

## Usando las emociones para comprender cuestiones socialmente vivas en las clases de Historia

### Using Emotions to Understand Socially Active Issues in History Lessons

*Francesca Grez Cook\**

*Fecha de recepción: 06/07/2021 • Fecha de aceptación: 20/08/2021*

**Resumen:** En este artículo se presenta un ciclo de investigación-acción referido a la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de Enseñanza Media en un colegio chileno, con el fin de fortalecer el aprendizaje sobre las cuestiones socialmente vivas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El objetivo de esta investigación es diseñar una propuesta didáctica para incorporar la conciencia y la regulación emocional, además de la conciencia social dentro de

**Abstract:** This article presents an action-research method referring to the implementation of teaching-learning strategies for the development of socio-emotional competencies in high school students in a Chilean school. The idea of this intervention was to strengthen learning about socially living issues in the subject of History, Geography and Social Sciences. The objective of this research is to design a didactic proposal to incorporate self-awareness, self-management and social awareness within History classes. The main results show a high degree

\* Chilena. Magíster en Historia de la Universidad de Chile (UCh), Santiago, Chile. Licenciada en Educación de la Universidad de Santiago de Chile (Usach), Santiago, Chile. Docente del área de Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo (UDD), Sede Santiago, Chile. Correo electrónico: [f.grez@udd.cl](mailto:f.grez@udd.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0713-3474>

las clases. Los principales resultados muestran un alto grado de satisfacción en relación con las estrategias utilizadas para comprender a los sujetos históricos; se releva también los efectos que los estudiantes perciben con respecto a la transferibilidad de los ejercicios socioemocionales a su propia vida y un aumento de la motivación frente a la asignatura. Adicionalmente, se analizan los nudos críticos detectados como también las proyecciones de dicha experiencia.

**Palabras claves:** desarrollo emocional; Enseñanza de la Historia; Estudios Sociales; innovación pedagógica.

of satisfaction in relation to the implementation of new teaching strategies that help understand historical character. Also, students valued the possibility of transferring the socio-emotional exercises done in classes to their own lives, as well as the increase in the motivation during lessons. Additionally, the critical points that have been detected as well as the projections of this experience are analyzed.

**Keywords:** emotional development; teaching; History Education; Social Studies; educational innovation.

## Introducción

La pandemia provocada por el COVID-19 ha evidenciado algo que se había planteado previamente, el aprendizaje se ve influenciado por elementos personales y sociales de tipo cognitivos, académicos, afectivos y sociales. Dado que, tanto las relaciones y las emociones tienen un impacto en lo que aprendemos y en cómo lo hacemos, el sistema escolar debe preocuparse de esos aspectos del proceso educativo; por eso, hoy más que nunca, existe un consenso en el mundo de la salud y la educación que el aprendizaje socioemocional es un elemento fundamental para el desarrollo integral de las personas (OECD, 2018; Outhwaite & Gulliford, 2020; Bisquerra 2016).

Por mucho tiempo, la educación ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes considerando, dentro del currículum, el aprendizaje declarativo —relativo a conceptos, categorías, contenidos, entre otros—, procedimientos, habilidades y actitudes. Sin embargo, pese a los diversos esfuerzos por superar la mera transmisión de contenidos para incluir el aprendizaje de procedimientos tales como el pensamiento crítico, la comunicación, la argumentación y la resolución de problemas, y las actitudes como el respeto, el trabajo en equipo, la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y la valoración de la

democracia, continúa primando los aspectos académicos por encima de las emociones.

Dicha concepción ha repercutido en las escuelas, las que comúnmente han dado prioridad a los aspectos cognitivos, académicos e intelectuales en la enseñanza, dejando fuera de ello las emociones. Bajo esa concepción, las emociones se desarrollan y pertenecen al plano privado de las personas y, por tanto, cada uno es responsable de su desarrollo. Consecuencia palpable de lo anterior es que, en términos curriculares, la presencia de lo afectivo y lo emocional no ha sido considerada como aspecto central, ni relevante.

Gracias a los aportes realizados desde la neurociencia en lo que respecta la importancia de las emociones en el aprendizaje y los problemas detectados en el nivel socioemocional tras los extensos periodos de confinamiento debido a las condiciones sanitarias, hoy, la necesidad de la educación integral se ha tomado el debate público. Lo que implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional.

Ejemplo de la imperiosa necesidad de incluir estos aspectos en los procesos educativos son las acciones promovidas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020), institución que elaboró un plan de trabajo de aprendizaje socioemocional y que contempló la entrega de un kit de apoyo socioemocional a los diversos establecimientos educacionales. Este contenía un conjunto de actividades y recursos que buscaban apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes, particularmente en la identificación y manejo de emociones.

Ahora bien, al revisar las propuestas contenidas en el documento titulado, “Cuadernillo de actividades de aprendizaje socioemocional para estudiantes”, se puede sostener que hay una tendencia a abordar los aspectos emocionales desde una mirada extracurricular, apuntando a los ejercicios de reflexión, conversación y autocuidado en los hogares, en espacios de esparcimiento con otros estudiantes, en las horas de Orientación y, en menor medida, dentro de las propias asignaturas —tales como Lenguaje, Matemática, Historia, Inglés, Artes Visuales, Artes Musicales, entre otros—. Priman actividades tales como la construcción de un diario de emociones, test de descanso, historias de resiliencia, ejercicios de empatía y la elaboración de una bitácora del curso.

