

Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes bachilleres bajo un enfoque psicoeducativo

NANCY GABRIELA GALVÁN ESTRADA¹

RESUMEN

De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), educar por competencias obliga a los educadores a repensar los propósitos educativos y modificar los saberes establecidos para incluir otros que tengan mayor sentido y sirvan para la vida del estudiante.

Esto conlleva pensar en la Educación Emocional como una alternativa innovadora para el desarrollo de competencias emocionales que incidan en el bienestar del educando. Este trabajo muestra un estudio pre-experimental llevado a cabo en el Centro de Educación Media de la UAA en el que se buscó desarrollar dos competencias emocionales: la *conciencia de sí mismo* y la *autorregulación emocional* en 40 estudiantes de un grupo de sexto semestre que tomó la materia optativa de Psicología Humanista en el año 2013. Se aplicó un tratamiento psicoeducativo bajo la luz de los principios y postulados de la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional, con una medición test-re-test utilizando la escala TMMS-24, un cuestionario construido *ex profeso* para medir la conciencia de sí mismo, así como autoinformes de los alumnos so-

¹ PTC adscrita al Centro de Educación Media de la UAA. Imparte las materias de *Taller de Desarrollo Humano, Psicología y Vida, Orientación Profesiográfica y Plan de Vida y Carrera*. Artículos publicados: "Autoconocimiento, Creatividad y Desarrollo Vocacional" y "Educar en Competencias", en la Gaceta Universitaria de la UAA. Coautora del libro electrónico: *Experiencias de Innovación docente 2008*. nancysol94@hotmail.com.

bre sus experiencias de aprendizaje. Los resultados encontrados mostraron un incremento estadísticamente significativo en el dominio de estas competencias emocionales que, contrastados con otros estudios, permitieron afirmar que la intervención fue exitosa para desarrollar estas competencias, logrando con ello una mejora en la adaptación de los participantes a su medio ambiente y reconociendo un impacto en la autonomía emocional y en otras competencias para la vida y el bienestar que no fueron trabajadas directamente durante la intervención.

Palabras clave: competencias emocionales, conciencia de sí mismo y autorregulación emocional, psicoterapia Gestalt, Educación Emocional.

ABSTRACT

According to the Integral Higher Average Education (RIEMS) reform, educating competence require educators to rethink educational purposes and modify the established knowledge to include others that make more sense and serve for the life of the student.

This involves thinking about the emotional education as an innovative alternative to the development of emotional competence affecting the welfare of the learner. This work shows a prior study carried out in the Centre of Secondary Education of the UAA which sought to develop two emotional competencies: the consciousness of self and emotional self-regulation in a group of 40 sixth-semester students who took the elective course of Humanistic Psychology in the year 2013. It was applied a psychoeducational treatment under the light of the principles and tenets of the Gestalt psychotherapy and emotional education, with a measurement test-re-test, using the scale TMMS-24, a questionnaire specifically built to measure awareness of self, as well as autoreports from students about their learning experiences. The results showed a statistically significant increase in the domain of these emotional competencies; these, contrasted with other studies, allowed to affirm that the intervention was successful to encourage these skills, resulting in an improvement of the participants adaptation to their environment, recognizing an impact on the emotional autonomy and other skills for life and well-being which were not directly worked during the intervention.

Key words: emotional competencies, awareness of self and emotional self-regulation, Gestalt psychotherapy, emotional education.

INTRODUCCIÓN

En la formación de jóvenes bachilleres, no basta con una preparación intelectual y científica, sino que se requiere algo más que eso: una verdadera preparación para la vida donde se vea a los jóvenes como seres en relación con un universo infinito de posibilidades, partiendo para ello de competencias socioemocionales fundamentales. La escuela actual, dice Goleman (2003), tiene entre sus retos el conjugar en sus programas tanto el plano intelectual como el emocional para que los alumnos aprendan a pensar y a sentir con la cabeza y el corazón unidos. Es importante que los jóvenes cuenten con una preparación científica mediante su inteligencia racional, pero también que cuenten con una inteligencia emocional que cimente su identidad, confianza y seguridad para afrontar la vida y desplegar habilidades sociales que les permitan vincularse satisfactoriamente, abonando con ello a una vida saludable.

La Educación Emocional (EE) (Bisquerra, 2003, 2005, 2009, 2011; Fernández y Extremera 2004; Reppeto y Pena, 2010) es un concepto que ha venido cobrando presencia en diversos contextos sociales, sobre todo en el ámbito escolar, buscando con ello desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes de manera que esto les permita tener una vida más plena y satisfactoria. Si esto se analiza a la luz de los cuatro pilares fundamentales de la educación propuestos por Delors (1996), se observa que va en consonancia y acorde con una educación posmoderna de siglo XXI, centrada en los principios de aprender a ser y aprender a convivir. La EE tiene poco más de dos décadas de desarrollo y se ha construido y alimentado conceptual y prácticamente de la psicología, la pedagogía, la teoría de las emociones y de diversos movimientos de renovación para el desarrollo humano surgidos en la segunda mitad del siglo XX; está ligada también a otro concepto llamado inteligencia emocional (IE) donde ambos representan la base y el eje para desarrollar “competencias emocionales” dentro de un contexto escolar.

Este trabajo presenta el fundamento y los resultados de un estudio pre-experimental implementado en aula en el Centro de Educación Media de la UAA como trabajo de tesis, mediante una intervención educativa en un solo grupo escolar donde se observó el desarrollo de dos competencias emocionales: la *conciencia de sí mismo* y la *autorregulación emocional*. Se aplicaron 27 experiencias de aprendizaje bajo los enfoques de la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional, reconocien-

do el valor relativo y sus limitantes al haber trabajado con uno solo, pero valorando los resultados de aprendizaje arrojados tanto para la autora como para los participantes.

