

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras
División estudios de Posgrado



Propuesta de un curso complementario de
capacitación docente bajo el enfoque constructivista
para mejorar la interacción afectiva maestro-alumno en
la enseñanza superior.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A
Luz María Gómez Pichardo

Director de tesis
Dr. José Luis Ortíz Villaseñor

Noviembre 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Mi eterno agradecimiento al Doctor.
José Luis Ortiz Villaseñor, asesor titular,
por su infinita paciencia y comprensión,
así como por su oportuna y valiosa colaboración.

Agradezco a la Doctora Leticia Gallegos, a la Maestra Leticia Moreno,
a la Maestra Laura Rojo y a la Doctora Ana María Salmerón revisoras del trabajo
por contribuir en mi formación académica y profesional.

Y finalmente al Maestro Javier Arguelles por su apoyo incondicional.

Dedicatorias

Con todo mi amor y respeto a mi MADRE
por su comprensión, dedicación y respeto

A Luz del Carmen por ser una
estrella en mi camino

A amigos y familiares que con su estímulo
me motivaron a seguir adelante.

A la Universidad Nacional
Autónoma de México

TABLA DE CONTENIDO

	<u>Página</u>
Introducción.	vii
Capítulo 1. <i>Diversos enfoques del desarrollo humano y afectivo</i>	1
1.1. Estudios pre-científicos sobre la afectividad humana	3
1.1.1. Filosofía griega (Platón y Aristóteles)	4
1.1.2. El racionalismo cartesiano	8
1.1.3. El naturalismo	10
1.2. El afecto humano en las tendencias no cognitivas.	12
1.3. El enfoque humanista de Carl R. Rogers	21
1.4. La vida afectiva de la persona en la psicología cognitiva	24
1.4.1. Primeras apreciaciones cognitivas sobre la vida afectiva	24
1.4.2. Afectividad y desarrollo cognoscitivo en la epistemología constructivista	27
1.4.3. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	31
1.5. Autorregulación emotiva para el desarrollo (inteligencia emocional)	35
1.6. La afectividad: un concepto polisémico y ecléctico	40
Capítulo 2. <i>La teoría constructivista y el aprendizaje significativo en la educación superior</i>	43
2.1. El constructivismo como paradigma metodológico en la enseñanza universitaria	49
2.1.1. Los procesos de cognición desde la epistemología constructivista (generalidades)	49
2.1.2. Constructivismo y didáctica en el nivel superior: principios básicos	54
2.2. La teoría del aprendizaje significativo	59
2.3. El papel de la afectividad en el desarrollo de aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria	64
2.3.1. Cualidades de la interacción: el maestro universitario como educador	66
2.3.2. Interacción afectiva maestro-alumno y los modelos pedagógicos en la educación superior	69

	<u>Página</u>
Capítulo 3. <i>Estudio de caso: evaluación diagnóstica de la interacción afectiva maestro-alumno en la Universidad Mexicana (UNIMEX)</i> . . .	72
3.1. La educación superior en el marco del proceso integral de reforma educativa (1992-2000)	73
3.2. Institución objeto de estudio: la Universidad Mexicana (UNIMEX) Campus Polanco	78
3.2.1. Antecedentes institucionales	78
3.2.2. Misión y visión	80
3.2.3. Estructura funcional	82
3.2.4. Entorno socioeconómico.	83
3.2.5. Recursos para la formación docente	83
3.2.6. Principales problemáticas en el plano educativo	85
3.3. Diagnóstico de la interacción afectiva maestro-alumno	86
3.3.1. Descripción metodológica general	86
3.3.2. Diseño instrumental	88
3.3.3. Sujetos	89
3.3.4. Metodología de aplicación	90
3.3.5. Análisis de resultados	91
3.4. Conclusión capitular	103
Capítulo 4. <i>Perspectivas y propuestas</i>	105
4.1. Propuesta de un curso complementario de capacitación docente para mejorar la interacción afectiva maestro-alumno .	106
4.1.1. Justificación teórica y metodológica	106
4.1.2. Instrumentación didáctica	110
4.1.3. Relación de contenidos	121
4.1.4. Método de impartición	122
4.1.5. Sistema de evaluación	123
<i>Conclusiones generales</i>	124
<i>Anexo 1 Cuadro comparativo de las tendencias teóricas</i>	131
<i>Anexo 2 Cuestionario dirigido a docentes de nivel superior para evaluar la importancia de las interacciones afectivas en el acto educativo</i> . . .	133
<i>Anexo 3. Gráficas</i>	137
<i>Anexo 4 Carta descriptiva</i>	149
<i>Bibliografía</i>	154

INTRODUCCION

El trabajo que presentaré tiende, a revalorar el papel de las interacciones afectivas maestro-alumno en la potenciación de los fines de la enseñanza en el nivel superior. El tema surgió ante la observación reiterada de las múltiples inconsistencias que desde la perspectiva institucional como desde la de los propios docentes suelen tener en apego a los postulados constructivistas dan un mayor peso a los contenidos y métodos para obtener mejores aprendizajes en los alumnos, restando, importancia a los aspectos psicoafectivos que, son elementos prioritarios para la obtención de aprendizajes significativos. Este soslayo es provocado por factores múltiples que afectan la calidad de los procesos educativos; como aquellos que competen a la organización misma del centro educativo (flujos poco democráticos de poder al interior de la institución, excesivo pragmatismo en los objetivos a lograr en virtud del proceso enseñanza-aprendizaje, adopción de métodos excluyentes de este tipo de elementos del acto educativo, etc.) Otros factores son externos a la institución como el currículum, el entorno sociocultural, la estratificación económica del alumno y del profesorado, etc. Pero si bien es cierto que esta problemática tiene un origen multifactorial, también es cierto que suelen manifestarse, de manera directa por la falta de planes y programas de capacitación docente implementados ex profeso para el caso. En esta suposición subyace, el aparato propositivo de esta investigación que se respalda en un estudio diagnóstico de la interacción afectiva maestro-alumno realizada en la Universidad Mexicana (UNIMEX), campus Polanco. En esencia se tratará de evaluar los alcances que los docentes de dicha institución atribuyen a la interacción afectiva con los alumnos, así como la importancia que a la misma se otorga en los programas de formación de habilidades docentes impartidos en la institución descrita. Se propone el diseño e instrumentación de un curso complementario de formación docente tendiente a mejorar la interacción afectiva maestro-alumno con el propósito final de elevar substancialmente la calidad de los aprendizajes.

El diseño del curso retoma la perspectiva del enfoque de Ausubel, Novak, Rogers y de la teoría de la Inteligencia emocional de Goleman; enfoques que brindan una visión sistémica del acto educativo y que son compatibles con una instrumentación de carácter constructivista. El trabajo se estructuró del modo que

sigue: En el capítulo primero se realizó una amplia revisión de literatura sobre los enfoques de estudio de la afectividad, partiendo de los más remotos (del orden teológico y filosófico) hasta los más recientes, adscritos al campo de la Psicología. Ello con la finalidad de dimensionar al fenómeno afectivo como una construcción polisémica y multifactorial no susceptible de encasillarse en teoría alguna. En el capítulo segundo se habla de las peculiaridades del paradigma constructivista en la educación superior y en particular de las implicaciones de una enseñanza significativa en ese nivel. Mediante este análisis se plantea la paradoja de que aún reconociéndose, en el plano teórico la importancia del componente afectivo de la enseñanza, en la práctica dicha premisa no se lleve a cabo o se contemple de forma muy limitada. En el capítulo tercero se presenta el estudio diagnóstico en una población que abarca casi la totalidad de docentes activos en la institución objeto de estudio, del cual se obtuvieron los principales lineamientos para el desarrollo del curso que se presenta en el capítulo cuarto.

CAPÍTULO 1

DIVERSOS ENFOQUES DEL DESARROLLO AFECTIVO EN EL SER HUMANO

Afectividad significa querer, asir, agarrar.

La afectividad (término derivado del latín *affecto*, que significa *querer, asir, agarrar* [Mesanza, 1991:56]) ha sido un tema recurrente en todo tipo de estudios relativos a la naturaleza y operación del pensamiento humano. En todo caso, los estudios sobre la afectividad humana, adscritos bien a la filosofía, la antropología social o a las ciencias contemporáneas del comportamiento, atienden tres aspectos esenciales: tratan, en un primer plano, de esclarecer la naturaleza de la conducta afectiva (es aquí donde las respuestas de las distintas tendencias presentan mayores divergencias entre sí); en segundo lugar, se refieren a la forma concreta en que la afectividad determina las pautas esenciales de la conducta humana; y, por último, hacen referencia a cómo puede influir el entorno afectivo del sujeto en los procesos básicos del conocimiento (este último aspecto cobra relevancia particularmente en el marco de la psicología científica).

Es punto común de diversos estudios sobre la afectividad (a excepción de los filosóficos o metafísicos), el considerarla como una actividad psíquica que influye en la conducta de los hombres en tanto que éstos se desarrollan entre dos polos: el placer y el dolor. En este sentido, la experiencia afectiva estaría determinada por las reacciones del sujeto ante los estímulos del entorno que le son *placenteros* o *dolorosos* y que se hacen tangibles en sentimientos o emociones. La nota cualitativa de estas reacciones psíquicas, sería precisamente el carácter del estímulo que puede derivar, bien en una actitud de *acercamiento* o en otra, correspondiente al polo opuesto, de *aversión* o *huida* (Mesanza, 1991:56). Sin embargo, esta noción conceptual del sentimiento, queda corta para explicar la compleja gama de fenómenos asociados a la vida afectiva del hombre. Aunque el *espectro* entre las sensaciones placenteras y las dolorosas es, ciertamente el campo en que se desenvuelve la experiencia afectiva (en él se configura, por ejemplo la *tonalidad* del sentimiento, es decir su caracterización como manifestación de apego o de repulsión), para determinar en qué modo el sentimiento o emoción influye en el desarrollo psicológico del sujeto, es necesario acudir a explicaciones sobre la *naturaleza* y la *constitución* del fenómeno afectivo. Estas dos interrogantes han sido abordadas desde muy distintas perspectivas. De su análisis sistemático se desprenden, desde luego, elementos trascendentales

para potenciar el desarrollo de los sujetos vía la adecuada ponderación del rol que juegan los sentimientos en la conformación de la psique del hombre. En el presente capítulo se analizan distintas posiciones teóricas sobre la experiencia afectiva partiendo de aquéllas que se abocan en específico al origen de los sentimientos o emociones (que, para efectos del presente estudio serán consideradas como manifestaciones concretas de la vida afectiva) hacia las que valúan objetivamente el rol que juegan los mismos en el desarrollo integral de las personas. Las primeras se circunscriben, en el campo de la filosofía y los segundos, concretamente, en el ámbito de las ciencias de la conducta.

1.1. Estudios pre-científicos sobre la afectividad humana

El *por qué* el hombre asociado políticamente muestra actitudes diferenciadas ante sus semejantes e incluso ante ciertos fenómenos o tareas concretas (de apego o repulsión, según el caso), ha constituido un tema de fundamental importancia incluso en períodos previos a la aparición de las ciencias deductivas. Prueba inequívoca de ello es que los primeros estudios filosóficos sobre la naturaleza y constitución del pensamiento y la conducta humana, retoman la experiencia afectiva como uno de sus ejes esenciales. Estos estudios *etiológicos* del fenómeno afectivo se remontan, ciertamente a civilizaciones tan antiguas como la hindú y la china (en cuyos libros sagrados se acuña la idea de un *alma inmortal*, parte integral de *lo uno*, comprendido como la conjunción *del todo* en la deidad que, por su naturaleza etérea y *divina* es buena *en sí*, marcando de forma decisiva la conducta de los hombres en sociedad), cobrando, sin embargo, una forma más clara y definida en el marco de la filosofía helenística, particularmente en la post-socrática. Así, tanto los estudios platónicos del alma (que en gran medida sintetizan la concepción teológica de la vida afectiva) como la llamada “psicología aristotélica” (Capelle, 1992: 259-260) tendrían gran repercusión en desarrollos teóricos posteriores sobre la naturaleza de la experiencia afectiva, singularmente en los de la escolástica y subsecuentemente en los de la filosofía naturalista que precedieron al surgimiento de las ciencias de la conducta. Por ello,

es menester revisar, si bien de forma esquemática las visiones platónica y aristotélica del afecto, tarea que se aborda en las siguientes líneas.

1.1.1. Filosofía griega (Platón y Aristóteles)

Si en el período presocrático los problemas centrales de la filosofía griega fueron la materia y el movimiento, a partir de Sócrates, el lugar de aquéllos fue ocupado por el estudio del pensamiento humano y de la sociedad política. La aportación de Sócrates es reconocida como el parteaguas entre una concepción de la filosofía como *ciencia de la materia* y otra, que caracterizó al saber filosófico, como la ciencia del pensamiento. De ello nos da cuenta la vasta obra de Platón quien, bajo la influencia incuestionable de su maestro (Sócrates), desarrolló una teoría de las ideas en que explicaba, entre otras muchas cosas, la naturaleza de la experiencia afectiva. El eje de esta explicación fue, desde luego, la visión socrática del *alma*.

Sócrates, tal y como afirma Guthrie (1991:80-81), ponderaría la importancia del entonces ambiguo concepto de virtud (vinculado casi siempre con la realización de actos heroicos), refiriéndose a ésta como la capacidad del hombre para conocer e interpretar una serie de valores universales; básicamente postulaba un principio de unicidad por oposición a la fragmentación de conductas virtuosas. La asunción de la justicia, como valor universal implicaba, necesariamente, aceptar la existencia del *alma*. Señala textualmente Guthrie (1991) que Sócrates:

“...En su esfuerzo por mejorar a los hombres y persuadirles, como él mismo dijo, a ‘tener cuidado con sus almas’, trató de hacerles ver que no debían contentarse con actos individuales de virtud -con acciones justas, valientes, bondadosas, etc-, sino que debían hacer cuanto pudieran por comprender y definir la naturaleza de la justicia, del valor y de la bondad que están detrás de aquéllos actos...” (pp. 88-89)

La noción del *alma* como principio unificador de los valores y como eje de conjunción del estudio de la materia y de las ideas, fue ampliada por Platón a lo

largo de su obra. En una exposición sumamente criticada así en su tiempo como en períodos históricos posteriores, Platón (citado por Guthrie, 1991) afirmaba que el conocimiento verdadero era sinónimo de virtud y que, para llegar a tal era necesario emanciparse del mundo de la materia, cobrar conciencia del alma y elevarse así al *mundo de las ideas (episteme)*. Bajo este orden de ideas, resultaba claro que "...el alma pertenece en esencia al mundo eterno y no al transitorio..." (Guthrie, 1991:97)

La "elevación" del pensamiento al nivel epistémico conlleva, en Platón, la asunción natural de la moral universal, vía la afinación de la percepción estética del sujeto. Quien vive en el mundo de las ideas, busca (y discierne) naturalmente "lo bello"; y el amor se convierte en un apetito de inmortalidad:

"...hay en el hombre la aspiración a superar su condición mortal [...] además, nuestro deseo de inmortalidad busca su satisfacción precisamente en la belleza, en la generación que conduce a la unión con la belleza..." (Gómez Robledo, 1974:422)

En su célebre diálogo *Fedro*, Platón expone que la experiencia amorosa se perfecciona en la misma medida en que el sujeto transita hacia el mundo de las ideas. En los niveles más bajos de pensamiento se encuentra una especie de pseudo-amor, al que denomina *amor-pasión*; mas cuando el pensamiento avanza hacia el nivel epistémico este tiende a la reconquista de la integridad primitiva del alma (recordemos que la teoría del alma de Platón, asume la existencia de la reencarnación) íntimamente asociada a Dios.

Aunque para Platón (citado por Gómez, 1974) todas las almas humanas tienen una naturaleza análoga (por su carácter metafísico todas ellas abandonan el lugar *supraceleste* para encarnar en la materia), sólo aquellas que por la reminiscencia eidética cobran conciencia de su fin, pueden fundirse con *lo uno* al pasar al plano epistémico. Estas almas privilegiadas que pueden elevarse nuevamente al lugar *supraceleste*, son las de los filósofos:

“...La filosofía es así [...] el camino de retorno hacia la reconquista de nuestra naturaleza en su integridad primitiva [...] Una vida de orden y el amor a la sabiduría conducen al triunfo de lo que hay de mejor en el espíritu humano [...] El filósofo, en efecto, está literalmente poseído de un Dios, en estado perpetuo de entusiasmo, y por esto desprecia todo aquello a que los demás se aplican con tanto celo...” (Gómez Robledo, 1974:425).

Por ende, la teoría platónica del alma otorga el atributo del amor verdadero, trascendental, en exclusiva a los filósofos. Las almas cuyo proceso evolutivo se encuentra más retardado, se ven en la necesidad de encarnarse sucesivamente en la materia para paulatinamente transigir a niveles superiores de pensamiento.

En Platón, el afecto se identifica llanamente con el amor. La experiencia afectiva, en este sentido, se encuentra reservada a las almas de los filósofos y, en menores gradaciones, en aquellas que se encuentran en tránsito avanzado hacia la *episteme*. De ahí que la falta de armonía y sentimientos amorosos entre los hombres “comunes”, sea el estadio natural de la humanidad.

Mas, si la tradición platónica rescata los elementos básicos de la religión, particularmente de la orden pitagórica (Guthrie, 1991:90), Aristóteles, en años subsecuentes, abordaría abiertamente el ámbito de lo que hoy conocemos como psicología.

Aristóteles (citado por Capelle, 1992) reconoce, ciertamente, la existencia del alma; sin embargo, rechaza la premisa de la inmortalidad y estudia los fenómenos anímicos en íntima conexión con los procesos orgánicos y psíquicos. Define al alma como la *entelequia*, es decir, como “...la realización que corresponde a una finalidad de un cuerpo natural, que posee la capacidad de vivir...” (Capelle, 1992:259) En este sentido, el alma vendría a ser una suerte de mónada o unidad de vida y todos los seres vivos estarían dotados de ella.

La filosofía aristotélica postula la existencia de dos distintas funciones de un alma: las *vegetativas*, correspondientes a las plantas, y las *sensitivas* o almas animales. Dentro de estas últimas se encuentra el alma humana que se distingue

por contar con una *facultad intelectual*. El alma humana es capaz de tener percepciones y representaciones que generan sentimientos de agrado o de desagrado que en todo caso se circunscriben a la actividad intelectual propiamente dicha.

La experiencia afectiva, en este sentido se concreta a través de emociones o sentimientos. El filósofo estagirita define a la emoción como: "...aquello que hace que la condición de una persona se transforme a tal grado que su juicio quede afectado, y algo que va acompañado de placer y dolor...Los ejemplos de emociones incluyen la cólera, la lástima, el temor y otros semejantes, así como sus opuestas..." (Calhoun, 1996:53). Aunque dichas emociones pueden ser experimentadas por cualquier alma humana, Aristóteles considera en varias de sus obras ("Retórica", "Sobre el Alma", "Ética a Nicómaco") que existen algunas personas cuya constitución los hace propensos a experimentar cierto tipo de sentimientos; habla, por ejemplo de personas coléricas o miedosas; en sentido opuesto, existe también almas más afectas al amor o a la templanza.

Aristóteles plantea que el experimentar estas emociones es completamente natural, sin embargo, señala el riesgo de que la experiencia sea demasiado intensa, ya que en tal caso, pueden presentarse desajustes o inconvenientes en la socialización del individuo (como en el caso de las personas con un "perfil" colérico).

Poco expone Aristóteles (citado por Capelle, 1992:261) acerca de los sentimientos "positivos" o "de acercamiento"; sin embargo, su aportación es trascendental, puesto que atribuye la génesis de las emociones a las condiciones concretas de vida de las almas (al respecto enfatiza la importancia de la *energía específica de los sentidos* para producir reacciones emotivas) haciendo además velada referencia a los estados de desequilibrio derivados de una vida emocional demasiado intensa.

Tanto la teoría platónica del alma como el estudio aristotélico de las emociones adquiriría, al tiempo enorme trascendencia. En tanto que las ideas de Platón repercutirían claramente en las concepciones escolásticas de la afectividad (particularmente en el pensamiento de San Agustín), los postulados aristotélicos serían determinantes para el surgimiento de las ciencias modernas de la conducta, incluso aquellas que como la Psiquiatría consideran que el componente afectivo del comportamiento humano vendría en gran parte determinado por factores físicos y fisiológicos.

1.1.2. El racionalismo cartesiano

La metafísica de René Descartes (citado por Copleston, 1992:432) vino a rescatar el estudio de la afectividad luego del largo *impasse* que experimentó la filosofía, singularmente durante el Alto Medioevo. La filosofía (especialmente la metafísica) cartesiana emprendió la misma tarea que en otro tiempo hicieron los griegos: definir la génesis y la epistemología de la conducta humana, tendiendo de esta manera el puente de desarrollo necesario de la escolástica a la filosofía moderna.

Básicamente, la metafísica cartesiana sostiene la existencia del alma (cuya esencia, como Platón, atribuye a Dios) como punto originario de los pensamientos. Éstos, a su vez, son de dos tipos: las llamadas “acciones del alma” y las “pasiones del alma”. Las primeras se caracterizan por ser respuestas a estímulos externos que se manifiestan en forma de reacciones momentáneas que afectan a nuestros sentidos de forma positiva o negativa (Vgr. la reacción física ante el frío, el sonido, etc). Las segundas -las pasiones del alma- también surgen de estímulos o percepciones externas que, sin embargo (por vincularse propiamente con el alma y no con la substancia física), generan movimientos anímicos; estas pasiones del alma son definidas textualmente por Descartes en los términos siguientes:

“...podemos definir las generalmente como las percepciones, sentimientos o emociones del alma que relacionamos especialmente con ella, y que son

causadas, mantenidas y fortificadas por algún movimiento de los espíritus...”
(Calhoun,1996:67)

Las pasiones del alma tienen efectos concretos en la conducta del hombre. El principal de éstos es la búsqueda de la satisfacción de los deseos que se generan en la mente humana; Descartes (citado por Calhoun, 1996) enuncia lo anterior del modo que sigue:

“...el principal efecto de todas las pasiones en los hombres, es que incitan y disponen su alma para desear aquellas cosas para las cuales preparan su cuerpo, de tal manera que el sentimiento de temor lo incita a desear escapar, el de valor a desear luchar y así sucesivamente...” (Calhoun, 1996:72)

Luego, para Descartes, los sentimientos generan reacciones específicas; si éstos son de dolor o peligro, la reacción correlativa es la huida; mas si son de agrado o placer, la reacción natural es de apego, que se traduce en conductas de contenido afectivo. Sin embargo, poco esclarece la metafísica cartesiana sobre el origen de estos sentimientos.

En su Tratado “ Las pasiones del alma”, Descartes (citado por Calhoun, 1996) afirma que sólo existen seis pasiones que el alma humana puede experimentar; asombro, amor, odio, deseo, alegría y tristeza. Mas las explicaciones sobre el origen de cada una de ellas, se pierde en el enramado de la teología medieval; dice así respecto al origen del amor y del odio, las dos pasiones fundamentales del alma humana:

“...El amor es una emoción del alma causada por el movimiento de los espíritus que incita al alma a unirse voluntariamente a objetos que le parecen agradables. En cuanto al odio, es una emoción causada por los espíritus que incitan al alma a desear estar separada de los objetos que se presentan ante ella como dañinos...” (Calhoun, 1996:76)

Sin embargo, esta visión casi oscurantista del origen de los sentimientos, contrasta notoriamente con la apreciación cartesiana de la “salud” o la “enfermedad” anímica que representa una clara aproximación a las ciencias

modernas de la conducta. Para Descartes, el dominio de las pasiones sobre los juicios de carácter estrictamente racional, implica, por llamarlo así, un estado “patológico” o “anormal”; el principal contrapeso al predominio de las pasiones sobre la razón es, justamente, la voluntad. La voluntad, elemento asociado a la razón impide que el hombre “se deje llevar” arbitrariamente por sus pasiones; un ejercicio constante del raciocinio conlleva también la aplicación constante de la voluntad y en este sentido, un alma equilibrada es aquella que basa sus acciones en “...juicios firmes y determinados que respetan el conocimiento del bien y el mal...” (Calhoun,1996:73)

1.1.3 El naturalismo

Otra tendencia que fue enfilando los estudios filosóficos sobre la experiencia afectiva hacia las ciencias empíricas, fue el naturalismo, definido por Rosental y Ludin (1994: 374) como una tentativa de explicar el desarrollo de la sociedad y de los hombres en particular por medio de las leyes de la naturaleza.

La mayor parte de los estudios naturalistas convergen en la idea de que la vida sentimental y afectiva de los hombres se encuentra en buena parte determinada por la *ley natural*. Halifax (citado en Sabine,1994) sintetiza las bases del naturalismo de forma magistral al afirmar que:

“...Hay una razón natural [...] una cosa indefinible, basada en el bien común de la humanidad que es inmortal y que en todos los cambios [...] conserva su derecho original...” (Sabine, 1994:384)

El anterior principio fue observado en su totalidad por Jean Jacques Rousseau, considerado como el representante principal del naturalismo en su vertiente filosófica. Rousseau (citado por Rosental y Ludin, 1994) sostiene la existencia de un Dios del que emana una moral natural, así como del alma inmortal de cada hombre, depositaria original de la bondad divina..

La filosofía rousseauiana reproduce, por ende, la máxima socrática de que el hombre es bueno y libre por naturaleza. El principio de la corrupción de los sentimientos de solidaridad que nacen con el hombre mismo es la aparición de la propiedad privada que genera egoísmo y discordia y hace necesaria la aparición del Estado y las leyes; al respecto, Rousseau establece en *El Contrato Social*:

“...La relación de las cosas y no la de los hombres es la que constituye la guerra, y este estado no puede nacer de simples relaciones personales, sino únicamente de relaciones *reales**...” (Rousseau, 1990:42)

Sin embargo, la corrupción anímica derivada del surgimiento de la propiedad privada no imposibilita que el hombre pueda experimentar afectos y emociones; la tendencia natural del alma hacia el bien emanado de Dios, permite que la adecuada conducción de los sentimientos del hombre, reformule su conducta social. De ahí la importancia que para Rousseau (citado por Rosental y Ludin, 1994) tuvo la educación y que se hizo tangible en su célebre *Emilio*. Según el modelo educativo rousseauiano, la educación del niño en la naturaleza le permite no sólo encontrarse con los sentimientos de amor y solidaridad comunitaria que le son innatos, sino también contribuir al desarrollo de su nación a través de la honestidad y la laboriosidad (Rosental y Ludin, 1994: 43)

Aunque de fondo la concepción de Rousseau sobre el origen de los afectos y las emociones no difiere mucho de la escolástica y la cartesiana, la relevancia de su teoría de la afectividad radica en la sustentación de la posibilidad de que el hombre a través de una educación adecuada (que, por sus planteamientos rebasa el ámbito de *lo formal*) pueda asumir o reasumir valores de conducta social de gran contenido afectivo.

* Rousseau se refiere aquí a los derechos reales o de propiedad

1.2. El afecto humano en las tendencias no cognitivas

La eclosión de la psicología científica a principios del siglo XX, trajo consigo una vasta gama de tendencias teóricas que explicaron la experiencia afectiva. En el período previo al auge de la psicología cognitiva (mediados del siglo XX), las tendencias teóricas que alcanzaron mayor despunte y trascendencia fueron el psicoanálisis y las teorías del condicionamiento operante (conductistas), a cuyas explicaciones sobre la experiencia afectiva nos referiremos en las siguientes líneas. En este apartado merece también especial atención la visión fenomenológica de los afectos y las emociones desarrollada desde la filosofía psicológica por Sartre.

El psicoanálisis

Si se tratase de buscar en la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (citado por Gutiérrez, 1997) una explicación de la experiencia afectiva sobre las bases que guiaron al racionalismo cartesiano y al naturalismo, los resultados serían pobres, en el mejor de los casos. La causa es que el carácter pansexualista del psicoanálisis es paradigmático y genera por ello explicaciones propias sobre el origen de los afectos que, en tal sentido serían más bien *relaciones de apego o repulsión* (Gutiérrez, 1997: 251).

Aunque no es nuestro objetivo realizar un análisis detallado de la teoría freudiana del desarrollo de la personalidad, sí es pertinente hacer una mención, si bien esquemática, de los elementos que componen la psique desde la perspectiva psicoanalítica puesto que de las interacciones entre éstos dependen, en gran medida el surgimiento, desarrollo y manifestación de las relaciones de apego o repulsión mencionadas con antelación.