Sin duda, esta propuesta corresponde a un hito para el abordaje socioemocional en el sistema educativo chileno y, en tal sentido, el presente escrito pretende complementar esta línea de trabajo. Se parte de la convicción que, la educación debe incluir tanto en el nivel intracurricular, como extracurricular y de manera permanente, continua y sistemática, la enseñanza de habilidades sociales y emocionales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la colaboración. Junto con esto, se postula que se puede abordar de manera conjunta los aprendizajes socioemocionales, sin descuidar los de carácter cognitivos e intelectuales de cada una de las asignaturas.

Adoptando los planteamientos anteriores, en este escrito se presenta un ciclo de investigación-acción referida a la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes escolares, con la intención de fortalecer el aprendizaje sobre las cuestiones socialmente vivas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El propósito de este ciclo de investigación-acción es diseñar una propuesta didáctica para incorporar, dentro de las clases de Historia, tres aspectos de la inteligencia socioemocionales; la conciencia emocional, la regulación emocional y la conciencia social.

La pregunta de investigación que se propuso fue: ¿Cómo contribuyen el abordaje de la conciencia emocional, la regulación emocional y la conciencia social en la comprensión de las cuestiones socialmente vivas de la Historia? Específicamente, este estudio aplicado considera los siguientes componentes axiales: primero, la innovación en las estrategias didácticas utilizadas para el abordaje de las cuestiones socialmente vivas. Segundo, el tratamiento de tres elementos de las competencias socioemocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional y la conciencia social.

El presente artículo se organiza del siguiente modo: para comenzar, se contextualiza la propuesta y se explicitan los fundamentos teóricos referidos a competencias socioemocionales, las cuestiones socialmente vivas, la enseñanza de la Historia y su relación con las emociones. Luego, se presentan las fases de la metodología de investigación-acción implementada.

Posteriormente, se describen los resultados obtenidos por cada una de las fases de investigación realizadas, y finalmente, se ofrecen algunas reflexiones respecto a desafíos y se presentan las proyecciones didácticas y de investigación que pueden ser desarrolladas en un futuro.

## Marco de referencia

### Las competencias socioemocionales y sus modelos de enseñanza-aprendizaje

La primera vez que se trabajó el concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue a inicio de los años noventa en un artículo elaborado por Peter Salovey y John Mayer, cinco años después fue retomado por Daniel Goleman quien publicó su libro titulado *Inteligencia Emocional*, donde se planteó como idea principal que la inteligencia del ser humano no solo comprendía elementos intelectuales y cognitivos, sino también, el uso y la gestión de las emociones.

Estos primeros trabajos correspondieron a constructos teóricos procedentes desde la psicología, los que motivaron un amplio debate respecto a los diversos modelos; a partir de ese momento, varios autores, principalmente del mundo de la psicología, desarrollaron investigaciones sobre las habilidades que comprenden la IE, sus beneficios e instrumentos para su verificación. Si revisamos la literatura, se pueden identificar distintas posturas con relación a su conceptualización y medición, competencias socioemocionales (CE) y habilidades socioemocionales (HSE).

El presente documento no pretende revisar dichas diferencias, sino más bien, mostrar los resultados de una intervención didáctica y realizar un contexto de enseñanza escolar para fortalecer la comprensión de las cuestiones socialmente vivas desde un abordaje socioemocional. Debido a lo anterior, es que dichos conceptos se utilizarán indistintamente, pese a las legítimas diferencias que los teóricos han establecido.

La investigación-acción que se presentará corresponde a un ejercicio de educación emocional, debido a que se busca “el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar” (Bisquerra, 2019, p. 17). Según el mismo autor, “la educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, auto-reflexión, razón

dialogica, juegos, relajación, respiración) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales” (Bisquerra, 2019, p. 18), definición que guiará la intervención propuesta.

Para abordar la educación emocional diversas instituciones y organismos han elaborado modelos socioemocionales, los que entregan a los docentes, marcos de comprensión en el que se han distinguido áreas, competencias y acciones. Ejemplos de ellos son las propuestas GROU (Grup de Recerca en Orientacio Psicopedagógica), SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning), CASEL (Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning) y PAS (Programa de Aprendizaje Socioemocional).

Para la presente investigación-acción, se ha decidido utilizar la propuesta de CASEL respecto de las áreas de competencias de las habilidades socioemocionales: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, destrezas para relacionarse y toma de decisiones responsables, misma propuesta que ha sido promovida ministerialmente en el país. A continuación, la definición de cada una.

La primera área identificada es la autoconciencia, la cual se refiere a las habilidades para “comprender las propias emociones, pensamientos, y valores y cómo influyen en el comportamiento en distintos contextos. Esto incluye la capacidad de reconocer las fortalezas y limitaciones con un sentido de confianza y propósito bien fundamentado” (CASEL, 2020, p. 2). El ejercicio de identificar las propias emociones, vincular los sentimientos, los valores y los pensamientos, examinar los prejuicios y las tendencias como también integrar identidades personales y sociales, serían parte de este primer ámbito de competencia.