MARCO TEÓRICO

La educación del siglo XXI: educar para la vida

Hoy, las fronteras de la educación se expanden más allá de la instrucción y se hace indispensable una educación para la vida. ¿Qué significa esto? Acaso, ¿romper los límites de un paradigma tradicional centrado en la enseñanza de saberes determinados e ir ahora en pos de algo más como el aprender a vivir, aprender a ser persona y convivir en paz y armonía? Se piensa que sí. Y como nadie da lo que no tiene, si a un joven sus padres o maestros no le ofrecen la posibilidad de que aprenda a conocerse y a tomar conciencia de sí mismo mediante la identificación de sus necesidades, emociones y circunstancias, y el efecto que esto tiene en sus relaciones, estará carente de recursos para enfrentar la vida matizada de retos, situaciones y problemas que trastocan su ser como persona, y su realidad. Pensemos en la ola de violencia que se incrementa, las tendencias suicidas o el suicidio consumado, depresión, ansiedad, estrés, adicciones, el vacío existencial y el sufrimiento, entre otros. Por ello, es fundamental que los estudiantes aprendan a vivir la vida con sentido, conocerse, contactar con ellos mismos y con los otros, y a buscar su realización personal y felicidad. Si se quiere contribuir en preparar a los estudiantes para la vida, se debe atender su vida emocional en los currículums escolares de manera intencionada, planificada y efectiva mediante una Educación Emocional.

El adolescente de hoy

Cada época marca y hace que los jóvenes sean de una manera determinada influenciados por los valores y características de la sociedad. El siglo XXI nos ofrece una generación de adolescentes posmodernos influenciados por la tecnología y los medios de comunicación que viven en estructuras familiares y sociales nuevas donde los vínculos socioemocionales se van trastocando dando pie a comportamientos y

problemáticas que pueden afectar su desarrollo emocional y personal así como sus relaciones interpersonales.

Gavilán y D'Onofrio (2004) refieren que la adolescencia significa “crecer”, “padecer”, “sufrir” e “ir creciendo para convertirse en adulto”, lo cual implica crisis y procesos de cambio a través de los cuales el joven alcanza la autonomía psicológica y se inserta en el medio social sin la intermediación de la familia. Los adolescentes conocen cada vez más el mundo que les rodea, pero se desconocen a sí mismos. Por ello es importante contribuir a que se descubran y valoren, y a que enfrenten la vida con confianza y seguridad, sin temor ni barreras, en el mundo que les toca vivir. En esta etapa hay dos tareas fundamentales: una, el logro de la propia identidad, valorarse y tener seguridad partiendo de la reorganización de la personalidad revisando procesos de identificación con figuras primarias y la integración con otras nuevas identificaciones con personas y grupos; y la otra, la apertura al mundo socio-cultural con un sentido de búsqueda y el desarrollo de un proyecto de vida personal y vocacional.

Boschma (2008), en su libro: *La Generación Einstein* describe a los adolescentes como seres sociables, listos, dialogantes y solidarios que tienen actitudes ingeniosas y creativas así como multidisciplinarias para aprender –pero sólo cuando este aprendizaje les resulta significativo–; personas que nadan como “peces en el agua” en la sociedad de la información donde aprenden y trabajan en la red y se involucran en comunidades virtuales y colectivos sociales con determinados fines. Utilizan más su pensamiento lateral y aprenden por asociación de ideas, saben descubrir e investigar, pero sólo aquello que les interesa, decidiendo cómo y cuándo quieren hacerlo.

Cornejo (2009), psicoterapeuta Gestalt, destaca que los adolescentes de hoy bien pueden pasar del infierno al cielo y del cielo al infierno porque son jóvenes inmersos en nuevas formas y características de la sociedad donde si no se manejan bien los límites y normas apropiadas en la familia y la escuela, se pueden convertir en unos tiranos de los padres y docentes, pero también en seres infelices y sin sentido si no se les apoya y comprende. Refiere que la adolescencia puede ser una *bomba de relojería* donde el joven se cree lo que es, pero que en realidad no sabe lo que es, ni hacia dónde quiere ir; vive una etapa en la que tiene que empezar a demostrar lo que dice que es y muchas veces la realidad le demuestra que no es así, que no vale tanto como cree o que tiene que hacer un esfuerzo mayor para demostrarlo; es

precisamente aquí donde algunos se *quiebran* y presentan síntomas de depresión, abatimiento, indiferencia, una actitud de dejar pasar la vida, comienzan a darse al desenfreno o consumo de drogas; y, en algunos otros casos, simplemente niegan sus problemas.

Es la etapa en la que más pelea con la realidad porque comienza a darse cuenta de que el mundo encantado y mágico de la niñez va adquiriendo otra realidad e intenta negarla por el hecho de que se está convirtiendo en un adulto con obligaciones y responsabilidades, aunque vea al mismo tiempo mayores posibilidades de libertad y autonomía.

Respecto al trabajo educativo con ellos, señala que ser adolescente supone habitualmente la falta de compromiso para un trabajo interior y comprometido porque generalmente les gana la desidia o pereza para hacer las tareas y olvidan algunas cosas, son impuntuales en la escuela, bostezan en clase, se mueven mucho ya sea con las manos, los pies o todo el cuerpo, se enferman o bloquean ante ciertas situaciones emocionales, y pueden entrar en una franca rebelión pasiva o activa, diciendo casi siempre: “no lo sé”. Por lo tanto, sugiere que docentes y padres tengan siempre presentes los límites (que son para ellos como las paredes o el techo de una casa que le dan un sentido de protección y seguridad, a la vez que de contención y defensa), pero también las reglas, así como sus creencias y valores, cuestiones involucradas con su sexualidad, amigos, sueños y proyectos, y que hay que ayudarles a gestionar su capacidad de autocontrol emocional, y a que tengan una favorable autoestima e identidad.

Bisquerra (2011) enfatiza que hay que prevenir en los adolescentes la “miopía hacia el futuro”, una deficiencia en la conducta emocional que consiste en una persistencia en la conducta incorrecta a largo plazo que se caracteriza por elegir opciones con recompensas inmediatas elevadas, pero con altos costos a largo plazo (consumo de drogas, comportamientos de riesgo, vandalismo, delincuencia, violencia). Esto se hace en detrimento de una estrategia ventajosa de recompensas inmediatas menores (estilo de vida saludable, escuchar música, cine, baile, deporte, etc.), pero sin costos a largo plazo o muy reducidos.

