocional no aparece exclusivamente en términos de las competencias actitudinales, sino de la mano con los contenidos, porque emergen en los estudiantes ya que estos últimos los propician y su aparición entonces, estaría en aras de lo crítico y lo constructivo.

En síntesis, consideramos que la vía esbozada en estos párrafos, permite girar la mirada de las formas de enseñanza hacia otros lugares en los que se refuercen los cambios que la escuela y la comunidad han logrado, pero en este caso, tratando de pensar en que los contenidos de ciencias sociales son los de la vida misma, atraviesan a todas las personas del pasado, del presente y del futuro, no son asuntos remotos que han quedado sepultados o que le competen a otras personas o a otras áreas del conocimiento, y además tener la sensibilidad para reconocer que el presente sobre el que caminamos ha significado un tránsito por la historia, pero que nosotros, como sujetos contemporáneos también históricos, podemos modificar el rumbo de los acontecimientos, teniendo siempre la empatía para saber que ese camino se construye con otros en todas sus esferas, entre ellas la emocional.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar el aporte del encuentro entre las emociones y los contenidos de enseñanza de ciencias sociales a la formación categorial de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, a través de un estudio de caso con el fin de contribuir a la transformación de prácticas de maestros de ciencias sociales.

4.2. Objetivos específicos

- Identificar las alusiones y consideraciones sobre las emociones presentes en los contenidos de enseñanza de ciencias sociales del grado quinto a partir del análisis didáctico del contenido propuesto por Klafki.
- Determinar las formas en las que las experiencias de vinculación de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales y las emociones posibilitan la formación categorial de los estudiantes del grado 5.
- Establecer una ruta didáctica que permita la proyección de pautas metodológicas para la vinculación de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales y las emociones.

5. Marco conceptual

5.1. Emociones

Emoción es uno de los conceptos que transversaliza la presente investigación, por lo tanto, su presencia en la confección de este discurso es fundamental. Son múltiples las formas en las cuales se han comprendido las emociones a lo largo de la historia y desde diversas áreas del conocimiento, por ello es que la filosofía, la antropología, la psicología, las neurociencias y la educación han formulado sus respectivas teorías en torno a su significado, importancia y funciones para la vida cotidiana. A continuación, se pretende desarrollar un pequeño recorrido por las emociones desde algunas disciplinas en su tránsito por los paradigmas de la ciencia con el fin de que esto posibilite para el lector, no solo ciertas nociones sobre lo que se ha entendido acerca de estas, sino también, un punto de partida desde las miradas naturalista, antropológica y educativa en lo que al concepto de emoción se refiere, para el posterior diálogo con una didáctica crítico-constructiva propuesta por Klafki (1986).

En primer lugar, una de las aproximaciones teóricas más recientes que pretende recoger las diferentes perspectivas para su comprensión define la emoción como: “una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo.” (Chóliz, 2005, p.4). Desde ese punto de vista, puede afirmarse que hay una experiencia subjetiva sobre los aprendizajes a partir de los cuales el ser humano reacciona de una u otra forma, que la reacción se expresa en el comportamiento y que para ello el componente corporal y facial es imprescindible para el reconocimiento de la emoción que se está experimentando.

Pese a lo interesante de la anterior afirmación, no hay un consenso en torno al significado de las emociones, incluso desde la psicología, pues tal como plantea el mismo autor:

Es difícil, entonces, lograr una clasificación exhaustiva de todas las emociones posibles en base a dimensiones independientes. No obstante, la dimensión agrado-desagrado sería

exclusiva y característica de las emociones, de forma que todas reacciones afectivas se comprometerían en dicha dimensión en alguna medida.” (Chóliz, 2005, p.3).

De manera tal que no se pretende ofrecer una definición específica, pero si dar cuenta de las generalidades que se vuelven un común denominador en el marco de las neurociencias y la psicología, es decir, los patrones bajo los cuales se han desarrollado clasificaciones.

A partir de lo anterior, se reconoce el punto de vista de Palmero, et al. (2006), para quienes las emociones son reacciones (respuestas) que se originan por un estímulo externo o interno, al respecto mencionan que:

Considerando que la emoción es un proceso, posemos sugerir que la ocurrencia de una emoción tiene que ver con la respuesta que se origina como consecuencia de un estímulo o situación que posee capacidad para desencadenar dicho proceso. Así pues, entendida como respuesta, es viable defender que la emoción implica un cambio súbito en el organismo, cambio que es producido por un estímulo, sea este interno o externo. (p. 6)

Para esta apuesta investigativa las emociones con la que se trabajarán son las reconocidas de manera general en los diferentes estudios que se han realizado en términos de neurociencia y psicología cognitiva como emociones primarias, las cuales son: alegría, tristeza, sorpresa, asco, ira y miedo. Estas emociones están en la base de todas las sociedades humanas, por ello la pertinencia de retomarlas. Para efectos de esta investigación se dará a conocer una breve conceptualización al respecto en términos de (Chóliz, 2005):

- Sorpresa: es una reacción emocional producida de forma inmediata ante una situación novedosa o extraña, esta es momentánea, quiere decir que desaparece rápidamente dando paso a reacciones emocionales posteriores.
- El asco es una reacción emocional en el que la acción fisiológica es muy potente, su función está asociada al escape o evitación de situaciones desagradables
- La tristeza es una reacción emocional, considera como displacentera, su función es la disminución en el ritmo de actividad y la cohesión con otras personas.

- El miedo es una reacción emocional que permite generar respuestas de escape o evitación ante una situación peligrosa, se trata de una de las emociones más intensas, genera aprehensión, desasosiego y malestar.
- La ira es una reacción emocional que genera una aversión tanto física como sensorial y cognitiva, su función es la movilización de energía para autodefenderse o responder a algún obstáculo, lo cual tiene como característica la orientación de las acciones para actuar de forma intensa e inmediata.
- La alegría es una reacción emocional que permite la interpretación positiva de los estímulos del ambiente y tiene como función el incremento del disfrute ante las situaciones de la vida cotidiana.

Las emociones son consideradas adaptativas, primigenias e irracionales (Racionero, 2017), lo cual quiere decir que es necesario un tratamiento de estas desde los procesos racionales y reflexivos en función de la adaptación y las relaciones interpersonales, no obstante, eso es lo que debería ser y no necesariamente lo que la realidad manifiesta porque generalmente se presentan de manera inmediata en el comportamiento. En la misma vía, un elemento sobre el cual coinciden las investigaciones en este ámbito es que las emociones se encuentran inscritas en las dimensiones de placer y displacer (Chóliz, 2005).

Por otra parte, la antropología plantea un punto de vista opuesto a la psicología cognitiva y para ello hace crítica del punto de vista naturalista muy orientado a las neurociencias. Para esta disciplina, las emociones, en vez de ser patrones que se sienten de la misma manera y poseen idénticos significados en todas partes del mundo, se tratan más bien de “modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo.”(Le Bretón, 2012, p.73), lo cual quiere decir que no solo se sienten de manera diversa, sino que además son tan variables en sus interpretaciones que cada cultura les asigna una importancia mayor o menor según la emoción de la que se trate o los significados son múltiples dependiendo de las formas de socialización que se hayan construido previamente. En este orden de ideas la emoción se encuentra inscrita en un sistema de representaciones, como lo expresa textualmente Le Breton (2012):

La afectividad de los miembros de una misma sociedad se inscribe en un sistema abierto de significados, valores, ritualidades, vocabulario, etc. La emoción busca en el interior de esa trama ofreciendo a los actores un marco de interpretación de lo que experimentan y perciben de las actitudes de los demás. (p. 73)

Así pues, desde la perspectiva de este autor, los seres humanos somos actores emocionales en la medida en que podemos expresar emociones sin que necesariamente estas se correspondan con lo que estamos sintiendo, en parte porque hemos aprendido ciertas representaciones en torno a las formas en las que las emociones se manifiestan en el rostro y en el cuerpo, de manera tal que todos estos atributos les otorgan el carácter flexible y por tanto, son difícilmente homogeneizables en términos de todas las sociedades, es decir, aunque biológicamente los seres humanos poseemos emociones por tratarse de un proceso cerebral primario y evolutivo, no todas las culturas las vivencian y las interpretan bajo las mismas características, ni en el mismo grado de intensidad y mucho menos sobre las mismas comprensiones acerca de su significado.

Como tercera comprensión que se quiere suscitar aquí en torno al significado de las emociones, aparecen las teorías planteadas por la educación, un área clave porque en ella se ha visto en gran medida la aplicación y relevancia que tienen para la vida cotidiana, en las relaciones interpersonales y la construcción de una mejor sociedad a partir de la introducción de conceptos como competencias emocionales o educación socioemocional, en esa medida, uno de los autores que más llama la atención por su apuesta en torno a la educación emocional es Bisquerra, quien plantea que:

El debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. En este sentido propugnamos la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. (Bisquerra y Pérez, 2007, pp.74-75)

Con lo anterior queda expuesto que, según Bisquerra, al campo de la educación, le interesan mucho los temas de: competencia emocional, habilidades emocionales, educación socioemocional, entre otros, para sus construcciones teóricas y sus propuestas didácticas. A pesar de estos conceptos más cercanos con nuestra área de conocimiento, posteriormente se le dará un mayor desarrollo al de inteligencia emocional, categoría propuesta por Salovey y Mayer (1990) y desarrollada por Goleman (1996), ya que de alguna manera se retoma en todas las investigaciones sobre los conceptos mencionados anteriormente, es decir, las afirmaciones y modelos que salen de estos trabajos marcan un precedente para la posterior proliferación de trabajos en psicología y educación.

Una de las visiones más difundidas acerca de las emociones y su aplicación en la sociedad es la propuesta por Martha Nussbaum (2014), quien acude a la filosofía (Rousseau, Herder, Comte, J. S. Mill, entre otros) para construir una teoría acerca de su aplicabilidad en la sociedades liberales, no obstante, otras dimensiones como la antropología, las neurociencias, la educación, la psicología no se encuentran presentes en su hilo discursivo, motivo por el cual el punto de vista que ella ofrece sobre estas, se desliga de las múltiples discusiones conceptuales que se han dado sobre las emociones en otras áreas del conocimiento incluyendo la propuesta de las emociones sociales y el *giro afectivo*, en ese orden de ideas, la teoría que ofrece Nussbaum propone que el amor o la compasión son emociones, pese a que, desde otro punto de vista, estos elementos correspondan a procesos racionales consientes y por lo tanto harían más referencia a sentimientos (Racionero, 2017)

La apuesta teórica de Nussbaum (2014) tiene como fundamento el Liberalismo Político propuesto por John Rawls (1993) y todas las ideas en las que se fundamentó este autor para escribir su libro, ahora bien, la propuesta de Klafki es crítico-constructiva y el análisis didáctico del contenido estaría en función de permitir la crítica hacia los órdenes sociales y políticos establecidos en una sociedad que proclama las libertades individuales, pero que en el caso de la autora, está fundamentado en la defensa de dicha ideología política, pues tal como ella misma lo menciona:

Ceder el terreno de la conformación de las emociones a las fuerzas antiliberales otorga a estas una enorme ventaja en el ánimo de las personas y conlleva el riesgo de que esas mismas personas juzguen insulsos y aburridos los valores liberales (Nussbaum, 2014, p.15).

En cambio, lo que con Klafki (1986) se pretende, es dudar de la falsa conciencia social expresada en ideologías como la del Liberalismo Político, a través de una visión más amplia de las emociones emergentes de los contenidos para su direccionamiento hacia la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad. Por todo lo anterior, Martha Nussbaum no se retoma en esta investigación, aunque es de importancia mencionarla con el fin de precisar las instancias sobre las cuales ha construido su visión acerca de las emociones (es decir, en el marco de la filosofía y la política). Además, la autora no ofrece una definición clara sobre el significado de las emociones desde su constructo teórico porque se enfoca en decir la importancia que estas tienen en el marco de una sociedad liberalista.

Si bien la presente investigación es del área de la educación, se tomaron como principales referentes a la psicología y la antropología que proponen un debate sobre el cual hay muchas producciones y sobre los que en términos de este trabajo se pueden construir elementos que posibiliten una enseñanza en clave de la formación categorial y la didáctica crítico constructiva de Klafki, ya que como se ha mencionado en repetidas ocasiones responden a unas finalidades de autodeterminación, codeterminación y solidaridad² para la emancipación y a partir de una praxis que ponga en funcionamiento un análisis didáctico del contenido en función de la transformación y el cambio. En síntesis, las emociones son ese componente que se suma a la apuesta por la construcción de una mirada crítica del mundo, por la reciprocidad, la empatía y otros elementos subyacentes que movilicen al reconocimiento de los pares y de los problemas estructurales sobre los cuales se ha construido una falsa conciencia social que debe ser cuestionada.

² La autodeterminación refiere a la capacidad de una persona a decidir sobre su individualidad, sus asuntos personales y creencias con base en su juicio. La codeterminación hace alusión a la capacidad y responsabilidad de configurar condiciones sociales y políticas comunes una vez se haya dado la autodeterminación. Por último, la solidaridad aparece cuando a través del proceso de autodeterminación y codeterminación se hace un reconocimiento de las otras personas en sus condiciones de posibilidad (Klafki, 1986).

5.2. Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional ha sido ampliamente debatido por la comunidad académica, en especial en el ámbito de la psicología, aunque su aplicación se ha visto reflejada en el sector educativo, de manera directa o indirecta con base en los constructos teóricos sobre competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007), a través de los planes de estudio, lineamientos y documentos construidos por el Ministerio de Educación Nacional. Por ejemplo, los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas (2004), lo hace desde la enseñanza del reconocimiento de las emociones en el estudiante y desde él en los demás, para generar mayores niveles de empatía:

Las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo, su dolor o su rabia. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], p.13, 2003)

La anterior definición, responde al constructo de Inteligencia Emocional en el que esta se entiende como la capacidad de tener consciencia de uno mismo para controlar las emociones propias y adecuarlas a las experiencias vitales, así como el reconocimiento de las emociones ajenas para poder sintonizar con los problemas de otras personas y construir relaciones basadas en el altruismo y la empatía (Goleman, 1996).

Con base en lo anterior y en el hecho de que la educación ha apropiado el discurso de la inteligencia emocional como la han definido los psicólogos de la última década del siglo pasado, autores como Salovey y Mayer (1990) quienes fueron los primeros en proponer este concepto así como en ofrecer una definición del mismo, marcaron un legado a través del cual se propondrían y replicarían múltiples modelos sobre este asunto a lo largo de los años hasta el presente e incluso harían una reformulación de la misma para el año de 1997, de manera que bajo esta última mirada se entiende la Inteligencia emocional como:

La capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual. (Salovey y Mayer, 1997, como se citó en Mayer, s.f.)

En ese orden de ideas, a mediados de la década de los 90, se publica un trabajo en el que se define la Inteligencia emocional como la capacidad de reconocer las emociones en uno mismo y en los demás con el fin de desarrollar la empatía y construir relaciones interpersonales sanas (Goleman, 1996). Así pues, el trabajo realizado por este psicólogo y periodista permitió una extensiva labor investigativa sobre el tema en cuestión gracias a la gran difusión que tuvo y el impacto que causó en varias áreas del conocimiento. Un elemento importante por resaltar es que a diferencia de lo que se piensa, el libro publicado por Goleman también estaba orientado al ámbito de la escuela y no solo al empresarial, por ende, hay importantes aportes sobre los motivos por los cuales los programas emocionales debían ser introducidos en los currículos y debería cuestionarse la preponderancia de los conocimientos específicos por sobre los sentimientos, las emociones y los afectos. Un aporte importante que se encuentra en sintonía con los planteamientos de la presente investigación es el que motiva a:

Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos, aprender a escuchar y a hacer preguntas; distinguir entre lo que alguien hace o dice y sus propias reacciones o juicios al respecto; enviar mensajes desde el «yo» en lugar de hacerlo desde la censura. (Goleman, 1996, p.325)

Este apartado se trae a colación porque da cuenta de la posibilidad de una consciencia de sí mismo que en últimas tiene que ver con la autodeterminación, esa que permite la introspección, el reconocimiento del propio discurso, las acciones, juicios y desde esa perspectiva, también el análisis de las incoherencias de la sociedad y la carencia de ética que en ella existe en diferentes niveles, de las injusticias sociales que tienen sus raíces en las estructuras hegemónicas y la conciencia de prácticas discursivas que imposibilitan una transformación. De igual forma, la

codeterminación y la solidaridad, asuntos nodales en Klafki (1986) se hacen presentes en la medida en que cuando el estudiante dirija su mirada hacia los comentarios o comportamientos de otros sujetos desde la posibilidad de diálogo con otros saberes y formas de entender el mundo.

En definitiva, el concepto de inteligencia emocional proporciona una mirada diferente a la que tradicionalmente se ha establecido en las investigaciones relacionadas con las ciencias sociales, orientadas generalmente a los contenidos de enseñanza, en ese sentido supondría el elemento del que han carecido las áreas del conocimiento en la escuela colombiana a nivel general y en la asignatura de ciencias sociales en particular, mostrando pues una evidente desarticulación con las emociones, que al igual que el componente cognitivo debe desarrollarse de forma paulatina para lograr una adecuada formación. Al respecto, Rendón y Cuadros (2016), mencionan que:

(...) la inteligencia emocional influye notoriamente en la comprensión de situaciones cotidianas, en función del desarrollo de habilidades de adaptación para la vida que se van dando paulatinamente, de manera paralela a otros desarrollos cognitivos. (...) En este orden de ideas, teniendo en cuenta que el cerebro emocional aprende de manera asociativa y que está íntimamente ligado a significantes simbólicos, la alfabetización emocional es posible. (pp. 10-11)

Para finalizar, se puede precisar que en Colombia se han hecho esfuerzos por desarrollar la inteligencia emocional desde la normativa que hay establecida para el abordaje de las emociones en documentos como los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, no obstante, su desarrollo en la escuela, aunque de manera desarticulada con las diferentes áreas del conocimiento, ha sido posible a través de categorías como las competencias emocionales, habilidades socioemocionales, educación socioemocional, entre otros.

5.3. Contenidos de enseñanza

En la enseñanza de cualquier área, los contenidos son un aspecto fundamental porque representan el acceso a la cultura, no obstante, las vías que se han dispuesto para ello, corresponden a lo que las instancias gubernamentales han indicado que deben ser los caminos adecuados, en ese

sentido se han dispuesto cartillas, se han confeccionado lineamientos, estándares y las instituciones educativas desarrollan proyectos pedagógicos en consonancia con la ley, pero se desarrollan de maneras diferentes según la institución. De igual forma, los contenidos de enseñanza están en el centro de esta apuesta investigativa porque se encuentran en el punto donde hace énfasis la propuesta de Klafki, pero además porque es desde ellos de donde emergerán las emociones que se movilizan en los estudiantes.

Sobre los contenidos hay múltiples producciones científicas, no obstante, para efectos de esta investigación se retomarán tres autores que ofrecen definiciones sobre las cuales se puede construir un punto de encuentro para dialogar con las emociones y su papel en la enseñanza. Para empezar, cabe aclarar que hay una fuerte incidencia de la cultura sobre lo que sucede en el aula, por ejemplo, en términos de Klafki, todas las decisiones didácticas, incluyendo la configuración de los currículos, es decir, los contenidos de enseñanza están atravesados por las relaciones e ideas sociales y a su vez inciden socialmente. En coherencia con lo anterior, para Gvirtz (s.f.), se trata de un proceso selectivo ya que:

Las culturas son las productoras de lenguajes, costumbres, creencias e ideas que se transmiten en las escuelas. A partir de ellas se extraen y se definen los contenidos a enseñar. Pero la realidad cultural es inabarcable para cualquier proceso de transmisión, por eso el fenómeno educativo supone una selección, un recorte de la totalidad cultural. Transmitir determinadas visiones, sentimientos o conocimientos acerca del mundo y de la sociedad sólo es posible sobre la base de la identificación de ciertos elementos considerados importantes (y la exclusión de muchos otros). (p.5)

No solo basta con saber que el contenido que se lleva al aula corresponde a una porción de la cultura, sino entender por qué se seleccionan ciertos elementos y por qué otros no, así como las consecuencias que tiene el hecho de que se les dé mayor preponderancia a determinadas cuestiones. El contenido a enseñar implica definir el qué de lo que será transmitido a los estudiantes, es un asunto intencionado y, por lo tanto, se trata de una indicación explícita de lo que se llevará al aula por medio de una secuenciación y clasificación de conocimientos, actitudes, habilidades y procedimientos (Gvirtz, s.f.).

En sintonía con lo que dice la autora, los contenidos de enseñanza, al ser procedentes de la selección cultural se presentan como una totalidad en la que coexiste lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, sin embargo, en documentos como los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, aparecen de manera separada; pareciera que en la escuela la forma en la que han sido abordados es desarticulada, cuando la realidad es que los contenidos de enseñanza son holísticos, o sea, se desarrollan de forma integrada. Para este caso, las emociones no aparecen en función del buen comportamiento por un lado y los procesos económicos que han determinado la realidad social por otro, sino que lo emocional, que es un asunto leído más en términos de lo actitudinal, emerge a partir del abordaje de asuntos conceptuales y procedimentales.

Ahora bien, aunque los currículos son definidos en las escuelas con base en unos lineamientos que se expresan desde instancias gubernamentales, es el profesor quien tiene la tarea de hacer el análisis didáctico del contenido en clave de Klafki (1986) porque “si los contenidos no resisten ese análisis es porque no cuentan con potencial formativo.” (Velilla, 2018, p.133) para que posteriormente ese proceso redunde en la formación de un estudiante crítico, puesto que la mirada que construyan los estudiantes como seres históricos, que también se encargan de reproducir la información que se les ofrece en la escuela, responde a tratamiento que a estos contenidos se les dé.

