



## LA AFECTIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA.

### GEBHARD, SILVIA MARIANA

• Profesora en Ciencias de la Educación y Profesora en Lengua Extranjera: inglés. Tesista del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía a distancia. Facultad de Humanidades. Sede Corrientes.

• *E-mail:* ap.regional16@gmail.com

### Avance de Proyecto de Tesina

### Palabras Claves

- Afectividad
- Prácticas docentes
- Enseñanza
- Aprendizaje
- TIFca

### Planteamiento del problema

“Todo docente que recién se inicia en la profesión quiere guiar de manera positiva a sus alumnos. Tiene expectativas de logro altas y la sincera intención de pasar por la vida de sus alumnos dejando

un mensaje superador” (Lewin, 2016a).

El rol docente, sin embargo, se ha complejizado en los últimos años y un gran número de profesores no cuenta con las herramientas necesarias para encarar los novedosos retos y desafíos que la función les presenta.

Vaillant (2005) coincide con Tedesco & Tenti Fanfani (2006) en el impacto escolar en cuanto a calidad y equidad que provocó la expansión de la pobreza en países de América Latina, y en particular en Argentina, con los consecuentes estados de vulnerabilidad y exclusión sufridos por una gran parte de la población con hijos en edad escolar. Las secuelas de este fenómeno, que incluyen flageolos como la violencia, el abandono, la desintegración familiar, las enfermedades, la desnutrición, entre otros, afectan la vida de los estudiantes y sus familias e inciden indudablemente en la cotidianidad de la actividad docente y su identidad profesional. Por un lado, estos autores señalan que la tarea pedagógica suele resentirse frente a la urgencia de las tareas asistenciales. Por el otro, las tasas de bajo rendimiento, repitencia, ausentismo y deserción se incrementan. (Vaillant, 2005; Tedesco & Tenti Fanfani, 2006).

En este contexto, Tedesco & Tenti Fanfani (2006) también postulan que los alumnos de hoy podrían ser denominados “nuevos alumnos” por las características y demandas que evidencian, frente a las cuáles, en numerosas ocasiones, los profesores no saben cómo responder. Los docentes pueden encontrarse, actualmente, con grupos de alumnos que muestren conductas disruptivas, apatía, falta de compromiso, tardanzas y principalmente, bajo rendimiento académico. En este marco, ya no sería posible mantener un enfoque tradicional que priorice habilidades cognitivas por sobre las competencias sociales y emocionales. Tampoco sería lógico esperar que los estudiantes reconocieran, respetaran y legitimaran el rol del profesor espontáneamente. Es imprescindible para el educador construir su autoridad pedagógica recurriendo al desarrollo de nuevas competencias y a la utilización de técnicas y dispositivos novedosos (Tedesco & Tenti Fanfani, 2006) y desterrar



definitivamente la metodología de enseñar exclusivamente “de los hombros para arriba” (Lewin, 2016a). Surge, entonces, el planteo acerca del lugar que ocupan las emociones en las aulas y de la importancia que se les concede en lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje.

Como claramente expresa Jadue (2002), “las emociones tienen un poderoso impacto en nuestro conocimiento del mundo circundante y las expresiones emocionales otorgan una ventana a la experiencia subjetiva del mundo individual”, es decir que la competencia emocional de un individuo determina la manera en la que se relaciona consigo mismo y con los otros, al tiempo que afecta las vivencias y moldea las respuestas adaptativas y la adquisición de patrones de conducta. Este planteo aplicado al proceso de enseñanza aprendizaje sustenta el hecho de que aquello que se aprende en un contexto afectivo y de significatividad se retiene por más tiempo en la memoria y se recuerda con más facilidad y mayor detalle. Esto sucede por activación del sistema parasimpático, el cuál posibilita que la amígdala, en el cerebro, libere dopamina, un neurotransmisor relacionado con el placer que colabora con el aprendizaje de informaciones o hechos que hayan sido relevantes en el plano emocional. Sin embargo, las emociones no siempre favorecen el aprendizaje ya que las emociones displacenteras activan el sistema simpático y la amígdala cerebral poniendo en funcionamiento el eje hipotálamo-hipofisiario y liberando cortisol, un neurotóxico que inhibe el aprendizaje (Lewin, 2016a).