El enfoque psicológico: la Psicoterapia Gestalt (PG) en la educación

Ubicada en la corriente humanística de la psicología, la Psicoterapia Gestalt tiene sus raíces en la psicología de la Gestalt iniciada por Max

Wertheimer en la Universidad de Frankfurt a principios del siglo xx, transformándose luego en una terapia de intervención con Fritz Perls quien a mediados de la década de los cincuenta del siglo xx la desarrolló y convirtió en escuela en Estados Unidos de América (Sacristán, 2005).

La PG trasladada al campo educativo representa el espacio psicopedagógico ideal para el desarrollo personal de un estudiante, pues involucra la conciencia, la afectividad y la conducta, y si se desea aún más, hasta lo espiritual.

Naranjo (2004) en su obra *Cambiar la educación para cambiar el mundo* resalta que el proceso educativo debe ser una obra de acompañamiento al crecimiento integral del ser humano, pero que en realidad no es así, porque en la mayoría de los sistemas educativos se vive una educación centrada en los procesos instructivos, la competencia y la individualidad. En la educación no todo es enseñar, sino también una oportunidad para aprender a ser persona y saber convivir en armonía, privilegiando el autoconocimiento y las relaciones interpersonales sanas que incluya un despertar de la conciencia del ego a la conciencia del ser; por lo que si queremos una sociedad diferente, necesitaremos de seres humanos más completos para que puedan llegar a sentirse felices y realizados. Es destacable lo anterior pues hacia allá se orientan los enfoques por competencias: hacia el hecho de promover experiencias prácticas y concretas que tengan sentido para la vida. Pide el autor a quienes trabajan con jóvenes no olvidar las cuestiones urgentes de atender que los asaltan y agobian, como los asuntos “existenciales” que muchas veces se ignoran en el aula. Por ende, es indispensable poner atención para identificar qué les pasa, pero también para estar conscientes de qué es lo que nos sucede a nosotros como docentes cuando interactuamos con ellos. Señala Naranjo que:

No se puede mantener una separación entre lo terapéutico y lo educativo; por lo que situándonos en un contexto escolar, la PG es un recurso de primer orden por sus características y principios y porque tiene un acercamiento experiencial a la verdad, una mejor comprensión de la condición humana, y desarrolla habilidades y actitudes que oscilan entre lo terapéutico y lo didáctico (Naranjo, 2004: 213).

Castanedo (2003), difusor de la Gestalt en la educación, dice que la PG es el proceso de cambiar la toma de conciencia y la conducta, una filosofía existencial que nos habla del arte de vivir y concebir las relaciones del ser humano con el mundo con una visión holística.

La PG no interpreta ni maneja etiquetas, ni se va al pasado, más bien favorece el reconocimiento de la experiencia presente, trabaja con la experimentación y con componentes cognitivo-vivenciales donde el sujeto enfrenta, construye y modifica sus propios pensamientos, sentimientos y conducta generándose cambios de forma y de fondo así como un trabajo unificador que favorece la toma de conciencia en el aquí y en el ahora, ejerciendo la libertad para decidir, asumir la responsabilidad y aprender la independencia funcional (Salama, 2001).

En Gestalt se trabaja con los sentidos, el cuerpo, la voz, la energía, la respiración y la expresión de las emociones, fantasías dirigidas, el psicodrama, la creatividad, el dibujo, la música, la danza y otros recursos más.

Sus objetivos son que la persona descubra por sí misma los mecanismos mediante los cuales enajena parte de sus propios procesos y que le evitan darse cuenta de sí mismo y de su ambiente; poner en evidencia la relación entre percepción y realidad; extraer lo que está dentro del ser humano (concepto parecido al de educación); y que la persona vaya al encuentro consigo misma, la identificación de los "cómo" más que de los "porqués"; pasar de recibir soporte del medio al auto soporte y, finalmente, pasar de una situación de dependencia a otra de independencia (Sacristán, 2005).

Sus valores son la espontaneidad, movimiento, decisión, flexibilidad, congruencia, gozo, cercanía, honestidad, intimidad, autonomía, autenticidad y acción; busca la libertad y responsabilidad del individuo mediante procesos de autoconocimiento, aceptación, confianza y autorregulación.

El valor de peso de la Psicoterapia Gestalt dentro de la educación es grande, pues con ella se puede contribuir a la Educación Emocional del estudiante movilizándolo hacia cambios interiores y exteriores.

El papel del facilitador Gestalt en la educación debe ser el de un líder con inteligencia emocional y un constructor de ambientes propicios para desarrollar competencias emocionales. Debe estar atento a sí mismo, al grupo y a todos y cada uno de los participantes así como a lo que se va generando en las sesiones, pues todo cuenta. Es fundamental su capacidad de observar, intuir, permitir, intervenir, dar afecto y acompañar emocionalmente; ser guía y vigía, tener su plataforma conceptual bien cimentada y contar con habilidades de comunicación (Atienza, 1987).

Las técnicas gestálticas más relevantes de trabajo en grupo son el diálogo, la ronda, el trabajo con asuntos inconclusos, el fomento de la

propia responsabilidad, la proyección, la técnica de recuperación de lo que sale de la persona y que puede ser trabajada de diversas maneras, la inversión de roles, el contacto, el ensayo, el trabajo en fantasía dirigida y la exageración de síntomas o conductas que llevan al individuo a aumentar la percepción de cómo puede estar bloqueando su toma de conciencia (Sacristán, 2005).