En un segundo lugar, se encuentra el autocontrol emocional, área que abarca las habilidades para “manejar las propias emociones, pensamientos, y comportamientos de uno de manera efectiva en diferentes situaciones y para lograr metas y aspiraciones. Esto incluye la capacidad para retrasar la gratificación, manejar el estrés y sentir la motivación y la voluntad para lograr metas personales y colectivas” (CASEL, 2020, p. 2). Ejemplos de acciones que permiten desarrollar este ámbito corresponden al manejo de las emociones propias, utilizar estrategias para el autocontrol, la organización y la planificación.

Un tercer aspecto corresponde a la conciencia social que pertenece a la capacidad para comprender las perspectivas de otros y empatizar con ellos, independiente de las diferencias que puedan tener en aspectos de orígenes, culturas, y contextos. Para CASEL (2020), implica “la capacidad de sentir compasión por los demás, comprender normas históricas y sociales más amplias de comportamiento en diferentes entornos, y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela, y la comunidad” (p. 2).

Destacan en este sentido los ejercicios en los cuales las personas asumen la perspectiva de otros, reconocer las fortalezas de los demás, demostrar empatía, compasión y gratitud, mostrar preocupación por sentimientos de otras personas, identificar diversas normas sociales y comprender la influencia del entorno en el comportamiento de los individuos.

En cuarto lugar, están las habilidades para relacionarse, que se vinculan con la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo y para desenvolverse eficazmente en entornos con individuos y grupos. Acá se deben poner en práctica las habilidades interpersonales que permiten a las personas desenvolverse de manera efectiva en diversos contextos sociales y culturales.

Involucra “comunicarse con claridad, escuchar activamente, cooperar, resistir el egoísmo y la presión social inapropiada, negociar los conflictos de manera constructiva, buscar ayuda y ofrecer liderazgo cuando sea necesario, y trabajar en colaboración siempre que sea posible” (Jagers et ál., 2019, p. 167)

Finalmente, se identifica el ámbito de las decisiones responsables; corresponde a la capacidad para tomar decisiones constructivas y afectuosas sobre el comportamiento personal y social, considerando diversas situaciones, normas y contextos. Esto incluye “las capacidades para considerar las normas éticas y problemas de seguridad, y evaluar los beneficios y consecuencias de diversas acciones para el bienestar personal, social y colectivo” (Jagers et ál., 2019, p. 167).

Requiere de la capacidad de examinar críticamente los estándares éticos que se usan para tomar decisiones, reflexionar sobre los comportamientos de riesgo, evaluar los beneficios y las consecuencias de acciones de uno y de otros como también, identificar soluciones para problemas personales y sociales.

## Los aspectos socioemocionales en la enseñanza de la Historia

Al revisar la literatura que ha abordado la incorporación de los aspectos socioemocionales en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, se puede identificar, a modo transversal, que los diversos autores concuerdan respecto de la importancia de dicho ejercicio para el desarrollo de los estudiantes.

Los trabajos han destacado que ello permite formar mejores ciudadanos, fortalece el respecto de los derechos, integra opiniones, mejora la empatía y disminuye los juicios de violencia, discriminación o intolerancia, entre otras ventajas. Ahora bien, es importante señalar que, en comparación con otras líneas temáticas tales como las habilidades de las ciencias sociales, los procedimientos disciplinarios, la formación ciudadana, el desarrollo del pensamiento social y los estudios de caso respecto a innovaciones metodológicas, son pocos los estudios que han incluido los aspectos socioemocionales en la enseñanza de la Historia.

En términos generales, se pueden identificar tres corrientes principales que han abordado los elementos emocionales en la asignatura. Por un lado, los estudios de Helmsing (2014), Reidel & Salinas (2011), Sheppard et ál. (2015), han puesto el foco en la enseñanza de lo socioemocional a través de la historia traumática reciente.

Esta mirada propone enseñar la historia reciente, particularmente, las historias difíciles, como el Holocausto, las guerras, las pandemias y las crisis económicas, para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico respecto de la actualidad y, fortalezcan valores como la paz, la democracia y la tolerancia. Estos trabajos poseen como premisa que, aprender respecto de los sentimientos de dolor, tristeza y sufrimiento experimentados por otras personas en el pasado, animaría a los estudiantes a formarse como mejores ciudadanos.

Una segunda línea de investigación ha puesto esfuerzos en vincular la empatía histórica con las emociones como una estrategia para acercar y unir a los estudiantes a la comprensión del pasado y reflexionar sobre actitudes ciudadanas (Savenije y de Bruijn, 2017; Leur et ál., 2017; Brooks, 2011; Endacott, 2010). Destacan en estas propuestas, los ejercicios de comprensión del pasado pasan por la identificación de los sujetos involucrados y el acercamiento empático a estos para comprender sus acciones.



En ambos casos, el abordaje de los aprendizajes de la asignatura de Historia implica, no solo comprender las nociones espaciales, temporales, el contexto, los individuos y los procesos históricos, sino también la comprensión de los sujetos, sus motivaciones, intenciones y emociones. A modo de sustento de lo anterior, los trabajos desarrollados por Levy (2018), Epstein y Peck (2018), han planteado que la enseñanza y el aprendizaje del currículo de Historia requiere que, profesores y estudiantes, utilicen y realicen conexiones emocionales con el pasado.