Según Zimbardo (1994.323) el paradigma freudiano de la conducta y la personalidad humana, parte de la existencia de factores que determinan de forma inconsciente el pensamiento, los sentimientos y las acciones humanas; es decir, el

hombre actúa siempre bajo el influjo de *pulsiones* o instintos de los cuales no tiene conciencia. La aceptación manifiesta de la existencia del inconsciente es, por tanto, el eje de la teoría psicoanalítica y con ella ofrece explicaciones a todas las acciones del hombre, provoquen éstas placer o dolor.

La *pulsión* es en todo caso, un fenómeno psicológico que procede de la parte inconsciente de la mente y que, en función de las peculiaridades del caso concreto, puede manifestarse o reprimirse. Las pulsiones se clasifican en dos tipos: aquellas tendientes a la autoconservación y los instintos sexuales derivados de la *libido*, siendo ambas fundamentales en la conformación de la conducta.

Del manejo intrapsíquico de estas pulsiones dependerá, en gran medida que el sujeto alcance un nivel de sociabilidad y bienestar aceptable, o de que desarrolle distintos síndromes o padecimientos neuróticos que atentarán contra su socialización y, en general, contra su salud o equilibrio mental y físico.

Para explicar los mecanismos de funcionamiento del pensamiento y de la conducta humana, Freud (1998) dividió a la mente en tres partes estructurales: el ello (id), el superyo (superego) y el yo (ego).

El *ello* se concibe como la parte inconsciente de la mente humana. En ella se encuentran almacenadas todas las pulsiones fundamentales o instintos básicos, que pugnan por manifestarse bajo ciertos estímulos externos. A decir de Freud, el ello es completamente impersonal, carece de cualesquier organización racional puesto que: "...sus distintas tendencias persiguen sus fines independientemente unas de otras, y sin atenderse entre sí..." (Freud, 1998:35). Estos fines pueden vincularse bien con la supervivencia o autoconservación, o bien con la satisfacción de deseos sexuales latentes, que por lo general han sido largamente reprimidos por la parte consciente de la mente.

El superyo o superego representa a la sociedad en el individuo; se conforma por el grupo de valores y conductas prohibitivas introyectadas en el sujeto desde

su infancia y suele ser considerada como una parte medular de la vida psíquica consciente (Zimbardo, 1994: 324). Es esta fracción de la actividad psíquica la que entra en un conflicto constante con el ello: en tanto que el ello se manifiesta tratando, de algún modo, conseguir lo que considera bueno o satisfactorio, el superyo opone contrapesos para hacer lo socialmente correcto.

Por otra parte, el yo o ego juega las veces de árbitro en el conflicto constante entre el ello y el superyo; este papel mediador es reconocido por Freud (1998) al expresar:

“...Reconocemos en el hombre una organización anímica interpolada entre sus estímulos sensoriales y la percepción de sus necesidades físicas, de un lado, y de otro, sus actos motores, sirviendo, con un propósito determinado, de mediadora entre tales dos sectores. A esta organización psíquica que reconocemos en el hombre la denominamos su yo...” (p.33)

La función equilibradora del yo, juega un papel esencial para la adaptación social de los sujetos; éste, actuando a través de sendos mecanismos de defensa (compensación, fantasía, identificación, introyección, racionalización, represión, sublimación y anulación, entre muchos otros), se encarga de acomodar las relaciones entre los instintos básicos y las manifestaciones superyoicas, con el fin de reducir la angustia, síntoma inequívoco del padecimiento neurótico:

“...Desde el punto de vista psicoanalítico, los mecanismos de defensa del ego son procesos mentales encaminados a resolver conflictos que surjan entre estados de pulsiones y la realidad externa...ellos moderan niveles de emoción producidos por el estrés, ayudan a que el individuo no deje de ser consciente de ciertos impulsos que ocurren a un nivel mínimo, dan tiempo a que el individuo sea ayudado a enfrentarse con los traumas de su vida y, llegado el caso, a enfrentarse a una pérdida irreparable...” (Zimbardo, 1994:326)

Por consiguiente, la terapia psicoanalítica establece, dos polos: por un lado, el sujeto neurótico que vive angustiado y enfermo, expuesto a incurrir en estados patológicos más graves como la psicosis o la perversión, y de otro lado, el sujeto

socialmente apto y adaptado que controla sus instintos básicos a través de un manejo adecuado y oportuno de los mecanismos de defensa de su yo.

Sin embargo, el estudio básico de los elementos que componen la psique humana poco o nada nos dice acerca de lo que comúnmente conocemos como *experiencia afectiva*. ¿Cuáles son, pues, para el psicoanálisis, el origen y la naturaleza de la vida emotiva de las personas? La respuesta que ofrece Freud va acorde con su teoría de la estructura psíquica; para analizarla es necesario partir del hecho de que el psicoanálisis estudia por separado las emociones negativas (conductas de aversión) y las emociones positivas o afectos.

Los *sentimientos negativos* (angustia, miedo, odio), son producto de conflictos no resueltos y no adecuadamente controlados por el yo; se asocian siempre a la neurosis y para su resolución es necesaria la terapia psicoanalítica que dote al sujeto de la capacidad de oponer contrapesos, e incluso diques a los mensajes provenientes del ello y del superyo. Esta concepción de la emoción negativa es claramente observable en la concepción freudiana del tótem y su relación con la neurosis obsesiva.

A decir de Freud, el superyo de toda persona tiene almacenadas varias prohibiciones tabú que Freud define del modo que sigue:

“...Los tabúes serían prohibiciones antiquísimas impuestas desde el exterior, a una generación de hombres primitivos, a los que fueron, quizá, inculcadas por una generación anterior [...] Estas prohibiciones recayeron sobre actividades a cuya realización tendía intensamente el individuo y se mantuvieron luego, de generación en generación, quizá únicamente por medio de la tradición transmitida por la autoridad paterna y social. Pero también puede suponerse que se ‘organizaron’ en una generación posterior, como una parte de propiedad psíquica heredada...” (Freud, 1985:46)

Puesto que entre las prohibiciones tabú más importantes, se encuentra la de evitar tener relaciones sexuales con los individuos pertenecientes al mismo *tótem* (clan u organización tribal), a la postre, la persistencia de tales prohibiciones

puede ser un factor que impida la resolución del conflicto edípico, generándose una neurosis de carácter obsesivo que trae consigo sentimientos muy diversos como la angustia y el miedo. Estos síndromes pueden generarse también de otras prohibiciones análogas determinadas por el entorno familiar o cultural en que el sujeto se desenvuelve.

Mas, no únicamente las emociones *negativas* se asocian con las pulsiones; las emociones a las que comúnmente atribuimos el adjetivo de positivas (el amor y el apego), también encuentran su origen en los instintos, especialmente en los sexuales, latentes en el ello. Freud (1998) explica al amor en función de la búsqueda inconsciente del sujeto de la satisfacción de sus pulsiones:

“...El amor procede de la capacidad del yo de satisfacer autoeróticamente, por la adquisición de placer orgánico, una parte de sus movimientos pulsionales. Originariamente narcisista, pasa luego a los objetos que han sido incorporados al yo ampliado y expresa la tendencia motora del yo hacia estos objetos considerados como fuentes de placer [...] Se enlaza íntimamente con la actividad de las pulsiones sexuales y, una vez realizada la síntesis de estas pulsiones, coincide con la totalidad de la tendencia sexual...” (p. 269)

El amor pasa, según Freud, por tres fases, dándose las dos primeras durante la infancia y la tercera en la edad adulta. Inicialmente, el amor se da por *incorporación o ingestión*, caracterizada por la supresión de la existencia particular del objeto; aun en la fase de organización pregenital sádico-anal (primera infancia), surge en el sujeto un afán de dominio del objeto de satisfacción sexual. La organización genital (de la adolescencia en adelante), trae consigo que el amor se convierta en una relación de apego en la que el sujeto tiende a ser dominante y cuidadoso respecto al objeto de satisfacción de la pulsión sexual.

La teoría freudiana no sólo destaca el hecho de que el amor sea siempre precedido de pulsiones, sino que además es importante que la sobrevaloración del objeto sexual puede derivar en patologías y desviaciones diversas como la neurosis, la perversión, y, en casos extremos, la psicosis. En este sentido, para que el sujeto alcance una adaptación necesaria, se requiere que el yo o superego

oponga los mecanismos de defensa suficientes para equilibrar las pulsiones sexuales. Este es, desde luego, uno de los ejes de la terapia psicoanalítica.

Teorías del condicionamiento operante (el conductismo skinneriano)

La teoría conductista de Skinner sobre las emociones es, desde luego, una reacción contra otras tendencias que, a pesar de estudiar las causas de la experiencia afectiva, no ofrecían soluciones concretas para hacer al hombre más funcional, es decir para enfocar el elemento emotivo hacia un incremento substancial de su adaptación social. Skinner, en referencia directa al psicoanálisis y a la naciente psicología cognoscitiva, limitaba el problema a resolver en el plano emotivo al decir que: "...mientras concibamos el problema de la emoción como un estado interno, no es probable que hagamos avanzar una tecnología práctica..." (Skinner, 1969:196)

La respuesta ofrecida por el conductismo se dio en apego a los conceptos de reforzamiento y motivación desarrollados por las teorías previas del condicionamiento, sin que dejara de aceptarse una influencia (ciertamente irrelevante) de los factores orgánicos y fisiológicos. Esta tendencia puede observarse desde la definición misma que Skinner (1969) ofrece de emoción calificándola como: "...un estado particular de fuerza o debilidad de una o más respuestas, inducido por cualquier operación de una clase determinada..." (p. 195)

En consecuencia, la emoción (sea positiva o negativa), surge siempre de una predisposición psicológica, siendo el efecto de la misma. Skinner es muy puntual al señalar que la emoción y sus manifestaciones (los sentimientos), no son causa, sino resultado de una serie de circunstancias que concurren en cierto momento de la vida de las personas: "...por ejemplo, alguien a quien le van mal los negocios puede estar sometido a una larga serie de circunstancias que generan una condición crónica de frustración o ansiedad..." (Skinner, 1969:197)

Esta relación de causalidad se repite para todas y cada una de las emociones y sentimientos que son en todo caso, respuestas en función de las circunstancias de la historia del individuo. Las emociones positivas o de apego, como el amor, no escapan a esa regla. En este sentido, el amor es concebido como la búsqueda de un refuerzo tal y como expresan las palabras del propio Skinner (2000)

“...Un crítico dijo que para un conductista ‘te amo’ significa ‘me refuerzas’. Pero un buen conductista especificaría ‘refuerzas mi conducta’ [...] ya que es la conducta (no la persona que se comporta) la que es reforzada en el sentido de fortalecida [...] Todo lo que hacen los amantes y los une o impide que se separen, es reforzado por estas consecuencias y por tal razón pasan juntos todo el tiempo que pueden. Al decir que ‘es agradable’ o ‘lo hace a uno sentirse bien’, se describe el efecto privado de determinado reforzamiento, y en ese sentido ‘te amo’ quiere decir ‘me agradas o me hacer sentir bien...’ (pp. 17-18)

El tipo de refuerzo debe ir siempre en función de la necesidad que origina la emoción; así, si existe miedo, el reforzamiento debe dotar al sujeto de seguridad; Si se trata de apatía, el esfuerzo del reforzador debe ser motivar la acción. En el caso del amor de pareja, el refuerzo es otorgado por las actitudes de apego mostradas por la otra parte. En este último caso, la teoría de Skinner (2000) sustenta que la empatía de los amantes depende, en gran medida de las necesidades recíprocas de reforzamiento entre ellos en los diversos planos de la relación (motivación y erotismo, básicamente).

Un punto de gran trascendencia dentro de la teoría conductista es que otorga un eminente valor práctico a las emociones; si se pretende obtener la plena funcionalidad de un sujeto, es primordial motivarlo para la acción, abatiendo los sentimientos de frustración determinados a lo largo de su historia personal; al respecto, Skinner (1969), afirma que: “...desde el momento en que hay implicadas historias individuales, los procedimientos eficaces han de encontrarse, no en un análisis teórico, sino en el estudio de cada caso, cuando éste surja...” (p. 199)

Enfoque fenomenológico de las emociones (Sartre)

El filósofo y escritor francés, Jean Paul Sartre, ofrece una teoría sobre la experiencia emotiva que aborda la etiología y naturaleza de la vida emocional, atendiendo a su ontología. De fondo, se refiere a que las emociones, singularmente las negativas se vinculan con el modo en que se han estructurado las sociedades actuales en que el sujeto es proclive, en todo momento a la frustración. Así mismo, rechaza, de entrada, todo intento por cuantificar las emociones o reproducirlas en prácticas de laboratorio.

Inicialmente, Sartre critica a las teorías biologicistas del fenómeno emotivo y especialmente a aquellas que afirman que las emociones son estados de ánimo que vienen determinados por factores exclusivamente fisiológicos:

“... Son de sobra conocidas las críticas suscitadas por la teoría periférica de las emociones. ¿Cómo explicar las emociones sutiles? ¿Cómo explicar la alegría pasiva? ¿Cómo admitir que unas triviales reacciones orgánicas puedan dar cuenta de unos estados físicos cualificados? ¿Cómo unas modificaciones cuantitativas y, por ende, casi continuas en las funciones vegetativas pueden corresponderse con una serie cualitativa de estados irreductibles entre sí?...”
(Sartre, 1987:37)

Este rechazo a la cuantificación de experiencias que, según Sartre son predominantemente cualitativas, se hace extensivo al conductismo y al psicoanálisis. Critica a la psicología conductista ya que ésta, a pesar de reconocer una evidente influencia de la vida emotiva en el plano funcional de la conducta humana, busca explicaciones insatisfactorias de su etiología, en tanto que lo único que se busca es la “...ruptura de una forma y la constitución de la otra...” (Sartre, 1987:60). Respecto al psicoanálisis, nos dice que el rechazo o nihilismo ante la existencia real de las emociones imposibilita explicar de forma integral la conducta humana, por tratarse de un reduccionismo similar al de las tendencias biologicistas.

La teoría fenomenológica de Sartre define a la emoción como una tentativa, por parte del sujeto, de transformar la realidad, cuando ésta no le permite la consecución de ciertos objetivos; refiere textualmente el concepto de emoción en los términos siguientes:

“...Es una transformación del mundo. Cuando los caminos trazados se hacen demasiado difíciles o cuando no vislumbramos caminos, ya no podemos permanecer en un mundo tan urgente y difícil. Todas las vías están cortadas y sin embargo hay que actuar. Tratamos entonces de cambiar al mundo o sea, de vivirlo como si la relación entre las cosas y sus potencialidades no estuvieran regidas por unos procesos deterministas, sino mágicamente...” (Sartre, 1987:85)

Por consiguiente, la emoción, en Sartre, no es otra cosa que una reacción hasta cierto punto ilusoria ante la complejidad de los fenómenos cercanos al sujeto. Es una especie de mecanismo de defensa que el sujeto emplea para poder desplegar su instinto de supervivencia en un contexto eminentemente adverso. La génesis de la emoción bajo esta óptica es explicado con claridad por Sartre (1987) a través del siguiente ejemplo:

“...Alargo la mano para coger un racimo de uvas. No consigo asirlo, está fuera de mi alcance. Me encojo de hombros, retiro las manos, murmuro ‘están demasiado verdes’ y me alejo. Todos estos gestos, estas palabras, esta conducta no son aprehendidos en sí mismos. Se trata de una pequeña comedia que interpreto *bajo* el racimo con el fin de conferir a las uvas, a través de ella, la característica ‘demasiado verdes’ que puede servir de sustituto a la conducta que no puedo llevar a cabo...” (p.88)

Aunque la teoría de Sartre emana de un cuerpo filosófico precreado por él mismo (el existencialismo), cuenta con las limitaciones propias a todo estudio del orden fenomenológico que en su afán de formular teorías al margen de todo método observacional, incurren con frecuencia en la mera especulación. Sin embargo, la crítica implícita en su teoría respecto a los efectos de la conformación de las sociedades actuales en la psique de los individuos (que origina frustración, desazón, angustia, tristeza), otorga un punto de reflexión con gran utilidad al tratar

de analizar alternativas para lograr el desarrollo armónico de los sujetos vía una ponderación objetiva de su experiencia afectiva.

1.3. El enfoque humanista

La psicología humanista, conocida comúnmente como “la tercera fuerza de la psicología”, surge en la obra de Abraham Maslow y Carl R. Rogers, como una reacción a las múltiples inconsistencias de los modelos psicológicos “direccionales”, como el psicoanálisis y el conductismo.

En 1943, cuando el psicoanálisis se encontraba en franca expansión a escala mundial, el norteamericano Abraham Maslow dio a conocer una teoría sobre la naturaleza humana que, posteriormente (con los estudios de Rogers, en la misma línea) conformaría un nuevo paradigma de las ciencias de la conducta.

Maslow sustentaba la existencia de una *jerarquía* de necesidades determinantes de la conducta de la persona; estas necesidades, de naturaleza muy diversa se van haciendo más complejas en la misma medida en que el hombre crece y se desarrolla: de la adecuada satisfacción de las mismas dependerá que el sujeto se autorrealice o no; al respecto nos dice Chiavenatto (1986):

“...Maslow concibió esa jerarquía por el hecho de que el hombre es una criatura que demuestra sus necesidades en el transcurso de su vida. En la medida en que el hombre satisface sus necesidades básicas, otras más elevadas toman el predominio del comportamiento...” (p. 60)

Sin embargo, el enclave de la teoría de Maslow (1962) no es propiamente la jerarquización de necesidades, sino la **naturaleza de las mismas**. Las categorías de necesidades del hombre, de las simples a las complejas, son:

1. *Necesidades fisiológicas* (aire, comida, reposo, abrigo, etc.)

2. *Necesidades de seguridad* (protección contra el peligro y la privación, autoconservación, etc.)
3. *Necesidades sociales* (desarrollo de los afectos, amistad, ingreso a grupos, etc.);
4. *Necesidades de estimación* (reputación, reconocimiento, autorespeto, amor, etc.);
5. *Necesidades de autorrealización* (realización del potencial, utilización plena del talento individual)

El desarrollo de la personalidad, en este sentido, se concibe en función de la satisfacción a las diversas escalas de necesidades. Primeramente, el hombre, por instinto innato, tiende a resolver sus necesidades básicas (fisiológicas y de autoconservación) y una vez que lo ha logrado, trata de satisfacer sus necesidades secundarias, de carácter eminentemente afectivo; mas, si éstas últimas no son resueltas satisfactoria y convenientemente, se verá imposibilitado para llegar a la autorrealización que es, como vemos, el pináculo del desarrollo humano:

“... A medida que el individuo pasa a controlar sus necesidades fisiológicas y de seguridad, surgen, lenta y gradualmente las necesidades secundarias: sociales, de autoestima y de realización [...] Sin embargo cuando el individuo alcanza la satisfacción de las necesidades sociales, surgen la necesidades de estima y sólo cuando éstas son alcanzadas, surgen las necesidades de autorrealización...”
(Maslow, 1962:76)

Por ende, en la teoría de Maslow el hombre es un ente creativo por naturaleza que a lo largo de su vida observa una tendencia *natural* hacia su propia realización; los problemas en cuanto a la conformación y el desarrollo de la personalidad surgen cuando las condiciones de su vida son tan complejas que impiden el paso de una escala a otra de necesidades. Hay que enfatizar que este enfoque teórico colocó por primera vez a la experiencia afectiva en un lugar predominante al considerarla elemento imprescindible para llegar al plano más elevado de desarrollo.

La teoría de *jerarquización* de Maslow, sentaría las bases para que, en definitiva (1961), Carl Ransom Rogers, formulara un modelo del desarrollo humano que no sólo hace referencia la génesis de la conducta social sino que presenta además alternativas para enfocar a la persona hacia el pleno desarrollo de sus capacidades creativas (autorrealización).

El modelo humanista de Rogers (citado por Zimbardo, 1994) parte, al igual que la teoría de Maslow, del establecimiento de un juicio de valor sobre la naturaleza humana: es buena, y el hombre a lo largo de su vida busca la autorrealización, enfrentándose, sin embargo, a factores adversos provenientes del medio social:

“...El enfoque humanista considera que es buena la naturaleza humana básica y juzga que dicha naturaleza no es mala ni neutra. Es activa, no pasiva. No le basta el adaptarse, sino que pugna por crecer y se esfuerza por cambiar y reestructurar su medio ambiente...” (Zimbardo, 1994:49)

La pulsión fundamental del ser humano es la autorrealización que cuenta con un carácter innato; sin embargo, en su *campo fenoménico* (mundo privado del individuo), suelen presentarse alteraciones que hacen las veces de obstáculos para el pleno desarrollo de sus aptitudes (Rogers, 1976: 34). Estas alteraciones surgen, las más de las veces, de un deseo frustrado de aprobación o “consideración positiva”.

La *frustración del yo*, según Rogers es un fenómeno multicausal. Muchas veces la persona en búsqueda de aceptación inhibe su pulsión fundamental por hacer lo “socialmente aceptable”; asimismo, el desafe en la experiencia afectiva puede mermar la capacidad del yo para perseguir la autorrealización.

Con estas bases, Rogers formula su terapia centrada en el cliente (*client centered therapy*, CCT) que sugiere escuchar a las personas acerca de sí mismas, poner atención a sus conceptos y al significado que atribuyen a sus experiencias. A diferencia de los conductistas, no se trata de analizar al individuo dividiéndolo en

respuestas y estímulos sino de "...restituir la unidad destrozada [...] sintetizar las partes en una persona singular e indivisible..." (Rogers, 1976:12)

La idea fundamental de la CCT es encauzar al individuo al desarrollo haciéndolo recuperar su pulsión fundamental hacia la autorrealización; en dicho proceso, el primer paso es lograr la autoaceptación de la persona, tarea que exige, necesariamente un refuerzo de su vida afectiva que, en el mejor de los casos, implicará también una potenciación integral de sus habilidades cognitivas.

La trascendencia del enfoque humanista reside justamente en una **valoración substancial** de la experiencia afectiva llegando incluso a considerarla como elemento *sine qua non* para el desarrollo óptimo de la personalidad. La afectividad se constituye tanto en el eje de la recuperación del paciente, como en uno de los elementos de mayor relevancia en la constitución de la persona.

1.4. La vida afectiva de la persona en la psicología cognoscitivista

Aunque los fundamentos conceptuales y operativos de la psicología cognoscitiva se analizarán más adelante, cabe aquí hacer una breve referencia a la concepción cognitiva de los afectos y los sentimientos, desde las apreciaciones más rudimentarias (el *cognoscitivismo "clásico"*) hasta aquellas que han alcanzado mayor aceptación en la actualidad, como las derivadas del modelo epistemológico constructivista. Ello con la finalidad de enriquecer el análisis multidisciplinar de la afectividad que se sustenta en el presente capítulo.

1.4.1. Primeras apreciaciones cognitivas sobre la vida afectiva

El enfoque cognoscitivista se distingue, básicamente, por su objeto de estudio. Gagné (1991:342) lo define sucintamente al decir que se trata del análisis de los procesos del pensamiento y no únicamente de las conductas concretas de las personas. Es decir, a diferencia de lo que ocurre en las teorías del

condicionamiento operante, en el cognoscitvismo se trata de descifrar la estructura y el desarrollo de procesos mentales fundamentales como la conciencia, la memoria, el conocimiento en sí mismo.

Si bien el fundamento primario de los estudios cognoscitivistas se remontan a fines del siglo XIX en que autores como Wundt y Titchener (citados por Zimbardo, 1994:46) afirmaban que el estudio psicológico debía ser introspectivo en tanto que debía enfocarse a los “procesos internos de la mente” puede afirmarse que éste enfoque cobra forma y peso específico hasta mediados del siglo XX. Para entonces, la psicología cognoscitiva fue conformándose como una reacción teórica contra las insuficiencias explicativas del psicoanálisis y el conductismo skinneriano. Los cognoscitivistas afirmaban la imposibilidad de explicar los fenómenos del pensamiento y de la conducta si no se estudiaban las relaciones causales del conocimiento y del desarrollo intrapsíquico; negaban, por otra parte el pansexualismo freudiano, principalmente por su ineficacia para explicar el desarrollo de los sentimientos y de los afectos.

Sin embargo, aún surgiendo como una oposición a los *reduccionismos*, la psicología cognitiva inició su marcha equiparando las pautas del pensamiento humano a los mecanismos de procesamiento de información de las computadoras. Este enfoque *computacional*, daría lugar a múltiples críticas, particularmente por parte de los conductistas; el propio Skinner (2000: 28-29) anotaba que tal enfoque constituía en sí un nuevo reduccionismo que poco o nada aportaba a la pretendida explicación del génesis de la conducta humana y de los fenómenos asociados al funcionamiento interno de la psique; las bases del cognoscitvismo clásico fueron, en consecuencia criticadas por ser consideradas llanamente especulativas.

Bajo este enfoque primario del cognoscitvismo, los estímulos externos que llegan al sujeto (*inputs*), se integran a la memoria, pero no de forma arbitraria sino conformando grupos o *clusters* de conceptos relacionados entre sí. Estos *clusters*, entendidos como nociones organizadas de la realidad conforman las estructuras

cognitivas y de la interacción entre sus partes depende la conformación de las respuestas (*outputs*) ante nuevos estímulos externos (situaciones de hecho).

El anterior esquema es válido para explicar todos y cada uno de los fenómenos del pensamiento, tanto los internos (de introspección) como los externos (análisis conductual). Y en este sentido, las emociones y los sentimientos son producto de la interacción entre los elementos que conforman las distintas estructuras cognoscitivas. El sujeto, a lo largo de su vida, acuña un sistema de **creencias** que determina la forma de conducirse ante los demás. He aquí la génesis de la vida afectiva.

La máxima: "*las emociones son creencia*", adquiere así un carácter paradigmático para la psicología cognoscitiva (Calhoun, 1996:346), desestimándose en el acto cualesquier explicación de la experiencia emotiva que no provenga de la experiencia previa. Es decir, un sentimiento de apego o positivo se dará siempre y cuando el sistema de creencias del sujeto lo permita; por ejemplo, para él, una persona sensible al arte y de carácter moderado puede resultar "aburrida" o "tediosa", en función de que ha incorporado a su estructura cognoscitiva, la creencia de que sólo congenia con personas abiertas y con sentido del humor. Del mismo modo surgen los sentimientos o emociones de repulsión o huida: en tanto que para una persona el conducir un auto de carreras puede resultar excitante, a otra -en razón de sus creencias-, tal práctica puede provocarle un miedo inaudito.

Esta concepción del fenómeno emotivo ha generado una acalorada polémica debido a la existencia comprobada de emociones y afectos que no son "compatibles" con el sistema de creencias del sujeto; así lo afirma Cheshire Calhoun (1996) al criticar la teoría de las *emociones cognoscitivas*:

"...El cognoscitivista se dedica a convencernos de que el temor siempre va de la mano con creencias reconocidas sobre el peligro, el resentimiento, con creencias reconocidas sobre un trato injusto, y así sucesivamente. Aunque esto quizá sea cierto en la mayoría de nuestras creencias emocionales, no siempre es cierto. A

veces la emoción está en conflicto con las creencias que confesamos (o sea, en vista de nuestras emociones debemos creer otra cosa de la que creemos)...” (p. 347)

Mediante tal razonamiento, Calhoun no sólo hace referencia al *punto de quiebra* de la explicación de la experiencia afectiva desde el cognoscitivismo clásico sino que sugiere, además que, aún teniendo las emociones y los afectos una clara base cognitiva, éstas se procesan de un modo distinto al resto de los objetos de conocimiento; esta premisa sería retomada a futuro, por autores cognoscitivistas como Howard Gardner quien sustenta una *teoría de las inteligencias múltiples* a que haremos referencia más adelante.

Sin embargo, a la par de que los cognoscitivistas “clásicos” daban continuidad a los estudios de la experiencia afectiva como consecuencia de ciertas creencias prefiguradas en la estructura cognoscitiva, otros autores (a quienes posteriormente se calificaría como “constructivistas” por las razones que se argumentan en el capítulo 2 de esta investigación) como Vygotsky y Piaget, estudiaban el origen (ontogénesis) y desarrollo de la afectividad, como objetos del conocimiento social, premisa que tendió el puente hacia las concepciones más avanzadas de la experiencia afectiva que son, en todo caso, polisémicas y multidisciplinarias.

1.4.2. Afectividad y desarrollo cognoscitivo en la epistemología constructivista

Las insuficiencias explicativas del cognoscitivismo clásico respecto a la experiencia afectiva, fueron en gran medida subsanadas por autores que, como Piaget y Vygotsky aceptaban la base predominantemente cognitiva de los afectos pero que, sin embargo, sustentaban que éstos tenían una naturaleza especial, *sui generis* en tanto que su procesamiento no era esquemático sino mutable y dinámico en razón de la experiencia social cotidiana de los sujetos. Por su trascendencia en el marco de la psicología, a continuación se revisan los rasgos básicos de las teorías de Vygotsky y Piaget sobre la vida afectiva y su influencia en el desarrollo intelectual y social de los sujetos.