Petit (2009), señala que trabajar gestálticamente en un grupo reporta las siguientes ventajas: la esperanza, “si tú cambias, yo también puedo hacerlo”; la universalidad, “creer que yo era el único que tenía esos problemas” viene a disminuir la culpa y pone la atención en todos los miembros del grupo; la información que puede dar el facilitador sobre lo que ha pasado disminuye la angustia ante lo desconocido; y la práctica que desplaza a la teoría y permite el aprendizaje. Así también, otra ventaja es la creación de un campo energético que ofrece la oportunidad de vivir experiencias emocionales intensas, establecer relaciones con los compañeros, crear un microcosmos social donde los participantes experimentarán la unión, el contacto y retirada, y nuevas conductas. En un grupo se es espejo y testigo y se vive la resonancia de las emociones entre los compañeros, lo que puede ser de gran ayuda porque los participantes reciben empuje y energía.

EL ENFOQUE EDUCATIVO: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Rafael Bisquerra, connotado investigador español y psicopedagogo que encabeza los trabajos del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) en la Universidad de Barcelona, define a la Educación Emocional como: “Un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar su bienestar personal y social” (Bisquerra, 2009: 158).

Y por competencias emocionales describe el: “Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Se entiende entonces que la EE es un proceso planificado y sistemático de desarrollo de competencias orientadas al autoconocimiento, al autocontrol emocional, la empatía y la comunicación, donde

los objetivos apuntan a la prevención y el desarrollo para adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las de los demás, denominarlas correctamente, regularlas, subir el umbral de tolerancia a la frustración, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, generar positivas, auto-motivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir, es decir, permitirse, no guardarse sus sentimientos y externarlos.

Las emociones afloran en la adolescencia cuando los jóvenes tienen problemas de comunicación con sus padres, cuando se enfrentan a crisis personales y sociales. Pero, ¿quién sino la escuela, puede ser una alternativa y ambiente para aprender a trabajar con las emociones y los sentimientos?

La Educación Emocional es una forma de prevención primaria inespecífica porque al trabajar con ella de alguna forma se está minimizando la vulnerabilidad de las personas a determinados factores disfuncionales como el estrés. Esto confluye en un proceso educativo para maximizar la tendencia constructiva y no destructiva del ser humano. Sus fundamentos, menciona Bisquerra (2009), están sustentados en aportaciones científicas derivadas de la psicología y la pedagogía así como de diversas disciplinas y movimientos para el desarrollo humano que integrados le dan consistencia. Entre ellos se encuentran: la corriente humanista de la psicología, el movimiento a favor de la autoestima, las teorías de las emociones, las inteligencias múltiples y emocional, así como los movimientos de renovación pedagógica tales como la escuela nueva, la escuela activa y la educación progresiva, los movimientos de innovación educativa y el desarrollo de las habilidades sociales, junto con dos de los pilares de la educación postulados por Delors (1996). Así también, se ha alimentado de la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la educación moral, la psicología positiva y la Programación Neuro Lingüística.

A principios de la década de los noventa en España se comenzó a hablar de la Educación Emocional a raíz de las reformas emprendidas por la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), viéndola como una innovación psicopedagógica que respondía a las necesidades sociales no suficientemente atendidas en el plano escolar.

Tenti (2004) destaca que los jóvenes de hoy necesitan de una educación que les permita enfrentar sin temor alguno los problemas humanos y existenciales para definir su propia vida. El hecho de que los estudiantes aprendan a conocer sus emociones y las regulen les da la

ventaja de ser mejores personas y convertirse en estudiantes emocionalmente inteligentes, con habilidades que les permiten tener, mantener y disfrutar de sus relaciones, desarrollar una mayor tolerancia a la frustración, tener conciencia de sí mismos, sentirse motivados y cultivar una sana autoestima.

EL PAPEL DEL EDUCADOR EMOCIONAL

La Educación Emocional parte del principio de que los referentes y modelos de los educandos tendrán que ser personas que hayan desarrollado competencias emocionales en sí mismos para que un estudiante pueda imitarlas e integrarlas en sus esquemas de desarrollo. Un docente que quiera educar en esto deberá primero sensibilizarse y formarse en competencias emocionales para luego facilitarlas y ser ejemplo.

Bisquerra (2011) refiere que un docente debe permitir que sus estudiantes se expresen sin prohibiciones; no cancelar la expresión de emociones negativas sino enseñarles a que las vivan al igual que las positivas; hablar de ellas con total naturalidad cualesquiera que sean, reconocer las propias para facilitar que ellos reconozcan las suyas y las de otros; recordarles que independientemente de las emociones negativas que sientan se les quiere y respeta; contemplar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra; familiarizarlos con estrategias que fomenten el bienestar tales como una ronda de caricias verbales, un masaje, bailar, cantar, reír; permitir que se equivoquen y aprendan de ello; ayudarles a comprender que de la emoción no necesariamente debe derivarse un determinado comportamiento, sino que las emociones se pueden regular, por ejemplo, de la ira no debe derivarse la violencia; fomentar que entiendan la perspectiva del otro (¿cómo te sentirías tú si...?); enseñarlos a que expresen de manera apropiada sus emociones y crear un clima de seguridad en el aula donde el alumno se sienta cómodo, exista una organización flexible y democrática y se favorezca el desarrollo de la responsabilidad y la involucración del alumno en su propio proceso de aprendizaje; tener expectativas positivas sobre el estudiante que lleven al famoso *efecto Pigmalión*; así como utilizar un lenguaje positivo; hablar de oportunidades, de esperanza, confianza y apertura.

La metodología didáctica para una Educación Emocional debe ser eminentemente práctica (dinámica de grupos, *role playing*, Phillips 6/6,

aprendizaje cooperativo, introspección y reflexión, diálogo, actividades lúdicas, respiración, ejercicios de relajación y silencio), con un mínimo de teoría considerando para la profundización el nivel educativo de los destinatarios y las características del grupo.