En el tejido conceptual que se está construyendo, aparecen autores que le dan preponderancia al papel del profesor como agente central en la selección de los contenidos de enseñanza; en ese sentido, el profesor Antonio Bolívar (1993) hace un seguimiento y análisis del *Programa de investigación de Shulman* y sobre esa propuesta informa que “pretende estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y cómo lo trasladan/transforman en representaciones escolares comprensibles.” (p.114), de manera tal que hay un elemento que se encuentra ligado a labor del docente y es el que tiene que ver con las formas en las cuales escoge los contenidos y las pone a disposición de los estudiantes, a partir de los conocimientos y visiones del mundo que ellos ya poseen. Este proceso dialoga con los componentes de la *Elementaria* de

Klafki (lo fundamental, lo ejemplar, lo típico, lo clásico, lo representativo, las formas simples, las formas finales simples y las formas estéticas simples) (Velilla, 2018).

Encontramos pues en los tres autores una suerte de sintonía y de hilo conductor en el que aparece en un primer momento la cultura como el escenario que proporciona los contenidos; la mirada crítica que nos informa acerca del por qué se seleccionan unos y no otros elementos, los intereses a los que ello responde, los actores que hay detrás y el momento histórico sobre el cual se toman decisiones didácticas, por último, aparece el profesor como un personaje clave en el desarrollo y la presentación de esos contenidos en la escuela para los estudiantes que configuran y reproducen la sociedad y la aprehenden a través de representaciones.

Por último, cabe mencionar que se ha hecho énfasis en la categoría de contenidos de enseñanza, en tanto que, como se mencionó al principio de este apartado, aquellos que fueron seleccionados bajo la libertad que dan los Lineamientos Curriculares y las posibilidades de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, responden a la posibilidad de articulación con el componente emocional que debe hacerse visible en los estudiantes, que ellos tomen conciencia de eso, y en clave de su tratamiento con el análisis didáctico del contenido posibilitar transformaciones en función de la empatía y el reconocimiento de las problemáticas e injusticias sociales del presente que se manifiestan en el cotidiano.

5.4. Didáctica Crítico Constructiva

La teoría de la didáctica crítico constructiva es la apuesta personal del didacta Wolfgang Klafki, en una época de madurez de su pensamiento, esta se apoya en una teoría de la educación y se adscribe a una perspectiva crítica, heredera de la escuela de Frankfurt que niega las condiciones injustas e indeseables de la sociedad imperante y lucha contra toda forma de opresión social que impida la felicidad, la libertad y el orden racional de la sociedad (Paredes, 2017) “se trata de una teoría relacionada con la praxis que se sirve de planteamientos y métodos hermenéuticos, empíricos y crítico – ideológicos” (Klafki, 1976, p. 86) para la investigación de la realidad educativa. La didáctica en sentido amplio para Klafki (1976), refiere al complejo de decisiones y presupuestos teóricos sobre los aspectos de la enseñanza, lo cual se vincula con la investigación de los contextos

sociales globales; por ende, no se reduce a metódicas (aunque las tiene en cuenta), estrategias, o solo a la pregunta sobre qué contenidos son más importantes para ser enseñados (Velilla, 2018).

Klafki (1986) se pregunta por los contenidos de carácter formativo “Bildungsgehalt” los cuales se corresponden con el ideal de formación para este autor, quien plantea que la didáctica está basada en la formación categorial, es decir, la apropiación por parte de los estudiantes de unos contenidos que surgen de la mediación entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo del sujeto (Velilla, 2018) lo anterior, se traduce en una “apropiación activa por parte del sujeto, a quien se le abre la realidad histórica y quien se abre a la realidad” (Paredes, 2017, p.34).

La didáctica de Klafki (1986) mantiene una apertura a temas potencialmente emancipatorios y es por ello que su foco está puesto en los contenidos que han de ser enseñados, cuáles son los contenidos de enseñanza que son necesarios abordar partiendo de la realidad que se pretende transformar, cuáles son los problemas contemporáneos (económicos, políticos, culturales, ambientales, etc.) que son necesarios conocer para develar la falsa consciencia en la que estamos absortos, es decir:

La ideología, la falsa conciencia social, se puede defender y propagar en cierto modo con la mejor intención en el ámbito didáctico cuando no se esclarecen los trasfondos sociales y las consecuencias sociales subyacentes de los currículos de los materiales de enseñanza y aprendizaje, de las formas de diferenciación, de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela” (Klafki, 1986, p. 59).

La teoría de la didáctica crítico – constructiva se compone de dos elementos fundamentales, por un lado, esta lo crítico y por el otro, lo constructivo. Ambos conceptos son parte fundamental de la propuesta del autor. Lo crítico en Klafki es transversal a todo su trabajo, uno de los aspectos más importantes en su enfoque didáctico es el concepto de formación (Bildung), pues es un concepto que permite problematizar la formación de los seres humanos según su desarrollo espiritual, corporal e intelectual; en ese sentido, su didáctica tiene como propósito principal proporcionar las condiciones para la crítica, la transformación de las condiciones, la emancipación y capacidad de autodeterminación y codeterminación en los individuos (Velilla, 2018)

Situarse en lo crítico implica, para este autor, reconocer que la didáctica está orientada a la capacitación niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de ayudas didácticas, para una creciente capacidad de solidaridad, auto y cogestión. También exige asumir que muchos contextos educativos no se ajustan a esta demanda, por ello el llamado es a procurar que sean cada vez más democráticos y que se logre intervenir lo que obstaculiza la meta expuesta (Paredes, 2017, p.34)

Para Klafki la formación es un derecho que tienen todos los seres humanos, y por ello se deben gestar las acciones necesarias para la adquisición de los fines anteriormente expuestos; también es necesario así indagar por las causas que imposibilitan la reforma y capacitación permanente de niños, niñas, jóvenes y adultos; lo que importa entonces es ofrecerles a los jóvenes las condiciones para que estos se apropien de la historia, teniendo como meta la configuración de su presente y futuro de manera autónoma (Paredes, 2017).

La didáctica debe estudiar, por una parte, las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen a la enseñanza y al aprendizaje en cuanto desarrollo de la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad y, por otra, las posibilidades de realizar, determinar, proyectar y experimentar tales procesos de enseñanza y aprendizaje (Klafki, 1986, p.42)

El término constructivo alude a la disposición que hay en la teoría de Klafki por la transformación de la praxis, por la configuración y los cambios de esta, en síntesis, al interés por la acción. Para Klafki es fundamental preguntarse por modelos de una praxis posible, por las posibilidades de una praxis diferente, de una escuela más humana y democrática y de la enseñanza correspondiente, así como esas nuevas formas de cooperación entre la «praxis y la «teoría». (Klafki, 1986) Es por lo anterior, que la didáctica en términos de Klafki debe partir de la realidad educativa y sus problemáticas y no en supuestos teóricos ajenos al contexto.

En consecuencia, desde la perspectiva de Paredes (2017) la praxis didáctica y su teoría en términos de Klafki, se encargan de los métodos de la enseñanza y el aprendizaje; los medios de enseñanza y aprendizaje, que se humanizan al considerar las condiciones de aprendizaje de los

estudiantes; las medidas de control, evaluación y sanciones que influyen en estudiantes y profesores; la elección de contenidos o temas de la enseñanza y aprendizaje orientados a ciertos fines; las decisiones sobre los objetos generales y especiales de la enseñanza y el aprendizaje; finalmente, los procesos pedagógicos realizados en los campos específicos. Es así como teoría y práctica generan una relación dialéctica que posibilita el alcance de lo crítico, elemento transversal de esta propuesta didáctica.

5.5. Formación categorial

La didáctica crítico - constructiva aspira a la formación categorial; Klafki (1986) utiliza el concepto de formación categorial para distinguirlo de la formación material y formal que han puesto su énfasis en el enciclopedismo y en el sujeto respectivamente, pero han dejado de lado lo formativo de los contenidos (Velilla, 2018). Este autor parte de la importancia de un análisis didáctico para así lograr una reducción didáctica de manera que se sitúen las preguntas necesarias para la selección, la cualidad y la estructura de los contenidos de la formación en el corazón de la preparación de las clases (Paredes, 2017). La didáctica es entonces la encargada de crear las condiciones para que un objeto o contenido se transforme en un contenido formativo y en ese sentido la formación categorial logra una síntesis entre lo material y lo formal, es decir, el mundo y el sujeto.

La teoría de la formación categorial es la propuesta alternativa de Klafki para superar las deficiencias de las teorías materiales y formales (Velilla, 2018, p. 123) Las teorías de la formación material tienen como punto de inscripción el objeto, es decir, su punto focal son los contenidos puesto que consideran que solo estos están provistos de carácter científico para ser enseñados, por ende, el supuesto básico de estas teorías es que los contenidos se aceptan como algo dado e incuestionable por la objetividad que presentan, Klafki hace crítica de estas teorías por la ausencia analítica sobre lo significativo de los contenidos; por otro lado, las teorías de la formación formal tienen como punto de inscripción el sujeto, se orientan hacia los intereses y el futuro de los estudiantes, los contenidos solo adquieren relevancia pedagógica siempre y cuando contribuyan al desarrollo de capacidades individuales y es precisamente esta la crítica de Klafki, los contenidos no pueden ser ajenos a la realidad, no pueden ser seleccionados arbitrariamente, para el autor es

fundamental que las capacidades del hombre sean ejercitadas en relación con el objeto, es decir, el mundo en el que vive el estudiante (Velilla, 2018).

Si se parte de lo anterior se logra entender el porqué de la propuesta alternativa de Klafki, es vital una didáctica que incluya lo material y lo formal, el sujeto y el mundo (Paredes, 2017) por tanto es importante superar la dicotomía entre ambas teorías y para ello Klafki propone la formación categorial como esa síntesis no adictiva, como esa mediación entre teorías, necesaria, en tanto forman parte de un todo (Velilla, 2018).

En el corazón de este proyecto se encuentra la formación categorial, heredera de la tradición de la *Bildung*, en la que se asume la existencia de la transmisión entre el sujeto y el objeto abierta hacia adelante; lo anterior se traduce en una apropiación activa por parte del sujeto, a quien se le abre la realidad histórica y quien se abre a la realidad (Paredes, 2017, p. 34)

La formación categorial propone el tránsito a través de los contenidos con el fin de descubrir cuando un contenido (*inhalt*) tiene carácter formativo (*Gehalt*), toda teoría de la formación debe poder partir de la relación del hombre con el mundo, del niño y la materia; para ello es necesaria la mediación del maestro, es el maestro el encargado de seleccionar los contenidos y apropiarse de estos, de tal manera que reconozca el sentido formativo y a partir de allí oriente el aprendizaje del estudiante (Gallo, 2005).

Es pues una relación dialéctica, en la que se trata de mediar entre las exigencias del mundo objetivo que se expresa en el saber producido por la humanidad y que mediante la enseñanza y el aprendizaje el sujeto llegue a ser él mismo, se autorrealice, autodetermine, se-haga-sujeto y construya subjetividad. (Gallo, 2005, p. 13)

Para establecer una fusión entre el sujeto y el objeto es necesario exigirles a los contenidos que sean representativos, que faciliten la comprensión crítica del mundo; esto se logra a partir de un análisis hermenéutico del contenido, entendiendo que para un contenido ser enseñado es necesario la comprensión de este y por ende preguntarse ¿Qué es lo importante que se encuentra en los contenidos desde el punto de vista pedagógico? Esta es una acción imprescindible para poder

establecer las categorías que permitirán tejer el puente entre el mundo y el estudiante; la formación categorial se denomina así porque los estudiantes requieren apropiarse de categorías (ideas, experiencias vivencias) conceptos fundamentales que le servirán para comprender el mundo y que pueden utilizar de forma autónoma; no se trata de contenidos concretos, subordinados a los criterios de la ciencias, sino de contenidos que surgen de la interacción con el mundo (Velilla, 2018).

En síntesis, la formación categorial debe reconocer las problemáticas del contexto y relacionarlas con la enseñanza y el aprendizaje, de forma tal que los contenidos elegidos sean realmente formativos (Gallo 2005) y permitan de forma categórica que estudiante se abra a la realidad y la realidad se abra ante el (Paredes, 2017).

6. Diseño metodológico

6.1. Escenario de práctica

Imagen 1. Fachada Institución Educativa Hernán Toro Agudelo



Fuente: Institución Hernán Toro Agudelo (Fotografía), por Solo Manrique Medellín, 2015, Facebook (<https://www.facebook.com/solomanriquemedellin/posts/colegio-hernan-toro-agudelo/956343114416498/>).

La Institución Educativa Hernán Toro Agudelo es una institución de carácter oficial, se encuentra ubicada en la comuna tres, Manrique, la cual es una de las 16 comunas de Medellín, al extremo nororiental de la Ciudad. Geológicamente Manrique está constituido por terrenos escarpados, de grandes pendientes, con inclinaciones agudas, lo anterior, sumado a los distintos asentamientos humanos que se han establecido en la zona han generado deslizamientos de tierra

en distintas ocasiones. Sin embargo, la institución Hernán Toro Agudelo se encuentra en el barrio Manrique Central, que corresponde a la parte baja de la comuna.

Esta Institución se encuentra construida sobre la carrera 45, dicha zona es conocida por poseer un uso comercial, en ella se encuentran diferentes locales, entre estos supermercados, tiendas de ropa, cooperativas financieras y puntos de servicios. También, esta vía es ruta del servicio de Metroplús, condición que determina el permanente flujo de personas con distintas actividades económicas y sociales. Además, esta zona tiene una alta influencia de la música tango ya que en general, este sector se caracteriza por su cercanía con este ritmo musical, muestra de ello es que a pocas cuadras se encuentra ubicada la Casa Gardeliana y la estatua de Carlos Gardel (representante de la historia del tango).

En el PEI (Proyecto Educativo Institucional) se menciona acerca de la disminución de juegos callejeros por esta zona, debido a los grandes índices de violencia, sin embargo, hoy en día las dinámicas han cambiado considerablemente, en vista de que aunque en años anteriores se veían mucho más marcados los conflictos entre grupos delincuenciales, en la actualidad, este sector se ha convertido en un espacio dedicado al comercio y por el cual confluyen cada día miles de personas de otros barrios, entre otras cosas porque la construcción del Metroplús, propició, además de un marcado desarrollo en términos de infraestructura, una suerte de transformación en cuanto a las relaciones de los habitantes que ven a la 45 como una zona de afluencia, es en suma una centralidad para toda la comuna 3 (Manrique) y las comunas aledañas. Un reflejo de esto, es que en el sector se encuentran ubicados espacios como un centro de salud, bancos, almacenes de cadena, supermercados, centros comerciales, Comfama, entre otros.

Los participantes de esta investigación fueron niños y niñas de los grados quinto 1 y quinto 2 en edades entre los 9 y los 13 años; en su gran mayoría, habitantes de la Comuna 3 (Manrique), mayoritariamente niños con familias dedicadas a actividades relacionadas con el comercio informal (tiendas, ventas de comidas rápidas, ventas de ropa, entre otras). La recolección de datos tuvo una duración de 8 meses aproximadamente y el análisis de la información recolectada una duración de 4 meses; para atender a los asuntos éticos de la investigación con niños se tuvo en

cuenta tanto un consentimiento informado enviado a los padres de familia, como un asentimiento dado por los estudiantes.

“Descubrir ha sido el propósito de la ciencia desde comienzos del renacimiento, pero la forma como se han realizado estos descubrimientos ha variado con la naturaleza de los objetos que se estudian y con los tiempos” (Strauss y Corbin; 2002; pág. 16.)

6.2. Enfoque

Existen diferentes formas de estudiar la realidad, todo depende de eso que se quiere investigar y el alcance que se desea tener, científicos naturales y científicos sociales han emprendido esta ardua tarea desde múltiples paradigmas o como preferimos nombrarlos acá: corrientes de pensamiento (positivismo, pospositivismo constructivismo, crítico, etc.) y enfoques, los más conocidos hasta ahora: el enfoque cuantitativo y el cualitativo, históricamente en tensión.

El enfoque cuantitativo es acogido más que todo por las ciencias de carácter positivista como: la física, química, economía y psicología; las investigaciones cuantitativas buscan una ciencia “libre” de inclinaciones individuales y subjetividad, buscan la verdad y para ello hacen uso del análisis de datos “echan mano a modelos matemáticos, tablas estadísticas, gráficos (Denzin y Lincoln, 1994,) para posteriormente explicar, generar tendencias o construir hipótesis; su enfoque se fundamenta en la “objetividad” que debe poseer el investigador para que los fenómenos observados no se vean afectados ni alterados. Por otro lado, el enfoque cualitativo produce investigaciones en las que sus hallazgos no se dan exclusivamente por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, el grueso del análisis es interpretativo, las investigaciones pueden versar sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, los movimientos sociales, los fenómenos culturales (Strauss y Corbin; 2002); los investigadores con este enfoque han puesto su interés en

la construcción social de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que estudia y las limitaciones del contexto que condicionan la investigación, (Denzin y Lincoln, 1994).

Es así como la investigación cualitativa se ha posicionado de gran relevancia en los estudios relacionados con las ciencias sociales, pues desde sus inicios, fue acogida por distintas disciplinas sociales como la antropología; este enfoque puede tener diversos significados para la gente, pues sus discursos han variado según el contexto histórico; ha sido utilizado por muchas disciplinas, por lo tanto no tiene un conjunto de métodos enteramente propios, no privilegia una metodología frente a otras (Denzin y Lincoln, 1994). Los investigadores cualitativos pueden llegar a cuantificar algunos datos, sin embargo, no se da un proceso matemático de interpretación, lo que se busca entonces es descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin; 2002)

El acoger el enfoque cualitativo dentro de una investigación tendrá entonces que ver con la naturaleza del problema, si lo que se busca es comprender un fenómeno obteniendo ricas descripciones, interpretar la experiencia de las personas, capturar puntos de vista individuales el enfoque cualitativo es ideal, al respecto, Strauss y Corbin (2002) expresan lo siguiente: “los métodos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales.” (p. 28)

Teniendo en cuenta lo anterior, esta apuesta de investigación transita sus caminos dentro del enfoque cualitativo, consideramos que este es más pertinente pues nuestra investigación se desarrolla con estudiantes, estudiantes que están atravesados por una carga histórica, social, económica y emocional. Desde los inicios de la escuela en el contexto colombiano la constante ha sido la escisión entre la función del pensamiento y el sentimiento, entre la razón y el mundo emocional del estudiante, entre lo objetivo y lo subjetivo en función de priorizar las dinámicas productivas (Sáenz, 1997). Guiar nuestra investigación desde el enfoque cualitativo es tener mayor apertura y mayor margen de maniobra al momento de tratar nuestro objeto de investigación que tiene que ver con el cómo tejer un puente entre el mundo emocional de los estudiantes y los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales; nuestro objeto de estudio son personas, no cosas,

y en ese sentido están dotados de unas subjetividades y por tanto requieren de un enfoque que más allá de explicar, generar tendencias e hipótesis, se dedique a la interpretación y comprensión de las dinámicas alusivas a lo anteriormente esbozado, de dos grupos heterogéneos, los grados quinto 1 y quinto 2, que serán estudiadas en su escenario natural: La Institución Educativa Hernán Toro Agudelo.

6.3. Corriente de pensamiento

6.3.1. *Somos un Bricolaje...*

En investigación cualitativa se trabaja con muchas metodologías, estas son escogidas de acuerdo al problema de investigación y a las preguntas que vayan surgiendo; se emplean diferentes estrategias, métodos, o materiales empíricos de acuerdo a la profundidad con la que se deba abordar la problemática. Denzin y Lincoln (1994) hablan sobre el investigador cualitativo como un bricoleur, es decir, un ser capaz de unir diversas piezas en apariencia inconexas, para así crear un bricolaje: un tejido de prácticas que den soluciones a un problema en una situación concreta. Si este tiene que inventar nuevos instrumentos o juntar varios, él lo hará, la elección de qué instrumentos valerse o qué práctica de investigación emplear no es algo que se sepa de antemano, por lo tanto, debe ser conocedor de las diferentes construcciones teóricas y de pensamiento en las cuales debería enmarcarse una investigación cualquiera. Hacer de su metodología un bricolaje debe ser entendido como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación.

Es Wolfgang Klafki con su didáctica crítico – constructiva quien moviliza esta propuesta de investigación, cuando se hace revisión de los principios fundantes de su teoría, nos encontramos con que este autor es un auténtico bricoleur en términos de Denzin y Lincoln (1994), pues son tres corrientes de pensamiento las que dan sustento a su trabajo, estas tres corrientes de pensamiento son: la histórico- hermenéutica, la empírica y la crítica. Su teoría integra estas tres apuestas metodológicas aparentemente desvinculadas, el propósito de este autor al acogerlas todas es comprender en profundidad las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en el aula, en sus palabras “la reflexión sobre las condiciones, límites y consecuencias de cada una de ellas pone de

manifiesto la necesidad de su complementariedad recíproca para formar una síntesis constructiva” (Klafki, 1986, p. 49).

En ese sentido esta investigación retoma las tres corrientes de pensamiento presentadas en la propuesta teórica de Klafki: la hermenéutica, la empírica y la crítica; pues si se trabaja de forma conjunta es posible un análisis más completo y complejo que dé cuenta de la realidad educativa: sus límites y posibilidades; sin embargo, es importante mencionar que quienes desarrollamos esta investigación le damos una especial relevancia a la corriente de pensamiento crítica (respaldada por el aporte metodológico de Denzin y Lincoln), es decir, posee un mayor énfasis en nuestro ejercicio investigativo, más adelante se profundizará al respecto.