A. LEV S. VYGOTSKY

Aunque a Vygotsky se le ha encasillado como teórico de la psicología educativa dadas las múltiples aportaciones de su obra a los procesos concretos de enseñanza-aprendizaje, estamos de acuerdo con Wertsch (1995: 19) cuando afirma que su aportación a las ciencias de la conducta es mucho más completa en tanto que tiende a una explicación holística e integradora del pensamiento humano. En efecto, más allá de los alcances educativos de su teoría, se encuentran sus aportaciones a la psicología general, puesto que en su obra se contemplan no sólo los procesos de adquisición y desarrollo de conocimientos, sino también el resto de las esferas y factores que influyen en el desarrollo humano.

De acuerdo con Wertsch (1995: 32), los tres temas substanciales o ejes de la teoría vygotskyana, son:

- a) La creencia en el método genético o evolutivo (en tanto que considera que los patrones o esquemas de desarrollo cognitivo varían según los estadios de desarrollo de los sujetos);
- b) La tesis de que los procesos psicológicos superiores (transformación conceptual) tienen su origen en procesos sociales (la interacción social es el factor primordial para el desarrollo y subsiguiente evolución de los conceptos);
- c) La tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores (la mediación de los símbolos y la aprehensión e internalización de códigos convencionales es elemento clave para el desarrollo de la cognición)

Ante la imposibilidad de desarrollar en un espacio corto la totalidad de los postulados vygotskyanos sobre la mente y la conducta humana, nos limitaremos aquí a la revisión esquemática del segundo aspecto de los enunciados con

antelación, es decir, la influencia de los procesos sociales en el desarrollo integral de las personas.

Vygotsky (citado por Riviére, 1994) parte, de la premisa de que el desarrollo cognitivo se encuentra claramente condicionado por el *aprendizaje social*; la capacidad del sujeto para internalizar nuevos objetos de conocimiento o para transformar los ya presentes, depende en gran medida, de las interacciones que éste establezca con los demás miembros de su grupo social, incluso desde la primera infancia:

“...el desarrollo de las funciones superiores exigiría [...] la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción [...] La maduración por sí sola, no sería capaz de producir las funciones psicológicas que implican el empleo de signos y símbolos, que son originariamente *instrumentos de interacción*, cuya apropiación exige, inevitablemente, el concurso y la presencia de los otros. En definitiva, el proceso de desarrollo de las conductas superiores consiste precisamente en la incorporación e internalización de pautas y herramientas de relación con los demás. Sólo es posible porque el niño vive en grupos y estructuras sociales, y porque puede aprender de los otros a través de su relación con ellos...” (Riviére, 1994:59)

En efecto, las relaciones de interacción que el sujeto establece desde su infancia (primero con los padres y posteriormente con su grupo de coetáneos), marcan, de forma contundente, su capacidad para el desarrollo de actividades u operaciones mentales superiores. Y aunque de fondo la tipología o naturaleza de estas interacciones varía en razón del contexto sociocultural en que el sujeto se desarrolla, en el plano cualitativo éstas deben favorecer un abatimiento del aislamiento y el pase a un estadio que permita el aprendizaje social. En éste sentido, la calidad de las interacciones afectivas que el sujeto desarrolla desde su infancia incidirá de forma inequívoca en su desarrollo personal y social.

Los procesos sociales son, en Vygotsky, un presupuesto elemental para el desarrollo de la memoria y de la conciencia. Entre dichos procesos destaca, desde luego, la interacción comunicativa que, debe tender, a la socialización gradual del sujeto. Si estas interacciones (de contenido predominantemente afectivo) no se

presentan o son deficientes, el individuo podría llegar a ser socialmente inadaptado e incluso presentar serias problemáticas en cuanto a su capacidad de aprender.

En síntesis, la afectividad, según Vygotsky conforma, un dominio *dual* en tanto que abarca las esferas social y cognitiva. Todo aprendizaje va, por ende, en función de la interacción que establezca el sujeto con su medio, las distintas *zonas de desarrollo próximo* de los cognoscentes se configuran, desde luego, bajo la influencia del entorno afectivo. Al respecto, Sprinthall (1998) señala:

“...La zona de desarrollo próximo posee en sí misma un cierto componente afectivo. Pensemos por un momento en la excitación y los sentimientos positivos que cualquiera de nosotros experimenta cuando estamos a punto de comprender un problema. Ese sentimiento se genera cuando, a partir de una serie de ideas fragmentadas, se produce una reorganización y todas ellas se reestructuran en un *todo significativo*...” (p. 95)

La teoría de Vygotsky sobre la experiencia afectiva rompe, de hecho, con el paradigma del cognoscitivismo clásico de que las emociones y los sentimientos son meras “creencias” provenientes de la estructura cognitiva. La importancia de su obra en la materia que nos ocupa es que otorga a las emociones y afectos un lugar imprescindible para el desarrollo del intelecto colocándolas incluso en un plano predominante sobre los procesos de maduración orgánica de las personas.

JEAN. PIAGET.

La psicología genética de Piaget (citado por Sprinthall, 1998), ofrece ya algunas claves sobre la influencia del desarrollo afectivo en el ser humano especialmente en las fases primarias de su crecimiento. Partiendo de la base teórica de que la cognición es un proceso activo e interaccional, Piaget llega a la conclusión de que la interpretación que de la realidad realiza el sujeto durante su infancia y su adolescencia, se encuentra, en gran medida determinada por su entorno afectivo. El desarrollo tiene pues, una clara interrelación con variables medioambientales: la

madurez de los esquemas de la cognición sólo puede darse en condiciones normales, si el sujeto cognoscente no enfrenta situaciones adversas al desarrollo.

1.4.3. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

De acuerdo a lo revisado en apartados anteriores, si el cognoscitismo *clásico* concibe a las emociones y afectos como simples creencias adquiridas a lo largo de la historia del individuo, el constructivismo en su vertiente metodológica dota a éstas de un carácter especial al considerar a la interacción entre las personas como elemento insoslayable del desarrollo biopsicosocial considerando, en este sentido a los afectos como **objetos o herramientas del conocimiento social**. Este último enfoque, a pesar de representar una visión mucho más amplia y objetiva de la experiencia afectiva, deja abiertas múltiples interrogantes como serían, por ejemplo: ¿son iguales los procesos que conducen a una conducta afectiva que los que llevan a un aprendizaje académico? ¿qué medios emplea el individuo para internalizar la información que en un momento dado puede llevarlo a adoptar una conducta de apego o de repulsión?, o bien, ¿pueden las emociones y los afectos *aprenderse* como se hace, por ejemplo, con el contenido de las ciencias empíricas?

Si bien autores como Piaget y Vygotsky habían ya referido el carácter *especial* de los afectos al considerarlos como “motores” del pensamiento y no como procesos mentales propiamente dichos, son los múltiples revisionismos constructivistas los que presentan estudios mucho más detallados sobre la naturaleza psicológica de los procesos psíquicos asociados a la experiencia afectiva. Entre estos revisionismos, la *teoría de las inteligencias múltiples* desarrollada por el psicólogo norteamericano Howard Gardner juega un papel primordial, básicamente porque tiende un “puente conceptual” entre la noción constructivista genérica de aprendizaje y los tintes especiales que adquiere el aprendizaje social y, desde luego, la experiencia afectiva en sus distintas vertientes.

Gardner (1995) fundamenta su teoría en el hecho de que en la vida cotidiana, la persona recibe una gran cantidad de información que no siempre tiene la misma naturaleza o características. Al observar que existen sujetos que demuestran una gran aptitud para las matemáticas que contrasta notoriamente con sus habilidades para aprender en otros campos de conocimiento, llega a la conclusión de que los procesos de cognición no son homogéneos sino que cobran características peculiares en función del tipo de información que se presenta al sujeto; con ello, la teoría de las inteligencias múltiples no sólo viene a romper tajantemente con la premisa cognoscitivista de la homogeneidad de los procesos de aprendizaje (académico y social), sino que, además, desestima llanamente los paradigmas conductistas de evaluación de la personalidad y el cociente intelectual:

“...Una pequeña pasa una hora con un examinador, quien le hace preguntas para indagar cuánto sabe (¿Quién descubrió América?, ¿Qué hace el estómago?), su vocabulario (¿qué quiere decir *disparate*?), sus conocimientos aritméticos (si cuestan 80 centavos cada uno cuánto tienes que pagar por tres chocolates); su capacidad para recordar números (5,1,7,4,2,3,8), su capacidad para comprender la similitud entre dos elementos (codo y rodilla, montaña y lago). También puede pedirle que realice otras tareas determinadas -por ejemplo, salir de un laberinto u ordenar un conjunto de fotografías o cuadros de manera que relaten una historia completa. Tiempo después el examinador califica las respuestas y obtiene un sólo número -el cociente intelectual de la niña-...La importancia dada al número no es del todo inapropiada: después de todo, la calificación en una prueba de inteligencia sí predice la capacidad personal para manejar las cuestiones escolares, aunque **poco predice acerca del éxito en la vida futura...**” (Gardner, 1995:35)

Basándose en las múltiples evidencias y observaciones históricas sobre la existencia de capacidades intelectuales de índole diversa, Gardner (1995) llega a la conclusión de que los procesos de conocimiento y aprendizaje se realizan en constructos distintos. Cada uno de estos constructos recibe el nombre de “inteligencia” entendida como la capacidad para procesar información de un tipo definido y que incluye el desarrollo de conocimientos adscritos a ciertas competencias interrelacionadas entre sí pero hasta cierto punto independiente de otros grupos de inteligencias y habilidades. Gardner (1995) señala como prerequisite conceptual de una “inteligencia” que permita al individuo: “...resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo...” (p. 96)

Es decir, a diferencia de los cognoscitivistas, sostiene que no todas las estructuras cognitivas “trabajan” de la misma forma:

“...afirmo que hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas *relativamente autónomas* que [...] abrevio como ‘inteligencias humanas’...” (Gardner, 1995: 40)

Concretamente, Gardner habla de seis “inteligencias humanas básicas”, a saber: a) La inteligencia lingüística, íntimamente vinculada con las experiencias de intercambio social del sujeto con sus semejantes; b) La inteligencia musical basada en la elaboración de constructos a partir de la asociación sistemática de estímulos auditivos (la asociación sigue un camino muy parecido a la asociación de signos gráficos; c) La inteligencia lógico-matemática que opera bajo un esquema hipotético deductivo particularmente a partir de la adolescencia; d) La inteligencia espacial cuyos constructos no siempre siguen una lógica hipotético deductiva sino que se vincula más con el manejo de signos y el aprendizaje social; e) La inteligencia cenestésico-corporal, similar a la anterior; y, f) Las inteligencias personales que integran todo lo relativo a la conceptualización del *yo* y a las relaciones afectivas del sujeto que hacen también las veces de *motor* del desarrollo.

Las inteligencias personales constituyen la síntesis de la autoevaluación (que implica el autoconcepto y la autoestima) y de la interacción social (génesis de todo fenómeno o experiencia afectiva). Para Gardner, el desarrollo de las inteligencias personales permite a los sujetos un mejor acercamiento con sus semejantes que se traduce, usualmente en conductas de apego; en el polo contrario, si existe un rezago significativo en esta inteligencia el individuo difícilmente podrá incorporar a su personalidad valores y afectos. Según Gardner (1995), este tipo de inteligencia:

“...Se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí, la capacidad medular es la *habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos* y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones [...] Examinada en su forma más elemental, la inteligencia interpersonal, comprende la capacidad del infante para discriminar entre los

individuos a su alrededor y para descubrir sus distintos estados de ánimo. En forma avanzada, el conocimiento interpersonal permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos -incluso aunque se han escondido- de muchos otros individuos y, potencialmente, de actuar con base en este conocimiento [...] En dirigentes políticos y religiosos (como Mahatma Gandhi y Lindon Johnson), en padres y profesores hábiles, y en individuos enrolados en las profesiones de asistencia, sean terapeutas, consejeros o chamanes, vemos formas altamente desarrolladas de la inteligencia interpersonal...” (p. 288)

Al igual que en el resto de las inteligencias humanas, el quid del desarrollo es la adquisición de habilidades y destrezas (lo cual reafirma el carácter eminentemente constructivista de esta teoría) que en este caso van dirigidas hacia la socialización. Sólo las personas que han sido capaces de desarrollar de forma significativa la inteligencia interpersonal, pueden experimentar una vida afectiva plena; las deficiencias en el desarrollo de habilidades para la interacción deriva, las más de las veces, en inadaptación social o bien en una incapacidad para experimentar conductas de apego.

Asimismo, siguiendo los lineamientos básicos de la psicología genética piagetiana, Gardner afirma que los patrones evolutivos de la inteligencia interpersonal cambian de una edad a otra. El centro de esta evolución es, justamente el concepto de sociocentrismo manejado previamente por Piaget: la inteligencia interpersonal se desarrolla en la misma medida en que el sujeto, vía el aprendizaje social, deja de ser egocéntrico y valora la posición de sus semejantes. Tanto en la adolescencia como en la edad adulta, esta inteligencia evolucionará conforme el individuo internalice los principales valores de convivencia social. En este sentido, la calidad de la experiencia afectiva se encuentra sujeta al bagaje experiencial del sujeto y guarda una estrecha relación con el resto de las inteligencias humanas puesto que de aquélla depende, en gran medida que el sujeto se encuentre motivado a la realización de tareas cognitivas específicas.

1.5. Autorregulación emotiva para el desarrollo (inteligencia emocional)

La noción constructivista de la experiencia afectiva y, especialmente los revisionismos, adscritos a este mismo enfoque que otorgan a las emociones y afectos un estatus intelectual hasta cierto punto autónomo, alentaron el desarrollo de nuevas teorías que pretenden potenciar el desarrollo integral de los sujetos (biológico, cognitivo y social), vía la obtención de un equilibrio de su vida afectiva. Sin embargo, estos enfoques no pueden adscribirse en un cien por cien al cognoscitivismo, puesto que conceptúan a la afectividad como un concepto polisémico y los mecanismos que plantean para el desarrollo de la vida afectiva recogen elementos de distintas teorías, lo que reafirma su eclecticismo. Tal es el caso de la teoría de la *inteligencia emocional* que, grosso modo, pretende que el individuo, mediante dinámicas tendientes a la socialización, llegue a una *autorregulación emotiva* es decir, que sea capaz de manejar sus relaciones interpersonales de acuerdo a los valores de convivencia social mas sin nulificar las cualidades que le son propias y que le distinguen de las demás personas.

Aunque hasta la fecha se sigue considerando a Gardner como pionero en el campo de la inteligencia emocional, en realidad ésta conformó un auténtico constructo teórico a lo largo de la década de los noventa en que autores como Peter Salovey, John Meyer y Reuven Bar On desarrollaron trabajos tendientes a revalorar el papel que juega la experiencia afectiva en el desarrollo integral de las personas. Salovey y Meyer, (citados por la Asociación Mexicana de la Inteligencia Emocional, 2003) por ejemplo, definen a la inteligencia emocional:

“...en función de la capacidad de monitorear y regular los sentimientos propios y ajenos, y de utilizar los sentimientos para guiar el pensamiento y la acción...”
(s/p)

Siguiendo a Gardner, Salovey y Meyer cuestionan la eficacia de los criterios técnicos de medición de la inteligencia para determinar las aptitudes de integración del sujeto a su medio social. Afirman, en términos generales, que un CI (I.Q.) alto no es garantía de que la persona que lo detenta logre un pleno

desarrollo de sus habilidades personales requiriéndose para tal efecto y como elemento imprescindible, la presencia de habilidades para el manejo de las emociones.

Las hipótesis de estos autores serían posteriormente retomadas por el psicólogo norteamericano Daniel Goleman, quien en 1995 publicaría una obra intitulada precisamente Inteligencia emocional, que partía de la plena aceptación de un tipo diferenciado de inteligencia de cuyo desarrollo o rezago dependería, en gran medida la integración exitosa de las personas a su entorno social.

La teoría de Goleman afirma que las funciones intelectuales propiamente dichas (es decir, las relativas a la cognición y sus procesos) se encuentran en la *neocorteza* del cerebro, en tanto que los *centros emocionales* se ubican en capas internas, más antiguas en las que se encuentran concentradas las emociones y los afectos. Ambos tipos de constructos mentales tienen una importancia excepcional para que el sujeto alcance un desarrollo pleno de sus aptitudes; sin embargo por tratarse de mecanismos que funcionan en gran medida de forma autónoma, es necesario buscar el desarrollo equilibrado de los mismos. En esta teoría se contempla la afirmación axiomática de que una persona con un I.Q. elevado pero con un alto rezago en el autocontrol de sus emociones, tiende a tener un desarrollo social y profesional más limitado que una con alta inteligencia emocional, al margen de los criterios de cuantificación de su I.Q.

En efecto, se afirma que en una sociedad altamente competitiva, en la que la vida cotidiana significa enfrentar retos usualmente vinculados con la interacción con otros sujetos en los ámbitos familiar, laboral, etc., no basta con desarrollar las habilidades cognitivas elementales, sino que se requiere de una autorregulación emotiva sin la cual la persona está constantemente expuesta a estados de ánimo negativos derivados de la frustración. La inteligencia emocional va, ciertamente dirigida al bienestar interno, individual, más para llegar al autocontrol emotivo debe tomarse en cuenta el comportamiento de *los demás*; por ende, de acuerdo con Goleman, (1997) la inteligencia emocional (en adelante, IE), es:

“...la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para gerenciarlos al trabajar con otros...” (p. 60)

En este sentido, la cuestión sería, en términos prácticos, cuáles son los rasgos distintivos de la inteligencia emocional. Si estamos en el entendido de que la cognición *tradicional* (funciones intelectivas) se concreta en la asociación de conceptos hacia la obtención de aprendizajes significativos lógicamente y psicológicamente, ¿cuáles serían los mecanismos para el desarrollo de la IE?

Para tal efecto, Goleman (2002: 79-80) sustenta dos subcategorías o dimensiones elementales de la IE:

a) La IE emocional intrapersonal definida como la capacidad de formar un modelo verdadero y preciso de sí mismo y usarlo de forma efectiva y constructiva; su desarrollo comprende tres habilidades básicas que son:

- *Conciencia de uno mismo* cuyo pináculo es la obtención de la *autoconfianza*, vía la toma de conciencia de las emociones personales;
- *Autorregulación* entendida como la capacidad personal para controlar los impulsos emotivos. Mediante el desarrollo de esta habilidad, el sujeto ha de volverse apto para detectar *precozmente* los síntomas de un impulso y de oponerle los contrapesos necesarios según las circunstancias concretas del momento;
- *Motivación*, entendida como una orientación hacia la consecución de objetivos concretos. Esta habilidad viene determinada por las dos anteriores, puesto que la motivación al logro sólo puede lograrse mediante un adecuado concepto de sí, contando, desde luego, con la aptitud para controlar los impulsos emotivos.

b) La IE interpersonal entendida como una segunda fase del autocontrol emotivo, en referencia específica a las relaciones del propio sujeto con sus semejantes. Su pináculo es la adaptación al grupo y el desarrollo de la creatividad; entre las habilidades que conducen a ella se encuentran:

- *Empatía*: Entendida como la competencia que permite identificar las emociones ajenas al sujeto. Su desarrollo requiere la observación sistemática del comportamiento de los demás evaluando sus distintas dimensiones (verbal y no verbal), lo que permite un control absoluto de situaciones conflictivas;
- *Capacidad de relación*, en referencia a la aptitud para establecer vínculos comunicativos que permitan la interacción constructiva para el grupo.

La teoría de la IE se basa, por ende, en una graduación secuencial del desarrollo de ciertas habilidades intrapersonales (en función del conocimiento de sí mismo), interpersonales, abarcándose así todas las esferas de interacción entre los miembros de un grupo.

A diferencia de los revisionismos constructivistas precedentes, la teoría de la IE sí ofrece un enfoque multidimensional, en tanto que ecléctico de la experiencia afectiva, puesto que no sólo retoma desde sus bases elementos de la neurofisiología, sino que incorpora, de tendencias no cognitivas como el conductismo skinneriano la premisa de la motivación a la tarea, y del constructivismo, la del desarrollo a través de la adquisición de destrezas y habilidades. Esta visión ecléctica de la experiencia afectiva, ha valido, a la teoría de la IE múltiples críticas que niegan su carácter como paradigma de las ciencias de la conducta, sin embargo, su puesta en práctica, bien con objetivos individuales (terapéuticos) o colectivos (organizacionales), ha abierto un nuevo campo observacional que paulatinamente ha coadyuvado a una revaloración sistémica de los afectos y las emociones en el desarrollo de la personalidad y la cognición humana.

Bar On (2000) de alguna manera coincide con Calhoun al negar la premisa del cognoscitivismo clásico de que los afectos y emociones conforman *creencias* del sujeto. Para los teóricos de la I.E., la *emoción* es parte inherente de la psique humana que, sin embargo, cuenta con una naturaleza diversa a las construcciones de tipo cognitivo. De esta manera, sostiene que solo el eclecticismo puede

brindarnos explicaciones consecuentes de lo que es una emoción y de la forma en que ésta acciona a nivel intrapsíquico.

Resulta claro, según Bar On (2000:16) que los estudios teóricos previos sobre la naturaleza de los afectos y de las emociones humanas no son sino reduccionismos por hallarse en lo general, adscritos a una tendencia específica en el marco de las ciencias de la conducta.

La teoría de la I.E. cuyo basamento primario se remite al cognoscitivismo social de Gardner encuentra que la aparición, manifestación y desarrollo de las emociones vienen determinadas incluso por factores neurológicos, lo cual no debe conducir al reduccionismo neurofisiológico, dado que como afirman las tendencias psicoanalíticas, la vida emocional se encuentra en latencia en la psique y existen activadores externos que motivan o inciden una reacción. Así, la naturaleza de la emotividad humana sólo puede explicarse mediante el eclecticismo o bien, por llamarle de otra forma mediante una explicación “abierta” y no limitada a los “cercos” de una tendencia específica de la filosofía o de las ciencias de la conducta.

Asimismo, retomando las ideas de Coll (1995), el “marco de referencia concreto es un conjunto de teorías y de explicaciones que ... participan de una serie de principios comunes o, al menos, no contradictorios”: (p. 36)

Por otra parte, este eclecticismo ha permitido extender los alcances de la teoría a prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana y contar asimismo, con una metodología de trabajo en el campo educativo que permita intervenciones sistemáticas a fin de mejorar el entorno vital de las personas.

1.6. La afectividad: un concepto complejo y polisémico

Aunque no existe un paradigma que *universalice* la etiología de la experiencia afectiva, no sólo existe consenso sino unanimidad en el hecho de que ésta va inmersa en la naturaleza humana independientemente de los factores que la determinan.

Las teorías que pretenden explicar el fenómeno afectivo no son, en lo particular, *autosuficientes* para conformar axiomas y sin embargo sí hacen manifiesto que la afectividad cuenta con una gran cantidad de significados, manifestaciones y efectos en la vida de las personas. De lo anterior deriva que la adopción exclusiva de una de las tendencias teóricas revisadas constituya, por sí, un reduccionismo. (ver Anexo 1. p.130)

Hablando por ejemplo de la génesis de la afectividad, las teorías de base estrictamente anatomofisiológica (aquellas que sostienen que el afecto viene en todo caso determinada por el desarrollo o subdesarrollo de ciertas zonas de la corteza cerebral) fueron bien pronto superadas cuando la psicología científica demostró la posibilidad de una superación de los presuntos *déficits* afectivos a través del ajuste estructural de las emociones. A su vez, el psicoanálisis bajo su premisa de convertir el campo de la interacción humana en una suerte de primacía de *lo consciente* (el yo), reduce prácticamente a los afectos como categorías expresas del padecimiento neurótico negando por tanto los beneficios que puede obtener la persona vía la adquisición de una experiencia afectiva constructiva en el sentido amplio de la palabra.

Tampoco podría negarse que las explicaciones cognitivas del fenómeno afectivo son reduccionistas en menor o mayor grado. Reducidos e insatisfactorios han sido los intentos de catalogar a la emoción como un producto exclusivo de la cognición tal y como hacían los llamados “psicólogos de ordenador”. Y aunque las tendencias cognoscitivistas renovadoras agregan al apelativo de *producto cognitivo* el de *producto o efecto de la interacción*, aún no alcanza a explicarse el

por qué, por ejemplo, las reacciones de las personas ante ciertos estímulos provenientes del medio son diametralmente distintas (al revisar estos estudios no podemos dejar de preguntarnos si ciertos sentimientos de solidaridad social -amor al prójimo- son variables *esquematisables* o repetibles experimentalmente, y de ser así, ¿por qué no podemos tener una sociedad conformada mayoritariamente por humanistas?).

Por otra parte tenemos las tendencias teóricas que, como el conductismo hacen caso omiso a la etiología de la experiencia afectiva otorgando únicamente normas para la obtención de comportamientos deseables en la persona. U otras, del orden filosófico que pretenden explicar el deterioro de la vida afectiva por la corrupción del sistema de valores de las sociedades actuales convirtiendo en el acto al hombre en un ser aislado en sí mismo, sin esperanza alguna de lograr interacciones satisfactorias con sus semejantes.

Mas, paralelamente a tales inconsistencias explicativas encontramos que la mayor parte de las tendencias revisadas realizan algún aporte trascendental para el estudio holístico o global de los afectos. Tenemos por ejemplo a un psicoanálisis que, dejando atrás los reduccionismos biologicistas, afirmó la naturaleza intrapsíquica de las emociones volcando el análisis de éstas al estudio de la psique misma. Tenemos a un conductismo que, sin profundizar en las causas, permite apreciar la importancia de los estímulos para potenciar el funcionamiento de la mente. Consideremos a un cognoscitivismo que, en sus estudios más recientes, atribuye a la afectividad un lugar trascendental para el pleno desarrollo de la cognición y de la personalidad; e incluso a un Sartre que, a pesar de su nihilismo existencialista, establece correlaciones claras entre el rezago de la capacidad afectiva y la crisis de valores que deviene del sistema de producción capitalista.

El largo y contradictorio sendero teórico que pretende analizar, conceptualizar y hasta dirigir el desarrollo de la experiencia afectiva deja claro que ésta es un elemento trascendental no sólo para la vida social sino también para todos y cada

uno de los ámbitos de desarrollo de la actividad humana, incluso el cognitivo. Una visión holística y ecléctica de la afectividad -y por ende globalizadora- como la que pretende aportar la teoría de la inteligencia emocional **cuestiona**, ciertamente que los simientes de la conducta afectiva sean “monolíticos” y uniformes; **indaga** en los factores que pueden incidir en una potenciación del desarrollo vía el ajuste de la vida afectiva de las personas y **sustenta** una revaloración integral de *lo emotivo* para redireccionar los procesos tradicionales de motivación y de aprendizaje.

Los enfoques integradores de la afectividad aceptan en ésta una etiología polisémica en la que intervienen factores orgánicos y en que predomina la actividad intrapsíquica; reafirman a la afectividad como factor influyente en el desarrollo intelectual y de la personalidad y sustentan la posibilidad de dirigir la experiencia afectiva hacia el crecimiento integral del sujeto. Este tipo de modelos holísticos cuenta, con la ventaja de ofrecer un panorama amplio para el estudio del fenómeno afectivo y su influencia en el desarrollo lo que los hace plenamente compatibles con los modelos progresistas de intervención psicopedagógica tal y como veremos en la fase subsecuente de la presente investigación.

LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El aprendizaje significativo establece relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno.

Los cambios paradigmáticos que a lo largo del siglo XX, experimentó el quehacer educativo fueron, producto de los constructos teóricos que se elaboraron a raíz del surgimiento de la psicología científica. Hasta antes de los primeros desarrollos psicológico-educativos de base científica, en el primer tercio del siglo referido, las concepciones clásicas o tradicionales del aprendizaje y la enseñanza permanecían prácticamente sin daños a pesar de los cambios estructurales que habían propuesto las tendencias renovadoras representadas por la Escuela Nueva.