La investigación en este campo ha concluido que los programas de Educación Emocional que reúnan las condiciones mínimas de calidad y tiempo de dedicación tendrán un impacto importante para el desarrollo integral de las personas, pues suscitan una mayor adaptación escolar, social y familiar, y reducen los pensamientos autodestructivos e índices de violencia así como las conductas antisociales; en la escuela disminuye el número de expulsiones de clase y la edad de iniciación en el consumo de alcohol, tabaco o drogas es más tardío; también se ha encontrado en sus efectos una disminución de la sintomatología depresiva, una baja en la ansiedad y el estrés, así como en los desórdenes relacionados con la comida (Bisquerra, 2011).

De igual manera, estudios recientes han encontrado el “efecto durmiente”, es decir, el impacto a largo plazo ha perdurado en las personas que han tomado cursos de EE más allá de seis meses después de haber tomado el programa. Se han encontrado efectos más elevados que los mostrados en un post-test aplicado inmediatamente de finalizado un taller; esto ha sugerido la conveniencia de establecer evaluaciones diferidas a largo y mediano plazo (Bisquerra, 2011: 19).

En conclusión, programas de Educación Emocional tienen un gran potencial para producir efectos positivos en el desarrollo humano. La falta de éstos o su rechazo equivale a privar a la sociedad de oportunidades cruciales, científicamente contrastadas, para el bienestar personal y social.

Con estos antecedentes, se hizo un estudio en un grupo del Centro de Educación Media de la Universidad Autónoma de Aguascalientes donde se tuvo como objetivo general: evaluar la efectividad de la aplicación de un programa de promoción para el desarrollo de las competencias emocionales: *conciencia de sí mismo* y *autorregulación emocional* en estudiantes de nivel preparatoria bajo un enfoque de intervención psicoeducativa con los valores y principios de la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional.

Como objetivos particulares se tuvo: identificar la existencia de diferencias entre el pretest y el posttest en cuanto a la conciencia de sí mismo y la autorregulación emocional en estudiantes de bachillerato.

METODOLOGÍA

Dadas las condiciones que se presentaron en tiempo y en forma para intervenir oportunamente en un semestre donde solamente en éste se llevaría la materia optativa de Psicología Humanista, se eligió un diseño de corte pre-experimental O1 x O2.

Se aplicó un pretest (O1) tratamiento (X) y posttest (O2) para la medición del efecto del tratamiento en las variables dependientes:

- A) Competencia emocional *conciencia de sí mismo*: atención que da el propio estudiante a sus estados internos y recursos, así como a los efectos de cambio que se generan en su conducta, pensamientos y emociones. Indicadores: el estudiante:
- Desarrolla procesos de introspección.
 - Se conoce y valora a sí mismo.
 - Toma conciencia de sus problemáticas y necesidades.
 - Desarrolla la autocrítica y la reflexión sobre sus procesos de mejora personal.
 - Incrementa sus umbrales de aceptación, confianza, seguridad en sí mismo.
 - Reconoce sus recursos y alternativas de cambio.
- B) Competencia *autorregulación emocional*: capacidad del estudiante para reconocer, expresar y reparar sus emociones y sentimientos de manera voluntaria y responsable. Indicadores: el estudiante:
- Toma conciencia de sus emociones y sentimientos.
 - Los denomina.
 - Los regula y autocontrola en forma saludable.
 - Desarrolla estrategias de afrontamiento para sus estados emocionales negativos.
 - Mantiene los positivos.

Como variable independiente se tuvo un Programa de Promoción de la Conciencia de Sí Mismo y la Autorregulación Emocional en Estudiantes de Preparatoria Bajo un Enfoque Psico-Educativo.

Participantes

40 estudiantes de ambos sexos de nivel bachillerato que tomaron la materia optativa de Psicología Humanista en el periodo enero-junio de 2013, con una edad promedio de 17.3 años.

Materiales

Hojas blancas y de colores, tarjetas, cartulinas, plumones, lápices de colores, aparato reproductor de audio, audios, películas, lecturas y objetos facilitadores.

Instrumentos

- La escala Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), adaptada a la población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en 2004, de la original TMMS-48, creada por Salovey y Mayer (1998). Instrumento integrado por 24 ítems (en forma de afirmaciones) donde el participante identifica el grado de acuerdo con cada uno de ellos sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que van desde *nada de acuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (5).
- Cuestionario para identificar la competencia emocional *conciencia de sí mismo* (CCECSM) que buscaba calificar el grado de dominio del participante sobre esta competencia, elaborado por una servidora, mostrando una validez de constructo en jueceo, así como confiabilidad en población adolescente con un alpha de 0.80. Constituido por 28 afirmaciones que medían el grado de atención que el participante daba a sus estados internos y a las consecuencias en su conducta.
- Cuestionario informativo para el docente –que era yo misma–, elaborado con el propósito de identificar la situación socio-personal con la que llegaba el alumno al curso, su estructura familiar, condiciones de salud y alguna problemática presente en los planos personales, sociales, escolares y familiares, así como el detectar las preocupaciones o necesidades más apremiantes que presentaba el estudiante en ese momento.
- Y una bitácora del alumno para el registro de sus experiencias de aprendizaje que partían principalmente de las siguientes preguntas: ¿Cómo viví la experiencia? (que buscaba llevarlos a la

identificación de sus sensaciones y sentimientos), ¿De qué me di cuenta? (que buscaba llevarlos a estructurar cognitivamente sus pensamientos) y ¿Qué decido hacer al respecto? (que implicaba llevarlos al compromiso de cambio, basado en lo aprendido en las experiencias de aprendizaje que se implementaban).

Escenario

Plantel de Educación Media en el estado, aula amplia, pupitres móviles, pantalla para proyecciones, reproductor de audio, bocinas y cañón.

Procedimiento

Iniciado el curso, fueron aplicados el Cuestionario Informativo Docente, el CCECSM y el Trait Meta-Mood Scale-24 o test TMMS-24. El CCECSM y el TMMS-24 se aplicaron al finalizar el taller, en tanto que el Cuestionario Informativo Docente se aplicó sólo al inicio; no obstante, se le dio seguimiento a los datos que cubría mediante el uso de auto-informes de los participantes.