En tercer lugar, desde el mundo hispanohablante Jara y Santisteban (2018), Castellví, Massip y Pagès (2019), han estudiado el rol de las emociones en el aprendizaje de las ciencias sociales. Estos autores han empezado a vincular los aspectos emocionales con el pensamiento crítico y el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes. Los trabajos desarrollados se han sustentado en la idea que:

...la preocupación por la interacción entre las emociones y la razón es doble: en primer lugar, porque los contenidos sociales tienen una carga emocional importante (identidades, memoria, problemas sociales, etc.) que influyen en los procesos de su enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, porque condiciona el desarrollo del pensamiento crítico e influye en la emisión de juicios de valor y en la acción social. (Castellví, Massip y Pagès, 2019, p. 38)

### **Cuestiones socialmente vivas**

El ejercicio de problematizar la enseñanza de las ciencias sociales inició en la década de los 70 con Dewey y Freire y, con el paso del tiempo, han aparecido distintas denominaciones para referirse a ello, tales como problemas socialmente relevantes, temas controversiales y cuestiones socialmente vivas.

Para el caso de la presente propuesta se adoptará la mirada de las cuestiones socialmente vivas (QSV) perteneciente a la tradición francófona para el tratamiento de los temas en las clases de Historia. Se utilizará lo propuesto por Legardez y Simonneaux (2011), citado en Santisteban (2019), quienes caracterizaron los problemas socialmente vivos (PSV) de la siguiente manera:

- a) Es una cuestión viva para la sociedad, que pone en tela de juicio las prácticas sociales y hace referencia a las representaciones sociales de los actores. Suscita debates, disputas o conflictos a partir del tratamiento mediático.
- b) Es una cuestión viva para la ciencia de referencia y causa debates o controversias entre los especialistas de las disciplinas o entre expertos de los campos profesionales.
- c) Es una cuestión viva para el conocimiento escolar, que cuestiona los contenidos y propuestas de los programas escolares y de los manuales, con los que entra en controversia. (p. 66)

El presente artículo adopta lo planteado por Santisteban (2019) “la finalidad de la enseñanza de la historia ha de ser formar una ciudadanía crítica, responsable y con competencias históricas suficientes para plantear y participar en cambios sociales”. Por ello, se han dado temas que, por su condición de “vivas” o “no resueltas” hasta hoy, desatan emociones, movilizan valores e intereses, son políticamente sensibles, motivan discusiones y reflexiones.

En esta línea, son temáticas útiles para abrir conversaciones, espacios y reflexiones sobre la dimensión emocional de los procesos históricos y sus sujetos. En concordancia con las propuestas que relacionan pensamiento crítico, social y emociones en las clases de Historia.

La presente investigación-acción implementada seleccionó las temáticas relacionadas con los movimientos de los Derechos Civiles, feminista 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. De ese modo, se buscó abrir espacios de reflexión, discusión y producción en relación con las emociones contextualizadas de los sujetos y las diversas problemáticas que permanecen en la actualidad.

## **Metodología empleada**

El estudio utilizó la metodología de la investigación-acción (IA), la que pretende comprender y transformar la realidad socioeducativa. Se caracteriza por partir de un proceso de diagnóstico frente a una problemática y termina con un ejercicio de reflexión y evaluación. Como

dicen Botella y Ramos (2019) “la naturaleza cíclica de esta metodología hace que el punto final de investigación sea la resolución del problema expuesto inicialmente” (p. 129).

En este sentido, “como proceso cíclico, la IA no deja el análisis para el final del caso de estudio, sino que implementa mejoras con el proceso en marcha, por lo que el profesor necesitará métodos y herramientas de análisis ágiles” (Botella y Ramos 2019, p. 138). Las fases del plan de investigación-acción utilizadas fueron: 1) diagnóstico, 2) diseño e implementación de nuevas metodologías y 3) evaluación.

Considerando que “la investigación-acción se asemeja a los métodos de investigación mixtos” (Cresweel, 2012, p. 577), se utilizaron encuestas de percepción en conjunto con la recolección de evidencias plasmadas en los trabajos de los estudiantes.

Los cuestionarios de percepción fueron autoadministrados a través de la plataforma *Google Forms* en una sesión al inicio y una al cierre. Se construyeron considerando las siguientes dimensiones:

- Percepción sobre las estrategias y las metodologías de la clase.
- Percepción sobre su nivel de aprendizaje respecto de las cuestiones socialmente vivas.
- Percepción sobre la relación entre emociones y la historia en términos disciplinares y didácticos.

Respecto de los instrumentos de evaluación que permitieron levantar evidencias respecto del nivel de logro de los aprendizajes, estos correspondieron a ejercicios de escritura de contextos históricos o explicaciones causales (Domínguez, 2015). Fueron aplicados de manera individual con base en preguntas guías de carácter abiertas.

La muestra fue no aleatoria y asignada, se seleccionó un curso de 32 estudiantes de segundo año de Enseñanza Media —cuyas edades oscilan entre los 15-16 años— de un colegio privado chileno, considerando voluntariedad y anonimato del uso de los datos.