6.3.2. Corriente de pensamiento histórico - hermenéutica

Rojas (2011), explica la corriente de pensamiento hermenéutica retomando a Gadamer, Ricoeur, Beuchot y Habermas como un recurso metodológico de la ciencia social, que busca la comprensión y análisis de significados a partir de lenguaje, en sus funciones de socialización, reproducción cultural e integración social, es decir, hace referencia a la comprensión de fenómenos a partir de la interpretación de los elementos que configuran el mundo y su entramado de significados.

El primer principio que acoge Klafki al momento de dar cuenta de la realidad educativa es histórico – hermenéutico pues este ofrece un suelo interpretativo, posibilita la ubicación en tiempo y espacio de la escuela y la comprensión de lo que en esta acontece en la actualidad, en síntesis, cuál es el sustento histórico de las decisiones didácticas. Klafki fue un pedagogo que se movía bajo la premisa de que el punto de partida de la teoría pedagógica se encontraba en la realidad educativa histórica y en sus objetivaciones, se preguntaba entonces por el contexto del sentido pedagógico (Roith, 2006).

El investigador maestro, se encuentra sujeto a las condiciones materiales e históricas de la escuela y sus decisiones didácticas en la praxis tienen como referente las posibilidades e impedimentos contextuales que allí se dan, por ende, las acciones del maestro están dotadas de

sentido y tienen una intencionalidad según la realidad didáctica presente y la historia futura supuesta o pretendida. En palabras de Klafki (1986) “Tales significaciones o interpretaciones pedagógicas y las reacciones desencadenadas por ellos se encuentran, por una parte, en contextos histórico educativos más amplios y, por la otra, en contextos socio-históricos que los trascienden.” (p. 50).

La importancia entonces de una perspectiva de investigación histórico – hermenéutica está en la necesidad de ubicarnos en una realidad didáctica, en el hacer consciencia con respecto a los factores que influyen la toma de decisiones en cada momento histórico, es decir, en qué condiciones históricas se decide y se actúa. Además, es importante tener presente esos documentos regentes (planes de estudio, directrices ministeriales, currículos, etc.), los materiales didácticos y las interacciones entre profesores y alumnos; todo lo anterior, en vía de poder contribuir a proyectar posibles ayudas didácticas que permitan generar acciones que contemplen los límites y posibilidades de la escuela (Klafki, 1986).

Esta investigación se guio bajo la corriente de pensamiento histórico - hermenéutica puesto que para poder tejer una propuesta de acción con respecto a la emergencia de las emociones a partir de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales fue necesario, como se menciona en párrafos anteriores, tener presente los límites y posibilidades que hay en el contexto educativo en el que estábamos inmersos; con el objetivo de identificar tales elementos se analizaron las relaciones de profesores y estudiantes, la Norma Técnica Curricular (documentos base para la toma de decisiones), el plan de área de ciencias sociales y los contenidos que se llevaban al aula, todo esto con el propósito de dar contexto a nuestra práctica pedagógica y a la puesta en marcha de la investigación.

6.3.3. Corriente de pensamiento empírica

La corriente de pensamiento empírica, le apuesta a la búsqueda de una verdad, a partir de la comprobación de los fenómenos de forma rigurosa en contraposición de lo que consideran poco sustentable de las tendencias en investigación cualitativa. En esta corriente, el referente es el mundo

racional y empírico de todo lo que pueda ser demostrable a partir de la experiencia y la observación objetiva (Denzin y Lincoln, 2012).

Como ya se ha mencionado, para Klafki es necesaria la complementariedad entre perspectivas de investigación, la perspectiva histórica – hermenéutica requiere del trabajo conjunto con la investigación empírica, ya que la hermenéutica no logra captar por sí sola la totalidad didáctica relevante, solo responde al lado intencional e interpretativo de esta realidad. (Klafki, 1986).

Klafki acoge el principio empírico y se vale de algunas de sus técnicas (cuestionarios, entrevistas, experimentos de campo, observación sistemática de la enseñanza, etc.) para contrastar lo teórico, esos documentos didácticos, con la realidad de la enseñanza en las escuelas; es a partir de estas técnicas que se podrá develar la verdadera relación de docentes y estudiantes, ¿cuál es el comportamiento real del profesor y del alumno en la enseñanza? Se debe hallar la coherencia del actuar pedagógico en sintonía con esos documentos rectores, las resistencias propias de la labor docente y un entramado de dinámicas que le dan vida a la praxis educativa. Además, estas técnicas permitirán contribuir a la identificación de posibilidades de realización para algún proyecto.

Toda investigación empírica requiere construir conjuntos de sentido, es decir, interpretar los hechos averiguados para integrarlos en conjuntos significativos y en esa medida “es indudable que la fase final de las investigaciones empíricas tiene siempre en esencia un carácter hermenéutico como se desprende, por lo menos indirectamente, de su propia denominación como fase de «interpretación» de los datos”(Klafki, 1986, p. 56.) de tal manera que la cooperación entre ambas alternativas de investigación es necesaria pues cada uno de los dos principios presupone al otro o lo necesita por razones de complementación y control. (Klafki, 1986).

Esta investigación se guio bajo la corriente de pensamiento empírica en dos sentidos: el 1) se dio de forma previa a la implementación de unidades didácticas en coherencia con nuestro objeto de investigación; para poder contrastar la información de esos documentos didácticos con la realidad fue necesario hacer uso de la técnica de observación participante para así poder develar las dinámicas didácticas en el aula: cómo se enseñan los contenidos, a qué contenidos se les da

relevancia, se vinculan desde las clases de ciencias sociales el trabajo con las emociones, cómo es la relación de la docente y los estudiantes, desde qué discurso (en términos ideológicos) se ubica la docente para la enseñanza de los contenidos etc. El 2) se dio en el transcurso de la investigación al realizar entrevistas a los docentes de ciencias sociales, el propósito de estas era identificar de primera mano si los docentes vinculan los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales con las emociones, cómo lo hacen y el uso de la Norma Técnica Curricular en esta labor.

6.3.4. Corriente de pensamiento crítica

Cuando hablamos de la corriente de pensamiento crítica hay un elemento preponderante en los constructos alrededor de ella y es el claro interés que se tiene en la acción, “los teóricos críticos siempre han defendido diversos grados de acción social, desde el destierro de prácticas injustas hasta la transformación radical de sociedades enteras” (Denzin y Lincoln, 2012, p.51) en ese sentido, el llamado a la acción y a la búsqueda de la transformación son asuntos puntuales que atender desde esta corriente de pensamiento.

Klafki (1986) con su principio nombrado “de la crítica social e ideológica” busca atender a los elementos anteriormente presentados, el fundamento de este se encuentra en la Escuela de Frankfurt con la denominada “teoría crítica” la cual dio el impulso decisivo a la ciencia de la educación en general y a la didáctica alemana en especial para incluir reflexiones críticas sobre la sociedad y la ideología (Roith, 2006); la didáctica crítica constructiva de Klafki responde a ese interés de la teoría crítica por subrayar la importancia fundamental de las relaciones económicas para la estructura social, política y cultural de un colectivo y para la caracterización del proceso de socialización del hombre en una sociedad determinada (Klafki, 1986). Lo crítico para Klafki está orientado a la formación de los niños, jóvenes y adultos para una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad (fines de la educación en este autor) con el objetivo de generar una emancipación individual y colectiva que permita transformar la sociedad.

La didáctica requiere estudiar los obstáculos que impiden la enseñanza y el aprendizaje de tales fines, y de igual manera las posibilidades dentro del contexto para la proyección de estos. Teniendo presente lo anterior, la apuesta metodológica que propone Klafki en relación con la crítica

social e ideológica tiene que ver con la develación de cómo las decisiones didácticas y los objetivos educativos expresan beneficios específicos para algunos actores sociales más poderosos y privilegiados y sus intereses financieros, institucionales, personales y colectivos, lo anterior, conduce a crear a crear una falsa conciencia de los hechos, donde los estudiantes están siendo formados de modo acrítico e ingenuo (Velilla, 2018).

Su propuesta metodológica se complementa cuando más allá de identificar que hay unas estructuras ajenas a la escuela que rigen las dinámicas didácticas, genera una apuesta por la reflexión de los contenidos en función de esas ideas ideológicas que los rigen, es decir ¿por qué se enseñan estos contenidos y no otros? ¿A quién le conviene que los jóvenes no aprendan a ver su realidad con sentido realista y crítico? ¿Cuáles son las ideologías que se están transmitiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Cada institución y cada documento didáctico tienen determinados antecedentes y consecuencias sociales que han de ser analizadas si se quiere entender su sentido y su significación. Pero, además, por principio es posible que las concepciones, fines, ideas y, en una palabra, la conciencia que se manifiesta en tales instituciones y documentos didácticos contenga ideologías, es decir, ideas no reflexivas, transmitidas socialmente y ligadas a intereses, pero manifiestamente erróneas (Klafki, 1986, p. 61).

En un apartado anterior se mencionó que esta investigación tiene un especial énfasis en lo crítico, es decir, que trabaja más fuertemente con esta corriente de pensamiento y es que si bien consideramos que todas tres son fundamentales en nuestra apuesta, porque cooperan, son parte del proceso y nos permiten una mayor rigurosidad en el abordaje de nuestra problemática; la corriente de pensamiento crítica tiene un gran peso en esta propuesta de investigación ya que nuestro interés está puesto en la transformación de las condiciones de los estudiantes y de la sociedad a través de la reflexión didáctica, dicha reflexión pasa por hacer un análisis didáctico de los contenidos, y elegir aquellos que nos permitan tejer ese puente con las emociones; nuestro interés no está en la sola crítica de aquello que está mal en la escuela o en la sola develación de las estructuras ideológicas que la transversalizan, aquellas que no han permitido sentar las bases para el trabajo con la emociones en el aula; nuestra investigación tiene la mirada puesta en transformación, en la

acción, en la búsqueda de alternativas para el reconocimiento de las emociones que se pueden abordar a partir de los contenidos, en el alcanzar una verdadera formación que más allá de presentar unos contenidos de enseñanza, permita la apertura de estos al mundo que los rodea y la apertura del mundo a los estudiantes.

6.4. Método

El método que guiará esta apuesta de investigación es el estudio de caso desde la perspectiva de Robert Yin, este se considera idóneo teniendo en cuenta sus características. Por un lado, el estudio de caso tiene un recorrido amplio en investigación cualitativa y más en aquellas que respectan al ámbito de la enseñanza; es útil para el estudio de asuntos humanos y sus particularidades; están dirigidos a la comprensión de fenómenos contemporáneos en contextos de vida reales, buscan el análisis profundo de estos atendiendo a las dinámicas que lo configuran; juegan un papel importante en la construcción de conocimiento ya que permite la aparición de nuevos debates a partir de la exploración del fenómeno; el abordaje de una investigación a partir del estudio de caso permite entender fenómenos sociales complejos y enfocar las características significativas de la vida real, tales como la conducta de pequeños grupos, el desempeño escolar y los ciclos de vida individuales (Yin, s.f).

El desarrollo de este método desde esta perspectiva implica tener en cuenta los siguientes pasos: 1) las preguntas de estudio, analizar la naturaleza de la pregunta proporcionará una pista importante con respecto a la estrategia de investigación más pertinente para ser usada; 2) la teorización previa, es decir, el desarrollo anterior de proposiciones teóricas que guiarán la colección de los datos y análisis posterior; 3) la unidad de análisis, ¿Cuál es el caso? Para identificarlo es necesario analizar cómo la pregunta de investigación se ha definido, en dónde está puesta la atención; 4) la unión de datos adquiridos a las proposiciones iniciales, para posteriormente 5) interpretar y dar los resultados del estudio, generando abstracciones a la teoría (Yin, s.f).

El estudio de caso como método de investigación parte de un proceso inductivo, es decir, desde lo particular a lo general, esto trae una ventaja para la investigación, pues es posible realizar generalizaciones en torno al análisis de un fenómeno concreto. En nuestra investigación está la

pretensión de lograr generar un puente entre emociones y contenidos de enseñanza, por los antecedentes encontrados sabemos que esta problemática ha sido poco abordada, es decir, la escuela ha investigado en torno a otras cosas, pero poco sobre esa condición de privilegio que tienen los contenidos de enseñanza enciclopédicos, dejando de lado la parte emocional del estudiante; lo anterior, da cuenta de nuestra problemática como un caso único, lo que nosotros buscamos durante nuestra investigación fue lograr tejer ese puente, de modo tal que los contenidos de enseñanza de ciencias sociales fueran un detonante para la emergencia de las emociones en los estudiantes; en esta investigación, se ha tenido en cuenta los casos de dos grupos que conforman el grado quinto de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, creemos que si en estos dos grupos las emociones emergen desde los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, también es posible que esto suceda en los demás grados y a partir de allí se puede implementar una ruta metodológica orientada hacia los maestros, para tomar decisiones que transformen la práctica pedagógica.

Yin, 2003 (como se cita en Kazez 2009) aborda diferentes clasificaciones de estudio de caso, una de las clasificaciones más conocidas es por la función que cumple; en ese sentido, los estudios de caso pueden ser exploratorios, descriptivos o explicativos; para esta investigación nuestro estudio de caso es exploratorio puesto que nuestro interés está en identificar el aporte que puede tener la convergencia entre las emociones y los contenidos de enseñanza de ciencias sociales.

6.5. Técnicas e instrumentos

A continuación, se presentará un desarrollo teórico de las técnicas e instrumentos implementados en esta investigación para la recolección de información y el posterior ejercicio de construcción de hallazgos:

1. Análisis documental → Fichas de recolección y análisis de la información
2. Observación participante → Diario pedagógico
3. Entrevista → Cuestionario de entrevista

6.5.1. *Análisis documental*

El análisis documental es una forma de investigación técnica que busca describir y representar documentos de manera unificada, sistemática, para facilitar la comprensión de los mismos, comprende el procesamiento analítico, sintético, descripción bibliográfica; también la indización, anotación, extracción, traducción y confección de reseñas (Dulzaides y Molina, 2004).

En el análisis documental es importante hacer una buena selección de los documentos, es decir, tener un buen tratamiento documental según aquello que resulte relevante a un propósito o necesidad específica (Dulzaides y Molina, 2004) ya que su finalidad última consiste en la transformación de los documentos originales en otros secundarios que servirán como instrumentos de trabajo para la investigación.

El propósito de utilizar la técnica de análisis documental en nuestra investigación fue poder organizar la información que debíamos analizar para dar cumplimiento a los objetivos específicos planteados; por un lado, se debía revisar la Norma Técnica Curricular y el plan de área de ciencias sociales, por el otro, se debía analizar las elaboraciones hechas por los estudiantes. Para sistematizar la información se construyeron fichas de recolección y análisis de la información, una ficha para la Norma Técnica Curricular, otra ficha para las elaboraciones de los estudiantes (**ver Anexos 1 y 2**).

6.5.2. *Observación participante*

La observación participante es una estrategia metodológica que implica la combinación de técnicas de observación y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa, esta exige que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión más profunda del fenómeno, es una técnica bastante utilizada en investigaciones relacionadas con la educación pues el profesional docente debe estar comprometido con el estudio de su práctica profesional, mucho más si se quiere generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social (Latorre, 2005).

Para registrar la información captada el investigador hace uso de notas de campo o diarios pedagógicos, Latorre (2005) nos cuenta que estos permiten la interpretación y comprensión de las situaciones analizadas, dicho instrumento tiene un carácter muy flexible puesto que permite jugar con el imprevisto y lo inesperado. En los diarios de campo el investigador es el protagonista directo, este observa y registra, durante y después de la observación, por tanto, las notas de campo constituyen un registro único de las descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural.

Esta investigación hizo uso de la observación participante con su respectivo instrumento: el diario pedagógico (**ver Anexo 6**) con la intención de conocer de primera mano las dinámicas desarrolladas en el aula y poder reflexionar al respecto, además, de hacer un análisis sobre el proceso que se estaba gestando con nuestra investigación, es decir, cómo los estudiantes estaban respondiendo a esos cuestionamientos por las emociones que les suscitaban los contenidos.

6.5.3. Entrevista

En Latorre (2005) la entrevista se entiende como una conversación entre dos o más personas, en donde el entrevistador intenta obtener información, manifestaciones de opiniones o creencias de la otra. Gracias a la entrevista es posible interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables como, por ejemplo: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya sucedieron. Es así, como la entrevista se presenta como un complemento a la observación, a partir de ella es posible obtener información sobre aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos que de otra manera no estarían al alcance del investigador.

Para recoger muestras de lo dicho por el entrevistado la grabación es indispensable, pero también la postura ética frente a lo mencionado, es necesario tener presente las responsabilidades con las personas entrevistadas, por ejemplo: hablar sobre el objetivo de la entrevista, pedir el consentimiento del entrevistado para ser grabado, la garantía del anonimato de las personas (en caso tal de que así lo requieran) y finalmente, tener presente que la información deberá ser utilizada para los fines convenidos (Létourneau, 2009).

Existen diferentes modalidades o tipos de entrevista, para el caso de nuestra investigación elegimos la entrevista semidirigida, en palabras de Létourneau (2009) esta es la “más utilizada para discernir el conocimiento de una persona acerca de un aspecto específico de su vida cotidiana. Toma la forma de una conversación que gira alrededor de un cuestionario abierto relacionado con un campo preciso de investigación” (p. 173). En este tipo de entrevista es necesario estar muy atento, pues el entrevistado puede proporcionar información valiosa en medio de la conversación y es deber del investigador poder tejer nuevas preguntas que aprovechen esa información, es decir, debe coger al vuelo las pistas que las personas entrevistadas brinden (Létourneau, 2009).

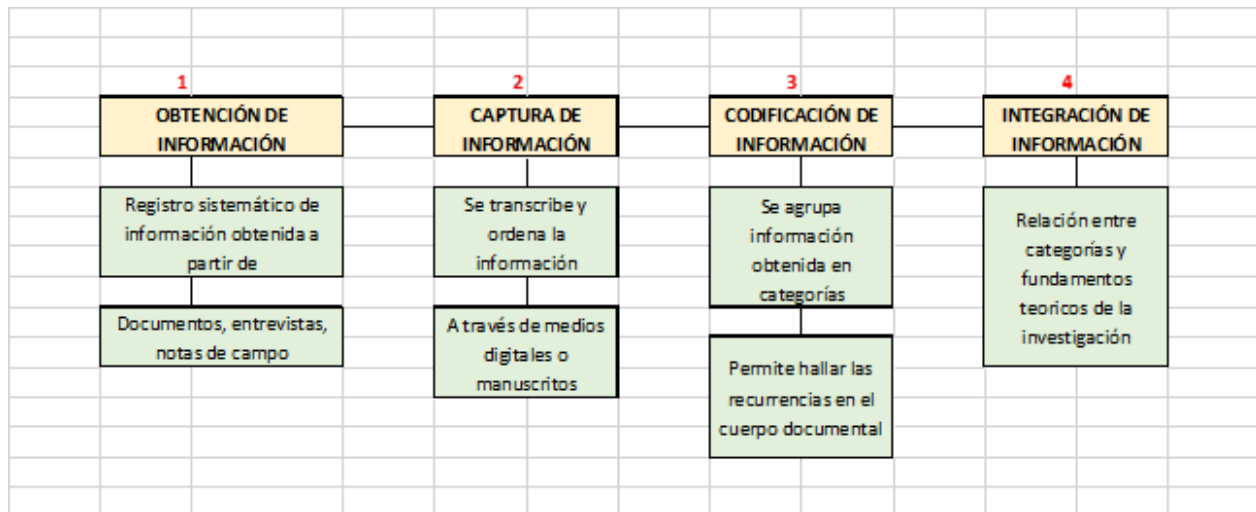
El instrumento del que hace uso la entrevista es el cuestionario (**ver Anexo 3**) en palabras de Latorre (2005) este es un instrumento de gran uso en las ciencias sociales, el cual consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema, el cuestionario para esta entrevista fue diseñado por nosotros, constaba de un total de 5 preguntas y buscaba poder dar cuenta de la forma en cómo los profesores han trabajado el área de las ciencias sociales y si han encontrado posibilidades en los documentos ministeriales para el trabajo con las emociones en relación con los contenidos de enseñanza de ciencias sociales.

6.6. Análisis de información

En toda investigación es necesario hacer un adecuado uso y consecuentemente un adecuado análisis de la información recolectada, la mayor parte de los investigadores cualitativos generan una buena cantidad de material para ser analizado, gran cantidad de hojas escritas, transcripciones de entrevistas, grupos focales, observaciones, registro documental y otras fuentes, es por ello que se hace necesario intentar darle sentido a la información recogida (Álvarez, 2003), este proceso de analizar la información puede tornarse caótico y confuso si no se hace de forma metódica, por tanto, se requiere de una organización eficaz (Schettini y Cortazzo, 2015) que permita sortear la paradoja de que aunque usualmente son pocas las personas a quienes se estudia, la cantidad de información obtenida es muy grande (Álvarez, 2003) puesto que “la investigación cualitativa trabaja principalmente con palabras y no con números, y las palabras ocupan más espacio que los números” (Fernández, 2006, p.1).