La tendencia pedagógica tradicional cuyos orígenes se remontan a la Edad Media se caracteriza, básicamente, por una dominación absoluta de los métodos de enseñanza a los contenidos curriculares; ello a través de la instauración de una dinámica francamente vertical cuyo escalafón más alto lo representa el orden institucional y que *baja* gradualmente de niveles de forma subsecuente al centro educativo, a los dirigentes de éste, al docente y finalmente (jugando un papel completamente pasivo y estático por ende), al alumnado considerado ni más ni menos que como un *recipendario* del saber preconstituído a forma de dogmas no sujetos a cuestionamientos estructurales. (Rojo, 1994)

Este modo de concebir el proceso educativo que había “echado raíces” durante siglos ante la falta de cuestionamientos sistemáticos a su eficacia, se acendró aún más debido a dos sucesos trascendentales: uno vinculado con el origen mismo del saber científico y otro de carácter eminentemente político. El primero estuvo representado, por el auge que durante todo el siglo XIX adquirió el Positivismo; los desarrollos teóricos positivistas que coincidían en la idea de formular leyes universales en todos los campos de la ciencia derivó en un excesivo dogmatismo que acentuó así el papel *indoctrinador* del docente. El segundo se vincula con la consolidación del estructural-funcionalismo como paradigma político en varias regiones del mundo; la concepción funcionalista de la educación apuntaba según Emile Durkheim, a considerarla como una estructura adaptativa; en este sentido, el objeto de la escuela y de la educación misma no

era suscitar en el alumno la reflexión sobre su entorno sino lograr su adaptación al medio al que estaba *destinado*, so riesgo de propiciar *anomia* (desequilibrio) en el estamento social (Durkheim, 1974:73); según el funcionalismo no se necesitaba una escuela “inteligente”, sino una educación eficaz para preservar el equilibrio institucional y el estamento político.

Tenemos así que, a principios del siglo XX la escuela tradicional logró una identificación plena con los postulados del funcionalismo. Es por ello que esta tendencia adquirió, en casi todos los países un carácter axiomático cuyos efectos se resienten hasta la actualidad.

La primera reacción contra la escuela funcionalista, la representó la Escuela Nueva, movimiento encabezado por Freinet, Montessori, Decroly y Bernfeld a principios del siglo XX que, en términos muy generales proponía una modificación estructural de los fines del aprendizaje y la enseñanza, mediante una nueva relación entre contenidos y métodos. De acuerdo con Pansza (1993:53), los principales rasgos de esta tendencia pedagógica son:

- La liberación del individuo reconceptualizando la disciplina;
- La exaltación de la naturaleza;
- El desarrollo de la actividad creadora;
- El fortalecimiento de los canales de comunicación interaula.

Aunque la Escuela Nueva ganó adeptos en muchas latitudes principalmente en la primera mitad del siglo XX, en décadas subsecuentes sus contradicciones e insuficiencias fueron haciéndose evidentes en la misma medida en que las teorías científicas de la enseñanza fueron ganando terreno. Paulatinamente se observó que la falta de simientes científicos de sus postulados así como su desvinculación con la realidad social de los alumnos hacían inviables los objetivos que planteaba para el proceso enseñanza-aprendizaje; básicamente la crítica a este modelo se sustenta:

“...En el hecho de que se olvida el valor formativo del trabajo y del esfuerzo, y que es realmente difícil identificar cuáles son los verdaderos intereses de los alumnos pues éstos se encuentran condicionados por el medio social...”
(Pansza, 1993:53)

La Escuela Nueva no significaba, por tanto, una transformación paradigmática de los fines del proceso educativo pues carecía de explicaciones satisfactorias sobre aquello que podría motivar y mejorar la calidad del aprendizaje; y en este hecho estribó que sus alcances críticos respecto a la escuela funcionalista fueran simplemente superficiales.

Paralelamente a la Escuela Nueva y controvertida en todo tiempo con ésta fue desarrollándose la llamada *Escuela Experimental* promovida por Dewey, especialmente durante la primera mitad del siglo XX. La filosofía educativa de Dewey (1976) acuñada bajo la influencia tanto del naturalismo como de la naciente sociología funcionalista atribuía a la escuela un carácter de adaptación al medio. Esta premisa partía de una filosofía del conocimiento subyacente en la psicología funcional. Esta teoría del conocimiento destacaba la “necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento”. Dewey reconoció que esta condición se extendía a la propia teoría. Sus trabajos sobre la educación tenían por finalidad sobre todo estudiar las consecuencias que tendría su instrumentalismo para la pedagogía y comprobar su validez mediante la experimentación.

Dewey estaba convencido de que muchos problemas de la práctica educativa de su época se debían a que estaban fundamentados en una epistemología errónea –epistemología que atacó en sus escritos del decenio de 1890 sobre psicología y lógica–, por lo que se propuso elaborar una pedagogía basada en su propio funcionalismo e instrumentalismo. Tras dedicar mucho tiempo a observar el crecimiento de sus propios hijos, Dewey estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos. Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su

interés. El pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas.

Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1976:25). Cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa”– que constituyen “los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño” (Dewey, 1976:30). El niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta “materia prima” orientando las actividades hacia “resultados positivos”.

De tal manera, Dewey rechazó los postulados de la escuela tradicional por ignorar los intereses individuales de los alumnos, mas también se opuso a la Escuela Nueva por centrarse únicamente en esos intereses sin tomar en cuenta que el fin esencial de la educación era incidir una adaptación a la vida adulta. En la práctica, el experimento pedagógico de Dewey representó el equilibrio entre el afán de educar a través del interés y el de hacerlo con fines de adaptación a un sistema de valores predefinido. De esta manera, contenido y método tenían un “peso” similar en el acto educativo. Asimismo, el proceso enseñanza aprendizaje se concibe, en Dewey como un proceso dual en el que la experiencia tiene que ver tanto con lo emocional como con lo cognoscitivo. La resolución de problemas relacionados con la vida real y con los intereses y necesidades particulares de los alumnos fue en enclave del modelo de Dewey.

Sin embargo, también durante el primer tercio del mismo siglo, con el nacimiento de las ciencias de la conducta fue dándose un gradual acercamiento de la psicología con la educación que a futuro originaría el desarrollo de las

tendencias teóricas progresistas que enfilaron en décadas subsecuentes el rumbo de lo que hoy conocemos como reforma educativa. (Coll, 1997:10)

Este acercamiento entre psicología y educación cobraría dos vertientes fundamentales. De un lado, los estudios del condicionamiento clásico de autores como Thorndike efectuados al finalizar el siglo XIX, alentaron la creación de la psicología conductista, cuyo principal postulado era que el conglomerado de pensamientos y conductas de las personas eran efectos de los estímulos a los que el sujeto estaba expuesto en su medio social. Trasladada esta teoría al ámbito educativo, se tradujo en la tesis de que el problema central de la enseñanza-aprendizaje no radicaba en los contenidos sino en los métodos que, en todo caso debían enfocarse a obtener respuestas óptimas en la mente de los alumnos a través de actividades que implicasen actitudes positivas hacia el aprendizaje haciendo uso, además, de refuerzos constantes a la conducta del alumno. Mas, por tratarse de una tendencia predominantemente pragmática, sus deficiencias explicativas sobre los fenómenos asociados al aprendizaje (intra e interpsíquicos) no tardaron en ser criticadas particularmente por quienes sostenían que mejorar la calidad de los aprendizajes requería estudiar los procesos mentales que conllevaban la adquisición de nuevos aprendizajes.

La segunda tendencia en cuestión centró su atención en los **procesos mentales** conducentes a la adquisición de los conocimientos. Hablamos, de la psicología cognitiva que desde sus albores acusó las citadas insuficiencias explicativas del conductismo, sobre todo en cuanto al desarrollo de funciones intelectivas complejas como el lenguaje y el pensamiento matemático. A pesar de que la psicología cognitiva en sus expresiones más rudimentarias resultó ser, en términos generales, un nuevo reduccionismo, su importancia radica precisamente en ese afán explicativo del proceso mental que posteriormente originaría revisiones que como el constructivismo marcarían un nuevo rumbo para el quehacer educativo.

2.1. El constructivismo como paradigma metodológico en la enseñanza universitaria

El arribo de la reforma educativa al nivel superior se ha manifestado a través de la premisa insoslayable de rediseñar fundamentalmente los contenidos y métodos de la enseñanza, eliminando los reductos de los modelos lineales a favor de los enfoques progresistas. Hasta la fecha, la instancia metodológica más influyente en dicho proceso es el constructivismo (como puede observarse en las tendencias actuales de diseño curricular), al grado de ser considerada como un *nuevo paradigma en la enseñanza universitaria*. En el presente apartado se analizan los principales fundamentos teóricos de tal tendencia epistemológica así como su relación con la enseñanza que se imparte en el nivel superior.

2.1.1. Los procesos de cognición desde la epistemología constructivista (generalidades)

Definir el término “constructivismo” es una tarea compleja, toda vez que resulta difícil enunciar en unas pocas palabras la gran cantidad de ideas que se han vertido al respecto; sin embargo, de acuerdo con Tomás Sánchez Iniesta, puede afirmarse que engloba todas las concepciones epistemológicas que:

“...coinciden en considerar que el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el alumno [sujeto] y los contenidos [información], de manera que provoca en aquél un cambio en su estructura de pensamiento, por el cual se perfeccionan sus teorías sobre el mundo, favoreciendo por tanto su intervención en él...” (Sánchez Iniesta, 1995: 24)

En un sentido similar, Carretero define al constructivismo como:

“...la idea que mantiene que el individuo —,tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición

constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano...” (Carretero, 1997: 24)

El constructivismo, por tanto, antes que teoría educativa, sociológica, política, etc., es una posición epistemológica entendida en su sentido filosófico. Es decir, trata de explicar los procesos de construcción de todo conocimiento, a partir de una serie de principios interpretativos sobre cómo el hombre aprende y va construyendo su entorno (Ernest, 2006: 1)

El principal rasgo distintivo del constructivismo respecto a otras tendencias pertenecientes al cognoscitivismo reside, esencialmente, en la capacidad que se atribuye al sujeto para transformar conceptos simples en complejos y, en consecuencia, para elaborar, por cuenta propia sus propios constructos cognitivos. Según el constructivismo, el sujeto *procesa* la información, la *correlaciona* con constructos previamente elaborados; la *asimila* al construir conceptos simples y la *transforma* para llegar a nociones más exactas del sentido convencional de dichos conceptos.

En una línea similar, Gómez y Coll, establecen que los rasgos esenciales del constructivismo son los siguientes:

“1.- Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática.

El sujeto es activo frente a lo real, e interpreta la información proveniente del entorno;

2.- Para construir conocimiento no basta con ser activo frente al entorno. El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos. **Lo nuevo se constituye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende;**

3.- El sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce...” (Gómez y Coll, 1998: 9).

De acuerdo con lo anterior, el cognoscente, es un auténtico sujeto epistémico que elabora sus propios constructos de conocimiento. Mediante la adopción de ciertos patrones adaptativos, *acomoda* las percepciones externas y los fenómenos psicológicos a la realidad; es decir, el sujeto epistémico se adapta a una realidad operante y no crea una realidad alternativa o personal.

El constructivismo se refiere por ende, a la **estructura cognitiva de la realidad, al modo en que los sujetos la abordan y se integran a un contexto predeterminado** (Ernest, 2006). El ejemplo más ilustrativo de esto es el aprendizaje semiótico: el cognoscente aprecia inicialmente un fenómeno sólo sensorialmente y al aprender, en una fase posterior de su desarrollo que el símbolo conocido tiene un significado general, se *adapta* a éste y lo asume como propio.

La estructura cognitiva, según el constructivismo tiene características bien definidas entre las que pueden mencionarse las siguientes:

- Todo conocimiento es construido. El conocimiento es construido a través de un proceso de abstracción reflexiva.
- Existen estructuras cognitivas que se activan en los procesos de construcción.
- Las estructuras cognitivas están en desarrollo continuo. La actividad con propósito induce la transformación de las estructuras existentes.
- Reconocer el constructivismo como una posición cognitiva conduce a adoptar el constructivismo metodológico

El cognoscente, adquiere un carácter activo desde que comienza a transmutar las rudimentarias nociones de los fenómenos que le otorga la percepción sensorial, aborda los nuevos aprendizajes a través de la abstracción. El mecanismo psicológico de la abstracción, en términos muy generales consiste en que el cognoscente, para adquirir el conocimiento, debe "retroceder" para luego

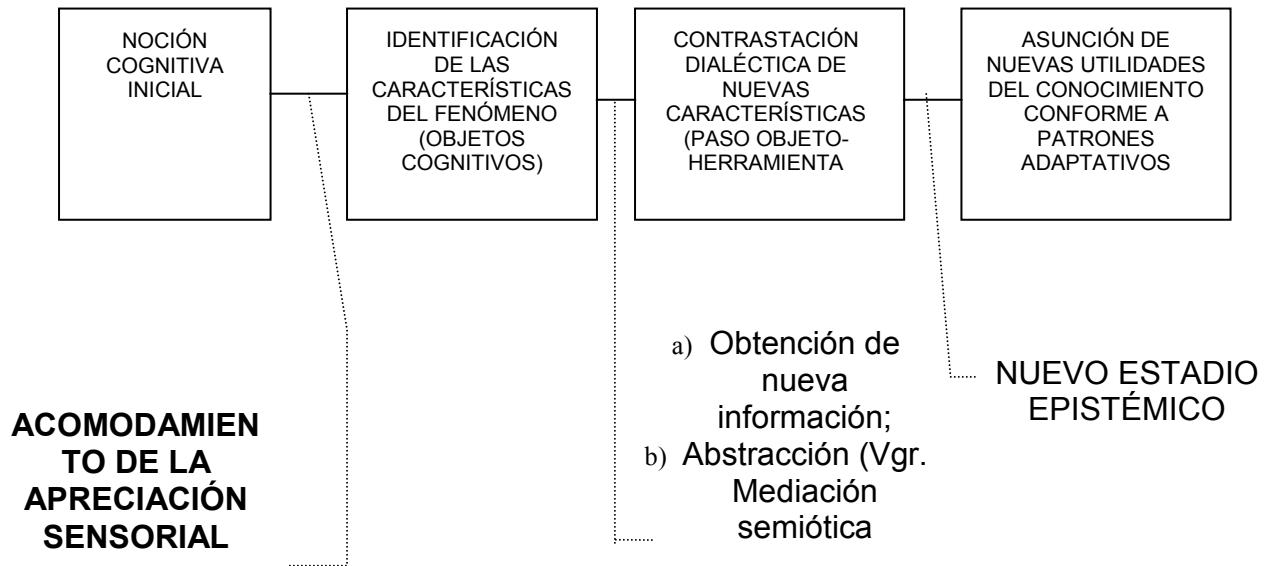
"avanzar" y "...re-construir un significado más profundo del fenómeno" (Vergnaud, 1992: 16).

Al referirse a la abstracción como "puente" de una estructura cognitiva simple a una más compleja, Vergnaud (1992) establece las siguientes características de dicha operación epistémica:

- La *invarianza de esquemas*, que se refiere al uso de un mismo esquema mental para diversas situaciones semejantes.
- La *dialéctica del objeto-herramienta*, que se refiere a que el uso proporcionado a aquello que abstrae inicialmente lo utiliza como herramienta para resolver algo en particular, que posteriormente le da un papel de objeto al abstraer sus propiedades. El proceso continúa, pues al obtener el sujeto un objeto a partir de una operación descubre nuevas cosas que, inicialmente, utilizará como herramientas para después abstraer sus propiedades y convertirlas en objetos, y así sucesivamente. De esta manera el individuo conceptualiza al mundo, y sus objetos, en diferentes niveles.
- El *papel de los símbolos*, que simplifican y conceptualizan los objetos al obtener sus invariantes sin importar el contexto en el que se encuentren.

El paso de una estructura cognitiva en perspectiva constructivista puede esquematizarse del modo siguiente:

FIG. 1. Desarrollo del proceso de adquisición del conocimiento significativo en la epistemología constructivista



Si bien la identificación de la relación dialéctica objeto-herramienta es uno de los puntos fundamentales para la adquisición del conocimiento, cabe puntualizar que los procesos de acomodamiento y adaptación estarán siempre sujetos a las diversas fases de desarrollo del cognoscente. Es decir, para que el sujeto epistémico otorgue a los nuevos conocimientos un carácter praxeológico es necesario considerar el estadio de sus capacidades de apreciación de los fenómenos así como su disposición para dar al conocimiento una nueva utilidad.

El posicionamiento constructivista, en tanto que epistemología ha cobrado, a lo largo del tiempo varias vertientes. Y aunque éstas subyacen en los mismos principios elementales (relación dialéctica objeto-herramienta, relación activa del cognoscente con el objeto de aprendizaje, etc.), las principales diferencias residen en el método de aplicación de la interpretación constructivista.

Los principales modelos o tipos de constructivismo que a la fecha podemos encontrar, son:

a) El constructivismo radical, representado por Von Glaserfeld, tendencia que sostiene, básicamente que sólo construimos nuestra propia obra. No conocemos al mundo, sino lo que hacemos y construimos en el mundo. El pensamiento no es la representación de la realidad, se construye de acuerdo al campo de la experiencia real. La construcción de la realidad es intersubjetiva y no pretende el moldeamiento sino el descubrimiento; en este sentido la elaboración de constructos sobre la realidad no se ciñe a patrones predefinidos sino al descubrimiento e interpretación de la realidad en sus distintas dimensiones;

b) El constructivismo social: Representada por Gergen, esta tendencia sostiene que la construcción es "social", el saber se produce en los diálogos, lo discursivo que se da en la sociedad. El conocimiento es como una producción semántica. La ciencia es "un modo de hablar" y hacer viables las experiencias en el mundo discursivo. Se trata de una tendencia relativista que sostiene que no existe una realidad individual, disociada del todo; la construcción se ciñe a una realidad prefigurada y su finalidad última es que el conocimiento se construye socialmente en acuerdo o, convenciones, discursivas (Ernest, 2006).

Esta última tendencia es la que se encuentra en boga y la que mayor repercusión ha tenido en el ámbito educativo. En efecto, el constructivismo social ha sido llanamente trasladado a la esfera educativa por la vía de interpretaciones como las de Piaget y Vygotsky que en su conjunto sostienen que la construcción del conocimiento es producto de convencionalismos sociales que van asimilándose en estadios diferenciados de desarrollo. Como veremos, en el marco del constructivismo social en su vertiente pedagógica, el rol de la afectividad en la construcción conceptual juega un papel de vital importancia.

2.1.2. Constructivismo y didáctica en el nivel superior: principios básicos

El constructivismo social reconoce que la construcción del conocimiento se ve influida de forma contundente por los elementos del entorno. Al ser trasladada a la

educación, esta tendencia epistemológica, permite valorar la influencia medioambiental en la adquisición del conocimiento escolar.

En este sentido, autores como Vygotsky, afirman que la eficacia del proceso educativo en infantes depende, en buena parte del funcionamiento interpsicológico, especialmente en la **calidad de las interacciones adulto-niño en la zona de desarrollo próximo** (Wertsch, 1994: 170). Esta afirmación (una de las más relevantes de Vygotsky por su evidente aproximación al ámbito psicopedagógico), sugiere que, en la perspectiva constructivista, existe la posibilidad de una intervención dirigida de los agentes educativos para favorecer la internalización de conceptos en el alumno.

Asimismo, los estudios piagetianos sobre la influencia del desarrollo psicogenético en la cognición originaron múltiples reacciones políticas e institucionales, incluso desde la década de los treinta del siglo XX. El mismo Piaget (1996:16) da cuenta de cómo, para esa década, los modelos educativos tradicionales se encontraban en un franco estado de crisis: ello fue atendido por vez primera en Francia, a través del *proyecto de reformas educativas 1934-1965*, encabezado por otro autor de liga constructivista, Henri Wallon. Este proyecto constituye el primer referente concreto de la aplicación de los postulados constructivistas al quehacer educativo.

Ya en años posteriores, los estudios de Ausubel y Novak, se enfocaron a aplicaciones concretas del constructivismo en el aula, especialmente en lo que se refiere a la educación básica. Ya en los años ochenta, en el marco de la aún incipiente reforma educativa que se expandía aceleradamente a escala mundial, llegó a aceptarse que las teorías progresistas de la enseñanza (entre ellas el constructivismo), constituían el enclave y paradigma que marcaría el rumbo de la educación en los distintos niveles o grados de enseñanza legalmente estatuidos (Giordano, 1990: 53)

Mas, si el constructivismo, desde sus orígenes, modificó substancialmente el rumbo de la investigación, y aún de la práctica educativa, quedaba abierto un cuestionamiento trascendental: ¿es posible la existencia de una serie de principios técnico-didácticos aplicables en lo general, a todos los niveles de enseñanza? Es cierto que autores como Vygotsky y Ausubel refieren que una adecuada instrumentación didáctica es elemento insoslayable para aproximarse a la estructura cognoscitiva de los sujetos (alumnos), pero, ¿existen reglas precisas para formular dicha intervención en los distintos *tramos de edad* que se dan a lo largo de la educación formal?

La respuesta a las anteriores cuestiones no deja, aun en la actualidad, de ser incompleta. De un lado tenemos que la pedagogía constructivista concibe (por estar fundamentada en buena parte en la psicología genética) a los distintos niveles educativos y a sus contenidos, como **dominios autónomos**, en tanto que cada uno es distinto estructuralmente por el perfil y edad del alumnado –de donde se infiere que la instrumentación técnico-didáctica no puede ser la misma en el preescolar que en la primaria y en niveles superiores-, y por otro lado, tenemos el rezago que prevalece sobre los rasgos que han de considerarse en la instrumentación didáctica de la educación superior. En efecto, la vastedad de la literatura psicogenética sobre la infancia y la adolescencia (en la que destacan estudios como los de Kohlberg, Turiel, Flavell y Piaget), contrasta con los escasos estudios sobre la estructura cognoscitiva de la persona adulta.

Los anteriores factores no sólo han provocado que la premisa de homogeneizar los principios de la intervención didáctica bajo el constructivismo sea una tarea dificultosa y ambigua en ocasiones, sino que han limitado significativamente los alcances del paradigma en cuestión a niveles tales como el bachillerato y especialmente, a la educación superior.

Al tratar de abordar el tema del presente apartado (los principios didácticos del constructivismo en la enseñanza universitaria), es menester referirnos, de inicio, a aquellos puntos que la teoría acepta como *principios operativos* o *bases* de la

pedagogía constructivista. A decir de autores como Glatthorn (1997), Porlán (1999), Coll (1999) y Furlán (1996), estos principios serían:

1. Todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos.

Bajo el constructivismo, el conocimiento no se da por repetición o incorporación arbitraria, sino, como se ha visto, a través del establecimiento de analogías. En este sentido la instrumentación didáctica debe seguir la máxima ausebeliana de *aprovechar y partir de lo que el alumno ya sabe*. Tanto en la fase de planificación educativa (momento curricular), como en el acto instruccional concreto, este elemento debe ser tomado en cuenta por los agentes de la educación, llámense éstos instituciones, centros educativos o personal docente.

2. Todo aprendizaje tiene una naturaleza social:

Partiendo de la premisa constructivista de que los nuevos objetos de conocimiento deben ser cercanos, lógica y psicológicamente al alumno, tanto al planificar contenidos como al realizar la instrumentación didáctica, ha de considerarse el contexto concreto que rodea al acto educativo. No caben, en este sentido, las traslaciones textuales o literales de la teoría a la práctica educativa; deben mediar, procesos transformadores como la adaptación curricular y/o la investigación-acción para que los conocimientos adquieran un carácter social y praxeológico (Giorux citado por Schmelkes, 1993: 292). Dicho en otras palabras, la misión del acto educativo es *engarzar* los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados (Coll, 1999:17)

3. Entre sujeto y objeto de conocimiento debe existir una relación dinámica y no estática

Tanto las instituciones como los docentes deben considerar que a diferencia de lo que ocurre en los modelos tradicionales, el alumno no juega un papel pasivo puesto que es él quien, a fin de cuentas construye su propio conocimiento. El

alumno es activo frente a lo real e interpreta la información proveniente de su entorno. La instrumentación didáctica, bajo esta óptica debe, por ende, vincularse con los intereses y necesidades reales del alumnado.

4. El aprendizaje es mejor si produce cambios conceptuales

En contraste con los modelos tradicionales, la pedagogía constructivista no persigue una apropiación arbitraria de los contenidos, sino que se trata de lograr un proceso de construcción o reconstrucción de conceptos. De ahí que se afirme que la cualidad esencial del conocimiento debe ser su racionalidad en tanto que producto de la elaboración de constructos cognitivos cada vez más complejos; de tal manera que tanto los contenidos como los métodos deben favorecer la reflexión consciente sobre los nuevos objetos de conocimiento y propiciar el andamiaje con conceptos más complejos.

5. En el acto educativo importa más la reflexión que la repetición

Debido a la naturaleza misma que el constructivismo atribuye al aprendizaje (básicamente social y dinámica), el acto educativo debe dirigirse más a la resolución de problemas “engarzados” con la realidad, que a la realización repetitiva de ejercicios, común en los modelos tradicionales. De tal manera, los recursos técnico-didácticos que se desplieguen deben superponer lo procedimental a lo declarativo. La resolución de problemas cercanos a la realidad del estudiante favorecerá más el aprendizaje de esquemas que los ejercicios de repetición.

6. El contenido y el método deben ser compatibles y proporcionados

Aunque los modelos psicopedagógicos actuales, dotan al docente de herramientas trascendentales para interactuar aún con contenidos rígidos (como es el caso de la adaptación curricular), lo idóneo, desde la perspectiva constructivista, es que el currículo sea estructurado bajo un orden general que

permita al docente establecer secuencias de aprendizaje de lo simple a lo complejo. Esta organización secuencial debe facilitar no sólo la planificación de actividades de aprendizaje sino la relación de la materia o asignatura con otras y, desde luego, con el plano experiencial de los alumnos.

Estos principios o bases didácticas generales del constructivismo son, en teoría, aplicables en todos los niveles educativos; sin embargo, como veremos, al tratarse de educación superior, su instrumentación práctica cobra un cariz especial.

De acuerdo con Furlán (1996: 61), en ningún nivel educativo, como en el universitario se hacen más tangibles los disentimientos, y hasta las contradicciones metodológicas. Si bien en el marco de la reforma educativa se ha aceptado que el constructivismo y sus revisiones marcan las grandes líneas paradigmáticas para renovar el objeto y los fines de la educación universitaria, persiste, aún hoy, gran cantidad de ambigüedades sobre la aplicación de sus principios al acto educativo concreto. Las causas primarias de estas inconsistencias vienen determinadas históricamente. En efecto, el hecho de que el constructivismo metodológico se haya desarrollado, desde sus orígenes con énfasis especial a la enseñanza de niños y de adolescentes, ha mermado los alcances de su aplicación en la Universidad.

2.2. La teoría del aprendizaje significativo

De lo revisado anteriormente se infiere que la pedagogía constructivista, no sólo propone rediseñar los flujos de interacción del proceso enseñanza-aprendizaje sino también modificar substancialmente la naturaleza de éste último. En efecto, la aplicación del constructivismo a la práctica educativa representa en sí, la negación de los aprendizajes obtenidos en el marco de los sistemas tradicionales de enseñanza.

En este sentido, si Piaget y Vygotsky aportaron los elementos básicos para identificar los esquemas mentales que operan para la apropiación de nuevos conocimientos, es Ausubel quien tiende el puente entre el constructivismo y la enseñanza al determinar el tipo de aprendizaje que debe guiar a las diversas fases del acto educativo. Este aprendizaje incorporado a la estructura cognoscitiva, secuenciado con conocimientos preexistentes en la psique del cognoscente, y dado conforme a la lógica de apropiación del sujeto en sus distintas fases de desarrollo recibe el nombre de *aprendizaje significativo*.

Si bien la mayor parte de las bases teóricas del aprendizaje significativo se encontraban ya asentadas en los postulados del *cognoscitivism clásico*, particularmente en la distinción entre los aprendizajes declarativo y procedimental, es el equipo de trabajo de Ausubel el que lo define y contrasta claramente con el aprendizaje memorístico o por repetición y el que establece las condiciones necesarias para modificar la naturaleza de dichos aprendizajes.

Ausubel, retomando los conceptos cognitivos clásicos, define dos tipos de aprendizaje: el memorístico y el significativo, refiriéndose al primero como "...aquél en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, careciendo de todo significado para la persona que aprende..." (Pozo, 1994: 12) y atribuyendo al segundo una incorporación sustantiva, no arbitraria y permanente en la estructura cognoscitiva del sujeto.