## Procedimiento

La investigación-acción se realizó durante la unidad de Guerra Fría, particularmente en las clases referidas al siguiente objetivo de aprendizaje curricular: “reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros” (MINEDUC, 2016, p. 61).

*Fase n.º 1, Diagnóstico:* se recogió información mediante dos instrumentos que se aplicaron al inicio del proceso. Una encuesta de percepción referente al desarrollo de la asignatura y los resultados de una evaluación de construcción de contexto histórico, realizada al final de la primera unidad de aprendizaje.

Estos permitieron indagar, por un lado, respecto de la comprensión de las cuestiones socialmente vivas en los estudiantes y, por el otro, la percepción que tienen de las estrategias usadas en clases y el tratamiento de lo socioemocional. El diagnóstico se llevó a cabo el primer semestre de 2020.

*Fase n.º 2, Diseño e implementación de nuevas metodologías:* esta etapa se llevó a cabo durante el primer semestre de 2020 y correspondió a la aplicación de una secuencia didáctica en la que se seleccionaron y elaboraron materiales —tales como fuentes primarias y secundarias de tipo escritas, audiovisuales e iconográficas—, con foco en la incorporación de las competencias socioemocionales y problemas socialmente vivos.

Particularmente, se escogieron las temáticas del movimiento feminista, estudiantil y racial para el desarrollo de los problemas que hasta hoy mantienen continuidades y vigencia en el nivel nacional y mundial. En cada una de las sesiones se trabajaron con casos de los años 50-60, como también situaciones actuales.

Transversalmente, los objetivos socioemocionales desarrollados a lo largo de la secuencia empleada fueron: 1- identificar emociones en ellos y otros, 2- relacionar la atención emocional con los mecanismos para orientar su toma de decisiones, 3- reflexionar sobre la influencia

de las emociones en la toma de decisiones en sus vidas y los sujetos históricos.

Estos tres propósitos permitieron a los estudiantes contar con un espacio y recursos en el nivel intracurricular, para abordar sus propias emociones, compartir reflexiones sobre su vida cotidiana y evaluar las decisiones que toman. La implementación constó de tres momentos que se mencionan a continuación.

Inicialmente, se realizaron actividades que permitieron a los estudiantes aproximarse a la conciencia emocional. La primera correspondió a la identificación de los sentimientos de un sujeto histórico y la discusión respecto a la influencia de las emociones en las decisiones tomadas en un evento histórico particular. Para ello, cada grupo de trabajo escogió un hito emblemático referido a las temáticas propuestas; movimiento feminista, estudiantil o racial.

Los acontecimientos trabajados fueron la Primavera de Praga, Mayo del 68 en Francia, la Matanza de Tlatelolco, Marcha *No More Miss America*, el viaje en transporte público de Rosa Parks, asistencia a clases del Little Rock y la fundación de Redstockings. En grupos, leyeron extractos de fuentes primarias referidos a esos acontecimientos y discutieron las preguntas; ello les permitió identificar las emociones de los sujetos estudiados y luego relacionarlos con sus propias experiencias.

Las preguntas discutidas fueron 1- ¿Cómo se sintió el sujeto o los sujetos al comienzo del evento? 2- ¿Qué evidencias encontraste en el documento leído para concluir respecto de las emociones del sujeto o sujetos? 3- ¿Por qué el sujeto o sujetos se siente así? 4- ¿Cuál es un desafío que enfrentó el sujeto o sujetos? 5- ¿Cómo reaccionó el sujeto o sujetos cuando estaba teniendo dificultades? 6- ¿Cómo te sentirías si fueras el sujeto o los sujetos de este texto? 7- ¿Cómo te hubiera gustado responder si fueras el sujeto o los sujetos?

Para terminar la sesión, se les solicitó que explicaran situaciones de la vida cotidiana en que ellos han sentido emociones similares al sujeto histórico y que reflexionen sobre cómo lo manejan. Se cerró con un momento plenario de discusión respecto a los efectos que tienen sobre las personas la persistencia de las cuestiones socialmente vivas y su relación con el periodo estudiado.

En una segunda sesión, se trabajó la regulación emocional. En esta etapa los estudiantes discutieron respecto a cómo la atención a las emociones, o sea, la conciencia emocional, les permite ajustar, reafirmar o reorientar su toma de decisiones. Se realizó un ejercicio mediante el cual debieron discutir cómo algunas figuras históricas utilizaron sus sentimientos para trabajar en miras del bien común o realizar cambios en su vida y/o su entorno.

Los personajes que escogieron fueron Rosa Parks, Martin Luther King, Coretta Scott King, Dorothy Cotton, Jo Ann Robinson, Robin Morgan, Casey Hayden y Mary King. Discutieron respecto a situaciones en las cuales los sujetos históricos expresaron y canalizaron de manera constructiva y positiva sus sentimientos de opresión, tristeza, rabia o desilusión.

Luego, reflexionaron sobre diversas estrategias que pueden usar en el presente, para canalizar sus sentimientos y expresarlos de manera positiva frente a situaciones que les generan emociones percibidas como negativas. A modo de cierre, vincularon ambos ejemplos con sus contextos históricos y la ampliación de los derechos.