García Cabrero (2009, pag 4) hace mención a investigaciones neurocientíficas (Caine y Caine, 1998, Damasio, 2003) que “han revelado que los aspectos afectivos se encuentran íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de meta-cognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje”. Asimismo, Rager (2009) cita a varios autores (Wolfe, 2006; Damasio, 1994 y Jensen, 1998) cuando explica que el cerebro, al ser un órgano proclive a detectar patrones, busca crear significado estableciendo o reafirmando conexiones neuronales ya

existentes, pero es el componente emocional el que determina lo que se aprende y el impacto de este aprendizaje en la red neuronal. Incluso es posible afirmar que el ser humano contiene programación emocional en su ADN surgida a partir de la evolución filogenética; es decir, que está biológicamente preparado para reaccionar emocionalmente frente a una variedad de situaciones. Es necesario, sugiere esta autora, erradicar el hábito de considerar a las respuestas emocionales como irracionales o contrarias a los procesos de pensamiento; ignorar el rol que juegan en el aprendizaje solo dará lugar a una visión parcializada y errónea del proceso.

La afectividad en el aula se evidencia a diario en las prácticas docentes. González y González (2000) postulan que “en los espacios escolares se crean redes invisibles entre profesores y estudiantes generando dinámicas que pueden producir enlaces positivos o no, entre estos”. A su vez, Jadue (2002) plantea la existencia de factores neurobiológicos y socioemocionales que predisponen al bajo rendimiento y al fracaso en la escuela y afirma que “a través del desarrollo de la competencia emocional en la comunidad educativa es posible crear en la escuela factores protectores para un adecuado desarrollo del alumno” (Jadue, 2002) y favorecer el logro de los aprendizajes. Lewin (2016), por su parte, argumenta que los profesores poseen herramientas sobre metodología y enfoques didácticos, pero insuficientes estrategias para crear un aula afectiva siendo que la gestión áulica en este sentido es la clave de una enseñanza de calidad y un aprendizaje efectivo.

En función de lo narrado en este trabajo se buscar investigar cuáles son las creencias de los profesores acerca de la afectividad en el aula y de qué manera las reflejan en sus prácticas docentes cotidianas.

Para este trabajo se optará por la definición del término creencia propuesta por Moreno y Azcárate (2003) en consonancia con las definiciones brindadas por Llinares (1991) y Pajares (1992) citados por las mencionadas autoras:

**«Las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y**



justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.» (p.267).

Según Bandura (1986) citado por Padilla y Garritz (2014, pag 344), las creencias son consideradas como los mejores indicadores acerca de cómo una persona se comporta, maneja información y toma decisiones de cierta forma, por lo tanto, de acuerdo a qué creencias sostengan en relación al constructo, los profesores actuarán, decidirán, seleccionarán actividades, materiales y recursos, darán devoluciones, establecerán límites, evaluarán y se vincularán con sus alumnos y sus colegas.

### Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las creencias de los profesores acerca de la afectividad en el aula y de qué manera las reflejan en sus prácticas docentes cotidianas?

### Justificación del estudio

El objetivo del desarrollo integral del alumno que plantea nuestro sistema educativo no puede reducirse al intelecto y las capacidades cognitivas. Tradicionalmente, en el marco del paradigma positivista, los únicos aspectos tomados en cuenta en el ámbito académico eran el lógico matemático y el lingüístico verbal. Sin embargo, la idea del papel clave de las emociones para el aprendizaje no es reciente; ya a principios del siglo XX, pedagogos como María Montessori y Célestin Freinet la mencionaban al plantear la necesidad de atender y desarrollar, de manera equilibrada, a todas las capaci-

dades del ser humano. (citados por Märtin y Boeck,2001,pag 196).

Hay un gran número de alumnos que no padece patología alguna pero cuyo proceso de aprendizaje se ve obstaculizado. Jandue (2002) plantea que estos estudiantes llegan a la escuela con carencias sociales y emocionales originadas en condiciones paupérrimas de vida, en relaciones familiares conflictivas y en la escasa estimulación recibida en pos del aprendizaje, por lo tanto, presentan una alta predisposición al fracaso y abandono escolar. Sin embargo, dado que la permanencia de los alumnos en la escuela depende, entre otros factores, de la calidad de los vínculos interpersonales y sociales cabe preguntarse ¿Qué hay de los docentes? ¿Se ocupan de convertir a sus aulas en espacios afectivos que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje?

En este sentido, es interesante el aporte de García Cabrero (2009, pag 8) quien citando estudios de Orson y Wyett postula que hay un vínculo indiscutible entre los problemas de disciplina dentro de una clase y el nivel de competencia afectiva interpersonal del profesor a cargo. Usualmente se subestima el efecto de lo que sucede dentro del aula, en la interacción docente-alumno, mientras se “transmite conocimiento”. Sin embargo, debe tenerse presente que el profesor es un referente para los alumnos, y el repertorio de comportamiento de éstos, puede ampliarse positiva o negativamente.(Märtin, 2001).