Fernández (2006) nos habla del proceso de analizar datos cualitativos como una labor que toma mucho tiempo y una buena sistematización, este proceso no solo involucra la condensación de la información, sino también el análisis y establecimiento de las categorías finales sobre las que se escribirán los capítulos de la investigación. Es por esto que el autor retoma cuatro pasos fundamentales, el objetivo es poder tejer una explicación amplia que brinde mayor comprensión, importancia teórica y práctica, y que finalmente contribuya a la construcción del reporte final. Los cuatro pasos que retoma Fernández (2006) son los siguientes:

Imagen 2. Mapa de pasos análisis de la información



Estos cuatro pasos fueron tenidos en cuenta para hacer el análisis de la información recolectada en nuestra investigación; en un primer momento se obtuvo información a partir del análisis documental de la Norma Técnica Curricular y las producciones de los estudiantes, también la observación participante de la praxis docente sirvió para recoger información sobre las potencialidades y limitantes del trabajo con emociones a partir de los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, y finalmente, la entrevista permitió entender el modo en cómo los docentes han trabajado el área de las ciencias sociales y si ven o no un camino en los contenidos para trabajar el ámbito emocional. La captura y sistematización de la información se hizo a partir de cada uno de los instrumentos de las anteriores técnicas: Instrumentos de recolección y análisis documental, el diario pedagógico y el cuestionario de entrevista, todos ellos fueron medios digitales. El siguiente

paso fue la codificación de la información, esta se realizó con base en las recurrencias encontradas en la sistematización de información, se hizo una tabla (**ver Anexo 4**) que permitió sentar las categorías y subcategorías para cada objetivo específico. El último paso fue realizar la integración de la información, allí se relacionó las categorías encontradas durante la investigación y el corpus teórico de esta.

6.7. Consideraciones éticas

En toda investigación es necesario tener un tratamiento ético de la información, Galeano (2012) hace hincapié en que los investigadores cualitativos son huéspedes en espacios privados y por esta razón deben velar por el bienestar de los participantes de la investigación y más aún cuando el trabajo es con niños. Al hacer investigación se recopila información, este proceso debe tener en cuenta la dignidad, los derechos y el bienestar de los investigados. La investigación debe asumirse con una postura de respeto hacia los otros, el respeto a su autonomía, este consiste en hacerlos partícipes en la toma de decisiones sobre su participación en la investigación y se materializa mediante el consentimiento y el asentimiento informado, el cumplimiento de las reglas de confidencialidad y privacidad (Molina, 2017).

En materia de investigación educativa el consentimiento y el asentimiento son de vital importancia, el consentimiento informado va dirigido hacia los padres de los estudiantes y consiste en “brindar información clara, completa, detallada y necesaria para la toma de decisiones” (Molina, 2017, p.78) en este se debe informar el propósito de la investigación a los padres de los estudiantes, los procedimientos, riesgos y beneficios; por otro lado, el asentimiento informado hace referencia al acuerdo manifiesto y la expresión libre de participación por parte del niño en la investigación (Molina, 2017).

Molina (2017) también nos habla de la confidencialidad y privacidad, esto significa que los participantes no deben ser reconocidos por sus respuestas, la información no puede revelarse a terceros sin el consentimiento explícito de los sujetos de investigación y es necesario explicar a los niños cuál será el uso para la información obtenida. Es importante mencionar que el rol del investigador es “garantizar la seguridad, los derechos y el bienestar de los participantes del estudio”

(Molina, 2017, p.84) es por ello que se construyen códigos éticos para evitar daños o situaciones incómodas en el desarrollo de la investigación.

La presente investigación tuvo en cuenta el anterior desarrollo planteado por Molina (2017) y para ello construyó un documento de consentimiento informado (**ver Anexo 5**) que fue enviado a los padres de los estudiantes con la ilustración respectiva sobre lo que sería la investigación, además, durante el desarrollo de una sesión de clase se pidió el asentimiento de los estudiantes para ser partícipes de la investigación. Finalmente, es importante aclarar que en el desarrollo del capítulo de resultados no se hicieron nombramientos de los participantes con el propósito de ser coherentes con lo planteado sobre la confidencialidad y privacidad.

7. Resultados

7.1. Consideraciones de lo emocional en la Norma Técnica Curricular

7.1.1. *Lo explícito*

Los Lineamientos Curriculares, en ciertos apartados son explícitos en el nombramiento de las emociones y en ellos, se desarrolla una postura frente a la enseñanza en donde la finalidad no es solo ahondar en problemáticas teóricas, sino también en la importancia de la formación del ser humano; para ello nos dicen que es primordial desarrollar competencias que permitan a los estudiantes relacionarse con los otros. Es importante mencionar que eso explícito se hace presente cuando aparece el desarrollo conceptual acerca de la postura de los lineamientos curriculares en lo concerniente a las competencias *interpersonales* (socializadoras) e *intrapersonales* (valorativas); sobre la primera se dice que, más allá del reconocimiento propio de las emociones, reacciones y estados de ánimo, es importante identificar estos elementos en los otros, saber ponerse en el lugar de los otros, pues es un aspecto importante al momento de solucionar conflictos de cualquier índole, es decir, las relaciones satisfactorias con los demás dependen de nuestra capacidad para captar los estados de ánimo de ese "otro". Desde el Ministerio de Educación Nacional se está trabajando a partir de lo teórico por el reconocimiento de las múltiples subjetividades coetáneas; lo interesante es que la inteligencia emocional, además de ser un proceso, es también algo que se aprende y si el reconocimiento del otro es algo expresado dentro de los lineamientos curriculares deben existir entonces, acciones que acompañen desde la praxis dicha competencia en los grados inferiores.

La segunda (competencias intrapersonales o valorativas) alude a la inteligencia emocional (Goleman, 1996), ya que para el reconocimiento de las emociones y los sentimientos del otro se hace necesario primero ser consciente de la propia subjetividad, reconocer y valorar las propias emociones, debido a que solo la persona que está atravesada por alguna emoción, puede identificar lo que sucede en su interior para así reconducir, controlar y manejar sus reacciones. El propósito de nuestra investigación es la emergencia de las emociones a partir de los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, por lo tanto, fue de vital importancia darles fuerza a estas competencias y

enseñar a los estudiantes a reconocer sus emociones cuando están mediadas por situaciones conflictivas.

Tabla 1. Apartado de Lineamientos Curriculares

Enunciado	<p>Ya se había establecido (punto 4.2.2) que no todas las preguntas que surgen en el aula abren a nuevas dimensiones del conocimiento; por ello la tarea del docente –que es fundamentalmente tutorial– frente a las preguntas problematizadoras consiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollen procesos de atención, observación, imaginación, sensibilidad ante las vivencias emocionales y conflictos que surjan.
Análisis	<p>En la propuesta de organización curricular de dicho documento, se presentan los escenarios y los momentos desde los cuales pueden emerger o trabajarse las emociones, a partir de preguntas problematizadoras que el docente elabore</p>

Allí, básicamente se alude a que el profesor es el encargado de generar las condiciones en el aula a partir de su área específica del conocimiento para el desarrollo de procesos de atención, observación, imaginación y sensibilización ante vivencias que puedan repercutir, entre múltiples procesos, en el ámbito emocional, es decir, se deben aprovechar incluso los escenarios y situaciones conflictivas de la cotidianidad para potenciar esas habilidades.

En cuanto a los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, lo emocional se presenta de manera explícita para los grados de primero a tercero. De manera específica, la competencia conceptual: “Identifico algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único” (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p.122), es la única oportunidad en la que se hace énfasis en las emociones de forma explícita, ya que, para los demás grados, son otras competencias dentro de algún estándar las que permiten el trabajo con las emociones, pero de manera implícita (ver la subcategoría sobre *lo implícito*). Sobre esto, es preciso indicar que tanto en este caso como en todos aquellos en los que se haga mención de las emociones y del reconocimiento de los elementos que dan cuenta de la identidad habrá una afirmación del sujeto, es decir, las emociones aparecen en los individuos y hacen parte de su subjetividad, pero estos se encuentran inmersos en un marco social más amplio que rige su comportamiento, o sea, “si se ofrece en los matices de la particularidad individual, es siempre el

producto de un entorno humano dado y de un universo social caracterizado de sentido y de valores.” (Le Breton, 2013, p.70).

En los **DBA**, llama la atención que solo hay una evidencia de aprendizaje (“Expresa algunas características físicas y emocionales que lo hacen un ser único”) que hace alusión de manera explícita a las emociones y se encuentra ubicada en el DBA número 5 del grado primero: “Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales” (MEN, 2003, p.9), en el cual hay una enunciación directa de las emociones como un rasgo que configura la identidad y la personalidad de los seres humanos. Es muy importante que esto se valore desde la primera infancia porque le permitirá al niño ir construyendo una visión del mundo en la que hay unos elementos de su ser que se van consolidando de manera particular a partir de su relación con los demás.

Por último, los **Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas** (2003) hablan desde lo explícito en diferentes oportunidades, de hecho, desde la definición que se ofrece sobre estos: “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (MEN, 2003, p.8) más allá de decirnos qué se entiende por competencias ciudadanas desde el punto de vista del Ministerio de Educación a través de su Norma Técnica Curricular, es el hecho de informar que uno de esos conocimientos y habilidades a tener en cuenta es lo emocional, que puede trabajarse en sintonía con lo cognitivo y lo comunicativo, en aras del beneficio para el sujeto propio, su círculo personal y la sociedad en general, más aún cuando hace énfasis en el componente democrático. De igual forma, se hace alusión a las competencias emocionales entendidas como “las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (MEN, 2003, p.13), de esto es lo que habla Goleman (1996) y otros autores (Salovey y Mayer, 1997) que le han apostado al desarrollo de la inteligencia emocional y las acciones que permitan reconocer las emociones propias y de otros en aras de la empatía que movilice a acciones conducentes a la transformación de situaciones injustas, difíciles o dolorosas en uno mismo y en los demás.

7.1.2. *Lo implícito*

Cuando se hace alusión a lo implícito, quiere decir que, aunque no se mencione el concepto de emoción, se posibilita el camino para el abordaje de estas desde los contenidos de enseñanza de ciencias sociales siempre y cuando se trabaje de forma integrada con lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Los **Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales** plantean de manera enfática la necesidad del abordaje no solo del componente cognitivo relacionado con la presentación de los temas, sino de otros elementos que son relevantes para la formación integral de los estudiantes, para eso, trae a colación unas preguntas que, desde *la estructura escolar y el diseño curricular en el país* (p.14), atraviesan la narrativa del discurso que se desarrolla a lo largo del documento:

Tabla 2. Apartado Lineamientos Curriculares

Enunciado	Si se piensa en una educación integral del ser humano, ¿será pertinente seguir planteando propuestas curriculares exclusivamente basadas en temas, cuando ya se está de acuerdo a escala mundial en que el componente cognitivo no es el único al que se debe responder desde la educación? ¿Dónde quedan la formación y preparación para la vida, el trabajo, para los grandes cambios que suceden a diario en el mundo y a los cuales las y los estudiantes deben enfrentarse?
Análisis	Los contenidos de enseñanza refieren a temas como las emociones, en tanto es un asunto no solo de importancia para las relaciones interpersonales, sino también para el desarrollo de acciones en la vida cotidiana que posibilitan la transformación.

Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales hacen referencia al trabajo con las emociones de manera implícita en varias oportunidades, pero únicamente en la columna que alude a las acciones relacionadas con lo actitudinal: cuando habla del respeto hacia los rasgos individuales y culturales; cuando menciona acerca de asumir una posición crítica en situaciones de discriminación y abuso; cuando informa sobre el reconocimiento y el respeto hacia las diferentes posturas sobre los fenómenos sociales y cuando hace referencia a la importancia de cuidar el cuerpo y las relaciones con los demás. Se precisa que estas consideraciones implícitas se encuentran en los estándares planteados en todos los grados.

Lo anterior es relevante para esta investigación porque desde el punto de vista de la inteligencia emocional, no basta solo con el reconocimiento de las emociones propias sino también de los otros, con la finalidad de que, a partir de esto, se produzcan cambios en torno a la empatía y la mejor vida en sociedad (Goleman, 1996).

Hay pues una permanente alusión a los rasgos individuales, pero no desconoce los culturales y esto es fundamental en tanto es en la cultura y en el relacionamiento con los otros donde se construye la subjetividad. De igual forma, se establece una crítica a situaciones de discriminación, abuso e irrespeto por cuestiones de identidad, y la crítica es un elemento constitutivo, un punto de vista construido a partir de la formación y la reflexión del mundo, en ese sentido estaríamos hablando de autodeterminación en términos de Klafki (1985) pues refiere a la “eliminación del dominio del hombre sobre el hombre, de la explotación económica o de la desigualdad social y, en un sentido positivo, a la edificación de una democracia social.” (p.57).

De manera implícita se hace también referencia constante al cuidado de las relaciones interpersonales, y cómo éstas de alguna manera se encuentran sujetas al cuidado de sí mismo, al reconocimiento del cuerpo como un lugar para la toma de decisiones basadas en la reciprocidad y la relación con los demás. Las emociones son pues, elementos que posibilitan el establecimiento de relaciones interpersonales sanas, ya sea a partir de la expresión y comunicación de los estados afectivos o de la gestión de aquellos comportamientos contraproducentes que se generan por estados emocionales (Chóliz, 2005), todo ello en función de la empatía, entendida como una forma de intimidad con el otro en la que desde el autoconocimiento se construyen formas claras y útiles para responder socialmente, entendiendo las limitaciones, motivos y estados emocionales de los demás (Rendón, 2016). A partir de su reconocimiento y manejo, también dependen muchas decisiones que se toman cotidianamente y que a la larga repercuten en las acciones, pensamientos y decisiones de otros, de ahí la importancia de su abordaje, podríamos estar hablando de que el punto de partida es uno mismo.

Por su parte, el **DBA** “Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales.” (MEN, 2015, p.9) habla de que hay unos atributos o características que posee cada ser

humano, pero que se construyen en sintonía con la pertenencia o identificación con los grupos sociales o las comunidades de las cuales se hace parte:

Tabla 3. Apartado DBA

Enunciado	<p>5. Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce de sí mismo, de sus compañeros y de sus familiares aquellas cualidades que le ayudan a estar mejor entre los demás.
Análisis	Este DBA y la respectiva acción de pensamiento relacionada, tiene que ver con la inteligencia emocional, que plantea el reconocimiento emocional de sí mismo y de los demás para construir relaciones sociales más empáticas.

Las subjetividades se constituyen de manera colectiva porque los seres humanos estamos inscritos en una cultura que termina por configurar el comportamiento y las decisiones posteriores, con el agregado de que cada ser humano vive las experiencias de manera diferente al igual que las emociones y en esa medida la visión del mundo es particular. Este DBA está relacionado con las similitudes y diferencias entre gustos, costumbres o creencias que comparte cada estudiante con los compañeros del salón de clase, así como el reconocimiento en sí mismo y en los demás de las cualidades para una mejor convivencia.

Allí también se habla de inteligencia emocional (Goleman, 1996), ya que hace referencia a la semejanza y diferenciación de algunos elementos en uno mismo y en otros, dentro de ellos se encuentra el componente emocional y las formas particulares en los que cada uno lo vive y responde ante las reacciones que provoca algún estímulo. Esto es fundamental porque la codeterminación y la solidaridad de alguna manera tendrían que ver con procesos de empatía que se desarrollan en el marco del reconocimiento de esos elementos comunes que aluden tanto a la posibilidad y responsabilidad de crear escenarios y condiciones sociales y políticas que beneficien a la colectividad para tejer puentes que doten de dignidad a aquellos a quienes se les han negado o vulnerado sus derechos (Klafki, 1985).

De otro lado, hay elementos que hacen parte del análisis didáctico del contenido propuesto por Klafki (1985) en cuanto a la importancia para el presente y el significado de lo fundamental y lo ejemplar, porque es finalmente en esos espacios vitales donde el estudiante adquiere las representaciones necesarias que se extrapolan a otros contextos de la vida cotidiana y de la realidad social más global; será también en esos círculos cercanos donde empezará a abordar situaciones conflictivas en las que tendrá que resolver problemas y acudir a la comunicación, a la empatía y al reconocimiento de las emociones.

Para el grado quinto en particular, la evidencia de aprendizaje “Participa en debates y propone acciones para vivir en una sociedad pacífica y constructora de una cultura de paz” (MEN, 2015, p.27) es la única que en lo observable se evidencia que de alguna manera puede relacionarse con el tema de las emociones para este escenario concreto, en tanto uno de los objetivos de trabajar sobre el reconocimiento de las emociones para la inteligencia emocional es propender por la construcción de acciones empáticas en sintonía con la humanidad de otros y para la toma de buenas decisiones orientadas a la resolución de conflictos de manera pacífica en aras de la solidaridad y la cooperación que de manera conjunta se enfrente a las injusticias sociales y plantee una movilización al cambio.

Por último, en los **Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas** hay una mención hacia los espacios en los cuales se ha trabajado de manera común los temas de ciudadanía, haciendo énfasis en que la clase de ciencias sociales ha servido como principal escenario para ello y por lo tanto juega un papel muy importante. Por supuesto, no es solo la labor del área de ciencias sociales tal como se ha mencionado en otros momentos, no obstante, la realidad es otra y efectivamente las dinámicas de la escuela muestran que esta asignatura es el único espacio en donde se trabajan conceptos como participación, democracia y mecanismos, sin embargo, el ejercicio, la simulación, la puesta en conversación con los contextos y las realidades no sucede. Ahora bien, si esto pasa con conceptos tan ampliamente abordados, con el asunto emocional sucede lo mismo y aunque exista un documento desde el MEN para ello, estas no se trabajan, ni siquiera en las clases de ciencias sociales, aunque se insista que esta es la asignatura llamada al abordaje de las competencias ciudadanas. Por lo tanto, la apuesta de esta investigación es precisamente dar cuenta

de que se puede trabajar con las emociones a partir de los contenidos de enseñanza de esta asignatura:

Tabla 4. Apartado Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

Enunciado	Otro de los espacios tradicionalmente usados para tratar los temas de ciudadanía es la clase de ciencias sociales. Y aunque ya sabemos que esta área no debe ser la única, sí debe seguir jugando un rol muy importante. Las ciencias sociales brindan conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática.
Análisis	Si bien, los docentes de ciencias sociales no son los únicos actores involucrados con el abordaje de las competencias ciudadanas que involucran las competencias emocionales, estos sí son los que mayor responsabilidad adquieren dentro de la normativa por atender a temas que tienen que ver con la sociedad.

El siguiente *gran estándar*: “Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.)” (p.16), habla de la importancia de que el estudiante desde los primeros pasos por la escuela se dé cuenta de la relevancia que tienen asuntos como el respeto, la solidaridad y el cuidado, porque desde ellos se puede empezar a construir, en la base de la formación, las finalidades de la didáctica crítico-constructiva en aras de la reflexión sobre la realidad y la movilización al cambio de situaciones injustas. De otro lado, es importante tener en cuenta que dentro de este *gran estándar* se encuentran algunas competencias explícitas relacionadas específicamente con las emociones y que aluden a su reconocimiento, a su expresión a través de diferentes medios, a comprender que estas inciden sobre las acciones que realizamos, a identificar cómo nos sentimos y como se sienten las demás personas y a la preocupación por los animales y el medio ambiente. Se hace gran énfasis en lo emocional estando en los primeros grados, pero en las aulas de clase no sucede lo mismo, de igual forma, se evidencia que a medida que avanzan los grados, aparecen menos competencias emocionales.

Por último, en el *gran estándar* “Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón” (p.17), hay una apuesta por el escuchar las historias de vida de los compañeros, por valorar las semejanzas y diferencias de los demás. Para poder evaluar con que cosas se está de acuerdo y con qué cosas no, es necesario desarrollar una escucha atenta en función de la otredad, que más adelante permita sentar una postura en defensa de esos elementos que generan pertenencia, pues parte de llegar a desarrollar una inteligencia emocional responde a la capacidad de entendernos y entender a los demás.

7.2. Construcción de un plan de enseñanza a partir del análisis didáctico

Para dar respuesta al primer objetivo de nuestra investigación se desarrolló una revisión de la Norma Técnica Curricular a partir de la cual se generó un compendio de consideraciones explícitas e implícitas de lo que esta dice sobre la forma de abordar las emociones en el plano educativo, lo anterior se especifica en el primer apartado. En este se busca dar cuenta de cómo empleamos lo hallado en esta norma para construir ese puente entre contenidos de enseñanza y emociones, es decir, cómo pusimos a dialogar ambos elementos.

Nuestra investigación fue desarrollada en los grados 5^o1 y 5^o2 de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, los contenidos de enseñanza sobre los que versaba nuestra práctica docente estaban relacionados más que nada con la disciplina de la economía, entre ellos encontramos: la exportación e importación, microeconomía y macroeconomía, oferta y demanda, globalización, desempleo, pobreza. Para el establecimiento de la ruta a seguir en la consolidación de la unidad didáctica se tenían dos grandes retos: 1) Hacer un adecuado análisis didáctico del contenido en términos de Klafki (1985) y 2) tomar en cuenta las bondades y grandes desafíos de la norma técnica curricular en materia de emociones. Ambos desarrollos se irán presentando de forma conjunta.

Para el análisis didáctico seleccionamos y estructuramos los contenidos de forma tal que respondiesen a los ideales de formación de nuestra investigación. Partimos de lo siguiente y es que, aunque hay todo un constructo de contenidos que ofrecen las ciencias, no todos tienen un potencial formativo, nuestro deber como docentes de ciencias sociales es poder identificar qué contenidos

responden a las necesidades tanto cognitivas como espirituales de los estudiantes, es por ello que no nos subordinamos a la estructura conceptual de los contenidos, pues dependiendo de los fines que se persigan unos van a ser más pertinentes que otros (Runge, 2008).

En este proceso de reducción didáctica terminamos por establecer unas categorías macro que servían a nuestros propósitos de dialogo entre el mundo y el sujeto, lo material y lo formal. Las categorías elegidas fueron: globalización, territorio, pobreza, inflación. La intención de abordar estas categorías en esencia tan generales era poder partir de un constructo global e ir particularizando en el proceso de interacción, teniendo presente la experiencia de los estudiantes, las problemáticas contextuales que los transversalizan.

