VOLUMEN 48
XXXI Verano De la Ciencia
ISSN 2395-9797
www.jovenesenlaciencia.ugto.mx

Conceptualización de los Fenómenos Afectivos en la Propuesta de Educación Socioemocional de la Nueva Escuela Mexicana: un Análisis Crítico

Conceptualization of Affective Phenomena in the Socioemotional Education Proposal of the Nueva Escuela Mexicana: A Critical Analysis

Enoc Obed de la Sancha Villa[1], Anel González Ontiveros[2], Ángel Sandoval Bautista[3], Teresa Gallardo González[4], Andrea Dayana Guadalupe Espinosa Licea[5]
[1,2,4,5]Departamento de Educación, eo.delasancha@ugto.mx, ontiveros@ugto.mx, t.gallardogonzalez@ugto.mx, adg.espinosalicea@ugto.mx, [3]Departamento de Filosofía, a.sandovalbautista@ugto.mx

Resumen

En la actualidad, el desarrollo socioemocional forma parte de manera importante de directrices internacionales, nacionales y se encuentra presente en las políticas y en los planes de estudio de todos los niveles educativos o fases de aprendizaje. A la fecha, sin embargo, son pocos los análisis que se han realizado respecto a la forma en que se conceptualizan los aspectos socioemocionales en los documentos educativos oficiales de la Secretaría de Educación Pública. El presente trabajo tuvo como objetivo analizar críticamente cómo se conceptualizan los fenómenos afectivos en el documento oficial *Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*, a partir de un marco teórico que retoma los planteamientos de Ryle y Kantor sobre la naturaleza de lo emocional. La investigación se enmarcó bajo el enfoque cualitativo, fue de tipo documental y el texto anlizado fue el de *Educación Socioemocional en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana. Fases 3 a 6.* Los resultados evidenciaron, entre otras cosas, que: 1) el término socioemocional funge como una etiqueta que aglutina distintos fines educativos; 2) que se incurre en errores al abordar los términos disposicionales con los estados afectivos; 3) que se dota de agencia causal y consecuencias positivas a la presencia de los fenómenos afectivos; 4) se hacen afirmaciones categóricas sobre controversias actuales en el campo de las emociones. Se discute sobre las implicaciones conceptuales y las derivaciones tecnológicas que lo anterior puede tener.

Palabras clave: Educación Socioemocional, Nueva Escuela Mexicana, Análisis Conceptual, Fenómenos Afectivos

Introducción

En México, la atención formal al desarrollo socioemocional es relativamente temprano. Esto es, aunque los docentes siempre han tratado de apoyar al alumnado ante situaciones de naturaleza afectiva, emocional y de desarrollo de habilidades sociales, no es hasta mediados de la década pasada que se introduce en el currículo de la educación básica obligatoria un eje que precisa que los encargados del ámbito educativo y la comunidad en general se integren en actividades que promuevan dicha esfera socioemocional. En la actualidad, el aspecto socioemocional forma parte de manera importante de directrices internacionales, nacionales y se encuentra presente en las políticas y en los planes de estudio de todos los niveles educativos. A la fecha, sin embargo, pocos son los análisis que se han realizado respecto a la forma en que se conceptualizan los aspectos socioemocionales en los documentos educativos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, por tal razón, el presente trabajo tiene como objetivo general: analizar críticamente cómo se conceptualizan los fenómenos afectivos en el documento oficial *Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* (SEP, s.f.), a partir de un marco teórico que retoma los planteamientos de Ryle y Kantor sobre la naturaleza de lo emocional. En términos específicos, los objetivos fueron los siguientes: 1) Examinar la delimitación conceptual que el documento ofrece del desarrollo socioemocional y su relación con el desarrollo emocional; y 2) Analizar las definiciones que el documento ofrece de las emociones, los estados de ánimo y los sentimientos, así como los supuestos teóricos que subyacen a ellas.

Desarrollo

La consideración de los aspectos emocionales en la formación de las personas no es una propuesta novedosa. Desde los pedagogos clásicos se ha sostenido la relevancia que estos tienen en los procesos educativos y de desarrollo de personas integrales. En la actualidad, su importancia se ha puesto de relevancia en diferentes espacios, políticas y documentos educativos. Autores de gran renombre (Salovey & Mayer, 1997; Bisquerra, 2009; Goleman, 1995) han sostenido que promover el desarrollo socioemocional es de gran importancia ya que este coadyuva en la promoción de ciudadanos que aportan de mejor manera a la sociedad y se relacionan con logros importantes en la vida diaria. Desafortunadamente, como muchos de los conceptos en las áreas de las ciencias sociales y la psicología, tanto el término como el abordaje de lo socioemocional no ha estado exento de polémicas y controversias y, especialmente, de críticas respecto a su conceptualización. La falta delimitación conceptual proviene de un problema mucho más amplio: en la actualidad, su abordaje y tratamiento como fenómeno comportamental suele ubicarse en el área de la psicología, lo que le confiere, de entrada, problemáticas importantes, a saber: tal como ha sido señalado por Ribes (2004), no existe un campo unificado sobre lo que se denomina como psicología, es decir, bajo el mismo rótulo se encuentran posturas no solamente diferenciadas, sino usualmente incompatibles entre sí. Al no existir un marco común en esta área de conocimiento, no hay siquiera un consenso sobre su objeto de estudio, y los conceptos que de estas corrientes de pensamiento emanan, por supuesto, suelen ser ampliamente diferenciados y, en muchos casos, irreconciliables.