Posteriormente se aplicó el programa de intervención durante 60 sesiones grupales, teniendo cuatro a la semana con una duración de 60 minutos. En ellas se implementaron 27 experiencias de aprendizaje implicando diversos tiempos y movimientos, teniéndose siempre presente la dinámica y marcha del grupo, la reflexión, introspección, comunicación y el trabajo cooperativo.

Cada sesión iniciaba con la detección del ambiente y necesidades en el grupo y participantes con la pregunta: ¿cómo estás, cómo te sientes hoy?

Al término de cada semana se pedía a los alumnos un informe donde se narrara lo que les habían dejado cada una de las experiencias vividas; a través de éstos se realizaba el seguimiento, analizando cualitativamente los cambios y experiencias de los alumnos a fin de ver si los propósitos educativos se iban cumpliendo junto con el efecto de las sesiones y actividades desarrolladas.

Las acciones y recursos fueron de corte gestáltico y educativo, y al final del curso se pidió al alumno un trabajo integrador sobre sus aprendizajes respecto a la conciencia de sí mismo, la autorregulación emocional, los cambios personales, necesidades y compromisos.

Posteriormente se aplicó la prueba T para muestras relacionadas con la finalidad de buscar diferencias significativas en los puntajes de la aplicación inicial y aplicación final para ambos instrumentos.

RESULTADOS

52% de los participantes reportó sentirse satisfecho y encontrarse bien consigo mismo, con gusto por terminar la preparatoria y expectativas para su futuro; un 35% presentaba estrés por la culminación de los estudios, y un 13% estaba insatisfecho.

A nivel familiar, 50% enfrentaba problemáticas familiares y el otro 50% se sentía satisfecho y no refería problemática alguna.

En lo escolar, 57.5% se encontraba en bienestar, 30% tenía problemas con sus materias y 12.5% denotaba cansancio y deseaba terminar ya.

En lo social, 72% vivía con satisfacción, 10% veía nuevas oportunidades de ampliarla, otro 10% tenía problemas de noviazgo y 8% miedo a socializar. En cuanto a problemáticas y necesidades, 75% presentaba cuestiones vocacionales y de ingreso a la Universidad, 13% deseaba concluir, 5% presentaba rezago, 2% problemas económicos y otro 2% problemas personales, y 3% no reportó preocupación alguna.

En el instrumento TMMS-24, se encontró que en el componente *Atención a los sentimientos*, de la competencia *Conciencia de sí mismo*, hubo una ligera disminución del dominio, pasando de un puntaje de 27.73 en el pretest a 27.28 en el posttest. La diferencia no fue estadísticamente significativa ($p > 0.05$), por lo que los participantes se mantuvieron en el mismo rango de dominio del componente, significando que los alumnos mostraron una adecuada percepción en cuanto a atender sus sentimientos, no teniendo carencias para detectarlos ni una actitud desmedida de atención. Se concluye una adecuada percepción de sus sentimientos.

En el componente *Claridad emocional* de la competencia *Conciencia de sí mismo*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$, $F = 1241.86$) entre el pretest y posttest al aplicar la prueba T para muestras relacionadas. Puntaje medio en el pretest de 24.9 puntos y el posttest 28.8 puntos, lo cual significó que los estudiantes cambiaron de la categoría “debe mejorar la comprensión de sus estados de ánimo” a una “adecuada comprensión”.

El instrumento TMMS-24 se ocupa también de la competencia *Regulación emocional*, a través del concepto *reparación de los estados de ánimo*; para este componente no se presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) entre los puntajes alcanzados en el pretest (29.13) y en el postest (29.98). Se afirma entonces que se mantuvieron en el mismo rango de dominio, significando que los estudiantes se mantuvieron en una adecuada regulación y autocontrol de sus estados emocionales negativos.

En cuanto a la aplicación del pretest y postest del Cuestionario para Identificar la Competencia Emocional Conciencia de Sí Mismo (CCECSM), hubo diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en ambas aplicaciones ($p \leq 0.01$, $F = 1267.21$) con un puntaje medio de 148.13 en la aplicación inicial y de 158.88 para la aplicación final. Ello implicó un incremento estadísticamente significativo en la habilidad para reconocer las emociones y desarrollar procesos de introspección.

En las bitácoras de los alumnos, los reportes daban cuenta de sus logros en términos cualitativos.

Respecto a la *Conciencia de sí mismo*, se observó que un alto porcentaje logró alcanzar este indicador. Los alumnos reportaron que con las experiencias de aprendizaje se exploraron y contactaron consigo mismos, valoraron y reconocieron sus cualidades y defectos e identificaron sus temores como a crecer e independizarse; así también, se descubrieron en sus límites y potencialidades, incluso unos cuantos mostraron señales de una conciencia más expandida.

Lograron desarrollar procesos de introspección mediante la auto-observación y descripción de sí mismos, permitiéndoles esto reconocer sus circunstancias, problemáticas y necesidades, así como identificar sus recursos y alternativas de cambio. Hubo autocrítica y reflexión sobre sus procesos de mejora, y sus umbrales de aceptación, confianza y seguridad se incrementaron.

En cuanto a la *Autorregulación emocional*, la mayoría mostró cambios en su capacidad para reconocer, expresar y reparar sus estados de ánimo de manera voluntaria y responsable, logrando contactar con sus emociones y sentimientos, permitiéndose hablar de ellos, reconociendo cómo los habían aprendido desde niños, dándose la oportunidad de experimentar toda clase de emociones sin temor y manteniendo bajo control sus estados emocionales negativos, generando positivos.