Para el desarrollo del análisis didáctico fue preciso tener presente los siguientes componentes planteados por Klafki (1985) al momento de tratar el contenido, de esta forma se pudo evidenciar su potencial formativo:

1. El significado ejemplar del contenido
2. Importancia para el presente
3. Importancia para el futuro
4. Estructura del contenido
5. Asequibilidad del contenido

El primer componente “significado ejemplar del contenido” fue analizado en función de los tres principios planteados por Klafki (1985) para el análisis del contenido, dichos principios son: lo fundamental, elemental y lo ejemplar, estas tres dimensiones están orientadas a una formación categorial donde “el estudiante se abre ante el mundo y el mundo se abre ante el”, para ello es preciso la adquisición de unas categorías, conceptos, contenidos, principios fundamentales que sirven para la comprensión del mundo, donde lo general permite comprender asuntos particulares que vive el estudiante, lo anterior refiere a lo fundamental; el principio de lo elemental alude a la forma en que se estructura un objeto, una problemática en función de los intereses, preguntas y condiciones de los estudiantes y para ello será necesario darle fuerza a la dimensión ejemplar, esa que permitirá la comprensión de fenómenos sociales complejos a partir de un buen ejemplo que

contribuya a la apertura del estudiante a los contenidos (Paredes, 2017). Las dimensiones acabadas de presentar son un proceso de transición hacia la verdadera formación categorial.

En el proceso de construcción de nuestra unidad didáctica se tuvo en cuenta estos tres principios tanto para la elección de las categorías o conceptos centrales (esbozados inicialmente), también para la contextualización de los fenómenos, de forma tal que respondiesen a la realidad del estudiante, y finalmente, para la elección del ejemplo representativo, ejemplo que estuvo intencionado para profundizar en nuestro objeto de investigación. Si al trabajar la globalización como concepto central el estudiante es capaz de comprender que dependemos del intercambio de productos con otros países para subsanar nuestras necesidades diarias, más adelante este mismo contenido le permitiría entender el por qué en su contexto local hay desabastecimiento de un producto; además, si se logra un proceso gradual de trabajo con respecto al reconocimiento de esas emociones que surgen al abordar las problemáticas implícitas en dichos fenómenos, es posible que el estudiante se haga consciente no solo de sus emociones, sino también de esas emociones que puede estar sintiendo el otro en caso tal de que su negocio quiebre o que una familia no tenga lo necesario para la alimentación de sus miembros porque hay productos escasos por ausencia de importaciones.

El segundo componente que hace parte del análisis didáctico es la “importancia para el presente” y este alude a cómo el contenido enseñado gozará de pertinencia para la vida actual del estudiante, para la concepción de sí mismos y de los demás (Velilla, 2018). Si el estudiante comprende el cómo afecta la inflación a la economía podrá entonces construir horizontes de sentido que le permitan entender en su contexto próximo, por qué cuando va a la tienda a comprar con un billete de 2000 ya no alcanza para lo mismo que antes. Del mismo modo es necesario hacerse preguntas por el contenido emocional, ¿cumplen estas un papel importante dentro de la formación espiritual del estudiante? ¿el trabajo con emociones permite el desarrollo de la capacidad de empatía?

El tercer elemento “importancia para el futuro” consiste en identificar la relevancia del contenido para las acciones futuras de los educandos ¿qué capacidades requiere un ciudadano maduro para enfrentar las dificultades que se le podrían presentar en los diferentes escenarios de

su contexto? (Paredes, 2017). En este punto conviene preguntarse cómo aporta el desarrollo de esta investigación a la vida futura del estudiante, será que si los docentes en ciencias sociales dejan de primar el contenido de enseñanza por sí solo y se teje el puente con las emociones es posible que le estemos aportando a la inteligencia emocional del estudiante, donde este no solo se reconoce a sí mismo, sino también reconoce al otro en sus múltiples dimensiones.

La estructura del contenido es el cuarto componente del análisis didáctico y este refiere a cuáles son esos niveles por los que debe transitar el contenido de enseñanza para poder alcanzar una verdadera formación. ¿en dónde se encuentran las dificultades de abordar el contenido? ¿qué podría convertirse en un impedimento para la apropiación del contenido en los estudiantes? (Paredes, 2017). Durante el proceso de construcción de la unidad didáctica se tuvo en cuenta para este componente dos asuntos: el 1) ¿Cómo estaban los estudiantes con respecto a contenidos alusivos a la economía? para ello se revisaron los diarios pedagógicos en donde estaban sistematizadas las observaciones de las diferentes intervenciones de los estudiantes durante la clase, también se preparó una clase de tipo diagnóstica para poner a dialogar algunos saberes y así conocer la vía que debíamos tomar, es decir, qué contenidos potenciar. El 2) asunto, fue la revisión de la Norma Técnica Curricular, de las características explícitas e implícitas en los documentos ministeriales con respecto a las emociones; gracias a esta exploración pudimos construir una unidad didáctica que tenía presente la gran responsabilidad que tiene el docente de Ciencias Sociales en el trabajo con las emociones, ya que desde los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas nos advierten de ello, sobre todo en lo concerniente a la formación de ciudadanos; también, nos enfocamos en potenciar la aprehensión de las diferencias entre una emoción y un sentimiento, en el identificar cuáles son las emociones básicas, por qué estas son importantes; en síntesis, contribuir al proceso para la adquisición de competencias emocionales y de paso trazar el camino para el desarrollo de nuestra investigación en donde se hacía necesario dejar unos cimientos para posteriormente trabajar las emociones en función de los contenidos de enseñanza; finalmente, la norma técnica curricular nos dejó el reto de apelar a nuestra creatividad para el abordaje de contenidos de enseñanza en sintonía con las emociones, pues desde la lectura que se hizo de esta, las emociones estaban más en función de lo actitudinal que de lo conceptual.

Para finalizar, el quinto componente aplicado para un adecuado análisis didáctico fue la asequibilidad del contenido, lo central en él es poder encontrar las estrategias de enseñanza que son pertinentes para la apropiación del contenido formativo por parte del estudiante (Paredes, 2017) el propósito entonces es poner los contenidos al alcance de los niños, niñas y jóvenes buscando los medios adecuados y de actualidad para generar cercanía con sus procesos de desarrollo (Velilla, 2018). En el proceso de construcción de la unidad didáctica la pregunta por la accesibilidad del contenido fue de vital importancia pues de ello dependía la toma de decisiones con respecto al contenido formativo; comprender desde dónde partiríamos, cuáles eran los conocimientos previos, qué hacía falta reforzar, ejercitar, con qué contábamos en el medio local que pudiera permitir la aprehensión del conocimiento.

Los anteriores componentes presentados son dependientes los unos de los otros, sin embargo, no se requiere de un orden específico para el desarrollo del análisis didáctico, puesto que la respuesta a cada pregunta implícitamente solo se puede dar a la luz de las otras cuatro (Velilla, 2018).

Revisar previamente la Norma Técnica Curricular fue un ejercicio dispendioso, pero supremamente necesario por dos razones: 1) porque el análisis didáctico es un medio que en sí mismo le otorga protagonismo al sujeto ya que al seleccionar los contenidos de las realidades que transversalizan a los estudiantes, se están retomando sus discursos, sus experiencias, sus emociones, sus representaciones, sus saberes previos y 2) pues de esta manera pudimos darnos cuenta de la posición que tiene el Ministerio de Educación con respecto a las emociones y así poder construir un plan de enseñanza que contemplara todo el entramado que desde allí hay, que aunque en términos generales refiere a los contenidos actitudinales, también es posible acoger parte de sus consideraciones en aras de una didáctica crítico constructiva donde el foco esté puesto en los contenidos de enseñanza, y en su potencial formativo tanto en términos conceptuales como espirituales, y donde el desarrollo de estos pueda contribuir a adquirir elementos para una inteligencia emocional, es decir, el conocimiento propio y del otro, que en términos de Klafki (1985) alude la autodeterminación y codeterminación; además, del fortalecimiento de la empatía y la solidaridad con los otros.

7.3. El encuentro entre los contenidos de enseñanza y las emociones

“Riqueza es abundancia que libera no la que aprisiona. Riqueza es todo lo que nace del corazón. Pero las palabras son pequeñas para describirla. ¡Ah! y a veces lo que también se ve reflejado en moneda en metal dorado o en criptomonedas.” (Estudiante 1)

7.3.1. *¡Sí es posible generar un diálogo entre contenidos de enseñanza y emociones!*

Para empezar el discurrir de estos hallazgos vale la pena mencionar que se llevaron a cabo varias actividades a través de las cuales se pretendía encontrar la relación entre los contenidos de enseñanza concernientes a temas de economía y todo el componente emocional que transversaliza esta investigación. La primera de ellas se propuso de manera intencionada para que los niños informaran sobre las emociones que aparecían en ellos al observar unas imágenes con distintos escenarios que se trabajan desde la enseñanza de las ciencias sociales; un segundo momento relacionado con el abordaje de los contenidos sobre economía concernientes a ese periodo académico posibilitó la propuesta de preguntas que se llevaron al aula para mirar las formas en las cuales aparecían los elementos emocionales en todos esos discursos y categorías que se iban desarrollando; por último, el álbum de las emociones permitió encontrar asuntos acerca del por qué a los estudiantes cierto contenido les producía una u otra emoción.

Sobre la actividad introductoria, es decir, la de las imágenes relacionadas con escenarios que se analizan desde la clase de ciencias sociales, aparecen emociones como la tristeza frente a panoramas de hambruna, violencia, migraciones o cambios climáticos que repercuten en el ecosistema y la fauna. Todos los niños describen asuntos similares como: *“tristeza porque estaban sin empleo y sin hogar”* (Estudiante 2) o *“tristeza porque se ve que está sufriendo”* (Estudiante 3) en la observación de imágenes como la de unos niños comiendo de la basura o una señora llorando y otras dos personas a su lado dándole consuelo. La segunda emoción que prevalece frente a este ejercicio es la alegría, que surge, casi que especialmente relacionada con la imagen de la comunidad indígena o el carnaval donde aparecen unas personas con máscaras del diablo y sobre la asociación que se manifiesta entre esta emoción y las imágenes, las razones son múltiples y variadas, algunas de las que se expresan son: *“alegría, esta imagen me da alegría porque son indígenas y porque se*

rebuscan la vida y son buenas personas y comparten” (Estudiante 4), “alegría porque es un momento divertido especial y para el pueblo para que las personas se diviertan y compartan con su familia amigos y demás” (Estudiante 5).

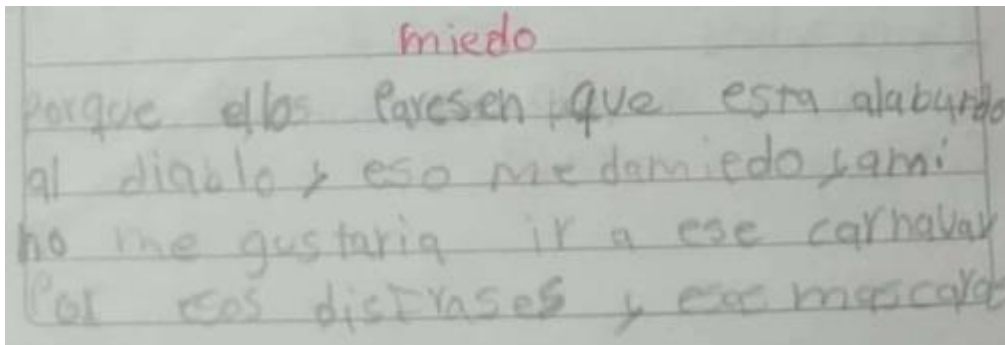
Otra de las emociones que en esta actividad aparece con más prominencia es la ira, pero cuando los estudiantes lo manifiestan, aparece con una función en términos de la socialización o la motivación, primero porque las respuestas pueden ser orientadas a la confrontación de situaciones problemáticas y segundo, porque facilita el acercamiento o la evitación de algún objetivo motivado por la respuesta emocional (Chóliz, 2005), y en razón de la incomodidad que produce el observar alguna situación que parece injusta o dolorosa: *“ira porque por culpa de los humanos hay un problema ambiental” (Estudiante 6), “rabia porque como puede haber personas que los dejan botados a los niños sin nosotros hacerles nada” (Estudiante 7) , “ira porque la joven debe estar muy angustiada por ver que los de la foto están desaparecidos y los que se los llevaron no les da pesar de ellos” (Estudiante 8).* Sobre la aparición de estas emociones a partir del estímulo generado por la visualización de las imágenes, llama la atención que la justificación de los estudiantes acerca del porqué de esas respuestas tiene una orientación crítica, es decir, una pregunta sobre el porqué de esas situaciones, por lo tanto, también potenciales oportunidades para el abordaje de los contenidos para la movilización al cambio; de igual forma, se puede observar que hay una interpretación contextualizada acerca de lo que se les muestra en una imagen, pero además da cuenta acerca de que los contenidos pueden tener una intencionalidad, una orientación mucho más marcada si se hace desde el reconocer que efectivamente se suscitan unas emociones, que son evidentes y deben ser canalizarlas o tener una orientación desde la educación.

Emociones como la sorpresa, el miedo o el asco, no aparecen de manera tan común como sucede con las demás, pero su papel es de suma importancia porque dan cuenta de otros aspectos que no se pueden leer en la generalidad. Por ejemplo, algunos estudiantes manifiestan cosas como las siguientes: *“sorpresa porque las máscaras son algo macabras” (Estudiante 9) o “da sorpresa ver como la humanidad está acabando con la naturaleza y tirando basura a los ríos y árboles, que pesar” (Estudiante 10).* En ambos casos aparece un asunto relevante y es que los niños y niñas les dan a las imágenes un significado diferente al otorgado de manera general por los demás compañeros, por esta razón la emoción tiene un componente eminentemente social: “Las

emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo.” (Le Breton, 2013, p.74), es decir, la interpretación que aparece se presenta dependiendo de las construcciones sociales acerca de los enunciados, las connotaciones que se le otorguen a las cosas y la experiencia sensible y personal que se trae al presente en forma de recuerdos.

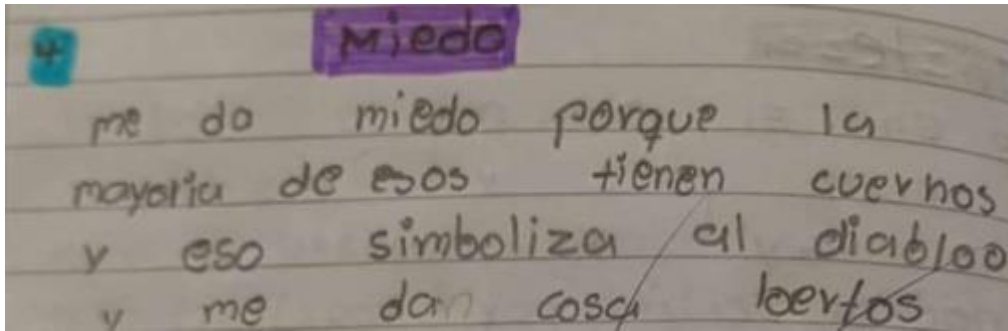
Es necesario tener presente que, para llevar a cabo la actividad, no se les había explicado a los niños el significado o el trasfondo de las imágenes que se les estaba mostrando, por lo que no se hace extraño que aparezca el miedo asociado a la representación del diablo en las máscaras de las personas que aparecen en la imagen del Carnaval. Las representaciones sociales acerca de algún acontecimiento hacen que las personas tengamos una concepción particular sobre su significado, por lo tanto, las emociones que esos prejuicios traen consigo, nacen a partir del desconocimiento o de las representaciones y creencias que se tengan acerca de algo. En este caso, el miedo (así como las demás emociones) aparece de lo que se puede observar en la imagen, lo interesante es que los niños argumentan cuál es la razón de sus emociones:

Imagen 3. Apartado extraído de Álbum de las emociones



“Miedo porque ellos parecen que están alabando al diablo y eso me da miedo y a mí no me gustaría ir a ese carnaval por esos disfraces y esas máscaras” (Estudiante 11)

Imagen 4. Apartado extraído de Álbum de las emociones



“Miedo. Me da miedo porque la mayoría de esos tienen cuernos y eso simboliza al diablo y me da cosa verlos” (Estudiante 12)

Lo anterior quiere decir que hay unas construcciones personales frente a lo que se visualiza, aunque se desconozca su contexto y su contenido, por eso las emociones tienen un carácter eminentemente cultural, tal como lo afirma Le Breton (2013), “la emoción no tiene realidad en sí misma, no tiene su raíz en la fisiología indiferente a las circunstancias culturales o sociales” (p.70). De otro lado, al manifestar los estudiantes unas razones tan claras acerca de las emociones que les produce una u otra imagen, hay una evidente consciencia emocional de sí mismos, por lo que habría que trabajar el reconocimiento de esas emociones en otras personas en función de la codeterminación, la solidaridad y las experiencias de otros.

A partir de lo detallado con anterioridad, de manera permanente los niños se están poniendo en los zapatos de las otras personas, reconociendo las necesidades de quienes fueron fotografiados. Hay un ejercicio de empatía evidente en su discurso, de manera tal que el reconocimiento de las emociones si posibilita el encuentro con los sentires y vivencias de otros y en esa conexión puede movilizar a la realización de acciones para el cambio.

Un segundo momento está compuesto por varias actividades desarrolladas en el aula de clase y se trata de aquel donde a partir de las explicaciones acerca de los temas que se trabajaron y las problemáticas desde las cuales se hizo lectura de esos asuntos en vinculación con las experiencias cercanas y cotidianas del estudiante, emociones y contenidos de enseñanza convergen cuando por ejemplo uno de los niños de 5° 2 frente al tema de inflación económica expresa miedo

cuando se le hace la pregunta de **¿Qué emoción sentirías si te dices cuenta que existe una máquina para multiplicar el dinero y Colombia está haciendo uso de esta? ¿Por qué?**, la respuesta es entonces: *“miedo porque podríamos quedar con pobreza extrema”* (Estudiante 13). Recordemos que el miedo que expresa el estudiante está relacionado con un posible panorama que podría suceder en caso de que hubiese inflación en el país, una emoción que muchas personas evidencian cuando hay fenómenos económicos como inflación y recesión económica. El miedo, como todas las demás emociones tiene unas funciones, una de ellas es la de buscar soluciones, caminos, respuestas, escapes (Chóliz, 2005), por tanto, podría ser utilizado en razón de posibles soluciones a los problemas económicos que pueden repercutir en el bienestar de las personas, por lo menos en el panorama más próximo. Frente a esa misma pregunta, las emociones son múltiples y variadas: miedo, tristeza, alegría y rabia son las que enuncian los estudiantes, es decir, por una parte, los niños reaccionan de manera diferente frente a situaciones hipotéticas que podrían suceder con respecto a las formas en las cuales se mueve la economía y las consecuencias que estas podrían tener en diferentes escenarios como el más próximo, por otra parte, cada una de esas emociones tiene un trasfondo, una razón de ser, una reflexión.

Además del ejemplo anterior sobre el miedo, otros que aparecen en el discursivo de los niños son: *“me daría felicidad porque sabría que tengo más plata, pero lo que pasa es con las otras personas es que ellos no tendrían tanta plata y las cosas subirían por mi culpa (...)”* (Estudiante 14) en este caso, llama la atención que a pesar de expresar alegría por una situación que implicaría su bienestar personal, también reflexiona acerca de que lo que para él puede servir como algo lucrativo podría estar en detrimento de las demás personas. Esto es importante porque se evidencia un reconocimiento de las emociones de los demás a partir de las acciones propias, lo cual da cuenta de la importancia de la inteligencia emocional para el desarrollo de las relaciones interpersonales armoniosas y en pro del bienestar de todos, no solo el individual. La tristeza también aparece de manera prominente en el siguiente apartado:

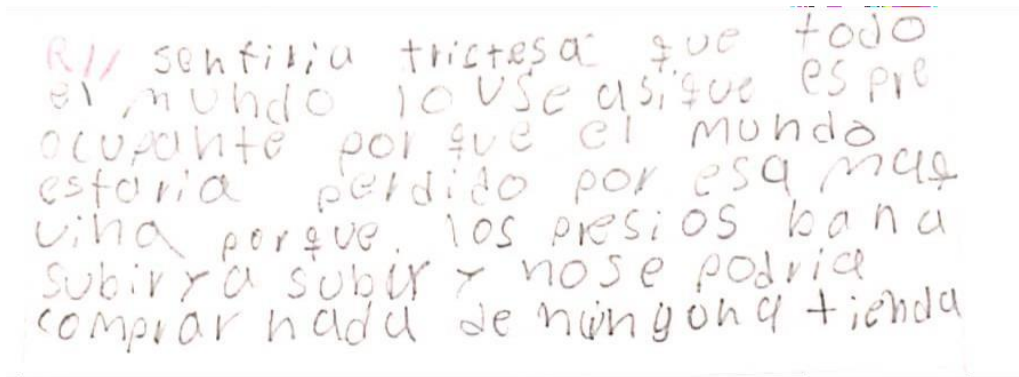


Imagen 5. Apartado extraído de Álbum de las emociones

“Sentiría tristeza que todo el mundo lo use así que es preocupante porque el mundo estaría perdido por esa máquina porque los precios van a subir y a subir y no se podría comprar nada de ninguna tienda” (Estudiante 15)

Allí, hay un análisis de la realidad si esa situación llegara a suceder y ese análisis se realiza de manera articulada con una emoción, lo cual evidencia que el procurar que haya una emergencia de las emociones a partir de los contenidos puede movilizar a la crítica y a la reflexión de situaciones estructurales y problemáticas que pueden hacer parte de la humanidad.