La situación actual en el campo que aborda las emociones no es ajena a esta transposición de categorías. La falta de un análisis conceptual que delimite o “limpie” las apreciaciones ordinarias sobre las emociones ha llevado a considerar a los fenómenos afectivos de múltiples maneras. De hecho, varios autores han documentado distintas definiciones respecto a su conceptualización, destacando el trabajo de Kleinginna y Kleinginna (1981) quienes ubicaron en textos especializados y diccionarios de psicología más de un centenar de definiciones ubicables en distintas categorías. Esta multiplicidad de definiciones no hace más que señalar, inicialmente, el poco consenso que existe sobre los fenómenos afectivos, destacando la importancia de su abordaje con categorías que permitan diferenciar claramente entre dichos fenómenos.

El trabajo de Ryle (1949) brinda un marco teórico adecuado para reconocer la naturaleza y función de ciertos términos psicológicos entre ellos, los de carácter afectivo. La propuesta de dicho autor es relevante, porque además de clarificar la función de los términos comportamentales, destaca la manera en que se suelen cometer errores categoriales al intentar definir o ubicar teóricamente los fenómenos psicológicos. Para Ryle, uno de los principales problemas que existen en la psicología se debe a errores categoriales, es decir, cuando se ubican técnicamente ciertos aspectos comportamentales en categorías que no corresponde a su naturaleza lógica, aun cuando no hay ningún problema cuando éstos se usan en el lenguaje ordinario. Para señalar este error, Ryle ejemplifica con un visitante, que después de visitar los edificios, bibliotecas, salones y canchas de una universidad, termina afirmando que ha visto todo lo anterior pero que no ha visto dónde está “la Universidad”, como si esta fuera una entidad adicional y distinta de lo ya presenciado. El error categorial consiste, precisamente, en tratar un concepto de un tipo lógico como si perteneciera a otro tipo distinto. Conceptos como aprendizaje, creatividad, sentimientos, entre muchos otros, suelen caer en este tipo de error: al no reconocer los aspectos que implican tales fenómenos se busca un referente interno para “ubicar” o localizar el concepto. Este tipo de error suele relacionarse con lo que denominó el “fantasma en la máquina”, esto es, la consideración de que en la persona existen dos entidades: una entidad oculta, privada que aloja pensamientos, emociones y sentimientos que solo pueden inferirse de manera indirecta a partir de la actividad corporal de la persona o sus manifestaciones externas. Esta caracterización dualista, que no permite explicar cómo algo inmaterial se relaciona con lo material, sostiene Ryle, lleva a proponer componentes para vincular ambas entidades que implican una regresión al infinito.

En contrapartida a lo anterior, Ryle sostiene que para abordar los fenómenos psicológicos, entre ellos, los de tipo afectivo, no se requiere de aludir a una entidad interna que gobierna a la persona, en su lugar, deben reconocerse las formas en que dicho término es empleado y sus características propias. Uno de los principales errores y más frecuentes, de acuerdo al autor, es intercambiar o considerar en la misma categoría a términos que refieren a episodios y aquellos de tipo disposicional. Los conceptos episódicos remiten a conducta específica que se presenta, ha acaecido o se puede dar en un momento particular: Luis corrió ayer, Juan está jugando fútbol o María peleará mañana, todos son términos que describen conducta o una actividad particular ejercida o por ejercerse en un momento dado. Los términos disposicionales no refieren a un acto específico o realizado, se tratan de colecciones de eventos que permiten predicar o inferir aspectos relacionados con el comportamiento (Ryle, 1949; Ribes, 2010). Tómese por ejemplo lo siguiente para ilustrar lo mencionado: decir que alguien es corredor, no es lo mismo que señalar que alguien está corriendo; aunque en ambos enunciados están implicadas formas de comportamiento o actividad física, en el primer caso no

ISSN 2395-9797
www.jovenesenlaciencia.ugto.mx

se está hablando de un acto o conducta presente en un momento dado, se está afirmando que una persona suele correr y podría hacerlo, aunque no esté haciéndolo en este momento; en el segundo caso, sí se habla de un comportamiento o un ejercicio específico: correr.

Existen distintos tipos de términos disposicionales cuando se aborda o se habla acerca de la conducta humana. Decir que María es una persona tierna, no es lo mismo que decir que sabe inglés, ambos casos también difieren de enunciados como María aspira a ser una gran docente, es una persona alegre u optimista, es una persona honesta, es hábil para realizar trenzas o le gusta tocar la guitarra en sus ratos libres. Todos los casos tienen implicaciones con conductas específicas, pero en ningún caso se hace referencia a una actividad realizándose, como sí lo es el que alguien esté fumando o leyendo un libro. Las disposiciones no refieren a un actividad en particular, aunque diversos actos son necesarios para poder predicarlas; Juan es alegre, no implica que hay un ejercicio o conducta que pueda igualarse con la alegría, sino más bien, un conjunto de actuaciones consistentes que permiten afirmar que lo es: Juan sonríe, se ríe, saluda a todos de cierta forma, suele tararear canciones optimistas, etc.