Coll, siguiendo a Ausubel distingue los conceptos de aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico del modo que sigue:

"...si el sujeto consigue establecer relaciones *sustantivas* y *no arbitrarias* entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle unos significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo; si por el contrario, no consigue establecer dicha relación, el aprendizaje será puramente repetitivo o mecánico; el alumno podrá recordar el contenido aprendido durante un período de tiempo más

o menos largo, pero no habrá modifica su estructura cognoscitiva, no habrá construido nuevos significados...” (Coll, 1987: 439)

El aprendizaje significativo implica, por tanto, cambios o transformaciones conceptuales y parte de la premisa de que los nuevos objetos de conocimiento sólo pueden incorporarse a la estructura cognoscitiva, si en ésta existen conceptos previos que se les relacionen. En tanto que el producto del aprendizaje memorístico o por repetición es cumplir una tarea específica y momentánea (por ejemplo, resolver un examen), el del aprendizaje significativo es un nuevo constructo psicológico que el sujeto puede aplicar en situaciones muy diversas; tal y como refiere Hiriart el principal rasgo característico del aprendizaje significativo es, precisamente que tiene múltiples implicaciones y utilidades prácticas para el alumno: “...Lo aprehendido resulta útil en la práctica o en la vida emocional y personal...Por ejemplo, no es muy útil saber restar y sumar si no se es capaz de aplicar esas operaciones al ir de compras [...] Tampoco es muy provechoso repetir una palabra si no se sabe lo que quiere decir; se podría pensar que usarla denota un vocabulario más amplio, pero si no se comprende lo que se está queriendo decir difícilmente se puede aplicar en una conversación futura...” (Hiriart, 1998:51)

Ausubel (1998) establece, asimismo, las condiciones que deben existir para que el aprendizaje escolar sea significativo; estas son, esquemáticamente:

- a) Significatividad lógica, es decir que los contenidos y materiales estén estructurados conforme a la lógica de apropiación del aprendiz. Es decir, deben estar planteados de forma concisa y clara e ir de lo simple a lo complejo. Asimismo, dentro de la significatividad lógica, cobran especial importancia las experiencias de aprendizaje porque son formas y medios sistematizados que favorecen el desarrollo del aprendizaje y las rutas de acción que ejecutara el alumno en concordancia con los objetivos planteados, como por la oportunidad y facilidad de acercarse al conocimiento para que éste sea significativo y unificar la teoría con la práctica.

- b) Significatividad psicológica, en tanto que los contenidos deben tener proximidad con el nivel de desarrollo cognitivo del alumno y relacionarse con los conceptos previamente aprendidos por éste;
- c) **Buena disposición del alumno hacia los nuevos objetos de conocimiento, es decir, el alumno debe estar motivado para el aprendizaje.** De acuerdo Ausubel (citado por Coll, 1999:29), la disposición del alumno es indispensable para establecer vínculos entre la información nueva y lo que ya él sabe con la finalidad de hacer más claros y detallar los conceptos presentados por el profesor. La disposición favorece la intención de comprender el significado de lo que se estudia, abre la posibilidad de relacionar conceptos con la experiencia cotidiana; de elaborar conclusiones y examinar la lógica de los argumentos.

De donde se infiere que la teoría ausubeliana, se distingue del cognoscitivismo *clásico* precisamente por atribuir al aprendizaje una naturaleza social. No basta, como en su momento afirmara Gagné que los contenidos se ordenen de forma tal que permitan la incorporación “procedimental” de los nuevos conceptos, sino que se necesitan reformas trascendentales en cuanto al método de impartición. Esto, de poco sirve contar con un currículo correctamente planificado en los planos lógico y psicológico, sino se rediseñan los flujos de interacción entre los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, no sólo se requiere una distensión de las relaciones en clase, sino una ponderación objetiva del contenido socioafectivo de los procesos de aprendizaje.

Ciertamente, la teoría del aprendizaje significativo subyace, en gran medida en el carácter socioafectivo de los procesos de cognición. Ausubel, Novak y Hanesian (1998) son puntuales al señalar que para que el acto educativo genere aprendizajes significativos, el alumno debe estar motivado al aprendizaje. Los autores señalan que esta “motivación”, no se vincula con el esquema tradicional *castigo recompensa* sustentado por las teorías del condicionamiento operante, sino que debe cobrar dos cauces elementales:

a) Motivación para el mejoramiento del yo

Es necesario que el alumno cuente con un adecuado nivel de *autoestima* que le permita abordar las tareas con la convicción de que puede efectuarlas. Ello no sólo tiende a reducir la amplia gama de problemas derivados de la presencia de la *angustia*, sino que permite potenciar los fines instruccionales de la tarea en concreto. Ausubel, Novak y Hanesian (1998) refieren que este tipo de motivación:

“...Es de mejoramiento por cuanto al grado de aprovechamiento que decide la cantidad de estatus primario de que disfruta determinará simultáneamente lo adecuado que se siente (su nivel de autoestima); y en este caso sus sentimientos de adecuación son un reflejo de su estatus primario relativo...” (p. 358)

Lo anterior es reafirmado incluso desde otros enfoques, como los que afirman que el “autoinventario” (aprecio o valoración que el individuo tiene de sí mismo) es un elemento primordial para que el sujeto pueda ser funcional en varios aspectos de su vida social. La relevancia del autoconcepto o “autoinventario” es ampliamente reconocida por la psicología genética. Autores como Mussen (1997) y Zimbardo (1994) coinciden en la afirmación de que el desarrollo del autoconcepto pasa por dos fases: imitatoria o adaptativa y formativa estando el paso de una a otra supeditada al nivel de desarrollo cognoscitivo mostrado por los sujetos.

El autoconcepto, producto de la interacción social que establece el sujeto a lo largo de su vida es, por tanto, un factor condicionante del aprendizaje (Zimbardo, 1994: 651)

b) Motivación enfocada a la tarea:

Este componente de la motivación implica incitar al alumno para un logro académico específico, por ejemplo, para resolver un problema concreto.

En ambos casos, la calidad de la interacción establecida entre los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, juega un rol primordial. No obstante que resulta claro que la posibilidad de intervención tanto del docente como de la institución misma es sumamente limitada, es necesario que en la práctica educativa exista un ambiente de *distensión* que reduzca los flujos de supra y subordinación característicos de las escuelas tradicionales. Ello permite una mejor inducción del alumno respecto a los objetivos instruccionales y tiende a estrechar los lazos entre éste y sus semejantes, condición indispensable para la libre contrastación de puntos de vista.

Puede, por tanto, deducirse que si bien las dos primeras condiciones del aprendizaje significativo (la significatividad lógica y la psicológica) se circunscriben al momento de planificación del acto educativo –al momento curricular-, el componente socioafectivo tiene un carácter predominantemente instrumental, es decir, se asocia indisolublemente al **acto educativo concreto**. Por ello, la teoría del aprendizaje significativo es sistémica en más de un sentido al poner el énfasis no sólo en los cambios estructurales de los contenidos, sino además valorando objetivamente la importancia del método, premisa usualmente desdeñada desde otros enfoques educativos.

2.3. El papel de la afectividad en el desarrollo de aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria

En el siguiente capítulo de este trabajo, particularmente en la parte donde se retoman las premisas y alcances de la reforma educativa en el nivel superior, se habla, justamente de la pretendida *revolución* de la relación contenido-método, como medida primaria de instrumentación de los paradigmas progresistas de la enseñanza en dicho nivel en los términos apuntados en el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (ANUIES, 2000: 29)

Aunque el discurso de la reforma educativa en el nivel superior se circunscribe a aspectos muy variados del proceso enseñanza aprendizaje (pea), uno de los *grandes ejes* de la reformulación contenido método es, precisamente, el rediseño del papel que en el acto educativo desempeñan sus agentes.

Lo anterior que, a simple vista podría interpretarse como una repetición de uno de los principios fundamentales de la pedagogía constructivista adquiere, no obstante, tintes especialmente interesantes puesto que, a la fecha, los avances reportados por la reforma educativa son limitados en el mejor de los casos, a reformas curriculares que no son por sí mismas indicadores confiables de la eficacia del proceso de cambio (Martín del Campo, 2000:3)

Si bien este problema (la falta de coordinación entre las reformas instrumentales y las concernientes a la relación contenido-método) es un problema recurrente en prácticamente todos los niveles educativos, su presencia como una constante en la enseñanza superior es especialmente significativa, debido a las desvinculaciones de ésta con el mercado de trabajo, la competitividad de las entidades productivas, el desarrollo de la planta productiva nacional, etc. Así mismo cabe, preguntarse con Ortiz Villaseñor (2002)

“Si estamos realmente cubriendo las necesidades educativas de nuestra sociedad, aquí me refiero a qué tipo o perfil de profesionistas egresan de nuestras escuelas, si ellos cumplen realmente los requisitos del sistema social, de la comunidad, del mercado laboral. Dentro de nuestro país, no existe ningún estudio de investigación serio que mencioné o dé respuesta a dichos cuestionamientos y es un punto que, dentro de los diferentes estudios del currículo, no ha sido contemplado y surge aquí la interrogante ¿acaso estamos preparando o formando a nuestros alumnos para el desempleo?” (p. 11)

En este marco, es importante referirnos, si bien de forma esquemática al papel que, en el marco de los modelos pedagógicos progresistas previstos para la educación superior en el contexto de la multicitada reforma juega la calidad de las interacciones entre maestro y alumno que ha sido, a decir de Rugarcía (1994: 51-

52), uno de los aspectos más *débiles* de la pretendida transformación de la enseñanza en el nivel descrito.

2.3.1. Cualidades de la interacción: el maestro universitario como educador

Uno de los principales problemas de la relación contenido-método en la enseñanza universitaria, al tenor de los programas de mejora del perfil del docente es que, en la búsqueda incesante de prácticas y paradigmas que “eleven” el perfil del egresado y lo vuelvan más competitivo en el mercado de trabajo se pasan por alto, con mucha frecuencia los aspectos *humanos* del proceso educativo.

Si, como afirman genéricamente los modelos progresistas de la enseñanza, lo que se pretende es lograr en las distintas materias y asignaturas la consecución del aprendizaje significativo y que para tal efecto es necesario valorar objetivamente los intereses del alumno y promover un *cambio de actitud* del docente ante el acto educativo, se estaría aceptando tácitamente, que más allá de las transformaciones técnico-didácticas se encuentra el carácter comunicativo, y por ende humano del intercambio entre maestro y alumno. Este soslayo de las *cualidades* del proceso de interacción entre los agentes del pea ha sido uno de los “puntos de quiebra” de la reforma en el nivel superior. Básicamente, el problema a combatir, en un momento subsecuente al meramente instrumental (diseño curricular), es la ruptura tajante de las prácticas propias de la escuela tradicional cuyos pésimos resultados se encuentran a la vista de todos.

Señala Rugarcía (1994) que, en la actualidad:

“...ha aparecido el culpable del drama universitario: el conocimiento que en su búsqueda fanática excluye la posibilidad de trabajar otras dimensiones humanas que son harto más importantes: la comprensión y las habilidades u operaciones intelectuales para manejar el conocimiento y para establecer juicios de valor por uno mismo [...] ¿Cómo no se va a sentir desmotivado un estudiante de aprender un resto de cosas de memoria que siente le sirven de poco para enfrentar el curso que sigue? ¿Cómo se va a sentir bien un maestro que entiende su quehacer como

un mero transmisor de conocimientos que se da cuenta que sus alumnos no comprenden y con frecuencia ni él mismo?...” (p.52)

En efecto, hoy no es un secreto que las transformaciones políticas, económicas y sociales experimentadas por el contexto internacional determinan, singularmente en los países con economías emergentes la búsqueda de la calidad educativa. Tal tendencia a buscar la “calidad” a cualquier costo, ha llevado a asumir los modelos pedagógicos progresistas en función del *producto* del acto educativo (idóneamente un egresado capaz de insertarse convenientemente en el mercado de trabajo) y no –en muchas ocasiones- en función del *objeto* del mismo, es decir, los contenidos curriculares, el desarrollo personal del alumnado, etc.

Mas, esta suerte de “cosificación” del proceso enseñanza-aprendizaje, no sólo afecta a los alumnos, sino de forma especial a los docentes quienes usualmente ven condicionado su trabajo en función de las demandas institucionales, quedando su experiencia e *identidad* en un plano secundario (Garduño y Medina, 1997:81)

Es decir, los problemas *instrumentales* de la enseñanza superior en el marco de la reforma educativa se vinculan, bien con el perfil propio de los docentes (quienes muchas veces no se encuentran compenetrados o familiarizados con los modelos pedagógicos no lineales) o, frecuentemente, con las exigencias institucionales que en la época actual se abocan más a la obtención de un *producto competitivo* que a la de un alumno *social y académicamente apto* para enfrentar los retos del mercado de trabajo.

Los anteriores factores han tenido injerencia directa en el poco valor que en la práctica docente suele darse al elemento psicoafectivo que debe revestir el acto educativo concreto. Posiciones radicales, como la de Luckács afirman incluso que la reforma educativa del nivel superior se está manifestando más una regresión al “culto al conocimiento” que una evolución hacia los modelos progresistas.

Ciertamente, la práctica educativa del nivel superior en nuestro país, apunta predominantemente hacia la búsqueda de métodos que faciliten la apropiación por

parte de los alumnos de los nuevos objetos de conocimiento restando importancia a la calidad de las interacciones entre maestro y alumno, quizás por considerar a éstas como un elemento *secundario* del acto educativo. Esta omisión no sólo contradice la base conceptual del tipo de aprendizaje que pretende obtenerse (recordemos el elemento afectivo del aprendizaje significativo postulado por Ausubel), sino que tiene múltiples implicaciones prácticas.

Entre otros efectos, de la calidad de las interacciones maestros-alumnos puede derivar una aproximación más sistemática a los intereses y necesidades de estos últimos así como una evaluación objetiva de su estilo de aprendizaje. Complementariamente, de una adecuada ponderación del elemento psicoafectivo dependerá que el alumno adquiera o no la predisposición positiva hacia los nuevos contenidos, tercer elemento conceptual del aprendizaje significativo.

La máxima constructivista de que *el aprendizaje es afectivo* va, por tanto, mucho más allá de la teoría, teniendo claras vinculaciones con la realidad de la enseñanza superior:

“...Una relación profesor-alumno amistosa, respetuosa y centrada en el alumno estimula el aprendizaje. El aprendizaje se fomenta cuando el alumno está dispuesto a aprender. Esto se motiva cuando el alumno sabe a dónde quiere llegar, la tarea es realizable y se estimula su intelecto [...] La continuidad en el aprendizaje es influenciada por lo que le sucede al alumno después de aprehender ‘algo’. El darse cuenta de que algo se ha comprendido o resuelto bien, el tener la libertad de expresarlo con palabras propias y el reconocimiento de este hecho, promueven el seguir aprendiendo...” (Rugarcía, 1994:53)

Por otra parte, la calidad de las interacciones maestro-alumno se engarza también, conceptualmente, con la premisa constructivista de *aprovechar lo que el alumno ya sabe*. La instrumentalización del proceso enseñanza-aprendizaje bajo este enfoque tiene como presupuesto la valoración del acervo experiencial de los alumnos, so riesgo de incurrir nuevamente en la linealidad expositiva. La distensión de las relaciones entre el docente y los alumnos facilitan el conocimiento de las experiencias de los alumnos y orientan el proceso concreto de

intervención para que los alumnos adquieran y desarrollen conceptos que posteriormente puedan convertirse en *valores sociales y académicos* lo cual, para el caso de la enseñanza superior juega un papel trascendental (Rugarcía, 1992: 16)

2.3.2. La interacción maestro-alumno y los modelos pedagógicos en la educación superior

El análisis cualitativo de la interacción socioafectiva entre los agentes del *pea* en la enseñanza superior es una actividad relativamente nueva y se vincula con las concepciones “progresistas” que engloban tanto a aquellos enfoques que conciben a la educación como un proceso de comunicación (pedagogía constructivista, tecnología educativa), como a los que ven en el acto educativo un proceso de intercambio de significados complejos que van desde las meramente psicopedagógicas hasta las políticas (pedagogía institucional o didáctica crítica).

En efecto, el punto en común de estos enfoques (con la multiplicidad de vertientes que de cada uno se han desarrollado), es atribuir al aprendizaje una base social que abarca no sólo el plano de los contenidos sino que se extiende a variables tales como la actitud institucional, el intercambio concreto entre maestros y alumnos, la modificación substancial de los roles que estos desempeñan en el *pea*, la instrumentación didáctica, etc:

“...La práctica educativa es práctica social, en tanto es humana, e implica interacción entre sujetos históricos concretos; por ende, como todo quehacer humano tiene fuerte dosis de subjetividad; lo cual nos permite reconocer que los actores de la enseñanza y del aprendizaje son sujetos con características de precariedad, de incompletud e inconsistencia como todo ser humano, en su condición de ser social...” (Rojo, 1994:41)

Tal reconocimiento de la “precariedad” de los sujetos de la enseñanza aprendizaje implica la aceptación sobreentendida de que el acto educativo está siempre sujeto al ámbito de las relaciones humanas. La enseñanza, como

cualquier otro proceso comunicativo, es subjetiva en tanto que siempre viene determinada por las actitudes, aptitudes y valores de quienes en ella intervienen.

En el caso de la educación, dicho proceso tiene además una clara connotación cognitiva, es decir, cierta intencionalidad dirigida por la voluntad de que el alumno aprenda y desarrolle conceptos y los incorpore a su práctica social. En tal caso, la calidad de la apropiación depende, en gran medida de los atributos del proceso de comunicación y, paralelamente de la ponderación objetiva de los intereses, capacidades y necesidades del alumno.

Sin embargo, el reconocimiento de este carácter eminentemente educativo del pea no entraña la existencia de *fórmulas de valor* para llevar a la práctica el cometido de enseñar. Baste, como señalan Coll y Gómez (1998), con contar con lineamientos generales para mejorar el proceso comunicacional maestro-alumno, quedando su instrumentación sujeta a las peculiaridades del caso concreto. Entre estos lineamientos destacan:

- a) En un primer momento, rediseñar los objetivos de aprendizaje, enfocándolos hacia la obtención de constructos conceptuales y no de formaciones memorísticas;
- b) Favorecer un conocimiento de los sujetos (maestro y alumno) que sea interpersonal –en tanto que vaya más allá de la actividad académica-, subjetivo y democrático (en un plano de igualdad y no de subordinación);
- c) Que tienda a extender la relación interpersonal al ámbito extra-aulas;
- d) Que genere un ambiente de confianza y de integración;
- e) Que genere un intercambio reflexivo entre iguales; y,
- f) Que, en un segundo momento (definitivo) produzca interacción entre los contenidos y la práctica social del alumnado.

No existen fórmulas o recetas para mejorar la interacción maestro-alumno en los distintos momentos. El favorecer en clase el interés y el espíritu creativo de los alumnos no es una tarea que pueda dar sus mejores frutos mediante métodos

rígidos: las relaciones humanas son espontáneas y tal debe ser la naturaleza de una clase comunicativa y socioafectiva. Lo mejor es partir de una evaluación objetiva que no deje a un lado las carencias comunicaciones del docente y el perfil del alumnado. La carga socioafectiva de la clase queda, en buena parte, delegada a la experiencia del profesor y, en su defecto, a la orientación que éste reciba (complementariamente a la capacitación puramente técnica) sobre las técnicas de aprendizaje que puede utilizar para mejorar el entorno general del aprendizaje (Zarzar, 1998: 67)

En razón de lo anterior, la propuesta principal de este trabajo tiene un carácter holístico e integrador, no obstante que su eje de articulación sea, formalmente la pedagogía constructivista.

ESTUDIO DE CASO: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA INTERACCIÓN AFECTIVA MAESTRO- ALUMNO EN LA UNIVERSIDAD MEXICANA (*UNIMEX*)

El alumno debe adquirir conocimientos sustantivos y permanentes que le permitan correlacionar los conocimientos adquiridos con otras áreas y con su vida social.

Una vez analizados tanto distintas interpretaciones de la influencia de los factores socioafectivos en el aprendizaje, como los elementos teóricos que consolidan al constructivismo como el paradigma actual de la educación superior, en el presente capítulo se aborda de lleno el problema de investigación, a través de un diagnóstico dirigido a conocer la importancia que los docentes de este nivel brindan a las interacciones afectivas maestro-alumno en el caso específico de la Universidad Mexicana (UNIMEX) campus Polanco.

El capítulo inicia con algunas referencias contextuales de tipo general en cuanto al posicionamiento de la educación superior en el marco del proceso integral de la reforma educativa y cómo éste influye en los procesos de cambio que actualmente experimentan las Instituciones de Educación Superior (IES), y se pasa, ulteriormente, al análisis del contexto institucional de UNIMEX para presentar, finalmente, los pormenores metodológicos del diagnóstico y los resultados del mismo.

3.1. La educación superior en el marco del proceso integral de reforma educativa (1992-2000)

Los efectos tardíos de la reforma educativa en el nivel superior, tienen una causa programática; es decir, en el marco de prioridades establecidas en sus orígenes, la reforma educativa dejó al final la transformación de este nivel (Martínez, 2004). El relegar a un último plano la transformación de la educación superior fue, ciertamente una decisión del orden político que pasó por alto el hecho de que los problemas que aquejan a las universidades del país son igualmente complejos que los relativos a los niveles básicos.

En 1992, es decir, en los orígenes mismos de la reforma, nada se habló de la educación superior. El discurso en este sentido comenzó a configurarse tanto en el Plan de Desarrollo 1995-2000 como en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo correspondiente al mismo período. Dichos instrumentos se abocaron a

señalar las múltiples carencias que aquejaban a las IES, básicamente en tres dimensiones: a) Bajos perfiles competitivos de los egresados; b) Incipientes cifras de egresados de los posgrados; y, c) Una cobertura territorial heterogénea caracterizada por una mayor concentración de las IES en zonas altamente urbanizadas (Presidencia de la República [PR], 1995:14)

En la primera variable (bajos perfiles competitivos de los egresados), que interesa fundamentalmente a esta investigación se obtuvieron diversas conclusiones que consideramos relevantes. Se planteó que dicha problemática podía leerse, por un lado, como un efecto de programas académicos anquilosados pero sobre todo, por la falta de perfiles adecuados en el personal docente (PR, 1994:16). Bajo este último razonamiento, comenzaron a instrumentarse una serie de medidas tendientes a elevar el perfil laboral del profesorado.

Una de las primeras medidas, tomadas en el ámbito del Sistema de Educación Superior (SES), fue la implementación de programas de apoyo para que los docentes de dicho nivel tuvieran fácil acceso a estudios de posgrado. A finales de 1994, mediante un convenio celebrado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se echó en marcha el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA-ANUIES) que, hasta el año 2000 había otorgado 2,196 becas a docentes de IES públicas y privadas. Estos subsidios se dirigieron, principalmente a docentes de universidades públicas; sólo un sector marginal de los docentes beneficiados (menos del 10%) laboraban en universidades privadas adscritas a la ANUIES.

Posteriormente (1998) se creó otro programa, por parte de la SEP dirigido a docentes de los Institutos Tecnológicos con el mismo fin que el anterior. Mediante este programa denominado PROMEP-SEP-COSNET se otorgaron alrededor de 2,400 becas a profesores entre 1998 y 2000.

Otra medida realizada en este período fue la creación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), programa que, aún a la fecha aporta recursos para la mejora de instalaciones e infraestructura en las IES del sector público.

Aunque el discurso oficial en la materia se muestra bastante optimista al considerar que dichos programas resultan *ad hoc* para elevar, en términos generales, la calidad de la educación superior al compatibilizarla con el entorno competitivo nacional y mundial, lo cierto es que estas medidas resultan insuficientes para atender las múltiples necesidades que se presentan en las más de 1,500 IES incorporadas al SES que operan a lo largo y ancho del país.

Esta problemática es de algún modo reconocida en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, instrumento político que otorga ya a la Educación Superior el carácter de *subprograma*. Este Plan afirma que, aunque los avances reportados en cuanto a la preparación del profesorado son altamente significativos, principalmente en el caso de las IES públicas, es necesario ampliar el radio de influencia de los programas de becas, así como introducir reformas institucionales (es decir, al interior de la IES), con el fin de lograr conformar cuerpos académicos altamente especializados:

“...Algunos de los programas organizados por la SEP y por las propias IES públicas en la última década han tenido como resultado una mejor preparación del personal académico de tiempo completo, reflejada en una creciente proporción de profesores con posgrado. Sin embargo, el número de cuerpos académicos consolidados es aún pequeño y su distribución en el país es insuficiente y desigual; a ello se agrega la escasez de políticas institucionales y programas para habilitarlos en las tareas docentes...” (Presidencia de la República, 2001:146)

En efecto, datos aportados por la ANUIES (2000) reportan que a raíz del programa SUPERA-ANUIES, el número de docentes con posgrado en universidades públicas de las principales ciudades del país (el DF, Monterrey, Guadalajara, León y Puebla), se incrementó entre el 40 y el 50%. Sin embargo no existe referencia estadística en este sentido en cuanto a las IES privadas.

También son nulas las referencias en cuanto a la creación de lineamientos institucionales para mejorar las plantas docentes.

El mismo Plan Nacional de Educación, establece la necesidad de extender estos programas a todas las IES a fin de lograr la consolidación de *cuerpos académicos altamente competitivos* y capacitados para ejercer sus labores:

“...El reto es lograr que los profesores cuenten con la formación académica y pedagógica necesaria para garantizar su buen desempeño en el cumplimiento de las funciones que tienen asignadas y su integración en cuerpos académicos que se caractericen por su alto nivel de habilitación e intenso trabajo colegiado, en particular para la operación de los programas educativos en los que participan...” (Presidencia de la República, 2001: 146)

Es decir, la preparación de los profesores es, aun en la actualidad el enclave de la reforma educativa del nivel superior y en ese sentido se han dirigido los esfuerzos tanto del Estado como de la ANUIES. Sin embargo, ¿hasta qué punto la soñada premisa de los *cuerpos académicos* es posible atendiendo a las condiciones fácticas del SES? Y aún más, ¿hasta qué punto puede aceptarse que la realización de posgrados garantice, por sí misma, la elevación de la calidad que se imparte en las IES?. De acuerdo con Martínez (2004), éstos son, a la fecha, aspectos que no han sido *lo suficientemente estudiados* en el marco de la reforma educativa.

En efecto, los lineamientos políticos que han dado lugar a la citada reforma se han focalizado en las IES públicas, lo cual resulta grave si se considera que cerca del 53% de las casi 1,500 instituciones que operan en la República son privadas; ¿hasta dónde puede entonces hablarse de una reforma *integral* del SES?. Es evidente que el Estado únicamente formula lineamientos a seguir e instrumenta programas para las instituciones más cercanas al *interés público*. En el caso de las instituciones privadas, éstas mismas tienen la responsabilidad de instrumentar los medios para modernizarse: la participación del Estado (e incluso de la ANUIES) en tareas tales como la reconstrucción curricular, la elaboración de

planes de cambio o desarrollo institucional, la formación de *cuerpos docentes*, se limita al campo discursivo.

En la actualidad el panorama de las IES privadas no es, ni con mucho tan *alentador* como el de la universidad pública. Por ejemplo, la ANUIES reporta que sólo el 30% del profesorado de las IES privadas cuenta con estudios de posgrado, lo cual es explicable debido tanto a la baja tasa de egreso en estos niveles, como a la falta de un sistema diferencial de percepciones entre los profesores en función de su grado de preparación (los docentes con licenciatura usualmente perciben lo mismo que aquellos que cuentan con maestría o con doctorado). Por otra parte, resulta claro que el conformar *cuerpos académicos* resulta prácticamente imposible cuando uno de los principales problemas que aqueja a las IES privadas es la alta fluctuación de personal entre un ciclo lectivo y otro.

Aunque hacen falta estudios más profundos sobre los problemas de las IES privadas que afectan de forma estructural los fines programáticos de la reforma de la educación superior, algunos trabajos formulados en este sentido como los de Martínez (2004) y Garduño (1997) apuntan hacia la *planificación institucional*. La postura común de ambos trabajos es que las IES privadas, en ejercicio de su autonomía gestiva y presupuestaria (con la cual no cuentan en menor o mayor grado las universidades públicas), pueden instrumentar planes continuos de mejora del personal académico sin que tengan que hacerse grandes erogaciones económicas al subsidiar los estudios de posgrado de los profesores. De tal forma que la planificación sistemática de políticas internas para la capacitación del personal docente es una medida *ad hoc* para extender los alcances de la reforma a este sector y a la vez para lograr una mejor integración de la planta docente hacia la formación de verdaderos *cuerpos académicos*. Ello no obstante, debe conllevar implícitamente un cambio de visión de las IES superponiendo lo académico a la premisa de la rentabilidad; es decir, debe reponderarse el papel de la universidad privada como agente de cambio social eliminándose la idea de que la sostenibilidad de dichas instituciones subyace fundamentalmente en el éxito económico.

La observación directa de esta problemática en el ámbito laboral (desde la perspectiva docente) es la fuente más común de propuestas vinculadas con la mejora integral de los procesos educativos en las IES. En el caso particular de esta investigación, se observó que reiteradamente los cuadros directivos (administrativos y académicos) de UNIMEX planifican, instrumentan y ejecutan sus planes y programas de mejora de la calidad educativa partiendo de la idea de que los docentes deben capacitarse constantemente en el desarrollo de competencias vinculadas con aspectos del “saber hacer” del Proceso E-A, dejando en un plano marginal los aspectos socioafectivos de la educación.