Este trabajo de investigación aportaría a los psicopedagogos, datos que permitirían profundizar la comprensión del impacto de las emociones implícitas en el aula en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para un abordaje grupal, este estudio colaboraría con la producción de conocimiento para sustentar enfoques educativos que dieran lugar a la construcción de una red afectiva que potenciara el vínculo docente-alumnos. Sería útil, como lo expresa García Cabrero (2009), para alcanzar “mayores niveles de auto-eficacia de los profesores y los alumnos”; lo que conllevaría “la disminución de (...) factores relacionados con el bajo rendimiento académico y el consecuente fracaso escolar y repercutiría en la creación de climas más favorables para el aprendizaje”. En lo que respecta a un abordaje individual,



una mayor comprensión de la influencia de la afectividad en los aprendizajes podría brindar una nueva mirada para la intervención psicopedagógica, tanto en el ámbito escolar como clínico.

Asimismo, la profundización en los saberes relacionados con las dimensiones afectivas de la enseñanza podría servir a la psicopedagogía como base teórica para pensar novedosas formas de prevenir y/o atenuar la aparición de problemáticas que obstaculizan el aprendizaje tanto en el orden grupal como individual y afectan tanto a jóvenes como a adultos. Entre ellas, se podría mencionar al bullying, la discriminación y otros tipos de violencia escolar, como así también, las adicciones, la ansiedad, el estrés, la indefensión aprendida, entre otros.

### Objetivo general

Analizar las creencias de los profesores acerca de la afectividad en el aula y cómo éstas se reflejan en sus prácticas docentes.

### Objetivos específicos

1. Identificar las creencias docentes acerca de la afectividad en el aula y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Describir y caracterizar la manera en la que la afectividad es puesta en juego por los docentes en sus prácticas cotidianas.

### Supuesto de trabajo

Los docentes creen que la afectividad no es un componente determinante en el aula y esa creencia se refleja en sus prácticas docentes.

### Antecedentes- Estado del Arte

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se ha hallado una variedad de trabajos científicos relacionados con la temática de la afectividad en el aula y de la influencia de las emociones en el aprendizaje. Sin embargo, las investigaciones vinculadas a la temática del constructo seleccionado realizadas en el nivel medio no fueron numerosas, y las registradas fueron investigaciones focalizadas en la enseñanza de determinados espacios curriculares. Si bien los contextos y las poblaciones estudiadas en los diferentes trabajos relevados son heterogéneos, hay un predominio de poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social.

En primer lugar, es enriquecedor hacer mención al estudio argentino titulado "Aspectos subjetivos de la enseñanza en la relación docente-alumno del nivel medio" de María Elena Marzolla enmarcado en la investigación "Enseñanza y subjetividad" de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén cuyo propósito central es el estudio de los procesos de enseñanza y las construcciones subjetivas que se desarrollan en el nivel medio (Marzolla, 2009). Focalizado en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y a partir de la hipótesis de que las subjetividades escolares impactan en el rendimiento escolar del alumno, para la realización de este estudio se aplicaron cuestionarios a 250 alumnos y entrevistas a estudiantes y profesores para indagar acerca de la manera en la que los adolescentes *vivencian* a sus docentes. Como regla general, en los resultados, se evidenció una brecha entre el aspecto afectivo y las tareas escolares. Hay un escaso reconocimiento de los docentes hacia sus alumnos y, en particular, hacia los chicos con mayores dificultades. El vínculo se construye casi con exclusividad en relación con las actividades académicas en las cuales se identifica fácilmente el trabajo docente, pero un gran número de jóvenes no responde a ellas y se muestra desinteresado.

Este trabajo concluye además que los jóvenes son afectos a pensarse y a reflexionar acerca de sus vidas, sin contar con la contención



y anticipación del adulto, componentes afectivos muy necesarios en un alto porcentaje de los casos. Marzolla (2009) manifiesta que una gran variedad de enfoques educativos actuales proponen al alumno como eje del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo en la realidad áulica diaria, son escasas las ocasiones en las que éste es reconocido en su subjetividad. Como reflexión final, la autora reclama la importancia de profundizar el “estudio sobre los alumnos como sujetos de la educación y su realidad psíquica dándole lugar a la palabra, a la escucha y fomentando la expresión a través del trabajo áulico y de la construcción de (...) dispositivos institucionales específicos que operen sobre los pilares básicos de la identificación como son las representaciones, los afectos y los fines compartidos.” (Marzolla, 2009).