Aunque los términos episódicos y disposicionales son fundamentales para entender la manera en que usamos términos comportamentales, los relacionados con los estados son de gran relevancia para abordar los fenómenos psicológicos y, especialmente, los afectivos. Los estados no se ubican con un acto puntual y aislado, aunque tampoco son tendencias o características relativamente estables de un individuo, los estados, son disposiciones temporales que suelen extenderse por un periodo determinado. Sostener “Mari ha estado enojada toda la mañana” o “René está deprimido” no hace referencia a un episodio, tampoco hay un acto o actividad que se iguale con el enojo o la depresión. Afirmar que alguien está enojado o deprimido se predica de un conjunto de acciones que *de manera temporal* caracterizan el comportamiento de una persona. De esta forma, los estados, aunque también disposicionales son lógicamente diferentes de otros que también caracterizan formas de comportamiento (e.g. los de personalidad, motivos, preferencias, etc.), ya que se extienden en el tiempo más allá de un acto aislado, pero no alcanzan la permanencia ni la generalidad de un rasgo de carácter. Reconocer las categorías mencionadas es de especial utilidad ya que el análisis de este trabajo se basa, principalmente, en reconocer cómo son reconocidos y caracterizados los estados afectivos en los documentos educativos oficiales y porque se considera que términos como emoción, estado de ánimo, sentimientos y sensaciones, no comparten, necesariamente las mismas características. En línea con lo anterior, y al abordar específicamente los fenómenos afectivos, Ryle comenta cómo estos suelen relacionarse con estados de ánimo, agitaciones o episodios de corta duración (como temblar de miedo) y sensaciones o punzadas (sentir una opresión en el pecho), además, precisa cómo, en muchas ocasiones suele caracterizarse como afectivo ciertos fenómenos que corresponden a otra naturaleza (como hablar de alguien valiente, temerario, miedoso, osado, vanidoso).

La propuesta interconductual de Kantor también abona a la delimitación del campo afectivo (Kantor 1924-1926; Kantor & Smith, 1975). En primer lugar, porque ofrece un metasistema para poder reconocer las formas de interacción psicológica que pueden presentarse a partir del reconocimiento del peso relativo de elementos interactivos en un campo de relaciones, mismos que modulan, posibilitan o probabilizan que se establezcan funciones de distinta naturaleza o complejidad (Ribes & López, 1985). Bajo este marco, el fenómeno emocional es un tipo de interacción en el que participan un sujeto con una historia y configuración sociobiológica particular y eventos específicos del ambiente con propiedades diversas. Desde esta perspectiva, la conducta emocional implica "formas de acción interrumpidas debido a circunstancias cambiantes rápidamente", que involucran diversos procesos orgánicos y viscerales, leves o intensos (Kantor, 1924-1926). La pasión, por su parte —como el amor o el odio— consiste en un sistema de respuesta organizado que se mantiene activo de manera prolongada, reactivado periódicamente por el objeto original o por sustitutos de este (una carta, un recuerdo, una señal), e implica considerable autoestimulación en los intervalos entre dichas reactivaciones. Esta propuesta, lejos de tratarse de una entidad interna con capacidad causal propia sobre la conducta del individuo, es una forma de concebir y reconocer factores que influyen y caracterizan los fenómenos afectivos. Ambas perspectivas —el análisis categorial de Ryle, orientado a distinguir los distintos tipos lógicos que subyacen al lenguaje ordinario sobre lo afectivo, y el análisis funcional de Kantor, orientado a comprender la conducta emocional como una interacción entre el organismo y su situación, y no como la manifestación de una entidad interna con poderes causales propios— constituyen el marco a partir del cual se examina, en este trabajo, la manera en que el documento oficial Educación Socioemocional en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana conceptualiza las emociones, los estados de ánimo y los sentimientos.

Método

La investigación se enmarca bajo el enfoque cualitativo. La técnica de análisis utilizada fue de tipo documental, ya que se buscó reconocer en los contenidos de textos oficiales los supuestos teóricos y discursivos presentes para poder analizar sus implicaciones conceptuales. El documento analizado fue el denominado *Educación Socioemocional en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana. Fases 3 a 6* (Secretaría de Educación Pública [SEP], s.f.), este material fue seleccionado porque es un referente oficial y vinculado totalmente con la manera en que se concibe la Educación Socioemocional dentro del marco curricular vigente. Otra consideración para retomar este documento, es que éste pertenece a los cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente y presenta un apartado denominado el conocimiento de los estados afectivos en donde se aborda la conceptualización de las emociones, los estados de ánimo y los sentimientos, elemento central de los objetivos de investigación.

Procedimiento

Se hizo una búsqueda de diferentes documentos oficiales que retomaran la educación socioemocional bajo el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Una vez escogido el documento, se hizo una primera lectura en grupo de este y se fueron señalando aspectos importantes. En un segundo momento, se realizó una lectura exhaustiva y puntual del documento, realizando anotaciones y reflexiones críticas, se puso especial atención al apartado "El conocimiento de los estados afectivos", por ser el que presentaba de manera explícita y buscaba delimitar el campo afectivo. Cada oración, párrafo o segmento que ofrecía explicaciones, consideraciones o ejemplos sobre la temática era anotado en una tabla de registro y en una columna adyacente se anotaban las consideraciones basadas en el marco teórico que fundamentó el trabajo e incluso en materiales adicionales, no contemplados originalmente en dicho marco. Las categorías iniciales para orientar la búsqueda y análisis del documento fueron, entre otras, las siguientes: 1) identificación de errores categoriales; 2) reconocimiento de agencia o funciones inapropiadas; 3) consistencia conceptual entre y al interior de conceptos; 4) presencia de afirmaciones no justificadas o no argumentadas.