Finalmente, la implementación didáctica abordó la conciencia social. Después de leer un conjunto de fuentes históricas referidas a uno de los movimientos sociales trabajados a lo largo de la secuencia — feminismo, racial y estudiantil —, reflexionaron usando las siguientes preguntas:

1- ¿En qué se parecían entre sí las diferentes personas o grupos de personas discutidos en el texto? ¿En qué se diferenciaban? 2- ¿Qué elementos tienes en común con los sujetos históricos analizados? ¿En qué aspectos difieres de los sujetos históricos analizados? 3- ¿Cómo actuaron los sujetos históricos cuando se sintieron enojados, tristes, desilusionados o enrabados? ¿Cómo actuaron cuando se sintieron alegres o esperanzados? ¿Expresaron estas emociones de diferentes maneras? 4- ¿En qué situaciones de tu vida has sentido la misma emoción que ellos? 5- ¿Cómo crees que actuarías en situaciones similares a las vividas por los sujetos? 6- ¿En qué medida las decisiones tomadas por los sujetos permitieron alcanzar sus objetivos políticos o sociales?

Se cerró la secuencia didáctica con una conversación plenaria en la que relacionaron el pasado con la actualidad, haciendo énfasis en

las cuestiones socialmente vivas que persisten, tales como demandas no resueltas, injusticias legales, discriminación socioeconómica y los mecanismos para denuncias y resolver dichas situaciones.

*Fase n.º 3, Evaluación:* en esta etapa se aplicó nuevamente la encuesta de percepción a los estudiantes del curso y se revisaron los resultados de un instrumento de evaluación aplicado al cierre de la segunda unidad didáctica, a fines del primer semestre de 2020.

## Resultados de la investigación-acción

*Fase n.º 1, Diagnóstico:* el análisis de resultados de los dos instrumentos arrojó ciertos puntos críticos respecto a la comprensión de las cuestiones socialmente vivas en los estudiantes y el tratamiento de lo socioemocional, los que fueron recogidos y fortalecidos por medio de una innovación pedagógica contextualizada.

En términos de fortalezas, el estudiantado consultado valoró lo siguiente: la incorporación de situaciones de la actualidad para estudiar el pasado; el uso de recursos didácticos diversos tales como noticias, memes, imágenes y canciones; como también los espacios de discusión sobre la relación entre problemas actuales, sujetos históricos y sus contextos.

En cuanto a las debilidades, la consulta arrojó la percepción de un exceso de contenidos declarativos, la dificultad para comprender a los sujetos históricos en profundidad —motivaciones, deseos, actitudes, acciones, valores— sin terminar amándolos u odiándolos y la inexistencia del abordaje socioemocional a través de los contenidos en clases.

*Fase n.º 2, Diseño e implementación de la propuesta didáctica:* la aplicación de los recursos y las actividades que integraron aspectos socioemocionales dentro de las clases de Historia, permitió, en términos generales, abordar los aprendizajes referidos a las cuestiones socialmente vivas, sin la necesidad de separar cognición y emoción. En particular, la secuencia didáctica incluyó de manera explícita la conciencia emocional, la regulación emocional y la conciencia social, respectivamente.

Durante esta etapa, los elementos más destacados por los estudiantes fueron tres. En primer lugar, consideraron que los momentos en los que pudieron relacionar la influencia de las emociones con las

acciones y las decisiones realizadas por sujetos históricos fue un ejercicio novedoso. Junto con eso, señalaron que los espacios de discusión grupales que condujeron a reflexionar sobre los problemas actuales que se viven en el país y el mundo los motivaron a participar en las sesiones.

Finalmente, destacaron las relaciones que pudieron establecer entre problemas actuales, el contexto histórico y la conciencia social, entendida esta como un espacio para la expresión de emociones como la rabia, la impotencia, la tristeza, la esperanza, de manera colectiva.

*Fase n.º 3, Evaluación:* los resultados se presentarán de acuerdo con los instrumentos utilizados; evaluación final de la unidad y encuesta de evaluación. La primera corresponde a los resultados obtenidos en la construcción de contextos históricos, las que se aplicaron antes de la innovación y después de esta.

La comparación entre ambas revela un significativo aumento en los resultados de las preguntas referidas a la comprensión de las decisiones de los sujetos de manera contextualizada, las respuestas desarrolladas por los estudiantes reflejaron la influencia del entorno en el comportamiento de los individuos, la explicación de las acciones desde el periodo histórico estudiado y la vinculación entre los problemas del pasado y el presente.

Cabe mencionar que, entre la primera y la segunda evaluación, disminuyeron las explicaciones de contexto en las cuales los estudiantes utilizan valores personales y sociales de la actualidad para explicar el pasado, conocidos en la literatura respecto de la enseñanza de la Historia, como las explicaciones presentistas (Domínguez, 2015). Se pasó de un 28 % de presencia de explicaciones basadas en actitudes, valores e interpretaciones actuales a un 12,5 %.