En segundo lugar, figura como antecedente de este trabajo, la tesis de la licenciada Gabriela Ruiz Sánchez perteneciente a la Maestría de Psicología Educativa de la Universidad Nacional de San Marcos situada en Lima, Perú que se titula “Rendimiento académico, afectividad hacia el aprendizaje y atribución relacionada a la motivación de logro, en alumnos de matemáticas de secundaria” y cuya pregunta de investigación reza lo siguiente ¿El rendimiento académico en matemáticas estará relacionado con la afectividad hacia el aprendizaje de matemáticas y la atribución causal de logro en matemáticas, en alumnos de tercer, cuarto y quinto grado de secundaria?

La hipótesis manejada por Ruiz Sánchez (2013) es que existe una relación significativa entre el rendimiento académico autopercebido en matemáticas, la atribución causal de motivación de logro en matemáticas y la afectividad hacia el aprendizaje de matemáticas, en alumnos de tercero, cuarto y quinto grado de secundaria.

El diseño de investigación utilizado es descriptivo – correlacional y las técnicas e instrumentos de recolección de datos privilegiados en este caso son el autoinforme, el cuestionario de afectividad hacia el aprendizaje matemático diseñado por Rivera y la escala atribucional de Motivación de Logro elaborada por Manassero y Vásquez (Ruiz Sánchez, 2013). La población está conformada por

estudiantes de ambos sexos de educación secundaria de sector socio económico medio bajo de los distritos de Lima, Perú. Se incluyeron estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de nivel secundario, de entre 13 y 17 años. La autora concluyó que tanto “las creencias y las actitudes de aceptación, como la identificación de las emociones hacia el aprendizaje de matemáticas que muestran los adolescentes, evidencian una covariación directa y significativa con el interés que tienen por el curso, la atribución de los resultados obtenidos en el mismo a su propio esfuerzo, la esperanza que perciben de obtener un cierto resultado futuro en el curso, la influencia que perciben tienen los exámenes en la nota obtenida y la capacidad con la que perciben a su profesor de matemáticas”. (Ruiz Sanchez, 2013).

En vista de los resultados de su investigación, Ruiz Sánchez (2013) recomienda que se realicen estudios para averiguar si los resultados son los mismos en poblaciones de sectores socioeconómicos de clase media alta o alta y en poblaciones de nivel de educación primaria. Finalmente recalca la necesidad de concientizar acerca de la importancia de indagar el rol de las emociones en los estudiantes al momento de aprender, y de identificar si el desempeño académico afecta la afectividad hacia el aprendizaje de los alumnos o si es la dimensión afectiva del aprendizaje la que influye en el rendimiento escolar.

En tercer lugar, en lo que respecta a investigaciones acerca del nivel educativo secundario, cabe destacar la tesis de posgrado de la Universidad de Oviedo, España, que se titula “Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación” cuya autoría corresponde a Teresa Mena Benet (2013). El propósito de este trabajo es comprender el alcance de las emociones del aprendiente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; conocer el porqué de la trascendencia de la afectividad y examinar la relación que hay entre las diferentes variables afectivas y la motivación, para entender cuáles son las causas que motivan la conducta del alumno en el aula (Mena Benet, T, 2013). La tesista



considera a la ansiedad, el autoconcepto y autoestima, la actitud y creencias, los estilos de aprendizaje y la motivación como factores afectivos que pueden convertirse en obstaculizadores del aprendizaje. Mena Benet (2013) señala que las dimensiones afectivas dan pistas que habilitan la revisión y la adecuación de las estrategias de la labor docente con el fin de favorecer el aprendizaje. A partir de la selección y el análisis de manuales, esta autora concluye que las aptitudes y capacidades cognitivas no son suficientes por sí solas para el logro de un aprendizaje eficaz. Un estado emocional inestable (falta de autoestima, seguridad y confianza en uno mismo, creencias negativas, estados de ansiedad), obstaculiza el desarrollo integral y, por ende, el aprendizaje, por lo que para que sujeto pueda aprender es imprescindible la acción conjunta de componentes cognitivos y afectivos (Mena Benet, T, 2013).