Resultados

La educación socioemocional: una etiqueta que abarca múltiples logros y fines educativos. El documento delimita que la educación socioemocional es un proceso para que niñas y niños desarrollen, de manera gradual, las habilidades para comprender y regular emociones; construir su identidad personal; mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas; colaborar y establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética (SEP, s.f., p. 5). Destaca que de los seis componentes presentes en la definición solo uno corresponde realmente al fenómeno afectivo, mientras que el resto son logros que pueden ubicarse como resultados socialmente deseables; el desarrollo socioemocional, en tal sentido, corresponde a fines educativos considerados relevantes y uno de ellos es el desarrollo emocional. Sobre este último, el documento sostiene: "debe fomentarse como un proceso integral y continuo ya que debe considerar todos los aspectos que inciden en este" (SEP, s.f., p. 6), y reconoce los siguientes aspectos como necesarios para lograr el desarrollo emocional: "el conocimiento de sí", "el sentido de pertenencia", "el desarrollo de la identidad" y "las habilidades sociales". Esta afirmación, no obstante, en ningún momento sostiene por qué estos elementos de naturaleza diferente son aquellos que promoverán el desarrollo emocional. Tampoco tales elementos están vinculados, o al menos referenciados, a una teoría del desarrollo o teoría psicológica general. Tal delimitación amplia permite incluir como elementos promotores del desarrollo emocional cuestiones ampliamente diferenciadas como: la regulación de una emoción básica hasta la construcción de un proyecto de vida o la educación integral en sexualidad —fenómenos que, aunque puedan relacionarse entre sí, no comparten necesariamente una misma naturaleza afectiva. De este primer punto, por lo tanto, puede decirse que el término socioemocional es un concepto difuso que funciona más como una etiqueta que permite incluir distintos tipos de logro no necesariamente de tipo afectivos y aquellos que están implicados en el desarrollo emocional no necesariamente se observa su justificación conceptual como componentes.

La identificación de lo afectivo con los estados de ánimo. Aunque puede parecer menor, el título del apartado sobre el conocimiento de los estados afectivos refleja un error importante: igualar los diferentes fenómenos afectivos con estados. El mismo texto busca diferenciarlos posteriormente como emociones, estados de ánimo y sentimientos. Las emociones son reconocidas como "reacciones intensas de cortas duración" (p. 9), mientras que los estados de ánimo son considerados como "la disposición (humor) de la persona en un momento determinado" (p. 11); así, mientras el primero se relaciona con un evento puntual

que se presenta, ha acaecido o puede darse, el segundo refiere a una tendencia relativamente estable a comportarse. De manera importante, el texto iguala las disposiciones con humores, lo cual restringe la amplitud del término (i.e. los motivos, intereses, entre otros también son disposiciones).

El vínculo pensamiento y afecto: una relación dada por hecha. Uno de los puntos relevantes teóricamente que el documento sostiene es que "la razón y el afecto están estrechamente vinculadas y de hecho, no se pueden separar" (SEP, s.f., p. 8), y que tal argumento encuentra respaldo en las visiones contemporáneas "sustentadas en aportes desde la biología, filosofía, psicología y fisiología" (p. 8). Es importante señalar que esta tesis ha sido parte de ciertas propuestas dentro del área cognitiva (e. g. Damasio, 1994, 2009) en la que se sostiene que siempre hay un aspecto cognitivo al experimentar los afectos. Lejos de ser un tema consensuado o ya resuelto, es una controversia que se ha mantenido y que no es unánime. De hecho, sobresale el debate sostenido por Lazarus (1984) y Zajonc (1984) sobre la primacía del componente cognitivo sobre el afectivo en el episodio emocional. La lectura de Zajonc (1984) muestra que el planteamiento de Lazarus era tautológico e infalsable (i.e. cualquier respuesta del organismo ante un estímulo requería un procesamiento cognitivo previo por definición), al apelar a procesos internos e inaccesibles se imposibilitaba proponer formas de evidenciar lo contrario. La experiencia también puede brindar casos importantes que no apoyan esta tesis: es posible sostener, por ejemplo, que existen episodios de razonamiento con escasa o nula participación afectiva, así como episodios afectivos que no involucran razonamiento alguno; incluso, puede señalarse como las cuestiones afectivas interfieren con la razón. En otras palabras, el texto asume como legítima una tesis que no goza de respaldo suficiente y consenso. Esta misma tendencia de sostener planteamientos sin argumentar se presenta líneas más adelante cuando se sostiene que el pensamiento precisa de tres elementos: conocimiento, manipulación de la información y lo emocional ya que "son parte de todo el proceso y funcionan de manera integrada" (p.8). Esta formulación general y categórica, así como otras que se presentan en el texto, se asemejan más a los discursos de la psicología popular.

Las emociones: un agente que actúa siempre para bien. Este es probablemente uno de los elementos más salientes, frecuentes y relevantes para el análisis que aquí se pretende. En el documento las emociones son definidas como:

> reacciones naturales de nuestro organismo ante las situaciones que demandan una respuesta inmediata y efectiva porque la situación implica una posible amenaza u oportunidad de adaptarnos mejor al entorno, sobrevivir como individuos y como especie. Representan alertas respecto de las muy diversas situaciones que vivimos, ya que brindan información fundamental e inmediata acerca de las personas y del contexto, lo que nos agrada o incómoda, lo que nos da protección o nos pone en riesgo,entre otras (SEP, s.f., p. 9).