Por su parte, la encuesta de percepción desarrollada por los estudiantes al cierre de la innovación arrojó que el 97 % valoraron positivamente las actividades realizadas en las que se incluyeron explícitamente elementos socioemocionales y el 94 % de los encuestados afirmó que aumentaron la motivación frente a la asignatura.

Destacaron, particularmente, los espacios que se dieron para hablar de las emociones de los personajes históricos y cómo estas influyeron en sus acciones, las comparaciones hechas con la vida cotidiana



de los estudiantes y la reflexión sobre las emociones que les generan los problemas sociales vivos.

El 94 % de los estudiantes sienten que pueden comprender a los sujetos en su contexto, independiente de las diferencias o las semejanzas que tuvieran con sus propios valores o motivaciones. Sin embargo, un 65 % manifestaron que, las primeras reacciones que tuvieron frente a las preguntas fueron ejercicios de simpatía o apatía con los sujetos estudiados, lo que en muchas ocasiones generó problemas para comprender de manera más objetiva las circunstancias.

En esta línea, manifiestan que, lo primero que expresaron fueron frases emotivas y no necesariamente, racionadas. Por ejemplo, dijeron: ¡Qué rabia me da! ¡Me dan pena las injusticias! ¡Qué triste su vida! Este mismo porcentaje, alertó que, gracias a otros estudiantes y las preguntas de la profesora, pudieron, distanciarse emocionalmente de un personaje para realizar los contextos históricos.

Finalmente, el 97 % de los estudiantes mencionaron lo interesante que fue reflexionar respecto de la relación entre los problemas que aún existen en nuestra sociedad y las emociones que les provocan.

En relación con los nudos críticos detectados en la innovación, el 91 % de los estudiantes proponen incorporar este tipo de actividades a lo largo de la asignatura y no como una situación aislada en el tiempo. Además, el 47 % sugiere dar más tiempo para desarrollar este tipo de actividades.

En un porcentaje menor, pero no menos relevante, un 6 % de los estudiantes plantearon que abordar los temas socialmente vivos por medio de las emociones les complicaba por su nivel de abstracción o bien, porque les costaba hablar de las emociones propias o las de otros.

## **Discusión de resultados**

Los principales resultados muestran que, al igual que lo planteado en el trabajo de Savenije y de Bruijn (2017) “el compromiso emocional y la empatía evocados (..) pueden estimular la comprensión histórica de los jóvenes al traer al presente un mundo pasado” (p. 832). Particularmente, mejoraron las explicaciones contextualizadas que realizaron los

estudiantes en torno a los problemas socialmente vivos tales como; las desigualdades de género, etarias y raciales.

Asimismo, los trabajos referidos a construcción de contextos históricos demostraron que, en conjunto con alcanzar los objetivos temáticos de la secuencia, los estudiantes pudieron reflexionar sobre la influencia de las emociones en la toma de decisiones realizadas por los sujetos históricos considerando el contexto en el que estaban inmersos.

Lograron diferenciar elementos de contexto, separar emociones, actitudes y valores de cada periodo para incluirlo en las explicaciones multicausales. Desde el terreno propio de la disciplina, un logro importante correspondió a la disminución de las afirmaciones de carácter presentista en la construcción de sus textos.

Además, incluir espacios de reflexión en torno a los aspectos socioemocionales en las clases de Historia, generó un aumento significativo en la satisfacción por parte de los estudiantes en relación con la implementación de nuevas estrategias y abordajes de enseñanza.

Hubo una valoración transversal respecto de los espacios de discusión que se propiciaron, los que permitieron relacionarlo con su vida cotidiana, lo que provocó un aumento en la motivación frente a la asignatura. Lo anterior, concuerda con la investigación realizada por Elizondo, Rodríguez y Rodríguez (2018), quienes afirmaron que “los sistemas emocionales crean motivación, y esta, en la medida que predispone a la acción inducida y mantenida por esas emociones, propicia el aprendizaje” (p. 6).

Debido a los resultados obtenidos, surge la necesidad de indagar en nuevas formas de enseñanza por parte del profesorado, para poder conciliar paralelamente el tratamiento conceptual en conjunto con lo emocional. Esto motiva la búsqueda de nuevas estrategias, metodologías y recursos que permitan, potenciar el aprendizaje socioemocional de manera intracurricular, de manera sostenida, continúa y sistemática en el tiempo.

Esto abre opciones de nuevas innovaciones educativas para profundizar los aspectos socioemocionales trabajados —la conciencia emocional, la regulación emocional y la conciencia social—, incorporar otras competencias o habilidades socioemocionales como también otras líneas de investigación referidas al desarrollo de habilidades

propias de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde el abordaje socioemocional.

Una dificultad que se evidenció durante la aplicación, y que debe ser calibrada en las conclusiones y proyecciones, fue la necesidad de considerar la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes en este tipo de innovaciones. En algunos estudiantes, las actividades que desarrollaron temáticas socialmente vivas en conjunto con la identificación y reflexión sobre las emociones fue un ejercicio complicado.

Los niveles de abstracción que debían alcanzar fueron desafíos difíciles de lograr para aquellos estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. Frente a esto, se hace necesario reflexionar, en conjunto con otros docentes y especialistas —psicopedagogos, orientadores escolares, psicólogos, psiquiatras— sobre los espacios, las metodologías, las estrategias y los recursos que se podrían emplear para incorporar de manera intracurricular los aspectos socioemocionales y a su vez, atender a la diversidad.