Finalmente, es útil incluir en los antecedentes un enfoque meta-analítico aplicado en el trabajo de investigación de Roorda, Koomen, Spilt y Oort (2011) de la Universidad de Amsterdam, Holanda, cuyo título es "The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach" (La Influencia de las relaciones afectivas entre profesores y alumnos en el compromiso estudiantil y el éxito académico: un enfoque meta-analítico). Sus resultados están basados en 99 estudios que abarcan los niveles educativos inicial, primario y secundario entre 1990 y 2011 e incluyen a 129.423 estudiantes y, al menos, 2825 docentes de Estados Unidos, Canadá, Europa, Asia, Australia y África. Esta revisión bibliográfica meta-analítica provee evidencia acerca de la importancia tanto de los aspectos positivos como de los negativos del vínculo docente-alumno para el aprendizaje. Las asociaciones entre el vínculo afectivo docente-alumno y el nivel de compromiso y desempeño académico son sólidas: estas relaciones se mantienen como elemento clave e incluso se vuelven aún más determinantes en lo que respecta a alumnos de mayor edad, incluso adolescentes tardíos. Cabe resaltar la importancia de la afectividad en el vínculo para los

alumnos con riesgo académico, y en particular, para estudiantes provenientes de sectores sociales carenciados y/o que padecen algún trastorno del aprendizaje (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011).

### Marco teórico

La temática seleccionada para este trabajo se encuentra respaldada por la Ley Provincial nº 6398 de Educación Emocional, promulgada por la Honorable Cámara de Diputados y Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Corrientes, la cual establece como fines y objetivos en su artículo 3:

Desarrollar, mediante la enseñanza formal, cada una de las habilidades emocionales—conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación o aprovechamiento productivo de las emociones, empatía y habilidades sociales— así como las habilidades de elección en cada niña y niño y tutores/as —docentes y padres— mediante la Educación Emocional, con el objetivo de alcanzar una mejor calidad de vida de todos los ciudadanos.-

Con respecto a la ley de Educación Emocional, su promotor; el psicólogo Lucas Malasi explica que se trata de la inclusión formal de la educación emocional como pilar en la formación de maestros y profesores para que pueda ser aplicada eficientemente en el aula y utilizada como estrategia educativa tanto vertical como transversalmente (Giacometti, 2017).

A nivel nacional, el Ministerio de Educación de la Nación, en alianza con Facundo Manes, creó un laboratorio de neurociencia aplicada a la educación que incluirá talleres específicos sobre cómo las emociones están relacionadas con el aprendizaje ya que según afirma el neurocientífico, si lo que se pretende es lograr un mayor grado de motivación escolar y desarrollar el potencial de los estudiantes, pudiendo, a su vez, detectar dificultades y trastornos del aprendizaje en etapas tempranas, las emociones juegan un rol preponderante (Manes, 2016).



Para abordar el tema de la afectividad y aprendizaje en el aula se adoptará la línea de investigación planteada por Laura Lewin (2016a), la cual hace mención a los aportes de la Neuropsicología y las teorías de Inteligencias Múltiples e Inteligencia Emocional en lo que respecta al manejo eficaz del aula y el logro de aprendizajes significativos. Esta autora retoma conceptos clave de este enfoque y estas teorías en relación con la importancia de las emociones, tanto positivas como negativas; los eventos emocionalmente significativos en la clase y la conexión empática en la relación docente- alumno para llevar adelante un proceso satisfactorio de enseñanza-aprendizaje.

Las categorías analíticas que se desprenden del constructo a investigar son:

- Afectividad- dimensiones afectivas- y aprendizaje.
- Creencias sobre afectividad en el aula y prácticas docentes.

Gonzalez y Gonzalez (2000) definen a la afectividad como “el vínculo que se establece entre personas que se relacionan, generando una interdependencia de influencia mutua (...) un conjunto de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier contexto social en que estén inmersos los individuos”.

De acuerdo con Oliveira, Rodríguez y Touriñán,

La afectividad designa una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena. Para estos autores, la cognición y el afecto son esferas interactivas, ya que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales, sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etcétera.). Los autores señalan que el vínculo afectivo es una necesidad primaria significativa que constituye la base para crear los lazos entre el individuo y su grupo social de referencia, y que sólo puede ser satisfecho dentro de la sociedad. (citados por García Cabrero, 2009, pag 5).