Otra de las preguntas establecidas en el desarrollo de este ejercicio es: **¿Qué relación tienen las emociones con la economía?**, frente a esta, las respuestas emocionales también se dan de forma variada y reflexiva, por ejemplo, un estudiante manifiesta que *“las emociones tienen con la economía porque hay cosas que nos da rabia o algún otro sentimiento porque por ejemplo todo está muy caro todo y no nos alcanza para casi nada”* (Estudiante 16). Puede evidenciarse en lo que dice el estudiante una relación entre emociones y economía a partir de la experiencia individual o de lo que se escucha alrededor. Es una realidad que una importante cantidad de personas en la actualidad manifiesta, “que todo está muy caro” (en especial la comida), ahora bien, existe entonces una importante vinculación entre asuntos de la economía como la inflación con lo que sucede en el presente, elemento que da cuenta de la relación con la experiencia vital y, por lo tanto, la posibilidad de reflexionar acerca del por qué suceden esos problemas desde un punto de vista crítico y en aras de la transformación.

Cabe aclarar que los estudiantes se encuentran inmersos en un contexto en el que la mayoría de sus familias cuentan con algún emprendimiento; el sector donde está ubicada la institución y

sus alrededores es muy comercial y concurrido, por lo tanto, la mayoría de las experiencias de vinculación con las emociones y lo económico, se encuentran establecidas en el plano de lo que ellos escuchan, ven y viven diariamente desde sus casas.

La tercera actividad denominada “El álbum de las emociones” trataba de que al final de cada sesión los estudiantes escribieran en sus cuadernos las emociones que les había suscitado el tema abordado durante la clase, ejercicio que permitió rastrear de manera muy profunda la vinculación de las emociones con categorías relacionadas con la economía. Por ejemplo, algunas de las cuestiones que arrojó ese ejercicio es que la sorpresa aparece de manera recurrente en temas que son novedosos pero que además tienen una carga especial por todo lo que representan en cuanto a la relación que tiene con la economía local, o por los actores que se encuentran afectados por los problemas que traen consigo los fenómenos económicos, en ese sentido algunos estudiantes manifiestan cosas como las siguientes en el abordaje de conceptos como la globalización, la exportación y la importación:

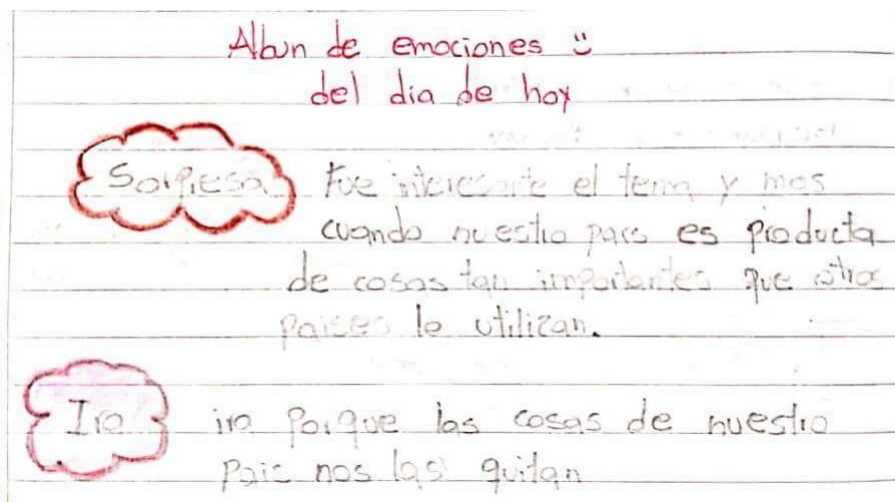


Imagen 6. Apartado extraído de Álbum de las emociones

“**Sorpresa:** Fue interesante el tema y más cuando nuestro país es productor de cosas tan importantes que otros países utilizan”, “**Ira:** Ira porque las cosas de nuestro país nos las quitan” (Estudiante 17)

En este caso se presentan dos emociones estrechamente relacionadas: la ira aparece ligada a la sorpresa de enterarse que el país es productor de cosas tan importantes como el café, uno de los mejores del mundo pero que ni siquiera nosotros mismos consumimos, o también de caer en

cuenta que es un país con una riqueza hídrica, en flora, fauna y minerales que son aprovechados por empresas de otros países, dejando una huella ambiental muy profunda.

El que la rabia y la sorpresa se evidencien de manera tan contundente, da cuenta que efectivamente el contenido de enseñanza suscita emociones en los estudiantes, ahora bien, ¿Qué hacer con esas emociones que emergen y que se hacen conscientes? La apuesta de este trabajo en diálogo con Klafki (1986) ha sido precisamente orientarlas hacia el reconocimiento de las estructuras sociales hegemónicas que han imposibilitado que las personas valoren, cuiden, respeten y velen por la conservación del medio ambiente y por la vida digna de las demás personas que sufren injusticias sociales a partir de proyectos económicos que dejan miles de desplazados o que deterioran la naturaleza y el medio ambiente.

La sorpresa sigue manifestándose de manera recurrente en el discurso de los niños, a partir de contenidos como la globalización: *“porque me sorprende que las mujeres indias o chinas trabajen 18 horas sin parar”* (Estudiante 18) o a través de la categoría de interdependencia que permitió explicar desde lo ejemplar, con la economía local, la relaciones económicas que tienen diferentes Estados: *“porque aprendí que nosotros dependemos de otros países”* (Estudiante 19) o en el desarrollo de cuestiones como la exportación o la importación cuando informan cosas como: *“me sorprendió de dónde venían cosas como el tranvía y también del tamaño del barco de donde venía, además también de donde viene el Samsung, el Huawei y el iPhone y otros productos que se exportan y se importan”* (Estudiante 20) o *“sorpresa porque no sabía que productos vienen de tan lejos”* (Estudiante 21). A través del componente ejemplar entendido como los “contenidos que no solo existen para sí, sino que se abren o permiten abrirse a otros contenidos” (Paredes, 2017, p.36) porque se presentan a través de un buen ejemplo buscando conectar con la realidad de cada uno de los estudiantes, haciendo la comparación entre ellos y muchos niños que trabajan, pero que tienen su misma edad y dándoles a entender que esto hace parte de la desigualdad social que se da por ciertos fenómenos económicos en el marco de la globalización donde grandes corporaciones y empresas realizan acciones sin importarles otras personas, se pudieron movilizar reflexiones sobre la importancia de reconocer las problemáticas para cuestionarlas y entender las complejas estructuras que imposibilitan ver la realidad para transformarla. Muchos estudiantes al desconocer estas situaciones y la relación e interdependencia que tienen los diferentes países cuando de

globalización se habla, evidenciaron sorpresa por conocer un poco más de cerca el proceso, las dificultades y problemáticas que hay detrás de que tengamos electrodomésticos o que podamos ver televisión.

En aras de estar trayendo lo ejemplar del contenido de manera permanente, la situación de la pandemia, el confinamiento y todas las implicaciones, consecuencias y problemáticas que esto trajo consigo, se les planteo a los niños la pregunta acerca de las emociones a partir de la experiencia vivida en sus familias o su entorno cercano en cuanto a temas de economía y acá se refleja de manera puntual que las problemáticas económicas se manifiestan de manera muy próxima, pero que también muchas otras familias pudieron haber vivido situaciones similares, de igual forma, se puede evidenciar un alto grado de empatía a partir del reconocimiento de las situaciones difíciles de los demás y la tristeza que eso genera, por lo tanto, aparecieron reflexiones como las siguientes: *“sentí **tristeza** porque el coronavirus estaba matando a mucha gente jóvenes ancianos niños niñas bebés y también la gente se estaba quedando sin trabajo no tenían dinero había mucha escasez de comida, de agua de todo y también sentía mucho **miedo** de que me diera el COVID porque aunque el COVID en los niños no es tan letal conocí muchos niños que lamentablemente fallecieron”* (Estudiante 22). En el reconocimiento del miedo que el niño demuestra en sí mismo a partir de lo acontecido con algunas personas conocidas, se evidencia proceso de inteligencia emocional de la forma en que lo plantea Goleman (1996), asunto que debería potenciarse en él y los demás compañeros. Para finalizar este apartado, se traerá una potente frase en forma de poema que en algún momento un estudiante presentó y que evidentemente emerge del análisis de la relación entre emociones y contenidos, que moviliza y que permite pensar en que efectivamente puede haber transformación, porque hay una connotación diferente a la asociada con el poder adquisitivo, asunto que es imprescindible desarrollar, potenciar y trabajar, en aras de la autodeterminación, codeterminación y la solidaridad:

“Riqueza es abundancia que libera no la que aprisiona. Riqueza es todo lo que nace del corazón. Pero las palabras son pequeñas para describirla. ¡Ah! y a veces lo que también se ve reflejado en moneda en metal dorado o en criptomonedas” (Estudiante 1)

7.3.2. *¿Y cuál es el papel de la enseñanza en todo esto?*

Para el desarrollo de la presente investigación se llevaron a cabo unas entrevistas dirigidas a los profesores de ciencias sociales de la institución educativa. Las respuestas de los maestros en ejercicio dan luces acerca de cómo se ha establecido el diálogo entre emociones y el ejercicio de la enseñanza, aunque no necesariamente en relación directa con los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, así como las limitaciones, dificultades y oportunidades que este escenario plantea.

Frente a la pregunta de: **¿Es importante trabajar las emociones en el aula? ¿Cómo lo ha hecho?** Los cinco profesores entrevistados concuerdan en que sí lo es por cuestiones como que *“no nos podemos dedicar solo a dar unos conceptos, unos datos, sino también a atender la integralidad del estudiante”* (Profesor GM), *“es de suponer que en las ciencias sociales se trabajan las emociones porque todos los temas que tienen que ver con lo político, económico, social, cultural y demás se manejan emociones personales y generales”* (Profesor RT) o *“el hecho de pensar en los demás es algo que siempre va a fluir en el área de ciencias sociales”* (Profesora MM), respuestas que dan cuenta de la preocupación y la orientación de los profesores hacia el trabajo con las emociones, ya sea desde el punto de vista del ser o incluso también la relación con los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, pero particularmente con los profesores de la tarde, los docentes de primaria responden desde lo actitudinal.

Una de las limitaciones para que esto suceda se puede rastrear en las respuestas que los profesores expresan en la segunda pregunta sobre las posibilidades de trabajar con las emociones a partir de los documentos ministeriales para el área de ciencias sociales. Aparecen pues respuestas como que *“depende más de la autonomía del profesor generar el puente entre emociones y contenidos”* (Profesor RT) o asuntos como *“todo lo que habla de las competencias ciudadanas, el tema de las identidades. Todo eso, permite trabajar las emociones, porque es proyectar en cada niño que se reconozca, que reconozca su familia, el lugar de donde viene, su religión”* (Profesora GM), respuestas que dan cuenta ya sea de la conciencia acerca de documentos como los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas o los DBA y las consideraciones explícitas e implícitas que en ellos existe para el abordaje de lo emocional en el área de ciencias sociales por parte de la

profesora de primaria, así como un conocimiento limitado por parte de los profesores de secundaria acerca de lo emocional en estos documentos, por lo cual son ellos quienes manifiestan que *“La creatividad del docente juega un papel muy importante, él es quien debe hacer buen uso de estos documentos en función de lo emocional”* (Profesora MM).

Sobre lo anterior, aparece un asunto en tensión y es el de la inteligencia emocional de Goleman (1995), que al igual que los componentes cognitivos esta debería darse de manera paulatina en un proceso permanente que involucre todos los grados, no solo los de primaria.

Frente el tema de las capacitaciones sobre el trabajo con emociones en el aula, llama la atención que los dos profesores de los grados superiores manifiesten de manera contundente que *“en ningún momento se especifica sobre el tema, pero en los posgrados y en las universidades, nos tratan de formar en todo esto”* (Profesor RT) y que por lo tanto esa orientación es *“más bien poca, por no decir nada”* (Profesora CT). Caso contrario de los profesores de grados inferiores hasta séptimo, quienes mencionan que han recibido mucha información al respecto y que *“en las capacitaciones nos hablan de lo cognoscitivo y el cómo lograr que el estudiante se timbre con los temas que uno lleva al aula. Cómo puede extrapolar el contenido para la vida personal del estudiante”* (Profesora MM). En este caso, las emociones están presentes en relación con la actitud de los niños frente a la forma como se recibe el contenido, pero el interés no está puesto en que estas emociones emerjan desde lo conceptual.

Un dato valioso que se recoge en el discurso de todos los profesores frente a la pregunta sobre las formas en las que se pueden vincular las emociones y los contenidos de enseñanza de ciencias sociales es que, en definitiva, tienen una relación directa. Frente a este asunto, los maestros expresan cuestiones como la siguiente: *“las ciencias sociales tienen bastante relación con las emociones porque supuestamente estas se refieren a la relación del hombre con su entorno, los contenidos deben estar dirigidos a saber el hombre cómo reacciona y cómo ha reaccionado en el entorno”* (Profesor GM) y también que *“uno no puede apartar las emociones de los contenidos porque estamos hablando de política, economía, grupos sociales”* (Profesora CT). Algunos de los contenidos de enseñanza de ciencias sociales con los que los profesores creen que se puede relacionar más las emociones son los siguientes: la parte política y la económica; la historia de

Colombia; el manual de convivencia y la discriminación, la diferencia entre comunidades y en los enfrentamientos. Si leemos lo anterior en términos de Klafki podemos dar cuenta de que allí hay una decisión didáctica intencionada por parte de los docentes hacia contenidos que son fundamentales en la educación colombiana, por el significado y el peso que estos tienen en la transformación de la sociedad.

Se traerá a colación el concepto de relaciones pedagógicas que habla sobre la importancia del reconocimiento a partir del deseo, de las ganas y de la apertura a la posibilidad de que el otro conozca, se trata de una puerta de entrada para el conocimiento (Frigerio, 2012), un camino que el profesor posibilita como sujeto que dispone la enseñanza, a partir de los contenidos seleccionados de la cultura. Hay una apertura del mundo emocional del estudiante cuando los niños expresan asuntos como:

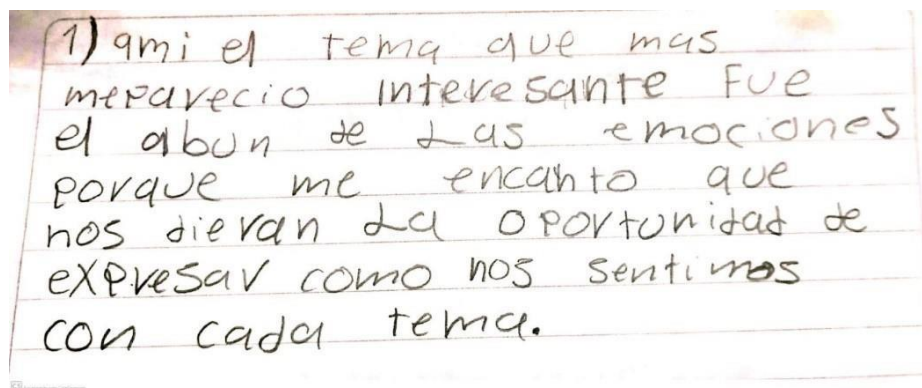


Imagen 7. Apartado extraído de Álbum de las emociones

“A mí el tema que más me pareció interesante fue el álbum de las emociones porque me encantó que nos dieran la oportunidad de expresar como nos sentimos con cada tema” (Estudiante 23)

Cuando se da esa apertura emocional, hay una mayor aprehensión de los contenidos y los mismos niños informan que es importante tener la oportunidad de expresar las emociones que sienten en relación con los temas que se abordan. De alguna forma, además de ser la clase misma de ciencias sociales un espacio de trabajo conceptual, también lo es de tránsito sensible por uno mismo y por los demás, asunto que pudimos constatar cuando a partir de un segundo instrumento aplicado el último día de clases, nombrado “el mural de las emociones” varios estudiantes

manifestaron en sus construcciones sus sentires positivos frente al proceso de enseñanza que se había llevado a cabo en las clases de ciencias sociales, pero también frente a las relaciones afectivas desarrolladas, algunas de sus palabras fueron: *“me gustó mucho la clase de ciencias sociales, con las dos profes me fue muy bien, sentí emociones como felicidad y sorpresa, por los temas vistos y las cosas nuevas”* (Estudiante 24) *“esta carta me pone triste, triste por esos momentos que fueron bastante buenos y también como convivimos con nuestros amigos, me pone triste recordar los buenos momentos”* (Estudiante 25). Lo anterior, es una forma de tener presente que una cosa es que la emoción la produzca un proceso de aprendizaje y otra muy diferente es que las emociones emerjan ante un contenido, ambas son importantes y aparecen de manera significativa en la investigación, ante esto, Frigerio (s.f.) nos menciona que:

Las relaciones pedagógicas finalmente consisten en volver disponible para el otro, unas cosas que queremos que el otro descubra, ¿qué significa esto?, darles la oportunidad, propiciar la tentación de que el otro quiera aventurarse en un territorio, en un terreno, en unas lenguas aún no conocidas por él (p.4)

En nuestro caso, la relación pedagógica establecida desde la escucha activa, desde el acompañamiento, desde el abordaje de las emociones en estudiantes que pocas veces tienen la oportunidad de expresar lo que sienten, fungió como puerta de entrada para que estos quisieran adentrarse en los territorios que son los contenidos de enseñanza presentados por los maestros en formación. Para cerrar, se nos hace necesario dejar esta pregunta abierta para todos aquellos futuros maestros y docentes en ejercicio, en función de que analicemos cada uno cómo nos encontramos en este sentido: ¿cómo estamos los profesores en términos de inteligencia emocional para enseñar a los niños a tener esa apertura que se necesita en el aula y enfrentarnos al proceso de formación en la enseñanza de las ciencias sociales?

7.4. Un diálogo necesario entre didáctica crítico-constructiva y emociones.

7.4.1. Los fines de la educación para Klafki y su relación con la inteligencia emocional.

En el proceso de llevar al aula nuestra propuesta de investigación tuvimos siempre presente una inquietud por la conexión entre los fines de la educación: autodeterminación, codeterminación y solidaridad que planteaba Klafki (1985) en su didáctica Crítico Constructiva y la inteligencia emocional (Goleman, 1996). Parecía ser que había una relación necesaria entre nuestro autor de base (Wolfgang Klafki) y los planteamientos de Goleman que son retomados por autoras como Rendón y Cuadros (2016).

La inteligencia emocional consiste en el proceso de reconocer las emociones propias y las de los demás, en función de poder gestionar una respuesta asertiva en el proceso de relacionamiento; una emoción provoca una acción inmediata que puede ser desadaptativa, sin embargo, es posible formarnos para aprender a manejarlas, y de paso aprender a decidir lo que queremos hacer con ellas (Rendón y Cuadros, 2016). Es justo reflexionando lo anterior que surge la idea de relación planteada inicialmente pues cuando retomamos la teoría de la didáctica crítico constructiva y sus fines para la educación vemos que Klafki (1986) es enfático con la posibilidad de que el hombre alcance las capacidades de autodeterminación, codeterminación y solidaridad, las cuales parecen requerir de la intervención de la inteligencia emocional para llegar a buen término.

Cuando se ahonda en la conceptualización de autoderminación vemos como lo que se busca es que el estudiante sea formado en la capacidad de autonomía y en la práctica de cultivarse, mejorarse a sí mismo e interpelarse, es decir, la educación es la encargada de dar las bases para que este tenga elección sobre su individualidad, sus asuntos personales, sus decisiones (Velilla, 2018) y para ello, para alcanzar este fin, es necesario reconocer ¿Qué asuntos propios se desean mejorar? ¿Qué acciones quiero ejercer en beneficio de mi persona? ¿Qué situaciones del entorno me generan malestar? ¿Cómo puedo tomar mejores decisiones? Si pensamos detenidamente en ello, resulta bastante acertado que para poder llegar a tal nivel de autonomía en la toma de decisiones se requiera de un reconocimiento de sí mismo, asunto que apunta al primer elemento de la inteligencia emocional.

Cuando hacíamos lectura de los constructos de los estudiantes podíamos evidenciar en algunos casos un primer acercamiento al alcance de la autodeterminación acompañada de un

reconocimiento de sí mismo, como por ejemplo en el caso de un estudiante que da respuesta a la pregunta ¿Qué emoción sentirías si te dices cuenta de que existe una máquina para multiplicar el dinero y Colombia está haciendo uso de esta? Con lo siguiente: “*me daría felicidad, porque sabría que tengo más plata, pero lo que pasa es con las otras personas, es que ellos no tendrían plata y las cosas subirían por mi culpa como paso en el video*” (Estudiante 14) en esta apreciación se puede hacer lectura de varias cosas: el estudiante es capaz de explicar con argumentos el porqué de su emoción, por ende hay una comprensión de dicho contenido; reconoce que el tener más dinero le daría felicidad, pero también es crítico frente a la posición que tendrían otras personas puesto que la inflación monetaria generaría pérdida del valor de la moneda y muchos podrían salir afectados.

La codeterminación en esencia es la responsabilidad que todos tenemos en la construcción colectiva “todos tenemos el derecho, la posibilidad y la responsabilidad de configurar nuestras condiciones sociales y políticas comunes” (Klafki, 1985, p. 48). Si ponemos atención a lo anterior, un elemento fundamental para el logro de una meta colectiva es poder pensar en el otro, y para ello es preciso pensar en eso que posiblemente me haría daño si yo estuviese en el lugar de un “otro” y cuando se piensa de esta manera ya se está haciendo énfasis en el segundo elemento de la inteligencia emocional “el reconocimiento de los otros”. El ejemplo que se da en el párrafo anterior no solo da cuenta de la autodeterminación, también da cuenta de la codeterminación, de esa búsqueda de bienestar común, sin embargo, es preciso mencionar que no siempre el desarrollo de la autodeterminación implica llegar a la codeterminación porque bien puedo reconocer mis emociones y tomar decisiones en pro de ellas, pero ¿será que esas decisiones también se piensan la existencia del otro? ¿dónde queda el sufrimiento del prójimo?