Mi vinculación profesional y académica con tendencias, teorías y prácticas asociadas a la valoración objetiva de los aspectos socioafectivos de las relaciones humanas establecidas en virtud del acto educativo provocaron la indagación directa de la perspectiva docente en este renglón así como la instrumentación del curso complementario que se presenta en la parte propositiva de este trabajo.

3.2. Institución objeto de estudio: la Universidad Mexicana (UNIMEX) Campus Polanco

Entrando de lleno a nuestro objeto de estudio (el papel de las interacciones afectivas maestro-alumno en la enseñanza superior), es importante revisar los rasgos peculiares de la institución estudiada, las dinámicas institucionales empleadas para la mejora del perfil docente así como los distintos problemas educativos que afectan a la misma.

3.2.1. Antecedentes institucionales

En 1980, la Universidad Mexicana se fusionó con otra institución educativa denominada *Universidad Hispano Mexicana* conformándose la Universidad Mexicana, S.A. de C.V. o *Sistema Unimex*, con las características que actualmente preserva. De tal forma que a pesar de que la constitución legal de

UNIMEX se da en 1980, sus antecedentes como institución académica se remontan a 1939 (año de fundación de la Universidad Hispano Mexicana). (UNIMEX, 2004)

La fusión que originó a UNIMEX trajo consigo un profundo cambio en la organización institucional y en la oferta académica, por haberse logrado una institución mucho más robusta en cuanto a instalaciones y presupuesto. UNIMEX comenzó a funcionar en un solo campus (Polanco, en el DF) y posteriormente fueron estableciéndose otros nuevos tanto en la Ciudad de México como en distintas locaciones del Estado de México y otras plazas de provincia.

Actualmente, el *Sistema Unimex* cuenta con un total de cinco campus: Polanco, Izcalli, Satélite, Veracruz y Monterrey (en este último sólo se imparte *educación continua*). El número de carreras que se imparten se ha incrementado con el paso de los años en la medida en que UNIMEX (hoy miembro de la ANUIES) fue robusteciéndose como una institución sólida tanto en el plano académico como en el financiero.

La oferta educativa de UNIMEX suma un total de 15 licenciaturas y 7 maestrías que se listan a continuación: (UNIMEX, 2004)

a) Licenciaturas:

- Administración
- Comercio Internacional y Aduanas
- Comunicación
- Contaduría Pública
- Derecho
- Diseño Gráfico
- Informática Administrativa
- Mercado Internacional
- Mercadotecnia y publicidad

- Negocios nacionales e internacionales
- Pedagogía
- Psicología Social
- Relaciones Internacionales
- Sistemas Computacionales

b) Maestrías:

- Comunicación visual
- Derecho Corporativo
- Educación
- Finanzas
- Habilidades directivas
- Impuestos

Como miembro activo de la ANUIES, la UNIMEX ha tenido que asumir los convenios vinculados con el proceso de reforma educativa; de tal manera que a partir de 1995 adoptó una misión, una visión y algunos valores institucionales que se revisan someramente a continuación.

3.2.2. Misión y visión

De acuerdo con Harold Koontz (2001), la misión de una empresa o institución es la tarea que se asume como directriz general y común del trabajo que desempeñan todos y cada uno de sus miembros; es decir, es el enunciado que sintetiza lo que la organización pretende hacer en tanto que conjunto de individuos unidos con uno o varios cometidos en común. Es el elemento que cohesiona la voluntad de los integrantes de una organización.

En el marco de la reforma educativa, UNIMEX asumió como su *misión institucional*, la siguiente, que se preserva aún hasta la fecha: (UNIMEX, 2004)

Formar profesionales con ética y moral dentro de una cultura de esfuerzo y trabajo, que los convierta en personas comprometidas consigo mismas y con la sociedad a la que pertenecen.

Por otra parte, entendemos por *visión*, al conjunto de medios que se adoptan o deben adoptarse en la práctica para lograr los objetivos institucionales. Es *el deber ser* de la organización por lo que necesariamente se vincula con el ejercicio de ciertos valores asumidos también en común por todos los miembros de la empresa (Koontz, 2001:74)

La visión adoptada por UNIMEX desde 1995 es: (UNIMEX, 2004)

Ser la mejor universidad dirigida a su sector, con cuotas, planes y programas flexibles, con capital humano y estructura adecuados para formar profesionales con alto nivel de competencia en su campo de especialización laboral.

Adicionalmente, dentro del *Ideario Institucional* de UNIMEX se incluyen una serie de valores enunciativos que pueden leerse como principios rectores de las actividades de la empresa; éstos van de acuerdo con la visión antes revisada y son, sucintamente los siguientes:

- **Ética:** Se refiere al propósito de formar profesionistas leales y responsables: "...capaces de transformarse y transformar su entorno social, siendo respetuosos de las creencias y tradiciones bajo las cuales se desenvuelve nuestro mundo [sic]..." (Unimex, 2004a: 2)
- **Esfuerzo y trabajo:** Crear profesionistas con la capacidad de asumir y cumplir cabalmente con sus compromisos laborales;
- **Autocompromiso:** La creación de una conciencia ética que lleve a los egresados a asumir valores y líneas de acción propias;
- **Conciencia social:** Compromiso de los egresados con los sectores "menos favorecidos" y con el bienestar general del grupo social al que pertenecen.

Los anteriores elementos pretenden abarcar todos y cada uno de los planos de la organización y enfocar a UNIMEX (como empresa educativa) hacia la *calidad total* en la educación superior, rasgo que, por lo demás ha sido tomado como eslogan o “bandera” de la mayor parte de las IES privadas en el marco de la reforma educativa.

3.2.3. Estructura funcional

La estructura funcional de UNIMEX no difiere mucho de la adoptada en instituciones análogas que cuentan con varios campus. Se trata de una estructura lineal o de corte militar cuya cúspide la ocupa el rector; debajo de él, jerárquicamente se encuentra el vice-rector y posteriormente los directores de cada campus. En un escalafón inferior se encuentran los coordinadores de licenciatura y finalmente los docentes. Cada campus cuenta con una estructura administrativa autónoma a cargo del director, el encargado asimismo, de ejecutar las políticas institucionales, contratar al personal y supervisar la marcha de las operaciones (UNIMEX, 2004c: 1)

En cuanto al aspecto que realmente nos interesa para efectos del estudio de caso tenemos que en el campus Polanco, en el período de aplicación del sondeo exploratorio (septiembre-diciembre de 2003), se contaba con una planta de 89 docentes en total. De éstos, sólo dos contaban con doctorado concluido; 27 con maestría concluida; nueve cursando estudios de posgrado y 51 eran licenciados titulados en su especialidad (UNIMEX, 2004).

Sin emitir juicio de valor alguno, cabe anotar que la preeminencia de docentes que únicamente tenían concluidos estudios de licenciatura se contradice claramente con los perfiles docentes preestablecidos en el manual de organización que exigen, para la contratación de personal académico que éste cuente, cuando menos, con la constancia de grado y de maestría.

3.2.4. Entorno socioeconómico

El monto de sus colegiaturas asignadas en la Universidad Mexicana, oscilan entre los 800 y 1,500 pesos mensuales, cuotas que varían en función del campus y del horario en que se inscriban los alumnos. De tal manera que se suprime prácticamente la posibilidad de que ingresen alumnos de los estratos socioeconómicos más bajos a pesar de no tratarse de una institución de las más *caras*.

Aunque a la fecha no existe un estudio sistemático del perfil socioeconómico de los alumnos, el área de servicios escolares se limita a decir que el 85% de los alumnos pertenecen a la clase media baja; aproximadamente el 10% a la clase media alta y, finalmente, un 5% a alumnos de “clase baja”, encontrándose entre éstos, el menor número de alumnos becados (Información directa, UNIMEX, 2004).

Tampoco existen datos precisos sobre el perfil económico de los profesores, sin embargo, a través de la observación puede identificarse que la mayor parte de los maestros que laboran en UNIMEX pertenecen a la clase media. Este dato, sin embargo, es ambiguo puesto que, como se ha dicho, es producto de la interacción personal de la ponente con sus colegas docentes.

3.2.5. Recursos para la formación docente

Tanto las exigencias de la reforma educativa, como las cada vez más complejas condiciones competitivas en el ámbito de las escuelas privadas determinó que en 1995 UNIMEX iniciara un programa institucional dirigido a mejorar los perfiles de los docentes a través de la instauración de cursos periódicos y continuos de capacitación al personal académico.

Desde sus orígenes (1995), estos cursos se impartieron en períodos *intercuatrimestrales*. Los cursos, dependiendo de su temática se imparten en un

período que va de una semana a quince días; los instructores son externos contratados ex profeso para tales efectos por la Dirección de la Escuela.

En el período comprendido entre enero de 2002 y diciembre de 2004 (que incluye el lapso de aplicación de instrumentos del presente trabajo) se impartió un total de nueve cursos cuya temática versó, principalmente en técnicas y estrategias para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación se presenta una relación de estos cursos señalándose grosso modo el objetivo general de cada uno de ellos (los cursos impartidos durante 2003 se marcan en negritas).

- ✓ Técnicas de investigación en el aula (que los docentes desarrollasen habilidades y destrezas para identificar problemas educativos de su incumbencia y de buscar soluciones a través de la *investigación-acción*).
- ✓ Negociación para el manejo de conflictos (que los docentes desarrollasen habilidades para la resolución de conflictos interpersonales surgidos en el desempeño de su trabajo, bien con sus pares (otros docentes) o con los alumnos).
- ✓ Estrategias para la facilitación del aprendizaje (que los docentes conociesen estrategias y técnicas de intervención –desde un enfoque cognitivo-, así como los medios para implementarlas a fin de optimizar, de forma integral el proceso enseñanza-aprendizaje).
- ✓ Evaluación continua de los aprendizajes (que los docentes conociesen formas de evaluación continua de los aprendizajes diversas a los exámenes *tradicionales* a fin de obtener indicadores mucho más precisos sobre los logros y alcances del PEA en su materia o área de concentración académica).
- ✓ Evaluación de los aprendizajes (continuación del curso anterior).
- ✓ Metodología de la investigación (que los docentes apreciaran las ventajas que la investigación ofrece como medio para optimizar el PEA; que adquiriesen, asimismo, habilidades y destrezas para desarrollar investigaciones documentales y de campo).

- ✓ **Elaboración de pruebas objetivas** (que los docentes adquiriesen las habilidades suficientes y necesarias para elaborar exámenes y pruebas *ad hoc* a la naturaleza de los temas y a los objetivos específicos de aprendizaje que se persigan).
- ✓ **Tópicos en docencia universitaria** (poner al docente en contacto con los avances que han reportado las ciencias de la educación en los últimos años a fin de que actualicen su visión del PEA, así como el concepto de la labor docente y el papel que juega el alumno).
- ✓ **Elaboración de material didáctico** (que los docentes fuesen capaces de elaborar sus propios materiales didácticos de acuerdo con las necesidades educativas identificadas en el caso concreto).

Hay que señalar que, aún cuando los cursos referidos constituyen un avance trascendental hacia la pretendida elevación de la calidad de servicios educativos que ofrece la UNIMEX, la importancia que se brinda a los aspectos socioafectivos de la enseñanza es muy reducida, incluso marginal. En efecto, sólo uno de los nueve cursos de capacitación docente impartidos en tres años (el titulado *Negociación para el manejo de conflictos*) se refiere a tales aspectos y principalmente a la interacción entre los agentes del PEA; se infiere que la institución da preeminencia a la capacitación *estrictamente técnica* de los profesores, dejando de lado la calidad de los intercambios personales (socioafectivos) que en la práctica se establecen con el alumnado.

3.2.6. Principales problemáticas en el plano educativo

Dejando de lado los problemas estrictamente organizacionales, es importante señalar que el principal problema *educativo* que se presenta en UNIMEX así como en una gran cantidad de IES privadas, es la *alta fluctuación del profesorado* que deriva en cuestiones más complejas vinculadas con la palpable imposibilidad de crear *cuerpos académicos*.

De acuerdo con datos aportados por la dirección administrativa, sólo el 27% de los profesores que laboraban durante el período septiembre-diciembre de 2002 en el *campus Polanco* contaban con una antigüedad en el puesto mayor a tres años y sólo el 3% de los mismos llevaba trabajando en la institución más de cinco años (Información directa, UNIMEX, 2004). Lo anterior nos habla de que la contratación de nuevos docentes es continua; el área de recursos humanos de la institución recibe solicitudes y *currículums* de aspirantes a maestros durante todo el año.

No contamos con datos precisos sobre las causas de la alta fluctuación antes referida; sin embargo, de acuerdo con la información reportada sobre el perfil docente, puede inferirse que influye contundentemente el hecho de que la mayor parte de los profesores no cuenta con estudios de posgrado y muy probablemente ni siquiera con vocación o aptitudes para la docencia (éstas no se evalúan sistemáticamente antes de la contratación); probablemente muchos de los docentes contratados bajo esta dinámica lleguen incluso a considerar ese empleo como *transitorio* o *de último recurso*, visiones por demás comunes en la mayoría de las IES.

Puesto que la contratación del profesorado responde, casi siempre, a la satisfacción de necesidades inmediatas (cubrir todas las materias en un cuatrimestre lectivo dado) se infiere que no existe una verdadera voluntad por parte de los directivos, de crear *cuerpos académicos* lo cual, como hemos visto, constituye una de las premisas fundamentales del proceso de reforma de la educación superior.

3.3. Diagnóstico de la interacción afectiva *maestro-alumno*

3.3.1. Descripción metodológica general

Con el fin u objetivo general de *evaluar con base en información directa la importancia que los docentes del sistema UNIMEX Campus Polanco otorgan en su*

práctica profesional a los elementos socioafectivos del PEA (y en particular a la calidad de las interacciones maestro-alumno) y de identificar las necesidades de capacitación docente en éste rubro, se llevó a cabo, entre noviembre de 2003 y enero de 2004, un estudio de tipo exploratorio en una muestra de docentes activos en la institución objeto de estudio.

Dicha exploración se realizó partiendo de la problemática observada en el contexto UNIMEX en el sentido de la nula importancia que en los planes y programas de capacitación docente se brinda a los aspectos socioafectivos del acto educativo. En el caso de UNIMEX, se consideró importante conocer la percepción de los docentes sobre la importancia de las interacciones afectivas docente-alumno en el proceso general de enseñanza-aprendizaje, para, a partir de dichos indicadores, construir un curso que cubra de forma complementaria a lo ya existente, el vacío imperante hasta la actualidad en cuanto a vinculación afectiva maestro-alumno.

Para tal efecto, se diseñó, piloteó y aplicó una encuesta de tipo descriptivo observacional a 73 de los 89 docentes activos en el cuatrimestre lectivo septiembre-diciembre de 2003. Dichos resultados se interpretaron cualitativa y cuantitativamente con la finalidad de obtener las directrices generales para elaborar un programa complementario de capacitación docente para mejorar la interacción afectiva maestro-alumno en la institución descrita.

El estudio exploratorio se estructuró de forma tal que permitiera conocer los aspectos más importantes de la apreciación y las perspectivas de los elementos socioafectivos más importantes del proceso E-A en la institución (UNIMEX). Para tal efecto, se determinaron las siguientes categorías de análisis:

1. Concepción del acto educativo en el nivel superior;
2. Conocimiento sobre el objeto de la labor docente en el marco de la reforma educativa;
3. Importancia atribuida a la interacción afectiva en la práctica docente.

Por tratarse precisamente de un estudio exploratorio que versó sobre una temática prácticamente desconocida e ignorada en la institución (no existen estudios previos en el mismo sentido), no se formuló hipótesis alguna puesto que ello hubiera podido afectar la confiabilidad de la prueba al predisponer la investigación en algún sentido definido (Hernández, 2000; Namakforoosh, 1997).

Para el vaciado de datos se utilizó una hoja de cálculo del paquete informático *MS- Excell* (de Office 1997). Para la graficación de los resultados reportados en cada reactivo se utilizó el programa *Harvard Graphics* versión 3.0, todo ello bajo la plataforma Windows 98.

3.3.2. Diseño instrumental

Puesto que el fin del diagnóstico fue obtener información directa sobre un tema en específico en un grupo más o menos amplio de sujetos (Hernández, 2000), se diseñó una encuesta descriptivo observacional estructurada en tres módulos o unidades temáticas, con un total de 12 reactivos; inicialmente, ocho de éstos fueron de respuestas cerradas (opción múltiple); tres de respuesta cerrada con la pregunta complementaria “¿por qué?”; y una en la que solicitó a los encuestados respuesta “abierta”.

El instrumento se piloteó durante la tercera semana de julio de 2003 en el campus UNIMEX Polanco, tomando una muestra no probabilística de diez docentes en activo en el plantel referido. Puesto que se trataba únicamente de verificar que las preguntas fueran claras e inteligibles, se optó por un método sencillo consistente en agregar a cada reactivo un apartado de observaciones para el encuestado en que se debía señalar cualesquier falla o inconsistencia que, desde su criterio hubiera en la redacción o estructura del cuestionamiento y/o de sus respuestas a fin de poder identificar cualquier oportunidad de mejora en el instrumento (Namakforoosh, 1997: 221).

Tras el proceso de piloteo, sólo se modificó el reactivo cuatro, volviéndolo de respuesta completamente “abierto” pues éste era mixto y cuatro encuestados señalaron la necesidad de una mayor “libertad” para definir un término tan complejo como lo es la *calidad en la educación*.

De tal manera, el instrumento quedó con 12 reactivos: ocho de respuesta cerrada, dos mixtos y dos de respuesta abierta (ver anexo 2. p.133).

Atendiendo a los fines del diagnóstico, los módulos del instrumento se diseñaron de tal forma que permitiesen identificar información relevante sobre el tema, en distintas vertientes. La estructura del cuestionario atendiendo a las secciones y reactivos que lo conforman es la que se describe en la siguiente tabla.*

CATEGORÍA DE ANALISIS	REACTIVOS
1. Concepción del acto educativo en el nivel superior	1,2 y 3
2. Conocimiento sobre el objeto de la labor docente en el marco de la reforma educativa	4-5
3. Importancia atribuida a la interacción afectiva en la práctica docente	6-12

3.3.3. Sujetos

Aunque en el diseño inicial de la aplicación de campo, se optó por aplicar el instrumento a todos los docentes activos en el Campus Polanco de UNIMEX durante el período lectivo comprendido entre septiembre-diciembre de 2003, el número de aquéllos hubo de reducirse debido a la indisposición de algunos docentes para responderlo.

* El formato completo del cuestionario puede consultarse en la sección de anexos

Así, siendo el universo de estudio (N) de 89 docentes, tuvo que realizarse un muestreo no probabilístico por conveniencia (Levin, 1994:95) de 89 docentes que fueron los que finalmente contestaron el cuestionario (n=73)

Por único criterio de inclusión de los sujetos se tomó que éstos fuesen docentes activos (reconocidos de ese modo por la institución) en el ciclo lectivo descrito. Es decir, la muestra no se estratificó bajo criterio alguno (edad, permanencia en la institución, licenciaturas, etc.), ello con la finalidad de obtener un panorama mucho más amplio sobre los temas objeto de estudio.

3.3.4. Metodología de aplicación

La aplicación del instrumento de medición se dio en dos fases:

- 1) Entre el 6 y el 16 de noviembre de 2003, se entregó a los docentes fotocopia del instrumento, cuestionándoles en qué fecha podrían entregarlo. Éstos, en su mayoría, afirmaron que los tendrían listos en un lapso aproximado de una a dos semanas. Al momento de la entrega, 16 docentes de un total de 89 se negaron a contestarlo arguyendo casi en todos los casos: “no tener tiempo”;
- 2) Los instrumentos se recogieron, secuencialmente entre el 25 de noviembre y el 16 de diciembre del mismo año, fecha en la que fue entregado el último cuestionario contestado.

Los momentos de acceso a los sujetos fueron muy variados; sin embargo, tanto la entrega como la recepción de documentos se hizo en los períodos comprendidos entre clase y clase. El **lugar de acceso** fue, en todo caso, el campus universitario.

El vaciado y análisis de datos se llevó a cabo durante las dos primeras semanas de enero de 2004.

3.3.5. Análisis de resultados

A partir de las premisas del constructivismo social aplicado a la educación, se diseñó la estructura de la encuesta descriptivo observacional que consta de 12 reactivos que exploran la relevancia del fenómeno afectivo en la Universidad Mexicana (UNIMEX)

REACTIVO 1: Principal objetivo de la actividad docente en el nivel superior

La finalidad del reactivo es identificar ¿cuál es el objetivo de la actividad docente en el nivel superior? A partir de una serie de enunciados que proponen distintas opciones.

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	42	57.5
B	0	0
C	27	37
D	4	5.5

La mayor parte de los encuestados se pronuncia por considerar que el principal objetivo de su trabajo como docente es lograr que los alumnos adquieran conocimientos teóricos y técnicos suficientes para optimizar su integración al mercado laboral. Un sector menor, aunque también importante (37%), se pronuncia por la obtención de aprendizajes significativos lo que habla de una mayor compenetración con los objetivos de la reforma educativa. Otro sector (el 5.5%), se aúna a la primera postura al sostener que el objetivo principal de su labor es lograr en los alumnos perfiles competitivos. En este sentido, la adscripción de los docentes al constructivismo como paradigma metodológico ocupa un rango intermedio predominando las concepciones asociadas a la escuela o enseñanza tradicional-funcionalista. (ver gráfico 1. p. 137)

REACTIVO 2: La actividad docente debe ser predominantemente.

De acuerdo a la respuesta dada al reactivo anterior, el docente debía seleccionar de un conjunto de alternativas, el criterio que considere el más representativo de la esencia de la actividad docente.

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	0	0
B	3	4.1
C	12	16.4
D	54	74
E	4	5.5

Puede observarse que si bien no existe un consenso en cuanto a los objetivos que en lo general debe perseguir la actividad docente, se está muy cerca del mismo al evaluar las cualidades idóneas que los docentes atribuyen a su labor. En efecto, un 74% de los encuestados está de acuerdo al señalar que su actividad debe ser formativa y socializadora (tal y como lo establece el paradigma constructivista); un porcentaje significativamente menor (16.4) se pronuncia por los modelos abiertos y no direccionales –como la Didáctica crítica-. Finalmente existe un porcentaje menor que se inclina por una enseñanza crítica y social y otro, aún menos importante que parece preferir los modelos tradicionales al afirmar que su labor debe ser *informativa y realista*. Se identifica, por tanto, un sector mayoritario de docentes que atribuye a su práctica profesional el sentido correspondiente a los modelos constructivistas, lo que de alguna manera contradice lo establecido en el reactivo anterior. (ver gráfico 2. p.138)

REACTIVO 3: Que los docentes sean facilitadores para el desarrollo de actitudes y destrezas sociales en el alumno es...

El objetivo de la pregunta radica en identificar el rango de importancia que atribuye el docente a la tarea de que él sea un facilitador para el desarrollo de actitudes y destrezas sociales en sus alumnos.

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	22	30.2
B	29	39.7
C	13	17.8
D	9	12.3

En este reactivo, el sector mayoritario de la muestra (39.7%) califica a la función docente de desarrollar en los alumnos destrezas y habilidades de socialización, simplemente como *importantes*. Un sector también muy amplio (30.2%) la considera imprescindible y un grupo significativo (17.8%) la cataloga como regularmente importante. Un 12.3% de los encuestados se pronuncia por considerar a dicha función como importante, pero imposible bajo las condiciones educativas actuales. Existe, en este caso, una visión más heterogénea; sin embargo predominan aquellos que no consideran la función cuestionada como “imprescindible”, lo cual puede leerse de formas muy diversas tal y como se analiza en el apartado de análisis cualitativo. (ver gráfico 3. p. 139)

REACTIVO 4: Concepción personal de la calidad de la educación

El reactivo cuarto es el primer reactivo *abierto* del cuestionario en el que se les solicitó a los encuestados que definiesen brevemente lo que entienden por *calidad en la educación*, de acuerdo a los nuevos objetivos de la enseñanza superior. La interpretación de resultados de este reactivo en lo particular, se dio mediante el *análisis de tendencias* en las respuestas obtenidas. Cada tendencia agrupó a las respuestas más comunes cuyo fondo conceptual puede leerse en un sentido similar. Se excluyeron del análisis las respuestas que resultaron ambiguas (es decir aquéllas que no **definían** el término solicitado sino que versaban sobre un aspecto diverso –crítica a la reforma educativa, comentarios sobre aspectos específicos del PEA-, así como los casos de no-respuesta.

Para este reactivo se presentó una frecuencia de no-respuesta de 11 docentes así como 16 respuestas ambiguas que no pudieron adscribirse a ninguna de las

categorías identificadas. Las tendencias de respuesta, así como sus frecuencias fueron las que se muestran en la tabla siguiente:

TENDENCIA DE RESPUESTA	FRECUENCIA	%
1. Se trata de una serie de medidas tendientes, sobre todo, a mejorar el perfil general del alumnado de acuerdo a las necesidades competitivas del mercado laboral.	21	45.7
2. Proceso dirigido a que los alumnos desarrollen una mejor conciencia analítica de los problemas nacionales y ayuden activamente a su solución	17	37
3. Conjunto de actividades dirigidas a que los alumnos mejoren su perfil competitivo y a la vez eleven su calidad como seres sociales	6	13
4. Es solamente discurso para ajustar la educación superior a las exigencias que vienen desde el exterior	2	4.3

No obstante que los resultados obtenidos en este reactivo guardan congruencia lógica con los reportados en el reactivo 1 (en el sentido de que la directriz actual del PEA en el nivel superior es el perfil competitivo de los alumnos en el mercado laboral) puede observarse la presencia de un sector significativo que considera que el eje de la calidad de la educación es la obtención por parte de los alumnos de criterios analíticos respecto a los principales problemas nacionales. Puede observarse, asimismo, que la tendencia que involucra variables relacionadas con los elementos socioafectivos del aprendizaje (la número 3), cuenta con una frecuencia muy baja (13%), lo cual nos habla de la prevalencia de una actitud de sub-valorización hacia este aspecto del acto educativo. Evidentemente, este resultado revela una compenetración precaria con los postulados elementales del constructivismo social en su vertiente educativa. Las respuestas idóneas serían aquellas que se alejen de los modelos tradicionalistas o de los reduccionismos tecnológicos y se aproximen a la valoración de los aspectos afectivos (de socialización) de los alumnos por considerarlos elementos imprescindibles para mejorar la calidad de los aprendizajes. (ver gráfico 4. p.140)

REACTIVO 5: Tendencias pedagógicas predominantes en los planes de estudio

Se solicitó al docente determinar ¿cuál es la tendencia pedagógica predominante en los nuevos planes de estudio para licenciatura?

La mayor parte de los docentes entrevistados considera que la tendencia pedagógica predominante en los nuevos planes de estudio es la tecnología educativa (58.9%) seguida, con un porcentaje también significativo (21.9%) por la didáctica tradicional. Cabe anotar que los docentes atribuyen una baja frecuencia a las tendencias pedagógicas que rescatan los elementos afectivos del PEA como son la Didáctica crítica (8.2%), las tendencias cognitivo-sociales (9.6%) y la Pedagogía institucional, lo cual nos puede hablar de que la poca importancia que se brinda a este elemento socioafectivo puede desprenderse incluso de la estructura y los objetivos curriculares. Asimismo, es significativo señalar que los planteamientos de la reforma educativa dan gran importancia a la tecnología y a la educación para el trabajo. Pero el eje metodológico es de base cognitiva puesto que tienden al desarrollo de habilidades críticas y sociales en el alumno (constructivismo social).

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	43	58.9
B	16	21.9
C	6	8.2
D	7	9.6
E	1	1.4

(ver gráfico 5. p.141)

REACTIVO 6: Factores influyentes en la obtención de aprendizajes significativos

En este reactivo se solicitó a los encuestados que numerasen en orden de importancia, siete factores que influyen en el desarrollo de aprendizajes significativos. Para interpretar los resultados se empleó un sistema de puntajes inversos, fundado en los siguientes puntos:

- a) Cada encuestado pudo otorgar un total de 28 puntos (resultado de sumar 1+2+3+4+5+6+7), distribuidos entre las siete opciones que se pusieron a su

consideración. Por lo tanto, el total de puntos a obtener en el reactivo (considerando que n=73), fue de 2,044;

- b) Para dar congruencia a los resultados, las cifras obtenidas en cada opción se invirtieron (con el fin de poder identificar las opciones más influyentes para el aprendizaje significativo). Esta inversión se realizó con los siguientes parámetros:

PUNTAJE OBTENIDO	PUNTAJE PARA FINES DE INTERPRETACIÓN
1	7
2	6
3	5
4	4
5	3
6	2
7	1

De tal manera que los puntajes, una vez invertidos fueron los que se relacionan en la siguiente tabla:

FACTOR	PUNTAJE TOTAL
1. Perfil del profesorado	741
Recursos técnico-pedagógicos con que se cuenta	328
3. Vocación de los alumnos	309
4. Estructura del currículo	253
5. Interacciones con los alumnos	199
6. Actitud del plantel y sus cuadros directivos	116
7. Capacidad intelectual de los alumnos	98
TOTAL	2,044

(ver gráfico 6. p.142)

La visión de los docentes sobre los aspectos que influyen en la obtención de aprendizajes significativos es sumamente heterogénea, sin embargo puede observarse la predominancia de la variable perfil docente en un rango cuantitativo importante. Esta variable es seguida por el acceso a recursos técnico-pedagógicos

y subsecuentemente por la estructura del currículo. Es decir, pudo observarse una tendencia hacia los recursos instrumentales del PEA en tanto que el aspecto de las interacciones maestro alumno ocupa sólo el 9.7% de los puntajes totales. Aun con una menor valoración se encuentran la actitud del plantel (5.7%) así como la capacidad intelectual del alumnado (4.8%).