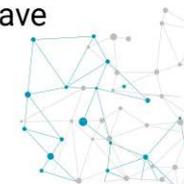
Asimismo, estudios realizados en el ámbito psicopedagógico han puesto de manifiesto que lo que se ha conceptualizado como “*enseñanza afectiva*”, tiene un impacto positivo sobre el crecimiento

personal de los estudiantes, sobre el aprendizaje y los procesos de socialización. La enseñanza afectiva toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y experiencias personales. (Shechtman y Leichtenritt, 2004 citados por García Cabrero, 2009, pag 4).

Es necesario que las creencias de los docentes se conviertan en foco de investigación educativa, sin embargo, la dificultad para realizar investigaciones de este tipo radica en problemas causados por definiciones poco claras o imprecisas del término *creencia*, conceptualizaciones pobres, y desacuerdos estructurales con respecto al constructo. (Pajares, 1992).

En lo que respecta a la relación entre creencias y el proceso de enseñanza aprendizaje, Jones y Carter (2007, citados por Padilla y Garritz, 2014) proponen un «Modelo Socio Cultural de Sistemas de Creencias Embebidas» el cuál puede ser utilizado como herramienta para comprender la construcción y desarrollo de creencias y actitudes en el ámbito educativo. Las autoras afirman que “las creencias epistemológicas son conjuntos de creencias sobre conocer y aprender que juegan un papel mediador en el procesamiento de nueva información. Las epistemologías personales de los profesores emergen desde experiencias de aprendizaje tanto formales como informales y sirven como ejemplos mentales para construir y evaluar su propia práctica de enseñanza” (Padilla & Garritz, 2014).

Zabalza (1990) citado por Loredó Enriquez (2008, pag 4) entiende a la práctica docente como “la suma de actividades que ocurren en el aula” aunque no la limita a ese espacio sino que toma en cuenta al momento previo de planeación y a la etapa posterior de evaluación. De Vicenzi (2009) coincide y agrega que las prácticas docentes implican la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación implementados; la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas. La reflexión en acción es clave



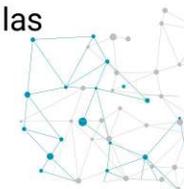
para que el docente sea capaz de abstraerse de su cotidianidad y pueda pensar su práctica ya que el quehacer docente se caracteriza por ser un proceso creativo, dinámico, innovador y sensible al contexto (Loredo Enriquez, 2008; Lewin, 2016; Schön, 1994 citado por Loredo Enriquez, 2008, pag 4).

García Cabrero (2009) argumenta que la interacción del profesor con sus alumnos, implica procesos afectivos que generan un determinado clima social en el aula, el cual puede ser facilitador u obstaculizador del aprendizaje. Es imprescindible entonces, manifiesta Lewin (2016a) retomando a Goleman que se logre un equilibrio entre el desarrollo de los aspectos cognitivos y las habilidades socioemocionales en el aula. Por esto surge la necesidad de describir y analizar las dimensiones afectivas de la docencia que están presentes durante la interacción en el aula, y su consecuente impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes. Sin dudas, la identificación de estas dimensiones dará lugar a la reflexión sobre la propia práctica, para pensar y repensar actitudes que favorezcan la creación de un clima que propicie el aprendizaje.

En este sentido, Lewin (2016a) considera que son tres los elementos principales de un aula afectiva y cuya presencia en el salón de clases lo convierten en un espacio afectivo; el clima áulico con sus componentes académicos, sociales, físicos y afectivos; el uso la tecnología como recurso; y la incorporación del humor en el aula. Esta autora señala que, en sus prácticas, el docente debe utilizar estrategias como 1) el reconocimiento, 2) la conexión emocional; relacionada con el saludo diario, el contacto visual, el “caminar” el aula para monitorear, colaborar y atender los diferentes ritmos de tarea, el manejo de los límites y los silencios, y la resolución de los conflictos, 2) la comunicación; que incluye el lenguaje verbal y no verbal, y 3) la motivación; vinculada al hecho de otorgar sentido a lo que se enseña y proponer retos y desafíos acordes al nivel, dando importancia al Sistema Cognitivo de Creencias; a la disposición emocional a la vez que se fomenta el empoderamiento, la autonomía y el aprendizaje cooperativo.