Algunos testimonios de los estudiantes:

Soy una persona con defectos, con miedos, pero con muchas ganas de crecer, de salir adelante y ser mejor cada día, consciente de que el pasado nos sirve para ser mejores personas si lo sabemos enfocar. AMM

Durante este curso me he dado cuenta de quién soy yo, me ha ayudado a autoconocerme mediante de actividades que me pusieron a reflexionar cómo me defino a mí mismo, y otras que me ayudaba a hacer un contacto con mi interior, algo que nunca hice antes en mi vida, porque nunca me había dado a mí mismo el tiempo para hacerlo y ponerme en contacto conmigo mismo y reflexionar acerca de quién soy. Nunca antes había experimentado con tanta intensidad esa sensación de bienestar y tranquilidad que me proporciona el poder conectarme con mi interior y me ha dado la oportunidad de decirme que estoy vivo y de estar consciente de que estoy en el aquí y el ahora. LVM

Estas actividades, aunque no me resultó tan sencillo realizarlas, me ayudaron a conocer más sobre mí misma, y como no es nada fácil la autodescripción, ya que muchas veces no vemos nuestras virtudes y sólo nuestros defectos, me ayudó a tener una idea más clara de quién soy, mis virtudes y valores, entre otras cosas; en pocas palabras, valorarme a mí misma. MRL

Cabe señalar que incluso unos cuantos mostraron señales de una conciencia más expandida:

Yo soy un ser humano único y valioso, con grandes cualidades, dones y defectos, yo soy amor y fortaleza, soy tenaz y perseverante, creativa y soñadora, reservada, divertida y con sentido del humor, responsable, trabajadora, valiente, curiosa y aventurera. Descubrí además que sólo yo soy responsable de mi vida, que tengo la suficiente fuerza interna para superar adversidades, me falta madurar emocionalmente y tenía una niña herida, que ahora comienza a sanar. PSR

Nuestra conciencia es igual que una flama, pues crece conforme la vamos alimentando y no debemos dejar que se extinga, pues sin el yo consciente mi llama llega a apagarse. MLLP

Gracias a lo que va del curso de Psicología Humanista me he creado una conciencia de mí misma nueva, pues gracias a las actividades realizadas me he puesto en contacto conmigo mismo, momentos y experiencias que han marcado mi vida. SFR
Me he conocido más a fondo y he aprendido a satisfacer mis necesidades y a mantener una relación sana con mi propio ser. SST

Hubo autocrítica y reflexión sobre sus procesos de mejora, y sus umbrales de aceptación, confianza y seguridad en sí mismos se incrementaron:

Antes estaba muy confundida acerca de la Andrea que realmente era, porque era dos: la que me daba miedo mostrar y la que soy. ARS

Sólo yo tengo la llave de mi vida. Soy la única que puede juzgarme, criticarme, aplaudirme. ULL

[...] hay gente nueva que no conozco y me gustaría conocerlos, y hay otros que me gusta que estén, el miedo y la inseguridad es lo que me aborda, pero es bueno conocer y descubrir nuevas personas o cosas; adoro haber elegido esta materia porque tiene un buen programa y temas diferentes. Mi estado: emocionada y ansiosa. (Actividad 1, LMM)

[...] esta actividad fue muy especial y tranquilizante para mí, la maestra nos dijo: pónganse cómodos, cierren sus ojos y escuchen lo que les pondré y diré, puso la canción *Espejo*, para mi punto de vista muy reflexiva y acertada, me sentí rara, sensible y llena de experiencias y emociones, abrí mi mente y me sentí tranquila y empecé a dibujar por todos lados hasta que llegué a un bosque... había un niño y ahí estaba yo... me dijo que todo iba a estar bien y esto me hizo sentir reconfortada... Después, la maestra nos dio a firmar un contrato que decía muchas cosas para ser exitosos. Me gustó esta actividad pues estuvo llena de emociones y certezas. Mi estado: decidida. (Actividad 6, LMM)

En cuanto a la *Autorregulación emocional*, se observó que la mayoría mostró cambios en su capacidad para reconocer, expresar y reparar sus estados de ánimo de manera voluntaria y responsable:

He aprendido a estar más tranquila, a aceptar las cosas que siento y que me suceden como parte de la vida, creo que he aprendido a superar las emociones que a veces me embargan, y antes no sabía qué hacer con ellas. EJ

He aprendido que puedo estar tranquila siempre que yo me lo proponga, me han hecho más fuerte las experiencias, he aprendido mucho y me agrada saber que mis sentimientos me hacen crecer junto con cada vivencia en el transcurso de mi vida, me ha hecho acercarme más a mí, a conocerme y como tal, poder relacionarme mejor con los demás estando bien conmigo misma. FDD

He experimentado felicidad, tristeza y enojo, las cuales he sabido controlar y dejarlas ir cuando es el momento. ARS

Durante las clases de psicología hacemos actividades que nos pueden llevar a la alegría o hasta el punto de recordar el momento más triste de nuestra vida. Yo creo que este punto es extremadamente útil puesto que nos enseña los momentos en los que debemos de abrirnos a la gente y los que no, nos enseña a ser fuertes y a entender que no todas las personas reaccionan igual que yo frente a situaciones que yo podría considerar inmaduras o no tan fuertes. AAM

Los estudiantes lograron contactar con sus emociones y sentimientos permitiéndose hablar de ellos, reconociendo cómo los habían aprendido desde niños, se dieron la oportunidad de experimentar toda clase de emociones sin temor frente a los compañeros:

En el curso he aprendido sobre mis emociones, a conocerlas y a manejarlas. Con estos aprendizajes puedo tener un perfil más completo de mí mismo emocionalmente, comprender el porqué de las emociones y saber qué tanto control tengo sobre éstas. AAM

Durante esta clase hemos experimentado vivencias muy valiosas y emocionantes, las cuales creo que me han estado regulando y haciendo sacar cosas que lleva uno dentro y se van juntando con el paso del tiempo. Estas vivencias se han hecho muy útiles para mí ya que con ellas he logrado una mejor calidad de vida porque he podido sacar cosas que nunca pensé que pudiera tocar y esto se me hace muy bueno ya que los sentimientos se aclaran. MGLP

Los estudiantes fueron capaces de regular y mantener bajo control sus estados emocionales negativos, así como mantener y/o generar los positivos:

Gracias a las actividades y vivencias del curso puedo decir que ha habido un gran avance en mi regularización emocional, pues he aprendido mucho de las emociones y cómo manejar las propias. [...] he podido expresar cosas y sentimientos que jamás había podido antes. EJ

Muchos días he llegado con una actitud de cansancio, estrés o enojo. En base a muchos ejercicios, sobre todo al de respiración, he podido relajarme, dejarme llevar y volver a un estado de plenitud y un sentimiento de fortaleza para afrontar felizmente mi vida. He regulado mis emociones, pues ciertos ejercicios como el de mi niño interior, me han motivado para modificar ciertas cosas de mi persona. Han sido muy buenas todas esas historias que leemos pues he reflexionado mucho. AAM

El autoconocimiento es el principio para un programa de Educación Emocional y en este estudio se buscó que el estudiante fuera el protagonista principal de su propio cambio guiado por el docente, suscitando en él la confianza para lograrlo y los aprendizajes pertinentes para que aprendiera a conocerse, aceptarse y respetarse.