En ocasiones el no tener estrategias para ayudar a los otros está justificado en la ausencia de elementos para la comprensión del fenómeno en plenitud, hace falta contemplar esas aristas donde el otro sufre: para dar contexto a la anterior disertación pondremos un ejemplo: en la clase de ciencias sociales en una actividad alusiva al álbum de las emociones en dónde se le preguntaba a los estudiantes por el contenido que más les había gustado y la emoción suscitada, un estudiante respondió lo siguiente “*Elijo, la exportación y mi emoción es la felicidad porque es importante ayudar a personas de otros países*” (Estudiante 26) cuando pensamos en lo anterior se pueden

hacer varias lecturas: la 1) el estudiante comprende qué es la exportación y reconoce sus bondades en lo que refiere al intercambio de productos, 2) el estudiante está pensando en los otros y en como la exportación podría ayudar a que ellos obtengan los productos de los que carecen en su contexto, 3) el estudiante ignora que en la globalización se viven escenarios de explotación laboral, donde no solo se ayuda al otro, también se le oprime y 4) es necesario presentar un panorama más completo de la situación para alcanzar una verdadera codeterminación.

El tercer fin de la educación en términos de Klafki (1985) es la solidaridad y se podría decir que esta es una síntesis de la autodeterminación y codeterminación, pero también es una forma de evidenciar el alcance de la inteligencia emocional, del desarrollo de competencias intrapersonales. La capacidad de solidaridad únicamente se justifica cuando se arriesga en favor de aquellos a quienes se les han retenido o limitado las posibilidades de autodeterminarse y codeterminarse a causa de la situación social, la marginación, las represiones (Klafki, 1985). Se hace necesario entonces que el estudiante se reconozca a sí mismo, se autodetermine, reconozca la situación del otro y piense en un bienestar colectivo, es decir, se codetermine, para posteriormente gestar acciones amparadas por la crítica ideológica de las estructuras de opresión que permitan la transformación de la sociedad. Lo anteriormente esbozado se constituye entonces en el fin por excelencia del proceso formativo en términos de la didáctica crítico constructiva e implica un interés por la acción y la transformación, llegar a ello depende de mucho más que intenciones, depende de hechos que trasciendan al yo y procuren el bienestar de quienes nos rodean en aras de un cambio verdadero.

La siguiente frase concerniente a una clase de ciencias sociales donde se estaban visualizando y exponiendo las emociones emergentes con respecto a unas imágenes, puntualmente la de una mujer que estaba observando una foto de jóvenes desaparecidos dejó la siguiente apreciación de una de las estudiantes *“ira porque la joven debe estar muy angustiada por ver que los de la foto están desaparecidos y los que se los llevaron no les da pesar de ellos”* (Estudiante 8) este sentir es una clara muestra de que la niña empatiza con el dolor ajeno y que su pensamiento posee una formación de carácter crítico frente a la realidad, como se ha mencionado anteriormente la ira es una emoción que permite la movilización de acciones y por tanto si esta se encuentra bien direccionada puede contribuir al querer aportar a la transformación de estructuras sociales. Lo

anterior, está relacionado con los tres fines de la educación para Klafki (1985) se puede apreciar autodeterminación, codeterminación, pero sobre todo solidaridad y un interés explícito porque la situación mejore en favor de quienes sufren represiones.

7.4.2. Aporte de la formación categorial de los estudiantes del grado quinto de la institución Hernán Toro Agudelo a través del encuentro entre emociones y contenidos de enseñanza en ciencias sociales

Este apartado surge de la necesidad de contar de forma explícita si fue posible o no el aporte a la formación categorial de los estudiantes del grado quinto en base al encuentro entre el componente emocional y el conceptual. Antes de iniciar, vale la pena retomar que entiende Klafki (1985) por formación categorial, en términos sencillos, se puede definir como una forma de síntesis entre la formación material y la formación formal, entre lo objetivo y subjetivo, entre el mundo y el sujeto; la frase más representativa "la apertura del mundo al sujeto y la apertura del sujeto al mundo"; Ahora bien, de qué forma se puede dar cuenta de ese aporte, los elementos que empleamos para dar respuesta a esta pregunta, provienen todos desde la experiencia, desde lo vivido en el aula, desde los sentires que atravesaron la vivencia de los estudiantes.

“Un año después de haber iniciado este camino y estar a puertas de finalizarlo estamos convencidos de que vale la pena trabajar estos dos componentes en conjunto, apostar por potenciar el encuentro entre ambos, tejer ese puente” (Maestra investigadora)

Los seres humanos atendemos a diferentes dimensiones en nuestra vida, entre ellas las dimensiones cognitivas y sensibles, lo común en la escuela ha sido fragmentar el conocimiento de estas y darle prioridad a lo racional (Sáenz, 1997), es decir, a los contenidos de enseñanza. Esta investigación empleó diferentes estrategias en donde a partir de los contenidos buscábamos tejer ese dialogo, que las emociones emergieran y pudieran darle vida al análisis crítico de la realidad; nuestras formas estuvieron orientadas al trabajo con problemáticas reales, establecimos ejemplos cercanos al contexto de los estudiantes de forma tal que movilizaran sus fibras y sentires, interpelamos sus expresiones, discursos, escritos, todo en vía de comprender si poner en dialogo estas dos dimensiones aportaría a una formación más humana, emancipadora, transformadora de

las grandes estructuras de opresión y permitiría que el estudiante generara un sentir de apropiación por el mundo que habita.

El gran hallazgo en términos de la experiencia pedagógica fue descubrir que trabajar los contenidos de enseñanza en vía de las emociones que estos suscitan si permite de forma favorable que el estudiante se interese más por su realidad, por los sucesos problemáticos de esta y las posibilidades de que estos se transformen, y como no, si se les estaba dando protagonismo, si sus sentires y opiniones eran válidos, si sus emociones podían ser expresadas de forma segura, si incluso se podían explayar tratando de explicar aquello que les llamaba la atención y los movilizaba.

“A mí el tema que más me gusto fue el álbum de las emociones, porque me encanto que nos dieran la oportunidad de expresar como nos sentíamos con cada tema” (Estudiante 23)

Los estudiantes sabían que todos los días de la clase de Ciencias Sociales debían escribir en el álbum de las emociones la emoción que les generaba el contenido visto en clase y el porqué de esta, por ende se les pedía estar atentos a esos temas que se trabajaban, sin embargo, no era mucho el esfuerzo que nosotros debíamos hacer, pues al abordar categorías conceptuales cercanas al mundo de la vida de los estudiantes lográbamos captar su atención; Ellos demostraban interés por los temas de índole económico, precisamente porque estaban en un contexto donde la mayor parte de sus familias contaban con un negocio o emprendimiento. Era usual que llegaran con muchas preguntas, que quisieran ahondar en los contenidos abordados, que participaran de los conservatorios con anécdotas de su día a día. Y al final de la clase, siempre recibíamos un escrito en donde de forma argumentada nos decían frases como las siguientes *“sentí sorpresa porque aprendí que nosotros dependemos de otros países”* (Estudiante 19), *“sentí ira porque las cosas de nuestro país nos las quitan”* (Estudiante 17). Lo anterior quiere decir que, si se logra hacer un buen análisis didáctico, una adecuada selección de contenidos, una real conexión con las necesidades de los niños, es mucho más fácil que los estudiantes logren intimar con lo que se les enseña, es decir, abrirse ante el mundo.

“Solo se puede aprender aquello que se ama”

(Mora, 2005)

En síntesis, es posible aportarle a la formación categorial del estudiante trabajando de forma articulada los contenidos de enseñanza en ciencias sociales y las emociones, las dimensiones cognitivas y sensibles, de las que habla Sáenz (1997) siempre y cuando la realidad que el estudiante vive esté presente en lo que se lleva al aula para problematizar, solo de esta manera sus sentires tendrán un llamado, querrán tomar partido, expresar sus opiniones, empatizar con el otro; es necesario que los estudiantes entiendan lo significativo del contenido, cuando se parte de asuntos desconectados de su realidad ellos pueden llegar a perder el sentido del para qué; si no es muy claro lo anterior, hay que hacérselos saber, si necesitan mayor ilustración es nuestro deber como docentes poder aportar a esa comprensión y de paso apostarle a la síntesis entre la formación formal y la material; Sáenz (1997) fue enfático en criticar la escisión entre ambas dimensiones cuando manifiesta que:

Tanto la educación pública como la privada se han guiado por la finalidad de formar a un individuo con la suficiente autonomía para que participe en los procesos de producción económica, así como en los rituales de la democracia representativa, pero ignorando o desvalorizando las dimensiones humanas de la imaginación y los sentimientos, sobre las cuales se ha tenido una clara desconfianza, desde la pedagogía clásica de las facultades hasta nuestros días. (p.118).

Para una verdadera formación categorial es necesario que el sujeto se abra ante el mundo y que el mundo se abra ante él, los estudiantes se abren ante el mundo cuando se permiten sentir el mundo y expresar lo que este moviliza en ellos y el mundo se abre ante los estudiantes cuando a través de ejemplos representativos de la realidad ellos logra entender estructuras más amplias, por ende es de vital importancia emplear todas las formas posibles para que el mundo trastoque la vida de los estudiantes, de manera que en ese proceso, ellos deseen transformarlo.

7.5.Emociones soterradas y contenidos de enseñanza: una ruta sugerida para el maestro de ciencias sociales

A continuación, se presentan una serie de reflexiones y sugerencias en torno al trabajo con las emociones en función de los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, de manera tal que los profesores tengan una guía sobre la experiencia que nos dejaron los hallazgos de esta investigación.

7.5.1. Apuesta por el trabajo con una Norma Técnica Curricular integrada

A partir de la observación realizada de la Norma Técnica Curricular, es evidente que pese a la existencia de unas consideraciones explícitas e implícitas en ella existentes acerca de las emociones, en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo se abordan medianamente en lo relacionado con la disciplina, es decir, existe una conciencia acerca de su tratamiento, pero no se realiza en función de los contenidos de enseñanza o a partir de ellos.

En cada uno de los documentos normativos se plantean posibilidades en torno a lo emocional, no obstante, parece ser que solo cuando aparecen enunciadas de manera explícita, se realiza algún trabajo en torno a ellas. Lo que aquí se pretende recomendar es que desde lo implícito se pueden proponer acciones educativas que se relacionen con los contenidos, en especial con documentos como los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y en los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), pues los Lineamientos Curriculares, de por sí presentan una apertura hacia los contenidos y las formas en que los profesores decidan que sea mejor su enseñanza y, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, tienen un fuerte componente comunicativo, social y emocional que en todo momento recalca la importancia del trabajo con las emociones.

Lo que se evidencia desde la práctica pedagógica llevada a cabo en la escuela es que, si bien toda la normativa está presente en el momento de la práctica, el documento sobre las competencias ciudadanas aparece de manera remota en el desarrollo de las planeaciones de clase del grado quinto, por lo que, lo emocional queda circunscrito solo al tema de la disciplina o el buen comportamiento. Ahora bien, más allá de proponer que se trabaje de manera holística con todos los documentos en conversación, también se pretende que eso explícito e implícito de la norma se utilice en función del abordaje de los contenidos de enseñanza de ciencias sociales.

La intencionalidad de esta propuesta se encuentra directamente relacionada con el siguiente apartado, pues precisamente la apuesta que se ha tejido en el trayecto de este trabajo es que eso emocional soterrado en los contenidos de enseñanza pueda ser dispuesto para el abordaje de las tres dimensiones que Klafki (1986) propone en el desarrollo de su didáctica crítico-constructiva.

7.5.2. Trabajando con categorías en función de las tres dimensiones de Klafki

Durante el desarrollo de nuestra investigación nos acogimos a la apuesta teórica del didacta Wolfgang Klafki, quien a partir de su didáctica Crítico Constructiva nos orientó; en especial porque la propuesta de trabajar las emociones a partir de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales recoge los dos elementos que para él son de especial importancia en términos de la formación: el sujeto y el mundo, este autor a través de su teoría quiso darle fuerza a ese diálogo que nosotros estamos tratando de potenciar dentro de la escuela, hay que atender a las dimensiones del saber, pero también a las del ser, permitir que “el estudiante se abra al mundo y el mundo se abra ante el estudiante” y para ello se requiere analizar los contenidos de enseñanza que serán llevados al aula, preguntarnos por la intencionalidad de los temas que abordaremos y por su pertinencia para la vida del estudiante.

Después de haber vinculado su apuesta teórica a nuestra investigación y ver los hallazgos de esta, nos parece importante que para un adecuado análisis de los contenidos que se llevarán al aula se trabaje con base en las tres dimensiones que plantea Klafki (1986) y más si es función de tejer ese puente entre contenidos de enseñanza y emociones, estas tres dimensiones son: lo fundamental, lo elemental y lo ejemplar.

Ahora bien, ¿Cómo hacerlo? Se trata de cuestionar los contenidos de enseñanza y preguntarse por lo formativo de estos; como el interés estaría puesto en formar en la dimensión cognitiva y la sensible, en esta última es de vital importancia que el estudiante exprese sus emociones para el posterior trabajo con ellas; debemos preguntarnos por esas categorías macro que nos pueden servir para explicar problemáticas globales y que al mismo tiempo sirvan para movilizar el sentir del estudiante en función de su contexto más próximo, esto alude a lo

fundamental. El siguiente paso tiene que ver con la forma en que se estructura el contenido para que este genere interés y preguntas por parte del estudiante, ¿Cuál es la cercanía de este contenido con el mundo de la vida del educando? Lo anterior, en respuesta a lo elemental; y el último paso es poder establecer un ejemplo representativo que permita al estudiante la comprensión de fenómenos sociales complejos que atraviesan su realidad. La idea de tener presente estas tres dimensiones al momento de tratar el contenido es poder ser consciente de eso que estamos llevando al aula, de sus intencionalidades, de lo que pretendemos con ese contenido. Si queremos que el estudiante se reconozca, reconozca a los otros y construya un pensamiento crítico y transformador de su realidad es necesario que los contenidos de enseñanza tengan un para qué explícito, es necesario que estos puedan movilizar sus sentires y para ello siempre la enseñanza debe ser contextualizada.

7.5.3. *Formando en habilidades sociales*

Para que las tres dimensiones que plantea Klafki (1986) se puedan desarrollar y las categorías que se aborden desde los contenidos de enseñanza le apuesten a la construcción de inteligencia emocional, es preciso que las actividades y estrategias didácticas permitan la puesta en práctica de habilidades sociales, esas que se encuentran en la base del reconocimiento y son el primer paso para la socialización y la comprensión de los demás.

La lectura de emociones propias y ajenas implica cierto grado de trabajo sobre las habilidades sociales, puesto que, son conductas manifiestas que se revelan en una situación particular que implica relaciones interpersonales, de tal manera que se dan en la interacción recíproca (Rendón, et al., 2016). En ese sentido, algunas de las actividades que permitan reforzar o construir habilidades sociales implican la interacción: trabajar en equipo, hacer juegos de roles, reflexionar acerca de las situaciones que otros compañeros atraviesan, entre otras alternativas que en suma, redunden en el desarrollo de empatía, de la conciencia acerca de las situaciones y problemas de otros, pero también en la gestión de las emociones propias antes de que estas se expresen en conductas o comportamientos que le puedan hacer daño a los demás o a sí mismos.

En síntesis, el desarrollo de habilidades sociales para el abordaje de los contenidos de enseñanza de ciencias sociales a través de actividades que impliquen el reconocimiento de sí mismo y de los demás en sus esferas cotidianas facilitaría el camino para la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad en función de transformaciones que se puedan dar, en un primer momento, en el entorno cercano. Si eso se logra, ya se tendrá asegurada la construcción de un mejor panorama para el presente y el futuro.

7.5.4. Y entonces... ¿en qué momento hay que abordar las emociones en clase?

Es necesario enfatizar en la importancia del trabajo con emociones transversal a todo el periodo de formación del estudiante, no basta con hablar de ellas en primaria si luego se les restará importancia a estas en la secundaria; el trabajo con emociones debe darse en un proceso gradual y constante, ya que, así como las demás formas de inteligencia, la inteligencia emocional debe ser estimulada diariamente para poderse lograr un aprendizaje efectivo. Por otro lado, las emociones no deberían ser solo abordadas desde el contenido actitudinal, lo normal es que estas se trabajen en ciertos espacios académicos, ajenos a los espacios de clase, como una manera de ayudar al estudiante a gestionar su estado emocional inmediato en función de un buen comportamiento durante la clase, la responsabilidad del trabajo con estas es transversal a todos los contenidos, esto incluye a los contenidos de carácter procedimental, pero sobre todo a los conceptuales, que son aquellos en los que nos enfocamos en esta investigación.

Las emociones son parte esencial del ser humano, ellas aparecen constantemente como respuesta inmediata ante un estímulo; todos los sentimientos, las padecemos, todos en algún momento hemos reaccionado incluso de forma desmedida frente a alguna situación que nos ha desbordado; aprender a reconocerlas y gestionarlas es un primer acercamiento al conocimiento de sí mismo, indispensable en el proceso de aprender a relacionarnos con el otro y sus necesidades. Si los profesores aprendemos sobre ellas será mucho más fácil trabajar con estas en el aula; poder identificar esos contenidos de enseñanza potenciales que pueden movilizar las fibras del estudiante, que le permitirán conectar con su realidad y la de sus coetáneos, que le permitan emocionarse, tomar postura, proyectar soluciones.

Entonces, ¿en qué momento hay que abordar las emociones en clase? la respuesta es siempre, aprovechar cada espacio, problemática, situación, contenido para suscitar el encuentro con el componente emocional; es necesario traerlo nuevamente a las discusiones de clase, sacarlo de ese rincón relegado en donde lo ha tenido la escuela. Un ejemplo podría ser:

1. Análisis didáctico del contenido a enseñar.
2. Reconocimiento de saberes previos.
3. Rastreo de emociones sobre saberes previos.
4. Presentación de contenidos.
5. Vinculación con las emociones.
6. Trabajo vinculante entre emociones y contenidos.
7. Construcción de estudiantes frente al contenido y lo emocional.

Desarrollar esta investigación fue una forma de hacer una pausa, fue utilizar los espacios de clase y valerse de los contenidos de enseñanza para intentar mirar hacia adentro, hacia el sujeto, fue la apuesta por "abrir el mundo al sujeto y el sujeto al mundo", fue tratar de generar escenarios en donde los estudiantes no solo pensarán en sí mismos sino también en los demás, en las peripecias que los acompañan. Fue apostar de forma perseverante a la inteligencia emocional para el logro de fines como la autodeterminación, codeterminación y solidaridad. Los hallazgos nos demostraron que es posible trabajar el componente emocional y cognitivo de manera articulada, ahora es el momento de seguir potenciando esta apuesta en vía formar seres humanos más sensibles, conocedores de sí mismos, de las necesidades de los otros y con una búsqueda por la transformación de las estructuras de opresión en las que vivimos inmersos.

8. Conclusiones

Para dar finalización a este trabajo investigativo es preciso hacer una breve contextualización y un repaso por esas conclusiones generadas a partir de este proceso. En Primera instancia es necesario recordar que la investigación desarrollada está inscrita a la línea de didáctica de las ciencias sociales, por ende, nuestro interés siempre estuvo puesto en poder aportar de forma significativa a la enseñanza y el aprendizaje del área, brindar una visión diferente de cómo abordar los contenidos de enseñanza en función del trabajo con las emociones, que al ser este un componente fundamental en la formación del ser humano, se nos hizo necesario hacer una apuesta por el intencionar los contenidos hacía la búsqueda de una inteligencia emocional. Lo anterior, buscando además poder dar luces a los docentes de ciencias sociales para el trabajo con las emociones a partir de los contenidos del área, pues son estos los que mayor responsabilidad tienen para el abordaje de competencias ciudadanas y por tanto de las competencias emocionales en el currículo.

Cuando iniciamos nuestra práctica pedagógica identificamos un problema en la enseñanza, se percibía una ausencia de elementos formativos en lo que respecta al ser; sabemos que históricamente en la escuela ha venido primando el componente cognitivo (Sáenz, 1997), la formación enciclopédica (formación material) y se ha dejado de lado los otros componentes o elementos que hacen parte de una formación integral, por ejemplo, el componente emocional, ese que nos permite la identificación del estado emocional propio y el reconocimiento del estado emocional del otro que en otros términos alude a la inteligencia emocional planteada por Goleman (1996). Ante este escenario, quisimos tejer una propuesta de investigación que vinculara ambos elementos, que permitiese por un lado construir ese puente entre el ser y el saber, y por el otro, dejar un precedente local para el trabajo con las emociones a partir de los contenidos de enseñanza de ciencias sociales ya que durante la búsqueda de antecedentes para nuestra investigación no nos fue posible hallar en el contexto colombiano investigaciones que trabajaran con las emociones desde los contenidos conceptuales como una forma de apostar al reconocimiento propio, del otro, al desarrollo de la empatía y a la proyección por el cambio, al contrario, la gran mayoría de estas nos hablaban del trabajo con emociones hacia los contenidos actitudinales y apuntándole a la

importancia de gestionarlas para llegar a tener una adecuada disciplina en el aula. De la anterior problematiza esbozada surgió la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo le aporta a la formación categorial de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo el encuentro entre las emociones y los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales?*

Ahora bien, es preciso mencionar que en los documentos de la Norma Técnica Curricular tampoco existe una adecuada cohesión en cuanto a lo que se reconoce como contenidos conceptuales y a los que están orientados a la formación ciudadana, de tal manera que por un lado se enseñan temas de ciencias sociales y, por otro lado, los contenidos correspondientes a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2003), que aluden a tres componentes: lo cognitivo, lo comunicativo y lo emocional, estos últimos de interés en nuestra investigación.