REACTIVO 7: El entorno afectivo del alumno (escolar y extraescolar) es, para la obtención de aprendizajes

Este reactivo pretende identificar ¿en qué medida es importante el entorno afectivo del alumno (escolar y extraescolar) para la generación de aprendizajes significativos?. Los rangos de las respuestas fueron de muy importante, importante, regularmente importante, poco importante y carece de importancia. Finalmente se invito al docente a explicar brevemente el por qué de su respuesta.

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	22	30.1
B	30	41.1
C	21	28.8
D	0	-
E	0	-

Aunque todos los docentes atribuyeron algún grado de importancia al entorno afectivo escolar y extraescolar del alumno como factor influyente en la obtención de aprendizajes significativos, el sub-segmento muestral con mayor incidencia fue aquél que lo consideró simplemente como *importante* (41.1) con una presencia importante (28.8%) de aquéllos que lo consideran *regularmente importante*. El 30.1%, por su parte consideró dicho entorno como *muy importante*. Existe, por tanto, una predominancia cuantitativa de docentes que consideran al entorno afectivo como importante y regularmente importante.

En el cuestionamiento complementario, ¿por qué? Hay que referir dos fenómenos observados: a) Un alto índice de no-respuesta (26 docentes no contestaron); b) Los docentes que contestaron (47) lo hicieron en el sentido de

reafirmar la importancia del entorno afectivo, es decir, no existió referencia alguna sobre el porqué muchos docentes no encuadraron su respuesta en el rango *muy importante*.

Por otra parte, no pudieron obtenerse tendencias de respuesta, ya que todas éstas fueron parecidas e incluso análogas en el fondo. El argumento con mayor incidencia fue que un entorno afectivo adverso *desmotiva* al alumno para aprender (44); sólo tres docentes refirieron que cuando los alumnos no cuentan con fuertes lazos afectivos en su familia se ven afectados al momento de tratar de aprender algún contenido en la escuela. Se reafirma, por tanto, la tendencia de soslayo hacia la importancia de las interacciones afectivas como factores condicionantes del aprendizaje en la institución objeto de estudio. En resumen, se observa nuevamente una contradicción con los postulados primarios del constructivismo social; aunque la tendencia paradigmática que sustenta el diseño curricular sea el constructivismo en su modalidad metodológica (ver. gráfico 7. p.143).

REACTIVO 8: Actitud idónea del docente para favorecer

El reactivo aspira obtener datos que ayuden a describir cuál es la actitud idónea del docente para motivar a los alumnos hacia el aprendizaje. Las opciones de respuesta contenían perspectivas de la pedagogía tradicional y paradigmas progresistas.

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	0	-
B	54	74
C	0	-
D	6	8.2
E	13	17.8

Aunque ningún docente se pronunció por las actitudes características de la escuela tradicional (opciones a y c) tampoco pudo observarse una tendencia importante hacia los modelos no directivos propios de los paradigmas progresistas

más empleados en la educación superior, es decir, el constructivismo y la Didáctica crítica.. El mayor porcentaje de respuestas (74%) se centró en un rango intermedio entre ambas posiciones anteriores, que bien pueden identificarse con estadios de transición hacia los paradigmas progresistas. En tanto, un porcentaje prácticamente marginal (17.8%) optó por una actitud atenta a los intereses y necesidades académicas y afectivas de los alumnos, reafirmando la tendencia a sub-valorar tal aspecto del PEA. (ver. gráfico 8. p.144)

REACTIVO 9: Las interacciones que se establecen con sus alumnos suelen ser...

A fin de detectar el tipo de interacción que establece el docente con sus alumnos se redactó el presente reactivo. Las respuestas están enmarcadas en el cumplimiento a los objetivos curriculares; valoración de inquietudes y necesidades emocionales de los alumnos; la falta de interacción y ausencia del control de la interacción maestro-alumno.

<i>OPCIÓN</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>%</i>
A	41	56.2
B	32	43.8
C	0	-
D	0	-

La totalidad de la muestra rechazó que las interacciones afectivas con los alumnos deban ser tan laxas que permitan hacer a los alumnos lo que ellos quieran; lo mismo se observó en cuanto a la negación de la existencia de tales interacciones por lo que nuevamente predominaron los rangos intermedios. La mayor parte de los docentes (56.2%) afirmaron que sus interacciones afectivas con los alumnos tienden a limitarse a los objetivos del currículo. Un porcentaje menor, aunque altamente significativo (43.8% del total de la muestra) afirma que su interacción afectiva con los alumnos se caracteriza por valorar los intereses y las necesidades personales de los alumnos lo que a primera vista resulta contradictorio con lo afirmado en reactivos anteriores. Sin embargo, lo que habría que enfatizar es, nuevamente la sub-valoración de la interacción afectiva maestro-

alumno como factor condicionante del aprendizaje significativo. (ver gráfico 9. p.145)

REACTIVO 10: Técnicas y estrategias empleadas para mejorar las interacciones afectivas

En este reactivo se solicitó a los docentes que escribiesen cuatro técnicas o estrategias tendientes a mejorar las relaciones afectivas del acto educativo. Por consiguiente, el total de respuestas a obtener en consideración del tamaño de la muestra era de 292, de las cuales sólo se registraron 189. Al analizar el contenido de las respuestas, se encontró que la mayor parte de éstas (112), hacen referencia a lineamientos o valores de la práctica docente y no a técnicas o estrategias propiamente dichas.

En específico, la mayor parte de las respuestas que se obtuvieron se refieren a categorías tales como: "...actuar conforme a valores [...] honestidad, respeto, amabilidad, etc..."; o a aspectos demasiado generales como: "mejorar la comunicación...[...], mejorar la interacción [...] usar *diferentes dinámicas*, etc. Por su ambigüedad, estas respuestas que denotan un escaso conocimiento de técnicas didácticas tendientes a mejorar la interacción afectiva no fueron sujetas a análisis.

Las 77 respuestas que efectivamente se refirieron a técnicas y estrategias para mejorar las interacciones afectivas del acto educativo se agruparon en cuatro tendencias o categorías de respuesta que quedaron como sigue:

TENDENCIA DE RESPUESTA	FRECUENCIA
1. Técnicas participativas con reducción de los flujos direccionales de la clase (Role playing, corrillos, Phillips 66, Brainstorming, mesas de discusión).	44
2. Técnicas participativas con interacción del maestro en condiciones de igualdad con el alumno (juegos de conocimiento personal, actividades físico-deportivas fuera del salón, intercambio secuencial de roles entre maestro y alumnos)	16
3. Uso de recursos de tecnología educativa sobre temas no pertenecientes al plan de estudio para su análisis grupal (videos, visita a cines, museos, eventos artísticos)	9
4. Elaboración conjunta de periódicos murales sobre un tema en específico, distinto a los curriculares	8

Aunque los resultados obtenidos son importantes por revelar las estrategias más utilizadas por los docentes con el fin de mejorar las interacciones afectivas en su clase, cabe apuntar que en este caso los altos índices de no-respuesta o de respuestas inadecuadas conforme a la pregunta planteada, van de acuerdo a la poca importancia que los maestros suelen atribuir a la parte afectiva del aprendizaje. Por otra parte, en referencia a los maestros que sí proporcionaron respuestas adecuadas, cabe anotar que la mayor parte de éstas versan en estrategias de interacción basadas en la reducción de la direccionalidad de la clase y en un conocimiento personal maestro-alumno al margen de las actividades académicas. Como veremos, ambas vertientes son importantes si se pretende construir un nuevo marco de interacción y además resultan compatibles con los objetivos de las propuestas de intervención desde un enfoque constructivista. (ver gráfico 10. p. 146)

REACTIVO 11 ¿Se otorga la importancia debida a las interacciones afectivas maestro-alumno en el nivel superior?

Se pregunto a los docentes, sí consideraban que en la práctica pedagógica del nivel superior se otorgaba la importancia debida a las interacciones afectivas entre maestro-alumno. Las categorías de respuesta correspondía a un sí, no o no sé. De la misma forma, se solicito una explicación breve a la respuesta dada.

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	47	64.4
B	26	35.6
C	0	-

La mayor parte de los maestros entrevistados afirman que, en efecto, en la educación superior sí se otorga la importancia suficiente a las interacciones afectivas maestro-alumno. En contraste, un 35.6% afirmó lo contrario.

En el cuestionamiento adicional ¿por qué? Se presentó nuevamente un alto índice de no-respuesta, sobre todo por parte de los docentes que contestaron de forma afirmativa, de los cuales sólo 19 respondieron en el sentido de que, para lograr los objetivos de la reforma es más importante trabajar en el desarrollo de habilidades prácticas respecto a los contenidos curriculares que en los aspectos socioafectivos del aprendizaje. Por otra parte, 21 de los 26 maestros que contestaron de forma negativa ofrecieron un por qué a su respuesta. Las tendencias relativas al cuestionamiento adicional en éste último grupo son las siguientes:

TENDENCIA DE RESPUESTA	FRECUENCIA
1. Los aspectos socioafectivos del aprendizaje determinan también el desarrollo cognoscitivo.	11
2. El Aprendizaje es mejor si existen acercamientos afectivos entre el maestro y el alumno que vayan más allá del trabajo áulico	5
3. Un buen entorno afectivo es necesario para el aprendizaje significativo	5

Puede observarse que prácticamente todos los maestros de este grupo coinciden en la idea de que los elementos socioafectivos del acto educativo

guardan una estrecha vinculación con la obtención de aprendizajes y con el desarrollo de destrezas y habilidades cognoscitivas. Sin embargo es notorio que los docentes que piensan de este modo son un sector minoritario de acuerdo al tamaño de la muestra. (ver gráfico 11. p.147)

REACTIVO 12 ¿Es necesaria una mejor formación docente en cuanto a aspectos afectivos del aprendizaje?

Este último reactivo solicita al docente afirme, rechace, o mantenga una actitud neutral ante la necesidad de recibir una mejor formación pedagógica enfocada a mejorar así las interacciones con sus alumnos.

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	39	53.4
B	34	46.6
C	0	-

A pesar de que en reactivos anteriores pudo identificarse una tendencia adversa hacia la valoración de las interacciones afectivas en el curso del PEA, la mayoría de los docentes (53.4%) reconoció la necesidad de una mejor preparación con relación a los aspectos socioafectivos del aprendizaje. Los resultados reportados por este reactivo revelan la posibilidad de que la negación que prevalece sobre estos elementos del aprendizaje provenga de desconocimiento o falta de preparación lo cual enfatizaría la necesidad de instrumentar cursos complementarios de formación docente como el que se propone en el capítulo concluyente de esta investigación. (ver gráfico 12. p. 148)

3.4. Conclusión capitular

En términos generales los resultados reportados con la aplicación del instrumento nos llevan a realizar las siguientes inferencias:

- ◆ En cuanto a los objetivos del PEA, predomina la idea de que éstos se vinculan, sobre todo con la obtención de resultados prácticos en función de las condiciones del mercado de trabajo. Aunque en ciertos reactivos puede observarse predominancia de quienes atribuyen a la educación superior un trasfondo eminentemente social y reflexivo, el análisis de resultados, en su conjunto, apunta más al desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas que al de la socialización de los alumnos;
- ◆ En congruencia con lo anterior, se observa que la mayor parte de los docentes atribuye mayor importancia a los elementos cognitivos que a los socioafectivos. Esto se vincula, de forma directa con la concepción misma del PEA en la perspectiva de la muestra entrevistada;
- ◆ Esta tendencia a soslayar los elementos socioafectivos del PEA se refleja en el escaso conocimiento de los docentes en cuanto a técnicas y estrategias para mejorar las interacciones afectivas en el curso del acto educativo. Esto puede deberse, al valorar la situación institucional, a la ausencia de planes y programas de capacitación que vayan en este sentido. De acuerdo con los resultados obtenidos existe una buena disposición para capacitarse en la valoración de estos aspectos, y además una buena parte de la muestra dio indicios de reconocer dicha importancia aunque no toman las medidas suficientes para mejorar la construcción del conocimiento por esta vía;
- ◆ Sin embargo, destaca el reconocimiento de la mayor parte de los maestros entrevistados, de que hace falta una mejor formación docente sobre los aspectos socioafectivos del aprendizaje. Ello revela que el soslayo de las interacciones afectivas maestro-alumno deriva, en buena parte del desconocimiento que impera en el tema.

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS

Todo proceso de intervención psicopedagógica dirigido a mejorar las interacciones afectivas maestro-alumno, debe iniciar con un esfuerzo sistemático para sensibilizar al docente sobre estos aspectos del acto educativo, relegados a un segundo plano.

Tanto los elementos contextuales como el diagnóstico de necesidades educativas presentados en el capítulo anterior, confirman que, en la institución objeto de estudio (UNIMEX) existe un desfase evidente en la atención a los problemas educativos vinculados con las interacciones afectivas *maestro-alumno*. Es decir, en el marco de los planes y programas de desarrollo institucional se han privilegiado los aspectos técnico-didácticos del PEA, dejando en un plano marginal a los elementos socioafectivos del aprendizaje; ello a pesar del reconocimiento expreso de la planta docente de la gran relevancia que tienen estos aspectos para elevar la calidad de los procesos educativos.

La anterior problematización (fundada tanto en datos teóricos y contextuales como en información adquirida con fuentes directas), justifica el diseño y la instrumentación de un curso de capacitación docente, complementario a los que se imparten ordinariamente a la planta de maestros de UNIMEX campus Polanco, a fin de que éstos desarrollen habilidades y destrezas relacionadas a mejorar el entorno afectivo del aprendizaje.

En este último capítulo se presenta una propuesta de curso que trata de atender, de forma sistémica, los aspectos asociados a las cualidades socioafectivas del PEA en la institución objeto de estudio. Con el fin de compaginar el curso con los objetivos curriculares generales dirigidos en todo caso a la obtención de aprendizajes significativos en el alumnado, éste se ha planificado e instrumentado siguiendo los postulados del cognoscitivismo, sin que ello implique cerrazón o reticencia a retomar prácticas y estrategias provenientes de otras escuelas teóricas; esto es, aunque el curso, formalmente tenga un manifiesto corte cognitivo, estructuralmente es ecléctico en función de que la afectividad, tal y como se ha visto es un fenómeno complejo y polisémico.

4.1. Propuesta de un curso complementario de capacitación docente para mejorar la interacción afectiva maestro-alumno

4.1.1. Justificación teórica y metodológica

Tal y como señalara Bloom (1974), el trabajo académico en los aspectos afectivos del proceso enseñanza aprendizaje, requiere, primeramente que el docente desarrolle una conciencia o sensibilización sobre los objetivos de enseñanza que van más allá de la mera instrumentación técnico didáctica. Es decir, el primer problema a abatir sería, en primera instancia, la concepción rígida y “academicista” que prevalece en gran cantidad de docentes respecto al PEA.

Con dicho elemento coinciden autores como Coll (1999) y Zarzar (1982). Particularmente, Coll se refiere a que uno de los problemas más trascendentales de la formación docente, bajo una perspectiva constructivista, es hacer a éste consciente de que el PEA no es sólo un proceso de transmisión substantiva de conocimientos, sino que es un flujo de interacciones comunicacionales con un profundo contenido afectivo: si la didáctica constructivista sustenta un cambio substancial de los roles de los agentes del PEA, es precisamente por ese elemento de intercambio personal. El que el docente logre valorar objetivamente los elementos determinantes del aprendizaje significativo (singularmente los asociados a la motivación del alumno al aprendizaje) y que se constituya en un “facilitador” del aprendizaje, requiere, desde luego, que sea capaz de identificar los intereses y las necesidades de los alumnos a su cargo.

Por lo anterior, consideramos que todo proceso de intervención psicopedagógica dirigido a mejorar las interacciones afectivas maestro-alumno, debe iniciar precisamente con un esfuerzo sistemático para sensibilizar al docente sobre estos aspectos del acto educativo, tradicionalmente relegados a un segundo plano.

En momento ulterior, es necesario que el docente adquiriera un criterio reflexivo sobre las técnicas y estrategias que puede adoptar para distender las relaciones con el alumno. Si bien es cierto que el desarrollo de dichas destrezas no ha de darse por “generación espontánea”, sino que deben reforzarse con la práctica continua y sistemática, un curso de capacitación docente sobre tales aspectos

debe *familiarizar* al maestro con el manejo de técnicas y estrategias que aporten resultados en el corto plazo.

En observancia de lo anterior, proponemos que el curso cuente con dos fases claramente diferenciadas (mas no disociadas) entre sí. Dichas fases serían:

1ª. Inducción o sensibilización:

Por inducción entendemos, en todo caso, *la necesaria compenetración de alumnos o aprendices con una serie de objetivos, a fin de que los internalicen, de que se convenzan de su eficacia o funcionalidad y sean capaces de dirigir sus esfuerzos hacia una meta o metas comunes* (Chiavenatto, 1986). Es decir, se necesita que los docentes, mediante sendos ejercicios reflexivos sobre su práctica profesional, lleguen a apreciar la importancia que tienen las interacciones afectivas que se establezcan con el alumnado para generar aprendizajes significativos. Se trata de que los docentes dejen de creer que *lo afectivo* es secundario en el PEA y que asimilen que la importancia de estos aspectos repercuten directamente en la obtención en el aula de aprendizajes substantivos.

Puesto que en el caso concreto, hemos encontrado que predomina una marcada tendencia a minusvalorar el carácter socioafectivo de la relación maestro alumno, consideramos que esta fase del curso es trascendental debiendo ocupar, cuando menos, el 50% de los contenidos. Por otra parte, y considerando que la instancia de resolución del problema es el constructivismo, estimamos que el método de impartición debe alejarse diametralmente de la rigidez expositiva, toda vez que se trata de desarrollar una serie de habilidades cognitivas y prácticas.

2ª. Capacitación para la práctica docente

La capacitación es un proceso muy amplio por el que, a grandes rasgos se busca *que una o varias personas desarrollen capacidades o habilidades prácticas relativas a determinado objetivo, usualmente de tipo operativo e institucional* (Chiavenatto, 1986). Generalmente, la inducción precede a la capacitación siendo

ésta última el momento operativo o práctico de un determinado programa instruccional o educativo.

En el caso que nos ocupa, el objeto de la capacitación se constituiría, desde luego, por una serie de lineamientos para instrumentar estrategias concretas que reponderen el elemento socioafectivo de las interacciones entre maestro y alumno. Sin embargo, por el *amplio espectro* que tiene todo proceso de interacción entre seres humanos, resulta necesario delimitar y acotar los aspectos concretos que deben trabajarse. Si tomamos en cuenta que el fin último del proceso de capacitación para el caso concreto de nuestra investigación se vincula con la generación de aprendizajes sustantivos en el trabajo áulico, consideramos que los aspectos concisos sobre los que debe versar la capacitación son, cuando menos:

- ✓ Distensión de las relaciones entre maestro y alumno;
- ✓ *Personalización* de la interacción (conocimiento personal abierto entre los agentes del PEA);
- ✓ Valoración de intereses y necesidades del grupo;
- ✓ Contemporización de metas y objetivos;
- ✓ Métodos de motivación al aprendizaje;
- ✓ Autorregulación emotiva para el aprendizaje.

De donde tendríamos, como objetivo general del curso:

Que los docentes del sistema UNIMEX Campus Polanco, adquieran conciencia sobre la importancia que juegan las interacciones afectivas con los alumnos como elemento influyente para la generación de aprendizajes significativos, y adquieran destrezas y habilidades básicas necesarias para mejorar la calidad de dichas interacciones y optimizar de ése modo su práctica profesional cotidiana.

Y como objetivos específicos, que los docentes participantes:

- ◆ Revaloren el papel de los elementos socioafectivos del aprendizaje en el marco de los actuales objetivos curriculares;
- ◆ Adquieran la conciencia y la sensibilización necesaria para dar a dicha revaloración una dimensión práctica;
- ◆ Adquieran destrezas y habilidades suficientes para evaluar los intereses y necesidades de los alumnos que pueden coadyuvar a mejorar las interacciones afectivas con sus alumnos;
- ◆ Adquieran destrezas y habilidades para planificar, instrumentar y desarrollar estrategias que, vía la intervención psicopedagógica ayuden a mejorar las interacciones afectivas maestro-alumno en todas aquellas dimensiones influyentes en el PEA.

Bajo tales lineamientos se llevó a cabo la planificación didáctica del curso que proponemos, la cual se presenta a continuación.

4.1.2. Instrumentación didáctica

El curso presenta un componente informativo y con otro, preponderantemente formativo.

Sin embargo, puesto que el objetivo del curso es propiciar el desarrollo de hábitos y destrezas en el docente, para la parte informativa se proyecta una instrumentación didáctica activa basada en el aprendizaje cooperativo o participativo. La cooperación en términos de Ausubel (1998) es considerada como una actividad dirigida al grupo en el que cada individuo colabora con sus compañeros para lograr una meta común.

El componente formativo, por otra parte se integra, didácticamente por una serie de estrategias prácticas, dirigidas a favorecer la distensión de las relaciones maestro-alumno y a propiciar una interacción personalizada entre los agentes del proceso E-A.

A continuación se presenta una relación descriptiva de las actividades de aprendizaje que dan forma al curso, como preámbulo al planteamiento de contenidos y secuencias que se expondrán en la carta descriptiva.

a) Estrategias para el componente informativo del curso

Las estrategias que se utilizarán para reforzar el estudio de los temas que conforman la parte informativa del curso, son, básicamente las siguientes:

◆ *Tormenta de ideas (Brainstorming)*

Se trata de una estrategia participativa usualmente empleada para reforzar los aprendizajes previamente transmitidos a los alumnos a su vez, por una estrategia de aprendizaje “principal”. De acuerdo con Díaz y Hernández (2002), se trata de una especie del debate abierto que funciona a través de la construcción de redes proposicionales o semánticas, en donde radica su posibilidad de generar o reforzar aprendizajes significativos.

Mediante esta estrategia suplementaria, el docente pone a consideración de los alumnos un tema específico y éstos responden con las ideas principales que se les ocurren sobre el mismo, las cuales son plasmadas en papel o pizarra para al final obtener las conclusiones que alcancen un mayor consenso entre los participantes.

En el caso de nuestra propuesta la tormenta de ideas se sugiere para reforzar los aprendizajes derivados de temas específicos, particularmente para el análisis razonado y participativo de los temas. Los lineamientos para su instrumentación en esta propuesta de intervención son:

- Planteamiento, por parte del docente de un tema específico a analizar;
- Participación ordenada y voluntaria de los participantes mediante la aportación de frases sucintas sobre el tema en cuestión que el docente anota en la pizarra;
- Obtención de conclusiones generales sobre el tema.

◆ **Phillips 66**

Esta técnica, utilizada y difundida en los ámbitos empresariales ha demostrado tener una amplia potencialidad para reafirmar los alcances de los procesos de capacitación docente.

Básicamente su instrumentación consta de dos fases:

Primera fase

1. Planteamiento de una serie de preguntas de trabajo por parte del docente o conductor de la estrategia;
2. Organización del grupo en equipos de seis personas;
3. Cada equipo nombra un secretario y moderador;
4. Cada integrante del equipo tiene un minuto para dar su opinión;
5. El secretario de cada equipo resumirá lo esencial de lo comentado;
6. El conductor avisa un minuto antes de cerrar la sesión.

Segunda fase

7. El docente hace un llamado y solicita a los participantes formar un círculo;
8. Se asigna un secretario general y anota en la pizarra las conclusiones globales de cada equipo;
9. Análisis de conclusiones y votación plenaria para elegir al equipo ganador que recibe una compensación.

No obstante, a las semejanzas que el Phillips 66 tiene con el trabajo en corrillos, su principal virtud es su brevedad. Los estudiantes o participantes se ven de alguna manera, obligados a resolver con prontitud un problema práctico determinado: se reduce substancialmente la especulación excesiva y se reafirma el espíritu de trabajo en grupo puesto que media una motivación adicional (la selección al final de un equipo ganador).

En capacitación docente, esta estrategia resulta idónea bien para el análisis de textos expositivos o para la resolución de dilemas o análisis de sociodrama o *role playing*.

◆ **Corrillos**

Esta técnica de trabajo grupal consiste en dividir a un grupo de trabajo en equipos de cinco a siete integrantes, para que éstos discutan sobre un tema específico, sobre la base de un texto seleccionado, llegando a conclusiones sobre la información proporcionada:

“...En esta técnica, es necesario plantear un tema sobre el cual gire la discusión en los equipos de trabajo, los cuales nombrarán un moderador y un secretario que registre las conclusiones...” (Sánchez Flores, 2000:39)

Al igual que en la lectura / discusión, la principal virtud de esta técnica es que permite compatibilizar los principios de un modelo formativo, con textos eminentemente expositivos cuyos contenidos tienden a ser técnicos y rígidos.

b) Estrategias para la parte formativa del curso

◆ **Role playing o sociodrama**

Generalidades

La técnica del *role playing*, también conocida como *dramatización situacional dirigida* ha tenido, a lo largo de los años múltiples aplicaciones en las ciencias de la conducta; se ha utilizado para fines sociales (resolución de conflictos) e incluso terapéuticos (en el caso del manejo del *estrés*). Según Buxarrais, el *role playing* es una poderosa herramienta didáctica, y su uso se justifica:

“...por la superación progresiva del egocentrismo que facilita el entrar en contacto con opiniones, sentimientos e intereses divergentes y distintos de los propios. De este modo se inicia el proceso de construcción del conocimiento social...” (Buxarrais, 1994:62)

El uso de esta técnica implica la consideración, por parte del alumno, de la importancia de los puntos de vista de los demás. Según Kohlberg (citado por Lehalle, 1993) la toma de perspectiva o capacidad para asumir roles distintos del propio es una condición necesaria para que el aprendizaje se extienda al ámbito de la vida práctica de los alumnos.

Técnicamente, el role playing es una técnica de simulación basada en el planteamiento de escenarios virtuales que ayudan al docente a aproximar los contenidos curriculares a la realidad práctica de los alumnos. Como estrategia de simulación, el role playing cuenta con múltiples ventajas entre las que pueden mencionarse:

- ✓ Permite experimentar sobre sucesos que no se pueden comprobar de otra manera;
- ✓ Facilita el aprendizaje de técnicas creativas para describir alternativas a un problema dado;
- ✓ Permite realizar ciertas acciones que en la realidad, revisten ciertos peligros. Pero, al mismo tiempo, permiten ver los resultados que la acción habría provocado;
- ✓ Aumenta el nivel de motivación de los alumnos;
- ✓ Cambia el rol y la actividad del profesorado;
- ✓ Favorece la realimentación como consecuencia de las decisiones tomadas (sentido diferente al del error);
- ✓ Aumenta la relación entre los miembros del grupo, la cooperación y por lo tanto, una mejor comprensión de los problemas.

En términos generales, el *role playing* aplicado a la capacitación consiste en dramatizar una situación en la que se plantea un conflicto de valores que sea interesante para los alumnos y que esté dotado de relevancia práctica. El modo más común de aplicación del *role playing* consiste en la selección o elaboración por parte del docente, de un guión o de un texto expositivo donde interactúen varios personajes; cada alumno participante toma el papel de un personaje y lo desarrolla ya sea conforme a un texto establecido o de forma libre. Posteriormente, se utiliza alguna técnica de análisis complementaria usualmente con base en un guión de preguntas preelaborado.

Método de instrumentación

La instrumentación de un role playing que pueda ser exitoso en la generación de aprendizajes sustantivos (formación de hábitos y destrezas), debe tomar en cuenta, cuando menos las siguientes fases:

A. Determinación clara de los objetivos de aprendizaje y delimitación de éstos:

Para instrumentar un sociodrama, el facilitador debe tener muy claro lo que se pretende a través de esta estrategia ya que el trabajar sobre objetivos ambiguos o demasiado amplios pone en riesgo de la inversión de tiempo y esfuerzos tanto de los participantes como del mismo facilitador. El punto de partida puede ser, algún tema del programa o algún otro que se le relacione de forma clara. El trabajo de análisis y reflexión (que se sustenta, en el guión de la representación y en el de preguntas), no debe rebasar los objetivos planteados al momento de la planificación.