Delimitarlas como reacciones es un punto apropiado e importante porque las diferencia, en alguna medida, de otro tipo de interacciones que son acciones y que solo pueden ser predicadas a partir de lo que el organismo realiza sobre o en el ambiente (e.g. las habilidades, las creencias, los motivos, entre otros, implican cierta forma de actuar; en las emociones reaccionar es el elemento fundamental). La consideración o delimitación de las emociones como naturales no es tan fácil de sostener. Mucho del miedo que llegamos a sentir ha sido construido socialmente (e.g. que alguien camine de repente a tu espalda en cierta ciudad peligrosa por la noche es diferente a lo que sientes en otra ciudad). De hecho, apelar a aspectos naturales o biológicos, así como la referencia al riesgo, adaptación o protección devela un marco Darwiniano que no necesariamente se sostiene en términos del aseguramiento de la especie. "tengo miedo que termine conmigo cuando llegue" o "me da miedo que me regañe por no hacer la tarea" son ejemplos de anticipaciones a situaciones aversivas no necesariamente de corte biologicista. De manera importante se encuentra el supuesto de que las emociones representan alertas que brindan información inmediata acerca de las personas y del contexto, lo cual resulta difícil de conciliar con la idea de que se trata de una reacción inmediata; el documento no aclara si la emoción precede a dicha evaluación o si es, en realidad, su consecuencia.

De manera aún más interesante, las emociones son dotadas de una agencia siempre para el bien del sujeto, en el texto se sostiene:

> Su función es ayudar a enfocar la atención y canalizar la energía necesaria para responder de manera rápida y efectiva: el miedo ayuda a ponerse a salvo ante el peligro; la alegría a formar lazos de amistad y compañerismo, además favorece potencializar el logro de metas; la sorpresa ayuda a

> explorar o conocer más cosas o situaciones inesperadas que pueden representar un peligro o bien una oportunidad; la tristeza a revalorar una pérdida para resignificar y replantear la vida; el asco a rechazar sustancias tóxicas, lugares sucios y desconfiar de personas desconocidas; el enojo para defenderse ante agresiones o personas hostiles, así como para afrontar retos o desafíos (p. 10).

Al margen de que siempre es la persona la que actúa y se pone a salvo, cuando tiene las posibilidades, brindarle a la emoción de favorecer o ayudar a las personas revelan que esta es considerada con ciertos poderes causales propios, pero, además, se observa un funcionalismo optimista que no puede ser siempre sostenido. Sentir tristeza no necesariamente lleva a revalorar una pérdida significativa y mucho menos a replantear la vida por sí misma. La tristeza puede resultar en estados depresivos o conductas suicidas que son todo lo contrario a un resultado positivo. Sin tomar en cuenta esto, el documento le brinda a las emociones atribuciones vinculadas a desenlaces positivos, como si estas fueran sus funciones definitorias, cuando en realidad es una posibilidad entre varias. Por último, de esta parte, es importante señalar que el documento, como gran parte de la literatura sobre emociones, reconoce que hay emociones básicas universales, pero, de manera sorprendente sostiene que su regulación resulta muy compleja si no es que imposible. Aunque el aspecto universal de las emociones es un tema que por sí mismo requeriría un espacio importante, es necesario destacar las indagaciones que sí existen trabajos que plantean a las emociones como prácticas construidas culturalmente y cómo algunas pueden o no estar presentes en ciertos grupos o sociedades, al punto de que ciertas culturas carecen incluso de un término equivalente a emoción (Russell, 1991). Sobre la casi imposibilidad de regularlas, es en realidad “un tiro en el pie”; esto es, es sugerir que el trabajo que se realice será infructuoso, puede desalentar los trabajos que se pretenden desarrollar con los docentes.

Estados de ánimo: contradicciones internas y fragmentación de niveles explicativos. Un acierto presente en el documento es señalar la diferencia entre estados de ánimo con otras disposiciones como la personalidad y el estilo valorativo, aunque el punto no es desarrollado y sería muy conveniente poder reconocer la manera en que se diferencian y la lógica implicada en su naturaleza disposicional. Desafortunadamente, en líneas posteriores se sostiene:

> Los estados de ánimo son parte de nuestra experiencia subjetiva, al igual que las emociones. Ambas son sensaciones que nuestro cuerpo genera en respuesta a determinados estímulos y factores ambientales, pero las emociones tienen un carácter más transitorio, ocurren, son intensas y se desvanecen con rapidez. Al mantenerse en el tiempo, los estados de ánimo influyen más significativamente en nuestra conducta y forma de pensar (p.13).

El reconocimiento de los estados de ánimo como sensaciones se vuelve contradictorio con la consideración del concepto como disposicional ofrecida en líneas previas: si el estado de ánimo es una disposición -una posibilidad de actuación de cierta manera cuando se presentan determinadas condiciones- no puede ser al mismo tiempo un evento puntual que se siente en un momento dado (Ryle, 1949). Además de ello, y al igual que las emociones, se les confieren funciones de salvaguarda al afirmar:

> … y es muy probable que la función biológica de los estados de ánimo sea servir de indicadores de la disposición del cuerpo para actuar, o bien de su necesidad de descansar y recuperarse. También pueden servir como señales de peligro o seguridad e incluso de que algo en el cuerpo no esté funcionando bien, por ejemplo, previo a una enfermedad (p. 13).

Por último, de este apartado, no debe dejar de mencionarse que el documento sugiere repetidamente la reflexión como estrategia para la regulación tanto para las emociones como los estados de ánimo, por ejemplo: "la regulación de los estados de ánimo requiere la reflexión acerca de cómo influyen todos estos factores en cada uno" (p. 13). No obstante tales sugerencias se introducen de manera genérica, sin profundizar, referir o señalar, mínimamente, cómo es que esto se puede realizar o en qué consiste este tipo de estrategia. Así planteado, promover la reflexión se queda en una sugerencia más vinculada a la psicología popular o el sentido común, que a evidencia de técnicas y estrategias que han sido efectivas. Probablemente, el apelar a una estrategia que es cercana a la psicólogía popular sea el resultado de no apoyarse en ningún modelo explícito del desarrollo psicológico que permita brindar bases a las estrategias promovidas.