Partiendo de lo anterior decidimos adoptar la propuesta teórica del didacta Wolfgang Klafki con su didáctica crítico constructiva, pues a grandes rasgos representaba ese vínculo que nosotros queríamos ayudar a formar entre el mundo y el sujeto, nos permitía recuperar la voz de los estudiantes y sus sentires, intencionando los contenidos que llevaríamos al aula, que en última instancia eran el camino para que los educandos tuvieran una apertura hacia el mundo que los rodea. Lo anterior, Klafki (1985) lo nombro “formación categorial” desde su teoría, y su frase célebre para dar cuenta de ello fue “la apertura del mundo al sujeto y del sujeto al mundo”.

En la construcción de esta propuesta también fue necesario indagar por las diferentes conceptualizaciones sobre emociones, por esos autores que las habían trabajado desde el ámbito educativo, desde la psicología y la antropología; en ese trasegar de lecturas nos dimos cuenta de que aún no existe un consenso para el trabajo con estas, pues desde las diferentes disciplinas las emociones son abordadas y conceptualizadas de modos muy diferentes; también, vimos que en el ámbito educativo aún hay ciertas ambigüedades sobre lo que se entiende con respecto a ellas, es decir, no hay una clara diferenciación entre lo que es una emoción y un sentimiento. Es por ello, que la psicología cognitiva se convirtió en el camino que se eligió para dar luces a nuestra investigación, aunque también se tomaron pinceladas de la antropología, de la ciencia política y de la educación, desde esa elección se bebió de autores como Goleman, Chóliz, Racionero, Salovey y

Mayer, Le Breton, Bisquerra, etc. Los de psicología cognitiva apuntan a que las emociones son reacciones inmediatas que vivencian todos los seres humanos, y también, en que es necesario un proceso de racionalización de estas para así responder de manera adecuada o adaptativa ante las situaciones emergentes de nuestra cotidianidad; la mirada de Le Breton en su análisis antropológico nos dice que las emociones tienen que ver con las formas de socialización de cada cultura y por lo tanto sus significados son diversos; Bisquerra con la educación nos hace caer en la cuenta que desde este sector, se han trabajado las emociones a partir de las teorías planteadas por la psicología y, en los términos de Goleman (1996) es posible alcanzar una inteligencia emocional si se logra el reconocimiento propio y del otro, la cual es muy funcional si queremos apostarles a los fines de la educación que contempla Klafki, nuestro autor de cabecera, los cuales son: la autodeterminación, codeterminación y solidaridad.

La corriente de pensamiento a la que más se le dio fuerza dentro de este trabajo de investigación fue la crítica, y los autores base que se eligieron para explicarla fueron Denzin y Lincoln, se escogió por esta puesto que permitía hacer lectura de la problemática desarrollada con miras a la transformación, se tenía el contexto de que en la escuela confluyen múltiples escenarios de complejidad, sin embargo, el interés siempre estuvo puesto en aportar y no en la crítica por la crítica; gracias a la elección de esta y a esa mirada orientada hacia la acción y el cambio se pudo desarrollar una investigación consciente teniendo en cuenta el poco el tiempo que se tendría en la escuela, que era necesario aprovechar cada espacio, que muy seguramente no se lograría transformar la cotidianidad del estudiante en todo su esplendor, pero si se lograban avances con respecto al reconocimiento propio y del otro se estaría apostando por esa primera transformación que es necesaria al momento de querer mejorar la sociedad y es la modificación interna.

Esta investigación tomó forma con el esbozo de unos objetivos específicos, cada uno de ellos fue propuesto en sintonía con una fase del proceso de investigación; el primero, era hacer una revisión de la Norma Técnica Curricular con el propósito de entender la forma en que se estaba trabajando las emociones desde lo educativo y así poder construir un plan de enseñanza que trabajara en coherencia con ese interés por tejer un puente entre el componente emocional y cognitivo; el segundo estaba en función de aplicar unos instrumentos que permitieran dar cuenta de si ese vínculo entre ambos componentes si se había logrado dar con los estudiantes del grado

quinto, y el tercero, fue establecer una ruta didáctica para maestros que permitiera el trabajo con emociones en coherencia con los contenidos de enseñanza en ciencias sociales.

A partir del desarrollo de los tres objetivos se obtuvieron resultados de gran relevancia para esta investigación. En primer lugar se puede afirmar de manera contundente que sí es posible trabajar articuladamente el componente cognitivo y el emocional, ¡sí es posible!, los hallazgos generados en la práctica pedagógica apuntan a ello, los contenidos de enseñanza de ciencias sociales pueden aportar al reconocimiento emocional de los estudiantes, pueden ayudar a resignificar su cotidianidad, es posible trastocar el sentir, es posible hablar de la indignación y rabia que causa una realidad social, también, de la alegría ante un logro nacional, se puede hablar con tristeza ante la desaparición de líderes sociales; se puede llorar en clases de ciencias sociales cuando se expresan las emociones, se puede hablar sobre lo que incomoda o narrar lo que acongoja; por ejemplo, como lo que expresa la siguiente estudiante con respecto al contenido de la globalización: *“Sorpresa: Fue interesante el tema y más cuando nuestro país es productor de cosas tan importantes que otros países utilizan”, “Ira: Ira porque las cosas de nuestro país nos las quitan”* (Estudiante 17. Si se quiere lograr este tipo de reflexiones, es importante apostarle a una formación tanto espiritual como conceptual y entender que las emociones están en la base de las relaciones sociales que en términos de Le Breton (2013), estas “son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo” (p.73). Es por ello que su abordaje es fundamental, es una responsabilidad con nuestra labor como docentes atender a las diferentes dimensiones: saber y ser.

La Norma Técnica Curricular sí brinda elementos de base para el trabajo con emociones, hay varias especificaciones explícitas que abordan el componente emocional, la gran mayoría de ellas están orientadas al reconocimiento de las emociones propias para el posterior reconocimiento de las emociones en los demás, esto alude al constructo de inteligencia emocional planteado por Goleman (1996); se piensa lo anterior con el interés de formar un ciudadano que aporte al bienestar de la sociedad, que aporte a la solución de conflictos y al reconocimiento de las subjetividades coetáneas; también hay consideraciones implícitas, que no hablan directamente de las emociones pero que si están orientadas hacia su reconocimiento, como por ejemplo cuando se habla de la importancia de cuidar de las relaciones con los demás, de rechazar las situaciones de

discriminación, de ir en búsqueda de la identidad propia y de establecer relaciones de empatía. Ambas consideraciones, tanto explícitas como implícitas tienen una orientación un poco más firme hacia el componente actitudinal, sin embargo, tienen una fortaleza enorme al momento de trabajar los contenidos de enseñanza en ciencias sociales puesto que los temas (Globalización, inflación, exportación e importación, desempleo, pobreza...) que fueron abordados en el desarrollo de las clases permitieron que los estudiantes conectaran más consigo mismos y con los demás.

Los profesores somos los encargados de hacer una lectura juiciosa de la Norma Técnica Curricular y de apelar a la creatividad para generar dicha conexión, para identificar qué contenidos del plan de área pueden servir al propósito de que los estudiantes logren adquirir un conocimiento de sí mismos, ponerse en el lugar del otro, qué escenarios de la historia son más representativos para generar procesos de empatía, de solidaridad. En síntesis, los profesores tenemos una enorme responsabilidad en la construcción de ese puente, en la elección de los contenidos, en el problematizar las cosas cotidianas, en el sembrar en los estudiantes el interés por los cuidados propios y de los otros, pero, sobre todo, en la constancia para abordar el componente emocional, pues el trabajo con emociones no es algo que solo le compete a los profesores de primaria, es un trabajo arduo que requiere de constante estimulación, pues al igual que los demás tipos de inteligencia, el aprender sobre inteligencia emocional es un asunto que lleva tiempo.

Este trabajo de investigación tuvo como eje medular los contenidos de enseñanza de ciencias sociales, por ende, planear la enseñanza se convirtió en una tarea primordial, para esta labor se empleó el análisis didáctico propuesto por Klafki, la idea de trabajar con él fue indagar por lo formativo de los contenidos, saberlos encausar, escoger esas categorías macro para trabajar con los estudiantes, relacionarlas con el contexto local de estos, escoger ejemplos representativos, advertir las potencias de diversos temas para suscitar emociones y posibilitar su reconocimiento y su abordaje; en suma, se generó una alternativa que permitió dar voz a sus experiencias, saber elegir los contenidos de enseñanza en relación con el mundo de la vida de estos y sus luchas próximas era una forma de apostar por la recuperación de su subjetividad y la transformación de las condiciones sociales injustas. Esta propuesta de convergencia entre emociones y contenidos de enseñanza, permitió adquirir herramientas para la construcción de dialogo orientado hacia la transformación de estructuras de opresión en términos de lo critico (Klafki, 1986), por lo que se

creo que si se realiza una buena elección de los contenidos que se llevarán al aula y un adecuado relacionamiento con el contexto de los estudiantes, es decir, se hace explícito el para qué, es mucho más fácil que estos reconozcan sus sentires, se apropien de ellos y decidan ir en búsqueda de la transformación de las condiciones de sus comunidades y de las múltiples realidades que los transversalizan.

Para la generación de los hallazgos de esta investigación se construyeron dos instrumentos que buscaban dar cuenta de si era posible o no el trabajo con los contenidos de enseñanza en función del reconocimiento de las emociones, estos dos instrumentos fueron: “*el álbum de las emociones*” y “*el mural de las emociones*”; en el desarrollo de ambos se concluyó que es necesario no solo hacer una buena elección de los contenidos de enseñanza o un buen análisis didáctico; también es necesario cuando se está investigando construir buenos instrumentos y tener muy claro la intencionalidad de estos; para el contexto y las edades de los estudiantes con los que desarrollamos la investigación estos instrumentos supieron responder a los intereses que se perseguían, pero si se piensa en estudiantes más avanzados en su formación y con un mayor rango de edad, se hace indispensable ser un poco más meticulosos y creativos, pues trabajar con emociones ya implica cierto nivel de complejidad, todos las expresamos y las mediamos de manera diferente, por ello hacen parte de la subjetividad; encontrar las formas para su abordaje es una tarea ardua para el docente, es por ello, que también se hace necesaria una formación al interior de las instituciones educativas en las que se procuren las herramientas para trabajar dicho componente ya sea desde lo actitudinal o desde lo conceptual.

9. Recomendaciones

El tránsito por esta investigación posibilitó un ejercicio de análisis de la escuela y de nosotros mismos, permitió no solo retornos en poner a dialogar múltiples corrientes de pensamiento y teorías sobre conceptos que pocas veces se cruzan: didáctica crítico-constructiva y emociones, sino también un análisis de las fuerzas internas que nos atraviesan como maestros, de nuestras propias emociones, es decir, la movilización fue también hacia adentro.

Por lo anterior, una de las primeras recomendaciones es que, antes de trabajar cualquier asunto emocional con los estudiantes, es preciso indagar en la formación emocional de los maestros, esto, porque es difícil enseñar contenidos en función del reconocimiento de las emociones propias y ajenas cuando estos, tienen dificultades para comprender las propias turbulencias y cuando, en muchas ocasiones, las emociones han sido vistas desde un punto de vista romantizado, como si hicieran referencia solo a lo bueno, lo positivo o lo agradable, pero estas implican cuestiones más profundas como que hay emociones placenteras y displacenteras o también, que al ser irracionales pueden traducirse en hacer daño a otros. Hay muchos asuntos que se escapan de las comprensiones en el ámbito educativo porque, aunque sus discusiones se han dado en la esfera de la psicología, en la educación se han retomado solo algunas respuestas que allí se han generado frente a la conceptualización sobre emociones y aprendizaje, no obstante, el panorama investigativo actual en educación muestra unas profundas resistencias epistemológicas en relación con las discusiones de la psicología.

Pese a todo ello, cabe aclarar que esta investigación no se trata de un punto de vista estrictamente psicológico, pues en la carrera hay un curso denominado “Educación socioemocional”, pero es electivo y justamente se orienta hacia los maestros, de hecho, si hay tantos textos que hablan de educación y emociones, es preciso que las líneas de investigación en didáctica también posibiliten una apertura hacia el trabajo con las emociones, para que, desde una mirada holística, sepamos como ponerlas en función de la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que tanto los estudiantes como nosotros mismos somos sujetos emocionales y por supuesto eso incide en la formación.

Cuando hablamos de emociones soterradas, no nos referimos a que estén en los contenidos, sino en los estudiantes a quienes les procuramos la enseñanza, por lo tanto como segunda recomendación, es necesario el desarrollo de otras investigaciones en las que se plantee el establecimiento de formas en las cuales esas emociones aparecen para los fines de la formación a la luz de la didáctica crítico constructiva: la autodeterminación, codeterminación y solidaridad, para la crítica de estructuras hegemónicas y en suma, para la comprensión de los seres humanos en su devenir histórico.

Nuestra pregunta de investigación llegó hasta el abordaje de las emociones, pero más adelante, otros autores podrán hablar de sentimientos y contenidos de enseñanza en tanto investigaciones más recientes han planteado la conciencia de estos últimos en contraposición a la irracionalidad de las emociones, al respecto Sandra Racionero (2017) plantea que “puesto que los sentimientos implican conciencia, se abre la posibilidad de revisarlos y cambiarlos, incluso sus emociones asociadas, si la persona así libremente lo escoge” (p.53), de tal manera que las discusiones en psicología suponen darle una preponderancia al sentimiento como paso posterior a la comprensión de las emociones con el fin de disminuir los niveles de violencia en la sociedad. De igual forma, otras categorías que conceptualmente han sido muy cercanas a la educación como competencias socioemocionales, habilidades sociales entre otras, también deberían ser más profundizadas en investigaciones que le apuesten a nuevas miradas de la didáctica de las ciencias sociales, puesto que, aunque el concepto de competencia ha sido duramente criticado por la carga que posee en cuanto a la educación bancaria, es un asunto ampliamente trabajados en la escuela, especialmente porque la Norma Técnica Curricular se estructura por competencias.

Por último, pensamos que es necesario que se dé una educación que dialogue entre didáctica crítico-constructiva y emociones, a partir del trabajo en clase desde las habilidades sociales por dos asuntos: el primero es que sin habilidades sociales o con ellas muy poco desarrolladas, es difícil realizar un reconocimiento de sí mismo y de los otros, máxime si no hay elementos para la comunicación básica; el segundo, es que las generaciones del presente cada vez parecen estar más individualizadas, más cerca de la cosificación de los cuerpos y más lejos de la comprensión de las emociones, del sentido comunitario, de la empatía y de las relaciones interpersonales que implican el dialogo y la comprensión de emociones ajenas para algo tan simple como la interlocución.

10. Referencias

- Aguirre, K. y Blandón, K. (2020). *Unidad didáctica exploró, aprendo y controlo mis emociones*. Recuperado de <https://fdocuments.mx/document/unidad-didctica-explor-aprendo-y-controlo-mis-.html?page=1>
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ecuador: Paidós. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Arbeláez, L. y Betancourth, V. (2018). *Cartografía de las emociones Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas*. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2283?show=full>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, vol. 10, 2007, pp. 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bolívar, A. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 16, Enero/abril 1993, pp. 113-124. <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1Q6TLX3MP-1ZLX6MN-2NRT/Shulan.pdf>
- Brígido, M., Caballero, A., Bermejo, M y Mellado, V. (2009). Las emociones y aprendizaje de las ciencias de maestros de primaria en formación inicial durante sus prácticas de enseñanza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2009, pp. 399-406. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832320043>

-
- Palmero, F., Gómez, C., Guerrero, C., Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *REME* Volumen IX. Diciembre 2006 Número 23-24. <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf>
- Castillo, M. (2017). *El aprendizaje y las emociones: una estrategia para la enseñanza de la ciencia desde los saberes populares*. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9607/TE-21279.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Celis, R. (2017). *La Educación Emocional: un reto educativo*. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3964/de_Celis_Gallego_Rebeca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. www.uv.es/=choliz
- Corduneanu, V. (2019). El papel de las emociones sociales y personales en la participación política. *Revista Mexicana de Opinión Pública* • año 14 • núm. 26 • enero - junio 2019 • pp. 71-96
- Corrales, M. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitario en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación. *Investigación en la Escuela*, 102, 84-96. doi: <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.06>
- Denzin, N. y Lincoln, Y (1994). *Manual de investigación cualitativa, Introducción*. (Archivo PDF). Recuperado de: https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf
- Denzin, N. y Lincoln, Y (2012). *Manual de investigación cualitativa I volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Editorial Gedisa.
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. ISSN 1024-9435 versión impresa. ACIMED v.12 n.2 Ciudad de La Habana

mar.-abr. 2004. Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011

Esteve, J. (1993). La aventura de ser profesor. *Cuadernos de Pedagogía*, V. 266.
<https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/6-AventuraSerProfesor.Esteve.pdf>

Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Butlletí La Recerca. ISSN: 1886-1946 / Depósito legal: B.20973-2006. Universitat de Barcelona. Recuperado de:
<http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Transcripción de conferencia: Frigerio, Graciela. (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. *SER CON DERECHOS*, 1-12

Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. La carreta editores, Colombia.

Gallardo, A. (2014). *Relación entre inteligencia emocional y resolución de problemas sociales en adolescentes*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7373006>

Gallo, Luz Elena (2005). Teoría de la formación categorial: ruta de análisis didáctico para la educación física. *Educación Física y deporte* N° 24, p. 7-23.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Editorial KAIROS, Barcelona.

Gómez. E (2018). *Estrategias para fortalecer la inteligencia emocional y mejorar la habilidad oral en inglés como lengua extranjera*. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33327/TESIS%20ELIZABETH%20GOMEZ%20M.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Gómez. P (2016). *Análisis de las habilidades cognitivas básicas (atención y memoria), el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como su posible relación, en los*

estudiantes de los grados 9, 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Gema del municipio de Buriticá. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/14416>

Grez, F. (2022). Usando las emociones para comprender cuestiones socialmente vivas en las clases de Historia. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. Enero-junio, 2022 • pp. 1-23

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique grupo editor. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35GVIRTZ-Silvina-PALAMIDESSI-Mariano-Segunda-Parte-Cap-5-Ensenanza.pdf>

Holguín, J., Rodríguez, M., Carhuapoma, J. (2019). *Didáctica para el desarrollo de emociones desde la inferencia emocional de narraciones*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/349455563>

Jiménez, R. y Cuenca, J. (2021). La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 103-133. doi: 10.6018/pantarei.467881

Klafki, W. (1976). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista de educación y pedagogía*. N° 5; p- 85 – 108.

Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico constructiva. *Revista de Educación, teoría crítica y educación*. Núm. 280, mayo-agosto de 1986. pp. 37-79.

Kazez, R. (2009). *Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra Aportes del Sistema de Matrices de Datos*. Recuperado de: https://www.uces.edu.ar/institutos/iaepcis/8_jornada_desvalimiento/kazez.pdf

-
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, de IRIF, S.L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°10. Año 4. diciembre 2012-marzo de 2013. pp. 69-79.
- Márquez, E., González, T., Castañeda, U., Méndez, V. (2020). *Educación emocional de niños escolarizados en contexto de pandemia*. Recuperado de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12017/2020_Tesis_Silvia_Fernanda_Estupinan.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mayer, D. (s.f.). La inteligencia emocional: Una breve Sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*. Vol. 1, Núm. 1, pág. 35-46. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- Mellado, V., Borrachero, A., Brígido, M. Melo, L., Dávila, M., Cañada, F., et al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. Vol. 32, n.º 3, pp. 11-36, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/287573>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: ¡Formar para la ciudadanía sí es posible!* https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. No. 0803. Recuperado de: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf

-
- Ministerio de educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Molina, N. (2017). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Cienc Tecnol Salud Vis Ocul.* 2018;16(1):75-87. doi: <https://doi.org/10.19052/sv.4348>
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós
- Pagés, J. y Ortega, D. (2019). *Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/354202180_Las_emociones_y_los_sentimientos_en_la_ensenanza_de_la_Historia_y_de_las_Ciencias_Sociales
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), p. 31-47.
- Quiroga. C, Sierra. M, Tocancipá. O (2016). *Propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá*. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9580>
- Racionero, S. (2017). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista de Fomento Social* 73/1 (2018), 43–63. <https://revistadefomentosocial.es/rfs/article/view/1434>

-
- Rawls, J. (1993). *Liberalismo Político*. Fondo de Cultura Económica. <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Rawls/Liberalismo%20pol%C3%ADtico.pdf>
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia* 11(2), 237-256.
- Rendón, M y Cuadros, O. (2016). La inteligencia social y la inteligencia emocional como teorías antecedentes para comprender el concepto de competencia socioemocional. En *Las competencias sociales en el contexto escolar*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Reyes, N. (2020). *Utilidad social de la Historia a través de las emociones: Discursos académicos, normativos y prácticas docentes*. In 6as Jornadas de Investigación Ph Day Educación, junio 2020. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64415/>
- Roith, C. (2006). La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki. Introducción: La teoría crítica y las ciencias de la educación. Madrid. Universidad de Alcalá.
- Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, vol. 14, núm. 31, mayo-agosto, 2011, pp. 176-189. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67621192010.pdf>
- Roldán, A. (2016). *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana*. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6611/1/Rold%C3%A1nS%C3%A1nchezGuiomarAndrea2017.pdf>
- Runge, K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana* (primera edición). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Sáenz (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y Pedagogía* Vol. IX - X No. 19. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23732/19483>

Schettini, P y Cortazzo, N. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Velilla, H. (2018). El concepto de formación (bildung) en la didáctica de las ciencias. la relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Recuperado de: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19591/1/VelillaHelbert_2018_ConceptoFormacionBildung.pdf

Yin, R. (s.f.). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y Métodos Segunda Edición*. SAGE Publications.