En estudios realizados sobre maestros universitarios ejemplares citados por García Cabrero (2009) se han identificado ciertas características que constituyen dimensiones afectivas de la enseñanza del profesor y son : la capacidad para estimular el interés de los estudiantes y el impulso a la motivación para el estudio, mediante la manifestación de expresiones de entusiasmo, el establecimiento de relaciones positivas con los alumnos y la demostración de altas expectativas, y, en términos generales y la capacidad para mantener un clima positivo dentro del salón de clases. Adicionalmente, estos estudios concluyeron que cuando los maestros poseen competencias emocionales desarrolladas, los estudiantes obtienen puntuaciones altas en medidas de auto-concepto, tienen beneficios a nivel intelectual y puntajes de creatividad, solución de problemas, pruebas estandarizadas de logro, se involucran más en el aprendizaje y presentan menos problemas de disciplina, lo cual impacta tanto la adquisición de habilidades académicas, como personales y sociales. Por su parte, en 1999, Chory y McCroskey en un estudio estadístico para medir la cantidad de afecto que tenía lugar en un curso sobre ciencias de la comunicación en la universidad de West Virginia descubrieron que los factores que coadyudaban para la creación de un clima afectivo facilitador del aprendizaje eran la inmediatez no-verbal, una gestión áulica que involucra la aceptación social, la promoción de la autoestima, el pensamiento de alto nivel, la motivación intrínseca, la toma de decisiones de forma democrática, y el fomento de la comunicación entre los alumnos, y la asistencia regular de los alumnos a clases (citados por García Cabrero, 2009, pág 9).

En esta misma línea de trabajo pero siguiendo las propuestas del Programa TESA (Teaching Expectations and Student Achievement) citado por García Cabrero (2009, pag 9), Rompelman (2002) propone tres dimensiones de la enseñanza afectiva. En primer lugar, ubica a la dimensión de oportunidad, que incluye equidad en la oportunidad de respuesta, apoyo individual al estudiante, latencia, profundización, y manejo de altas expectativas en el razonamiento. En segundo lugar, presenta la dimensión de realimentación, relacionada con las



las correcciones sin sarcasmo ni respuestas negativas, el elogio del desempeño escolar y las críticas positivas, la escucha activa y la oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro. Finalmente, expone la dimensión de consideraciones hacia las personas, vinculada a la proximidad, la cortesía y el respeto, el intercambio de experiencias personales, el contacto físico afectuoso y apropiado, y el establecimiento de límites evitando formas hostiles.

Las reacciones emocionales de los actores educativos deben indagarse como elementos constituyentes del contexto sociocultural de la práctica, donde cognición y afectos se entrelazan aunque esta red de interacciones, en numerosas ocasiones, pasa desapercibida tanto para profesores como para estudiantes que participan en el acto educativo (Gómez Chacón, 2003). El primer paso es reconocer el afecto como una emoción fundamental en los actos de conocer, pensar, actuar y relacionarse, y repensar al aula como un espacio donde además del conocimiento y el intelecto, se entrecruzan “relaciones afectivas, vínculos, alianzas y, donde se libran batallas invisibles, luchas de poder y de querer” (González & González, 2000), se constituye en una aproximación alternativa al proceso de aprendizaje, permitiendo crear y recrear nuevas propuestas de docencia que atiendan realmente a los intereses y necesidades de la población escolar.

En el ámbito escolar, es necesario que el docente en su rol de formador y referente, amplíe sus competencias emocionales, principalmente en las relacionadas con el reconocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alcances de las emociones y el control de las emociones propias como de las reacciones emocionales que surjan en la clase, en sus estudiantes para que de esta manera ajuste las estrategias del proceso de enseñanza de acuerdo a los objetivos y metas planteadas para su práctica pedagógica.

Rodríguez Melendez (2016) plantea la importancia de identificar y tomar control de los estados emocionales para favorecer la adquisición de aprendizajes de carácter académico, profesional y personal. Agrega, a su vez, el aporte de Turner y Céspedes (2004) y

Millan (2008) de la Pedagogía de la Ternura cuando postulan, como ejemplo, que los estudiantes que sientan apatía por los estudios, pueden ser nuevamente estimulados y motivados en un contexto de amorosidad. En esta misma línea de pensamiento se integra la afirmación de Malaisi (2016) cuando sostiene que el estado emocional de una persona, y específicamente de un alumno, determina si encarará la situación planteada en modo creativo o en modo defensa.

### Metodología

<b>Abordaje</b>	Cualitativo
<b>Diseño</b>	Exploratorio
<b>Técnicas</b>	Entrevista abierta y Observación de Clase
<b>Instrumentos de recolección de datos</b>	Guía de preguntas y planilla de registro
<b>Universo temporal</b>	Segundo semestre-período lectivo de 2017
<b>Universo espacial</b>	Docentes de primero y segundo año del ciclo básico de una escuela pública de gestión estatal de nivel medio de la Provincia de Corrientes

Una frase que resume el posicionamiento en cuanto al constructo seleccionado es la siguiente “Si el niño no aprende de la manera en que le enseñamos, entonces tal vez deberíamos enseñarle de la manera en que él aprende” (Lewin, 2016a) y esta manera debería



incluir, con certeza, la dimensión afectiva.  
Es clave educar desde el amor, siempre.