Sentimientos: entre la reificación teórica y la relación funcional de los ejemplos. El abordaje de los sentimientos es, quizás, la parte más confusa y “nebulosa” que se presenta en el documento. En primer lugar, destaca la manera en que estos se definen, a saber:

> Los sentimientos son el conjunto de pensamientos con relación a algo o alguien vinculados a sensaciones de placer/dolor, positivos/negativos): la experiencia afectiva dirigida de manera intencional a un objeto específico. Representan una función racional, personal y subjetiva ya que promueve la valoración de las características, circunstancias e importancia de las personas y los objetos con quienes cada persona se vincula. Dicha valoración genera una memoria, que proporciona unidad temporal y coherencia interna a las vivencias (p. 14).

Decir que los sentimientos son el conjunto de pensamientos es un salto categorial notable. Nótese que no se dice que los sentimientos implican o se relacionan con pensamientos, sino que estos son el conjunto de pensamientos. Así planteado, los sentimientos ya no son afectos sino pensamiento y, de sostenerse, no queda claro qué elemento distintivamente afectivo diferenciaría entonces a un sentimiento de una simple creencia o juicio evaluativo sobre algo. De hecho, en líneas posteriores, se vuelve a vincular el sentimiento con la creencia o las ideas: "experimentar un determinado sentimiento, *es construir una idea del cuerpo cuando es perturbado* [cursivas añadidas] por el proceso de sentir una emoción; *por lo que representan creencias* [cursivas añadidas] , a menudo complejas, acerca de objetos o personas (p.15).

Debe señalarse que, al igual que las emociones y los estados de ánimo, los sentimientos son dotados de una función causal: "pueden ser considerados instrumentos que permiten vincularse eficazmente a los objetos y personas mediante un lazo afectivo" (p. 15). Bajo esta misma lógica de buscar las funciones o aquello que causan los sentimientos se llegan a hacer afirmaciones sin sustento y poco claras como la siguiente:

> La emoción favorece que los organismos respondan de forma efectiva e inmediata a las circunstancias favorables o desfavorables de la vida. Los sentimientos, introducen una alerta mental para dichas circunstancias, prolongando el impacto de las emociones al afectar de manera permanente la atención y la memoria. Y al interactuar imaginación y razonamiento, conducen a la posibilidad de previsión y creación de respuestas nuevas, no estereotipadas (P. 15).

De manera interesante, en el texto, aunque se asume una postura dualista e interiorista de los sentimientos: "la emoción es pública. El sentimiento es privado, siempre está escondido, ya que es imagen mental, y por ello es invisible a los demás" (p. 15), al momento de reconocer las situaciones donde están implicados los sentimientos el texto se vuelca, probablemente de manera inadvertida, a la delimitación de aspectos relacionales para dar cuenta de ellos:

> Se siente ira cuando se considera que se ha causado un perjuicio, a la persona o a algo o alguien cercano; que se trata de un daño relevante; que fue realizado por alguien, seguramente, de manera voluntaria. Si se descubre que en realidad fue otra persona quien ha realizado el daño, o que no se hizo de modo voluntario, la ira en consecuencia se puede modificar o aplacar (p. 16)

En otras palabras, aunque el sentimiento es concebido como un aspecto interno, cuando se intenta abordar fenoménicamente su reconocimiento implica identificar las condiciones, creencias y situaciones que vive o ha vivido una persona: "Se siente ira cuando se considera que se ha causado un perjuicio, a la persona o a algo o alguien cercano; que se trata de un daño relevante; que fue realizado por alguien, seguramente, de manera voluntaria" (p.16). Este tipo de discurso doble o fractura entre la consideración conceptual y su abordaje completo no es para nada extraño en la tradición cognitiva. Scherer (2005), por ejemplo, después de desarrollar todo un modelo explicativo componencial interiorista para determinar cómo se presentan las emociones, reconoce que su propuesta es "solo de interés académico, ya que, además de problemas conceptuales —como el criterio para determinar un nivel suficiente de sincronización de las respuestas—, las dificultades de acceso a una amplia gama de episodios emocionales y los problemas de medición hacen imposible tal evaluación empírica" (p. 707). En su lugar, propone recurrir al estudio de los conceptos populares de emoción presentes en el lenguaje ordinario o lo que reportan las personas de su experiencia.