CONCLUSIONES

En esta investigación se comprobó el valor y el importante aporte que tiene la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional para el desarrollo de las competencias emocionales propuestas, los beneficios repercutieron en una mayor adaptación personal y social de los jóvenes participantes.

Los resultados coincidieron con los registrados por Bisquerra (2000), Fernández Berrocal (2004) y Repetto (2010), quienes encontraron que el desarrollo de competencias emocionales a través de la Educación Emocional contribuye a que los estudiantes aprendan a tener mayor conciencia de sí mismos, de sus estados de ánimo y pensamientos, así como a regular sus emociones y reconocerlas en los demás, disfrutar de sus relaciones, mejorar su motivación e incrementar la autoestima, prevenir los conflictos y conductas de riesgo.

Los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes se movilizaron; conforme el curso avanzaba, el desarrollo de competencias se hacía evidente aunque el ritmo y proceso era diferente para cada estudiante.

Los cambios experimentados en cuanto a necesidades, deseos y compromisos se vieron reflejados en sensaciones de bienestar, esperanza y confianza en ellos mismos.

La comunicación entre docente y estudiantes fue fluida y confiada; en clase se denotaba entusiasmo, alegría, tolerancia y extroversión, la incertidumbre con la que llegaron al curso se había transformado en un espacio fértil y revitalizante.

Cada ocasión es propicia para renovar o mejorar a partir de lo encontrado, y con esta experiencia se retoman los aciertos y desaciertos para hacer los cambios y ajustes pertinentes para futuros cursos, mejorar y enriquecerlos en temas, procesos y metodologías derivados de los enfoques humanista y transpersonal; por ejemplo, tocar la parte espiritual del ser humano y expandir más la conciencia, ésta es la inten-

ción para la materia que a partir de 2014 se convierte en Taller de Desarrollo Humano. Las 27 experiencias de aprendizaje propuestas pueden ser enriquecidas y modificadas según las necesidades de cada grupo.

Se considera que un estudiante que aprenda a conocerse y a cuidar de sí mismo podrá tener una actitud más solidaria. Con esto se sientan las bases para un bien común y una mejor sociedad.

Con el desarrollo de estas competencias emocionales se contribuye a la Educación Emocional del adolescente, se abona a la formación humanista e integral que se busca en la Universidad y se generan cambios en su comportamiento, emociones y manera de vivir.

Pero, ¿cómo acercarnos y detectar las necesidades emocionales de los jóvenes? Mi respuesta es: observando, escuchando, intuyendo, sintiendo, permitiendo y respetando; así también, creando el clima en aula, estableciendo reglas, actitudes y comportamientos que den marco a un espacio del trabajo con ellos en este sentido.

Se aceptan los límites de este estudio y el hecho de que los resultados no pueden generalizarse.

Se reconoce que el tiempo que duró el curso durante el semestre no permitió explorar más competencias de índole social.

Se sugiere que un trabajo como el realizado puede ser trasladado también a los docentes.

Finalizo diciendo que es importante tomar el timón y navegar en la mar de la Educación Emocional de nuestros jóvenes para contribuir aunque sea con un grano de arena a hacer de ellos personas conscientes, saludables y responsables de su vida y felicidad.

REFERENCIAS

- Atienza, M. (1987). *Estrategias en psicoterapia gestáltica: grupos, parejas y dinámica gestáltica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida, en *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, pp. 7- 43. España.
- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional*. Barcelona: Escuela Española.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. España: Desclée de Brouwer.

- Boschma, J. (2008). *Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociales*. España: Gestión 2000.
- Castanedo, C. (2003). *Grupos de encuentro en terapia Gestalt*. (3ra. Ed.) Barcelona, España: Herder.
- Cornejo, L. (2009). *Manual de terapia gestáltica aplicada a los adolescentes*. 3ª edición. España: Desclée de Brouwer.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Traid Meta-Mood Scale, en *Psychological Reports*, 94, pp. 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el día 2 de enero de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Gavilán, M. A., y D'Onofrio S. (2004). *Re-pensar al adolescente de hoy y re-crear la escuela*. Foro Virtual de la Vicaría de Educación/Buenos Aires. Consultado el día 15 de marzo de 2011 en: <http://cursos.aiu.edu/Desarrollo%20Humano%20II%20Adolescencia/PDF/Tema%208.pdf>.
- Goleman, D. (2003). *La inteligencia emocional*. 37ª edición. México: Vergara.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. 5ª edic. Barcelona: La Llave.
- Petit, M. (2009) *La terapia Gestalt*. España: Kairós.
- Repetto Talavera E., y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la Educación. [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 8, Número 5. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>.
- Sacristán Romero, F. (2005) *Reflexiones sobre la terapia Gestalt*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultado el día 01 de mayo de 2014 de: <http://site.ebrary.com/lib/univeraguascalientessp/Doc?id=10088640&ppg=19>.
- Salama Penhos, H. (2001) *Psicoterapia Gestalt: proceso y metodología*. México: Alfaomega.

Tenti, E. (2004). La escuela y la educación de los sentimientos. Algunas notas sobre la formación de los adolescentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, No. 1. Buenos Aires, Argentina. ✱