Otra dificultad identificada correspondió a la tendencia de algunos estudiantes, el 56 %, a dar prioridad a los elementos emocionales por sobre las evidencias históricas encontradas, para sustentar sus reflexiones. Esto concuerda con lo propuesto en el trabajo de Castellví, Massip y Pagès (2019):

Hay algunas ocasiones en las que las emociones y los sentimientos pueden entorpecer la toma de decisiones más ventajosas. La primera de ella se daría al desconectarse los sistemas emocional y racional. En este caso impera el sistema emocional por encima del racional. Otra situación se daría cuando se generan contradicciones entre valores morales trascendentes para la persona, a las que se responde desde la emoción moral aun no tomando la decisión más ventajosa. (p. 36)

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo se propuso responder la siguiente pregunta de investigación ¿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? Esto impulsó la aplicación de una investigación-acción, cuyo objetivo fue el presentar una propuesta didáctica para incorporar aspectos socioemocionales en conjunto con el abordaje temático de la disciplina.

Pese a las dificultades detectadas, en términos globales, el estudio refuerza la idea de que el abordaje socioemocional conlleva diversos beneficios para el proceso de aprendizaje. En el caso particular, hubo un incremento en el logro educativo como también respecto de los niveles de motivación escolar.

Además, se abrieron nuevos espacios de reflexión, trabajo y conversión que permitieron contribuir en la formación integral de los niños, y los adolescentes al permitirles reflexionar sobre su vida cotidiana al identificar elementos de transferencia entre lo que estudiaron y sus propias vidas.

Ahora bien, esto implica voluntariedad y esfuerzos que deben hacer las escuelas y los docentes para incluir estos aspectos en el currículum. Para lo cual, se hace necesario que los profesores puedan capacitarse, investigar y apropiarse de métodos y estrategias para realizar estos ajustes en sus aulas.

Es importante mencionar dos limitantes del presente estudio que podrían relativizar los resultados. Por un lado, existen otras categorizaciones y modelos explicativos referidos a las habilidades socioemocionales, las que podrían ser utilizadas en futuras innovaciones e investigaciones.

Por otro lado, cabe mencionar que, debido a las condiciones sanitarias del país producto de los casos activos de Covid-19, las clases se estaban realizando de manera virtual, por medio de plataformas sincrónicas y asincrónicas, contexto que podría haber dificultado la participación de algunos estudiantes.

## Bibliografía

- Berry, C., Schmied, L. & Schrock, J. (2008). The Role of Emotion in Teaching and Learning History: A Scholarship of Teaching Exploration, *The History Teacher*, 41(4), Society for History Education <http://www.jstor.org/stable/40543884>
- Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional propuesta para educadores y familia*. (4<sup>a</sup> Ed.). Editorial Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave: Educación emocional*. Graó.
- Botella, A. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, (41), 127-141. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es).
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom, *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166-202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>
- CASEL. (2020). Marco de SEL de CASEL ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven? CASEL <https://casel.org/what-is-SEL/>
- Castellví, J., Massip, M. y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.233>
- Cresweell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4<sup>a</sup> Ed.). Pearson.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Íber.
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria* 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Endacott, J. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy, *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-47. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>
- Epstein, T. & Peck, C. (2018), *Teaching and learning difficult histories un international contexts. A critical sociocultural approach*. Routledge.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.

- Helmsing, M. (2014). Virtuous Subjects: A Critical Analysis of the Affective Substance of Social Studies Education, *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 127-140. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.842530>
- Jagers, R., Rivas-Drake, D. & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and excellence, *Educational Psychologist*, 54:3, 162-184 <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara, y A. Santisteban (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf>
- Keegan, P. (2021). Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom, *The Journal of Social Studies Research*, 45(1), 15-24. DOI 10.1016/j.jssr.2020.06.003
- Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education, *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Aprendizaje socioemocional: fundamentación para el plan de trabajo Chile*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020-fundamplande-trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Cuadernillo de actividades de aprendizaje socioemocional para estudiantes*. MINEDUC. <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/02/Cuadernillo-actividades-Web.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de estudio: Segundo Medio. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/614/MONO-527.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2018). Social and Emotional Skills for Student Success and Well-Being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Paper No. 173*. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=En)

- Outhwaite, L. & Gulliford, A. (2020). Academic and social and emotional interventions in response to COVID-19 school closures. *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities Briefing Note Series 5*. UCL Institute of Education. <https://repec-cepeo.ucl.ac.uk/cepeob/cepeobn5.pdf>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Savenije, G. & de Bruijn, P. (2017), Historical Emphaty in a museum: uniting contextualisation and emociion engagement. *International Journal of Heriage Studies* 23(9). <https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1339108>
- Sheppard, M., Katz, D., & Grosland, T. (2015). Conceptualizing emotions in social studies education. *Theory and Research in Social Education*, 43, 147-178. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391>
- Sheppard, M. & Levy, S. (2018). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspective. *Teaching and Teachers Education*, 77. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. En Durlak D., Domitrovich, C., Weissberg, R. & Gullotta, T. *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.