Discusión y Conclusiones

Uno de los objetivos de este trabajo fue examinar la delimitación conceptual que el documento ofrece del desarrollo socioemocional. Como se hizo evidente, el término abarca múltiples fines de aprendizaje y desarrollo que se buscan a partir de las situaciones educativas. El abordaje de lo emocional solo se presenta a partir de uno de sus componentes, lo cual puede deberse a distintas consideraciones. Una primera posibilidad es que, aunque no se explicita, el término socioemocional incluya logros diferenciados, uno de

tipo social y otros de tipo emocional; de ahí lo socioemocional. Esto, aunque no es incorrecto, sí debe aclararse desde el inicio porque puede llevar a confusiones al considerar que todos los elementos planteados para el desarrollo socioemocional (e.g construir su identidad personal; mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas; tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética) son fenómenos afectivos, lo cual no necesariamente es así; ni siquiera bajo esta lectura más favorable queda claro por qué se seleccionaron precisamente estos logros y no otros. Una segunda posibilidad es que el concepto de desarrollo socioemocional implique todos esos logros bajo una misma categoría, lo cual deja al desarrollo socioemocional, más que un modelo de evolución o desarrollo psicológico, como un perfil de ciudadano a partir de necesidades sociales consideradas relevantes o prioritarias. El planteamiento, justamente de un perfil tan amplio, sin basarse en una teoría del desarrollo donde se delimite por qué esos logros son los necesarios, es probablemente la razón de que se estipulan aspectos a desarrollar (el conocimiento de sí, el sentido de pertenencia, el desarrollo de la identidad, así como de las habilidades sociales) con sus respectivos aprendizajes, sin una argumentación o justificación sólida. Al parecer esta segunda opción es la que permea la propuesta: “Los aspectos que han de promoverse para lograr el desarrollo socioemocional son: el conocimiento de sí[…] el conocimiento de los estados afectivos […] el cuidado de sí mismo[…]la construcción de un proyecto de vida […] habilidades sociales […] la educación integral en sexualidad” (pp. 6-7).

El segundo objetivo del trabajo planteó analizar las definiciones que el documento ofrece de las emociones, los estados de ánimo y los sentimientos, así como los supuestos teóricos que subyacen a ellas. Este apartado por abordar el aspecto central del trabajo contiene el mayor número de implicaciones. En primer lugar, destaca que el abordaje del campo afectivo sea considerado bajo el rótulo de “Estados Afectivos” y al interior de este se ubiquen tanto términos de naturaleza episódica como de tipo disposicional. Esto puede parecer un error breve, pero la lectura a lo largo del documento sugiere que, aunque se busca hacer una cierta distinción respecto a los términos comportamentales, esta no es adecuada y tampoco se profundiza en ella. Es decir, aunque se hacen afirmaciones importantes en algunos momentos para distinguir entre conceptos comportamentales (e.g. Cuando se distingue entre el estado de ánimo de disposiciones como personalidad o estilo valorativo), no se logra dibujar una arquitectura categorial que ayude a distinguir, y con ello caracterizar en mejor medida, las reacciones afectivas puntuales o en un episodio de las disposiciones a reaccionar afectivamente. Delimitarlas claramente sería una herramienta útil, no sólo para reconocer los fenómenos comportamentales de manera adecuada, sino para plantear posibles formas de intervención en función de su presencia.

La caracterización de las emociones permitió ubicar, al menos, tres aspectos relevantes: por un lado, reconocerlas como reacciones es un acierto, ya que la ubica como un fenómeno diferente a otros donde la acción es el elemento central del fenómeno. No obstante, la propuesta tiene un fuerte anclaje, no declarado, a marcos biologicistas de corte Darwiniano vinculando lo emocional a la supervivencia, la adaptación o la eficacia. Bajo este mismo punto, se afirma categóricamente que existen emociones universales y se llega a sostener que “cada emoción básica tiene una expresión facial y corporal característica, produce sensaciones físicas específicas y movilizan la disposición a actuar en cierto sentido” (SEP, s.f. p. 10). Cabe señalar que tales afirmaciones son controversias actuales en el campo de las emociones y que estudios clásicos como los de expresión facial y emociones han sido cuestionados por promover situaciones de elección forzada que influyen en los resultados (Frank & Stennett, 2001; Barrett et al., 2019). En otras palabras, tales afirmaciones requieren ciertos matices y, de hecho, un análisis por sí mismas.

El segundo elemento relevante es la ubicación sistemática de las emociones como una entidad con agencia y un funcionalismo optimista. Sobre esto, no debe dejar de resaltarse que el documento asume una postura dualista implícita, es decir: se considera que hay una entidad, diferente a la persona, que tiene agencia para ayudar, prevenir o evitar que ciertos sucesos se presenten y con resultados positivos “el miedo ayuda a ponerse a salvo ante el peligro” (p. 10), pero también alguien se puede quedar congelado y sufrir las consecuencias; “la sorpresa ayuda a explorar o conocer más cosas o situaciones inesperadas que pueden representar un peligro o bien una oportunidad” (p. 10); pero la sorpresa también puede paralizar a la persona o a reaccionar de manera inesperada o inoportuna, sin que se promueva la exploración o beneficio alguno. Lo que los contraejemplos muestran es que hacer o no hacer algo útil, beneficioso o adaptativo, no es función de la emoción, sino de los recursos personales y las posibilidades de interacción que brinde la situación (i.e. por más que una persona esté entrenada, y sienta miedo al estar en un lago con cocodrilos, si estos la superan en demasía es muy probable que perezca). En tal sentido, muchos fines planteados para las emociones y sentimientos son, en realidad, ideales cercanos a la psicología popular y desvían la atención respecto a las necesidades de intervención en el trabajo de las emociones.