## Bibliografía

- Alva Santos, A. (s.f.). Análisis de los Datos e Interpretación de los Resultados.
- Cátedra, M. p. (s.f.). El análisis de datos cualitativos.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 131-142.
- Creswell, J. (1994). cap 9. El Procedimiento Cualitativo. *Diseño de Investigación. Aproximaciones Cualitativas y Cuantitativas.*, 143-171.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, , 12 (2).
- Educativo, A. (2015). Lucas Malaisi: “Los docentes deben manejar sus emociones o por los menos tener una gestión sana de ellas”. *Ambito Educativo*.
- García Cabrero, B. L. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&lng=es).
- García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11), 1-14.
- Giacometti, M. (19 de Mayo de 2017). *Ambito.com*. Recuperado el 2017, de <http://www.ambito.com/883575-educacion-emocional-una-estrategia-que-busca-combatir-el-bullying-y-la-desercion-escolar>
- Gómez Chacón, I. M. (2003). *Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social : las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas*. [Tesis Doctoral]. Obtenido de <http://eprints.ucm.es/tesis/19-972000/S/5/S5013101.pdf>
- González, M. C., & González, A. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*, 31() 55-57.
- Jadue J., G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos* (28), 193-204.
- Lewin, L. (2016). *El Aula Afectiva*. Bs As, Argentina: Santillana.
- Lewin, L. (2016). *Gestión Educativa en Acción: Cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente*. Bs As, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ley Provincial nº 6398 de Educación Emocional. (s.f.). Provincia de Corrientes, Argentina.
- Loredo Enríquez, J. (s.f.). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción.
- Loredo Enriquez, J. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Malaisi, L. (2016). *Modo Creativo – Educación emocional del adulto*.



Educación Emocional Argentina.

- Manes, F. (08 de Noviembre de 2016). *Diario La Nación*. Recuperado el 2017, de <https://facundomanes.com/2016/11/08/neurociencias-en-el-aula-una-nueva-forma-de-mejorar-el-aprendizaje/>
- Márтин, D. y. (2001). *EQ. Que es Inteligencia Emocional*. Madrid: EDAF.
- Marzolla, M. E. (2009). Aspectos subjetivos de la enseñanza en la relación docente–alumno del nivel medio. *V Jornadas sobre Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*. Mar del Plata: Fac de Hum\_ Univ de Mar del Plata.
- Mena Benet, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Moreno Moreno, M. d., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias : revista de investigación y experiencias didácticas*, 21 (2), 265-280.
- Murillo, J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. 17 (2) . . [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_2.htm).
- Padilla, K., & Garritz, A. (2014). Creencias epistemológicas de dos profesores investigadores. *Educación Química*, 25 (3), 343-353.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Polack, M. E. (Noviembre de 2016). Neurociencias en el aula: una

nueva forma de mejorar el aprendizaje. *La Nación*.

- Rager, K. (2009). I feel, therefore, I learn: The role of emotion in self-directed learning. (<http://education.fiu.edu/newhorizons>, Ed.) *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23 (2), 22-33.
- Rodríguez Meléndez, C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*.
- Roorda, D. L., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). Teacher-child relationships and interaction processes: Effects on students' learning behaviors and reciprocal influences between teacher and child. *The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach*.
- Ruiz Sanchez, G. (26 de 11 de 2013). *Rendimiento académico, afectividad hacia el aprendizaje y atribución relacionada a la motivación de logro, en alumnos de matemáticas de secundaria*. Obtenido de Tesis para optar el grado de Maestría: <http://es.slideshare.net/albertolqp/rendimiento-academico-afectividad-hacia-el-aprendizaje-y-atribucion-relacionada-a-la-motivacion-de-logro-en-alumnos-de-matematicas-de-secundaria>
- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2006). Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes. En *Documentos de Discusión* (Vol. 2). Bs As, Argentina: IV Congreso Nacional de Educación.
- Vaillant, D. (2005). Reformas Educativas y Rol de Docentes. *PRELAC*.
- Yuni, J. y. (2016). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (Vol. 2). Córdoba, Argentina: Brujas