VOLUMEN 48
XXXI Verano De la Ciencia
ISSN 2395-9797
www.jovenesenlaciencia.ugto.mx

El tercer elemento relevante tiene que ver con la igualación de los sentimientos con pensamientos o creencias. Como se mencionó en párrafos previos, esto es y ha sido controversial en la literatura sobre las emociones. Aparentemente, la propuesta aquí revisada ha tomado la postura de algunos autores que sostienen esto (Lazarus y Lazarus, 2000), pero no es un consenso en el área. La existencia de una relación entre pensamiento y el campo afectivo puede abordarse de diferentes maneras, pero sostener que sentimientos es pensamientos o creencias, o que siempre que hay sentimientos hay un componente cognitivo, debe sostenerse con evidencia importante y, tal como se señalaba, a la fecha, es complicado sostenerlo bajo esos términos. Una posibilidad de esta dificultad es no tener claro o explícita una teoría psicológica que delimite de manera coherente la manera en que diferentes tipos de interacciones (afectivas, intelectuales) se inscriben en la explicación de los fenómenos psicológicos. Esto, como se señaló al principio, no es una cuestión de este documento, sino de una fragmentación teórica y falta de consenso en el área de la psicología como disciplina.

Por último, de esta discusión, es importante destacar que a lo largo del documento se apela a la necesidad de promover la regulación emocional como un elemento importante del desarrollo emocional. No obstante, se hacen afirmaciones donde se sostiene que dicha regulación, en el caso de las emociones básicas, resulta muy complejas o incluso imposible. Esto es un punto que no debe dejarse pasar por alto, si la regulación emocional es imposible, ningún esfuerzo será útil para promoverla. Además, destacar la regulación emocional tiene otro valor importante: esto es, a diferencia de los otros aspectos o habilidades mencionadas como parte del campo afectivo, la regulación emocional es la habilidad con un componente afectivo preponderante o esencial. Difícilmente, este elemento afectivo puede ser reconocido como central en las demás habilidades enunciadas. El énfasis en cómo promoverla debe ser un esfuerzo prioritario, avanzando más allá de las sugerencias genéricas de promover la reflexión y a partir de alternativas sustentadas en la ciencia del comportamiento y con evidencia que la respalde.

Para concluir, debe rescatarse que este trabajo tuvo como finalidad analizar críticamente cómo se conceptualizan los fenómenos afectivos en el documento oficial *Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* (SEP), a partir de lo analizado puede mencionarse:

1.- La consideración de las interacciones afectivas, como parte del desarrollo integral de las personas y la sociedad, ya no son simples elementos discursivos, ahora forman parte de los objetivos curriculares y las políticas educativas y nacionales.
2.- Su implementación en los planes y programas de estudio oficiales, aunque relativamente reciente, ha buscado promover acciones educativas que impacten desde los primeros años de formación. El documento analizado en este trabajo, es un ejemplo de cómo se intentan operacionalizar los ideales que se consideran adecuados para la sociedad y las necesidades que en estas se encuentran.
3.- La educación socioemocional es un concepto amplio que incluye diferentes tipos de logro en áreas del desarrollo diversas. Más que un modelo o propuesta sobre el desarrollo, son un conjunto de logros socialmente deseables que pueden observarse como un perfil de ciudadano con rasgos, actitudes y aptitudes deseables. Aunque no queda claro dónde empieza o termina la delimitación de lo afectivo, ya que parece que puede incluir múltiples aspectos, solo uno de los componentes se relaciona realmente con los fenómenos afectivos (el conocimiento de los estados afectivos).
4.- El documento acierta en buscar delimitar entre diferentes tipos de fenómenos afectivos, no obstante, se observan errores al distinguir entre fenómenos episódicos, disposiciones y estados. Una caracterización y clarificación de las implicaciones y naturaleza de los términos usados para abordar los fenómenos afectivos sería importante para la propuesta y el público en general.
5.- Se presentan dos aspectos recurrentes en la propuesta analizada: atribuir una agencia causal a los fenómenos afectivos y asumir un efecto positivo de vivenciarlos.
6.- El documento da por sentado supuestos que son controversiales o no existe consenso sobre estos en la literatura especializada. Entre ellos se encuentran: la asunción de que afecto y pensamiento van siempre juntos y la universalidad de ciertas emociones y sus efectos.
7.- Algunos aspectos que podrían fortalecerse en futuras propuestas son: partir de una teoría general o sistema comprensivo que permita caracterizar, de manera apropiada, los diferentes tipos de interacciones psicológicas y posibilite analizar el desarrollo humano a partir de articular sus diferentes elementos de manera coherente y fundamentada. Un análisis detallado del campo afectivo diferenciando entre diferentes fenómenos de manera coherente.
8.- El desarrollo o referencia a formas de intervención con estrategias fundamentadas y validadas empíricamente, en lugar de recomendaciones genéricas.

Referencias

Barrett, L. F., Adolphs, R., Marsella, S., Martinez, A. M., & Pollak, S. D. (2019). Emotional expressions reconsidered: Challenges to inferring emotion from human facial movements. *Psychological Science in the Public Interest*, 20(1), 1-68. https://doi.org/10.1177/1529100619832930

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Crítica.

Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Destino.

Frank, M. G., & Stennett, J. (2001). The forced-choice paradigm and the perception of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 75-85.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Kantor, J. R. (1924-1926). *Principles of psychology* (Vols. 1-2). Alfred A. Knopf.

Kantor, J. R., & Smith, N. W. (1975). *The science of psychology: An interbehavioral survey*. Principia Press.

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.

Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39(2), 124-129.

Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón: La comprensión de nuestras emociones*. Paidós Ibérica.

Ribes, E. (2004). ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? Suma Psicológica, 11(1), 9-28.

Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: Un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 55-64.

Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.

Ryle, G. (1949). The concept of mind. Hutchinson´s University Library.

Russell, J. A. (1991). Culture and the categorization of emotions. *Psychological Bulletin*, 110(3), 426-450.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. Basic Books.

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Fases 3 a 6*. SEP.

Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. American Psychologist, 39(2), 117-123.