B. Selección o elaboración de los guiones

El guión de la representación debe consistir en una historia corta de carácter vivencial que bien puede ser extraída de alguna fuente secundaria (algún libro sobre el tema a tratar) o elaborado por el propio docente o facilitador. Si el material es elegido de un libro o manual es importante que el docente lo analice para constatar si en efecto representa una situación cercana al alumnado y con aplicación en su medio social y comunitario.

En el caso que nos ocupa, lo mejor es que el facilitador elabore sus propios guiones. Para tal efecto, se sugiere que el maestro o facilitador lleve a cabo las siguientes consideraciones:

- La dramatización debe ser corta debido al poco tiempo que duran las sesiones de trabajo (máximo 20 minutos);
- La historia debe estar planteada de manera concisa y no debe exigirse un uso del lenguaje ni un léxico muy elevado (basta que las expresiones sean correctas y respetuosas y que puedan ser entendidas con facilidad por los participantes);

- No debe esperarse que los participantes repitan literalmente el guión ya que la improvisación es un elemento importante para garantizar que los participantes o estudiantes se han familiarizado con los contenidos. Sin embargo, la historia debe ser respetada en lo esencial.

Por lo que respecta al guión de preguntas para el análisis grupal, sólo hay que considerar que éstas deben ser sencillas y directas, sin embargo debe tenerse en mente que deben suscitar una profunda (si bien breve) reflexión significativa de los participantes sobre el tema en cuestión.

C. Ejecución del sociodrama

En esta fase, el facilitador debe asegurarse de que los participantes que dramatizan, hayan conocido el guión con, cuando menos un día de anticipación. Antes de la ejecución de la representación debe explicar en lo que consistirá la dinámica así como el método que se empleará para el análisis de la información y los objetivos que se pretende lograr.

Para lograr un mayor grado de simulación puede solicitarse a los *actores*, siempre que sea posible, que utilicen disfraces o ropa adecuada para caracterizar los personajes. No es necesaria ninguna adecuación física del aula, bastando usualmente poner los mesabancos en círculo y que la representación se lleve a cabo en el centro del salón.

D. Análisis grupal

El sociodrama, por sí mismo no suele generar aprendizajes sustantivos por lo que es necesario que el facilitador elija alguna técnica complementaria o de apoyo para que los participantes intercambien sus puntos de vista y lleguen a soluciones colegiadas del problema que se les plantea.

◆ ***Role model o ejecución de roles***

Generalidades

El role model o la ejecución de roles es una estrategia de simulación que se origina en los enfoques cognoscitivos de la enseñanza y particularmente en la premisa de resolver problemas prácticos colocando al cognoscente en un rol o papel distinto al de su persona. Se ha aplicado exitosamente en campos muy diversos cuando lo que se busca es generar en el cognoscente hábitos y destrezas sobre una especialidad específica.

Es decir, se trata de que los estudiantes o participantes actúen como lo haría otro personaje ante la presentación de cierta situación problemática o conflictiva vinculada, en este caso con aspectos de la interacción con sus alumnos que le sean cercanos.

La utilidad didáctica de esta estrategia reside en el sociocentrismo que va implícito en el intercambio de papeles el cual se considera condición inexcusable para llegar a aprendizajes convencionales. Entre sus ventajas encontramos:

- ✓ Otorga al participante una perspectiva distinta a la suya para resolver un problema de dimensiones prácticas;
- ✓ Permite contrastar qué tanto los participantes comparten la misma opinión sobre la solución de un problema predeterminado;
- ✓ Enriquece el diálogo e incrementa el interés de los participantes.

Al igual que en el *role playing*, para la instrumentación exitosa del *role model* se requiere la identificación de un problema cercano a la realidad y a los intereses de los estudiantes o participantes, la delimitación de objetivos de aprendizaje y un texto que plantee un dilema de interacción con los alumnos así como un guión de preguntas de trabajo.

Método de instrumentación

- A. Determinación y delimitación de objetivos de trabajo (en los mismos términos descritos para el role playing);
- B. Selección o elaboración de los textos de trabajo:

A diferencia de los textos que se utilizan para la representación en el *role playing*, los más adecuados para el *role model* no son guiones para dramatizarse sino para ser leídos en grupo. Los textos más adecuados para esta estrategia son descriptivos de una situación de hecho, cercana a la vida real de los participantes, que plantee un dilema, es decir, un problema que debe ser resuelto por los éstos, pero bajo la perspectiva de otra persona, llámese colega o alumno.

Debe tratarse de textos sencillos que eliminen, en lo posible los tecnicismos y que no incluyan un léxico demasiado complejo; por otra parte, deben ser cortos, de tal manera que su lectura repetida no implique una excesiva inversión de tiempo.

Aunque estos textos también pueden extraerse de fuentes secundarias, lo más conveniente es que sean elaborados especialmente para el curso o programa tomando en cuenta los objetivos académicos que se persiguen y las situaciones contextuales de los participantes.

C. Ejecución de la estrategia

Las fases sugeridas para la instrumentación práctica del *role model* son, básicamente las siguientes:

1. El facilitador debe explicar breve y claramente cuáles son los objetivos que se persiguen con la estrategia, así como las fases de su implementación;
2. Posteriormente se pide a los estudiantes o participantes que asuman el papel de su *personaje tipo*. Este *personaje tipo* no necesariamente debe reunir cualidades morales positivas, también es válido que cuente con atributos negativos ya que ello otorga visiones diferentes a confrontar en el análisis;
3. El facilitador entrega a cada participante material fotocopiado del texto de análisis y se procede a su lectura. Un participante debe leer en voz alta y con claridad (buena dicción y volumen) el texto mientras sus compañeros lo hacen en silencio. Esta dinámica se repite secuencialmente hasta que la mayoría de los participantes afirme haber entendido el contenido;

4. Al finalizar, se solicita a los participantes que contesten individualmente, por escrito, las soluciones a las preguntas de trabajo, tal y como lo hubiera hecho su *personaje tipo*. Para tal efecto se otorga un tiempo de cinco a siete minutos;

5. Posteriormente se solicita a los participantes que expongan libremente lo que apuntaron. El análisis grupal (idóneamente a través de Brainstorming) debe ser abierto y resolverse en una plenaria al término de la cual el facilitador o algún participante, obtiene y expone las conclusiones principales.

◆ **Resolución de dilemas**

Generalidades

La discusión y resolución de dilemas pretende lograr en los alumnos un “conflicto cognitivo” que los introduzca a pensar y poner su razonamiento en duda y así lograr progresos en sus apreciaciones sobre la problemática en estudio.

El objetivo principal de ésta técnica no consiste únicamente en provocar conflicto cognitivo a través de los dilemas sino que además se busca la interacción y confrontación con otros, de tal modo que sean expresadas opiniones y perspectivas distintas a la propia, que permitan iniciar así un proceso de reestructuración del modo de razonar sobre el tema de trabajo. Así mediante la discusión de dilemas la persona desarrolla su capacidad de razonar, su juicio autónomo, sobre situaciones que presentan un conflicto de valor.

La discusión de dilemas éticos es una técnica que se deriva de los trabajos de Kohlberg (citado por Lehalle, 1993). Consiste en breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor; es decir que un personaje se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos alternativas óptimas o equiparables.

Se proponen a los alumnos dilemas sobre que despierten su interés y se les pregunta directamente cuál creen que sería la mejor solución para resolver el

problema. Esto facilita a cada participante pensar cuál es la mejor decisión y fundamentarla en un razonamiento convencional y lógicamente válido.

Entre las principales cualidades de esta estrategia se encuentra su flexibilidad: las historias o situaciones puede plantearse a los participantes por escrito o bien acudiendo a otras estrategias como el sociodrama. En todo caso, el facilitador debe hacer las veces de guía y orientador más que de autoridad dirigente en la actividad puesto que se trata de que los participantes lleguen a conclusiones bien por sí mismos o a través de la interacción con sus compañeros. De esta manera se coadyuva a pasar de una apreciación meramente convencional a otra basada en la interacción social.

Lineamientos para su instrumentación

- A) Determinación y delimitación de los objetivos de trabajo
- B) Selección o elaboración de los textos de trabajo:

Puesto que el análisis y resolución cooperativa de dilemas es una estrategia muy parecida, en cuanto a su estructura al role model (en la cual también se analiza un dilema), la dinámica para la selección y la elaboración de los textos de trabajo es similar a la descrita en el punto anterior.

Ejecución de la estrategia

Los pasos para ejecutar el análisis y la resolución cooperativa de dilemas son básicamente los siguientes:

- El facilitador explica al grupo los objetivos y las dinámicas que se llevarán a cabo;
- Se entrega a cada uno de los participantes material fotocopiado del texto de trabajo;

- El facilitador realiza la primera lectura en voz alta mientras los participantes lo siguen en silencio. Posteriormente se eligen dos participantes para que releen el texto en voz alta y con buena dicción;
- Una vez concluida la lectura, el facilitador cuestiona al grupo si existen dudas sobre el contenido del texto; en tal caso las dudas deben aclararse completamente;
- Se organiza al grupo en equipos de trabajo y se procede al análisis de las preguntas de trabajo las cuales deben estar escritas en la pizarra. Se sugiere el trabajo en *Phillips 66*, con el fin de obtener mayor concisión en las respuestas de cada equipo. Posteriormente se organiza la plenaria y se obtienen conclusiones.

4.1.3. Relación de contenidos (carta descriptiva)

A. PORMENORES DEL CURSO

a.1. Duración propuesta: 24 horas, distribuidas en 8 sesiones de 3 horas cada una.

a.2. Espaciamiento de las sesiones: A lo largo de dos semanas, de acuerdo a los calendarios de capacitación docente de UNIMEX (cursos intercuatrimestrales).

B. RECURSOS NECESARIOS (ver, anexo 4. p.149)

a.1. Humanos:

- Un facilitador experto en capacitación docente;
- Un facilitador auxiliar que puede ser cualquier docente de la institución compenetrado con los fines y la estructura del curso.
- Se sugiere que los grupos tengan un mínimo de 15 participantes y un máximo de 24.

a.2. Materiales:

- Salón de clases equipado con pizarra y mesabancos
- Rotafolio (sí el facilitador lo considera necesario para el trabajo en la parte informativa del curso)

4.1.4. Método de impartición

Por tratarse de un proyecto de instrucción semidirecta, en tanto que el control del proceso enseñanza-aprendizaje se distribuye equitativamente entre docentes y alumnos, la actitud del o los facilitadores ante los grupos es un elemento trascendental.

En principio, se trata de que el facilitador o el grupo de éstos, *distienda* considerablemente los flujos de interacción tradicionalmente adoptados en la escuela; es decir, se trata, primeramente, de romper con el dogma direccional *magister dixi* propio de los modelos de instrucción directa o tradicionales. Ello se justifica tanto por la naturaleza del tema como por la edad de los alumnos, todos ellos adultos.

En efecto, en todos los temas vinculados con el desarrollo de habilidades docentes es imprescindible que los participantes en los procesos de capacitación, perciban un ambiente de confianza que les permita no sólo expresar libremente sus dudas y puntos de vista sino interactuar en las mejores condiciones en técnicas no muy usuales en los cursos ordinarios impartidos en el ámbito escolar.

Por otra parte, los facilitadores deben omitir juicios de valor sobre los supuestos planteados en las distintas actividades de aprendizaje. Su papel debe ser no directivo, constituyéndose, por ende, en orientadores del proceso de capacitación. Éstos deben, desde luego, tener un conocimiento detallado de los temas y conducir el cauce de los razonamientos (que no delinearlos) de los alumnos.

En síntesis, la asunción, por parte de los facilitadores de una actitud abierta, desprejuiciada y **no direccional** es una de las claves para que el programa, en su conjunto sea funcional y logre, en efecto coadyuvar al desarrollo, en los participantes, de habilidades y destrezas para mejorar las interacciones afectivas que cotidianamente establecen con sus alumnos.

4.1.5. Sistema de evaluación

Tal y como señala Coll (1997), uno de los aspectos más discutidos del constructivismo es la evaluación de los programas de intervención ya que se presenta siempre el cuestionamiento: ¿puede ser el aprendizaje significativo medido conforme a los criterios de una evaluación tradicional?, o bien, ¿cómo podría diseñarse un instrumento que evalúe objetivamente la calidad de los aprendizajes obtenidos sobre todo cuando el objeto de conocimiento se conforma por elementos abstractos como lo son en este caso las habilidades del docente de educación superior?

Por la naturaleza del curso propuesto que es necesariamente extracurricular, sería incongruente intentar una evaluación dogmática con valor inmediato para medir el desempeño docente. Sin embargo y considerando que el móvil de la intervención es, en todo caso suplir el vacío que impera en materia de interacciones afectivas en el proceso educativo, sí es importante que, a lo largo del curso el docente vaya plasmando sus observaciones sobre el desarrollo afectivo de la clase con el fin de identificar si, en efecto los alumnos experimentaron un cambio gradual en cuanto a la interacción afectiva con el profesor lo cual, en un momento dado puede generar un efecto de autocrítica.

Estas notas *observacionales* son fundamentales para retroalimentar y perfeccionar el sistema así como para constatar si se están logrando cabalmente los objetivos de aprendizaje planteados.

Por otra parte, en el mediano plazo, sí pueden obtenerse indicadores cuantitativos sobre el cambio de actitud de los docentes puesto que la mayor parte de los instrumentos evaluatorios del desempeño (que se aplican a fin de cada ciclo cuatrimestral), incluyen reactivos relacionados a la interacción afectiva. Un seguimiento de los mismos por parte de la institución, coadyuvaría, desde luego, a retroalimentar el sistema e ir mejorando gradualmente tanto la estructura como la operatividad del curso.

CONCLUSIONES GENERALES

1. El interés por conocer el origen, desarrollo y pautas comportamentales de la afectividad humana data incluso, de la antigüedad. Este interés revela, por sí mismo que los afectos humanos son dominios complejos y a la vez determinantes del curso que han cobrado las relaciones humanas a lo largo de la historia;
2. Los estudios sobre la afectividad humana han pasado por varios estadios. En la etapa precientífica este campo quedaba relegado a la esfera de la religión. Paulatinamente, con el desarrollo de las ciencias de la conducta, los afectos o emociones fueron adscribiéndose al ámbito de la Psicología. Sin embargo, aun en el marco del desarrollo de esta ciencia, existe una gran cantidad de interpretaciones del fenómeno afectivo;
3. Las tendencias psicológicas que se han encargado del estudio de la afectividad pueden catalogarse en tres grandes rubros: las organicistas (no cognitivas), las cognoscitivistas y las conductistas. Subsecuentemente, surgen teorías eclécticas o mixtas;
4. La evolución reportada en los estudios sobre la afectividad humana, demuestra que es ésta un fenómeno que pueda adscribirse a una sola tendencia de análisis, so riesgo de incurrir en reduccionismos. De tal manera, los trabajos más avanzados en esta materia, remiten al eclecticismo tal y como hace la teoría de la Inteligencia Emocional que nos brinda elementos importantes para intervenir en el plano afectivo de prácticamente cualquier población y contexto específico;
5. Las insuficiencias explicativas del fenómeno afectivo que imperaron durante mucho tiempo, repercutieron de forma directa en la educación, puesto que los aspectos socioafectivos del acto educativo sólo llegaron a ser dimensionados en teorías innovadoras de la educación que datan del primer tercio del siglo XX. Entre estas tendencias destacaron la Escuela nueva, la psicología de Dewey y subsecuentemente, el constructivismo.
6. El constructivismo, en sus orígenes, reportó aún muchas semejanzas con el cognoscitivismo clásico puesto que se ponía mayor énfasis en la estructura de los procesos de adquisición del conocimiento, y no se valoraban en sus dimensiones reales los aspectos afectivos del aprendizaje. Esto debido a que

el constructivismo surge esencialmente en el plano epistemológico y no como una teoría del aprendizaje propiamente dicha. Sin embargo, las vertientes que cobró el constructivismo posteriormente, allanaron el camino hacia su aplicación en campos muy diversos, incluso el educativo. De las dos tendencias fundamentales del constructivismo, es decir, el constructivismo radical y el constructivismo social, es ésta última la que mayor repercusión ha tenido en los modelos educativos contemporáneos;

7. El constructivismo social, al considerar que el conocimiento se construye convencionalmente, abrió la posibilidad de crear modelos educativos centrados ya no exclusivamente en la estructura y el desarrollo de los procesos cognitivos sino también en la interacción con el entorno. De tal manera, corpus teóricos como el de Lev S. Vygotsky atribuyen al aprendizaje escolar un importante componente socioafectivo. Asimismo, Piaget llega a considerar a la afectividad como “motor” de todo aprendizaje y David Ausubel considera que la obtención de aprendizajes significativos se encuentra condicionada a factores motivacionales como la “motivación del yo” y la “motivación a la tarea”.
8. El componente afectivo del aprendizaje escolar se traduce en la necesidad de elevar la calidad de las interacciones que los alumnos de cualquier nivel y edad establecen con su medio social tanto al interior como al exterior del centro educativo; en este sentido cobran importancia primordial las interacciones afectivas maestro-alumno.
9. Sin embargo, a pesar de que la pedagogía basada en el constructivismo social ha sido adoptada como eje rector de los planes y programas educativos de todos los niveles incluso desde la década de los setenta, hasta la fecha, el elemento afectivo del aprendizaje sigue siendo poco valorado tanto desde la perspectiva de los centros educativos (de todos los niveles), como por parte de los docentes. Incluso, al analizar la estructura de los planes y programas de estudio podemos observar una tendencia a devalorar el componente afectivo del proceso E-A. En efecto, bajo una evidente influencia de los modelos de escuela tradicional o funcionalista, un buen rendimiento escolar se asocia, casi de manera exclusiva con el desarrollo de ciertas competencias adscritas casi

todas a la esfera cognoscitiva de las personas. Es decir, aun en el marco de la modernización global de los sistemas educativos, los factores afectivos en torno al aprendizaje siguen siendo relegados, a pesar de que teóricamente, su importancia se encuentra reconocida plenamente;

10. En efecto, al parecer, el hecho de que los alumnos de este nivel se encuentren, en su gran mayoría en edad adulta, ha acarreado indolencia tanto en instituciones como en agentes del Proceso E-A sobre este componente afectivo. No sólo los programas de la mayor parte de las licenciaturas pasan completamente por alto esta importante dimensión de la enseñanza, sino que los programas emprendidos tanto en las IES públicas como en las privadas para la mejora de los perfiles docentes se nota una atención menor al componente afectivo de las interacciones entre maestros y alumnos lo que de entrada, conforma una paradoja con los modelos rectores de este nivel educativo.
11. Este fenómeno de soslayo de los componentes afectivos del aprendizaje escolar se encuentra presente en el sistema UNIMEX tal y como pudo observarse en una fase previa a esta investigación. Por un lado, se observa que, ni dentro de los planes y programas de estudio ni en la organización institucional se han instrumentado medios para atender los intereses y necesidades de los alumnos. Por otra parte, los recursos para la capacitación docente se centran en aspectos estrictamente académicos, sin tomarse en cuenta la necesidad de mejorar las interacciones afectivas maestro-alumno para potenciar los fines y los alcances del proceso E-A.
12. En el estudio exploratorio aplicado casi a la totalidad de docentes en activo en UNIMEX Campus Polanco, se obtuvieron los siguientes resultados básicos para cada una de las categorías de análisis:
 - Concepción del acto educativo en el nivel superior:
Se observó una tendencia significativa a reconocer en el acto educativo un carácter formativo. No obstante, predominan numéricamente los docentes que atribuyen a los procesos educativos fines meramente pragmáticos vinculados sobre todo con la incorporación al mercado de trabajo;

- Conocimiento sobre el objeto de la labor docente en el marco de la reforma educativa

Aún cuando la mayor parte de los docentes afirma conocer los fines formativos del acto educativo de acuerdo con el paradigma constructivista, tienden a atribuir mayor importancia a aspectos instrumentales del acto educativo que al componente afectivo. De acuerdo con sus respuestas, los docentes cuentan con recursos para afinar su práctica pedagógica, sobre todo en lo que respecta al “saber hacer” del acto educativo.

- Importancia atribuida a la interacción afectiva en la práctica docente

El estudio reafirmó que la interacción afectiva entre docentes y alumnos es uno de los aspectos educativos que más se ha soslayado aun en el marco de la reforma general de las IES. En efecto, los docentes atribuyen una importancia marginal al entorno afectivo de la clase y desconocen, en su mayoría, medios instrumentales para mejorarlo. Sin embargo, muestran buena disposición para aprender más al respecto por medio de la capacitación que en un momento dado les brindara la Institución.

13. Los datos arrojados por la investigación de campo, marcaron directrices para el diseño del curso de capacitación con el que concluye este trabajo. Básicamente se trata de un curso que debiera impartir la propia institución y cuyos aspectos principales, en cuanto a contenido son: Distensión de las relaciones entre maestro y alumno; Personalización de la interacción (conocimiento personal abierto entre los agentes del PEA); Valoración de intereses y necesidades del grupo; Contemporización de metas y objetivos; Métodos de motivación al aprendizaje; y, autorregulación emotiva para el aprendizaje. La instancia teórica del curso es ecléctica y éste se ha diseñado para ser impartido a los docentes de manera permanente;
14. Un curso como el propuesto en este trabajo, significaría un primer hito para instaurar una línea de investigación permanente al interior de la institución objeto de estudio con el fin de mejorar la capacitación docente en este rubro. Asimismo, el objeto de investigación se conecta con la necesidad de realizar este tipo de investigaciones en IES públicas donde el problema de referencia tiende a ser mucho más grave. Por otra parte, resulta importante considerar

que existen causas de las malas interacciones entre maestros y alumnos que van más allá incluso de la falta de capacitación: aspectos tales como la cultura docente, la creación de cuerpos académicos, ajustes curriculares etc. requerirían una mayor ponderación en investigaciones subsecuentes.

**ANEXO 1. CUADRO COMPARATIVO DE LAS TENDENCIAS TEÓRICAS SOBRE LA EXPERIENCIA AFECTIVA
(CAPÍTULO I)**

TENDENCIA VARIABLES	ETIOLOGÍA Y CONCEPTO			CAMPOS DE		ELEMENTOS PRÁCTICOS	
	D.O.	D.P.	CARACTERES BÁSICOS	DESARROLLO INTELLECTUAL O COGNITIVO	DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	SUSCEPTIBILIDAD DE INTERVENCIÓN / MEDIO	INDEPENDENCIA RESPECTO A OTRAS COMPETENCIAS PSICOLÓGICAS
1. Filosofía griega (Aristóteles)	Si	Si	<ul style="list-style-type: none"> • Determinismo (la experiencia afectiva como efecto de la constitución del alma). • Influencia de los sentidos. 	Si	Si	No (el afecto deviene de la constitución del alma).	-
2. Racionalismo cartesiano	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • Determinismo • Influencia de los sentidos. 	Si	Si	No (el afecto deviene de la constitución del alma).	Si (el alma se conceptúa como entidad autónoma).
3. Psicoanálisis	No	Si	<ul style="list-style-type: none"> • Pansexualismo. • Consideración del afecto como padecimiento neurótico. • Estado idóneo: primacía del yo. 	Si	Si	Si. Posibilidad de ajuste emocional a través de la terapia psicoanalítica.	No. El afecto se vincula con el resto de la actividad proveniente del ello y del superyo.

4. Conductismo	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • No conceptúa claramente la experiencia afectiva. • Desarrollo afectivo como producto de interacciones E-R. 	Si	-	Si. Posibilidad de potenciación del aprendizaje a través de refuerzos y estímulos.	No (el afecto va inmerso en la competencia intelectual).
5. Cognoscitivismo	No	Si	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptuación del afecto como objeto de conocimiento. • Experiencia afectiva= creencia. 	Si	Si	Si. Mediante asociación de conceptos.	No. El afecto es una competencia intelectual.
6. Constructivismo	Si	Si	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción dual del afecto (como objeto de conocimiento y como constructo de la experiencia social). 	Si	Si	<p>Si.</p> <p>*Motivación al aprendizaje (Ausubel).</p> <p>*Desarrollo de competencias afectivas (Gardner).</p>	<p>Si</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campo de conocimiento social (Vygotsky) • Competencia autónoma (Gardner).

7. Inteligencia emocional (Goleman)	Si	Si	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia afectiva como confluencia de factores eclécticos (orgánicos y socioafectivos). 	Si	Si	Si. Dinámicas, tareas y actividades para la autorregulación emotiva.	Si Competencia autónoma.
-------------------------------------	----	----	--	----	----	--	--------------------------

Donde:

(-)= Aspecto no contemplado por esta tendencia

DO= Determinantes orgánicos

DP= Determinantes psicosociales

Fuente: Elaboración personal

Anexo 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES DE NIVEL SUPERIOR PARA EVALUAR LA IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES AFECTIVAS EN EL ACTO EDUCATIVO

NOTA PREVIA. Compañero docente: el presente cuestionario tiene como objetivo obtener información relevante para determinar la importancia que los maestros del nivel superior (licenciatura) atribuyen a los factores afectivos hacia la obtención de aprendizajes significativos. El fin del cuestionario es exclusivamente académico y la información que en él se vierta será manejada con confidencialidad y conforme a los principios éticos propios de la investigación documental (sus intereses laborales no se verán afectados de forma alguna).

INSTRUCCIONES: Por favor, encierre en un círculo o tache la opción de respuesta que considere más adecuada.

I. CONCEPCIÓN DEL ACTO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR

1. De las siguientes opciones, ¿cuál es la que mejor sintetiza los objetivos de la actividad docente en el nivel superior?

- a) Propiciar que el alumno adquiera los conocimientos teóricos y técnicos suficientes para integrarse al mercado laboral en las mejores condiciones posibles.
- b) Que el alumno se convierta en erudito de la asignatura
- c) Que el alumno adquiera conocimientos sustantivos y permanentes que le permitan correlacionar los conocimientos adquiridos con otras áreas y con su vida social
- d) Que el alumno adquiera un perfil académico competitivo con relación a las actuales condiciones del país

2. De acuerdo con lo anterior, la actividad docente debe ser predominantemente:

- a) Expositiva y verbalista
- b) Informadora y realista
- c) Abierta y no direccional
- d) Formativa y socializadora
- e) Crítica y social

3. ¿Considera usted importante que el docente sea facilitador para el desarrollo de actitudes y destrezas sociales por parte del alumno?

- a) Es imprescindible
- b) Importante
- c) Regularmente importante
- d) Es importante pero imposible por las condiciones educativas predominantes

II. CONOCIMIENTO SOBRE EL OBJETO DE LA LABOR DOCENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA DEL NIVEL SUPERIOR

4. De acuerdo a los nuevos objetivos establecidos para la enseñanza superior (en el marco de la reforma educativa), ¿cómo definiría la **calidad de la educación**?

5. Desde su perspectiva, ¿cuál es la tendencia pedagógica predominante en los nuevos planes de estudio para licenciatura?

- a) La tecnología educativa
- b) La Didáctica tradicional
- c) La Didáctica Crítica
- d) Las tendencias cognitivo-sociales
- e) La Pedagogía Institucional

III. IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LA INTERACCIÓN AFECTIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

6. De acuerdo a su formación como docente, ¿cuáles son los factores que influyen en la obtención de aprendizajes significativos en el nivel superior? (numere en orden de importancia del 1 al 7)

___ La estructura del currículo

___ La calidad de las interacciones que se establezcan con el alumno

___ La capacidad intelectual de los alumnos

____ La actitud del plantel y sus cuadros directivos

____ La vocación de los alumnos

____ El perfil del profesorado

____ Los recursos técnico-pedagógicos con que se cuenta

7.¿ En qué medida es importante el entorno afectivo del alumno (escolar y extraescolar) para la generación de aprendizajes significativos

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

11. En términos generales, considera usted que en la práctica docente del nivel superior se otorga la importancia debida a las interacciones afectivas entre maestro y alumnos:

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

¿Por qué? (Explique brevemente)

12. ¿Considera usted que los docentes del nivel superior deberían recibir una mejor formación tendiente a valorar los aspectos afectivos del aprendizaje y mejorar así las interacciones con sus alumnos?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

OBSERVACIONES (¿Desea usted agregar algo?)

¡Gracias!. Sus respuestas son muy importantes para esta investigación.

FECHA Y HORA:

ANEXO 3 Gráficas

GRÁFICO 1. PRINCIPAL OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR...

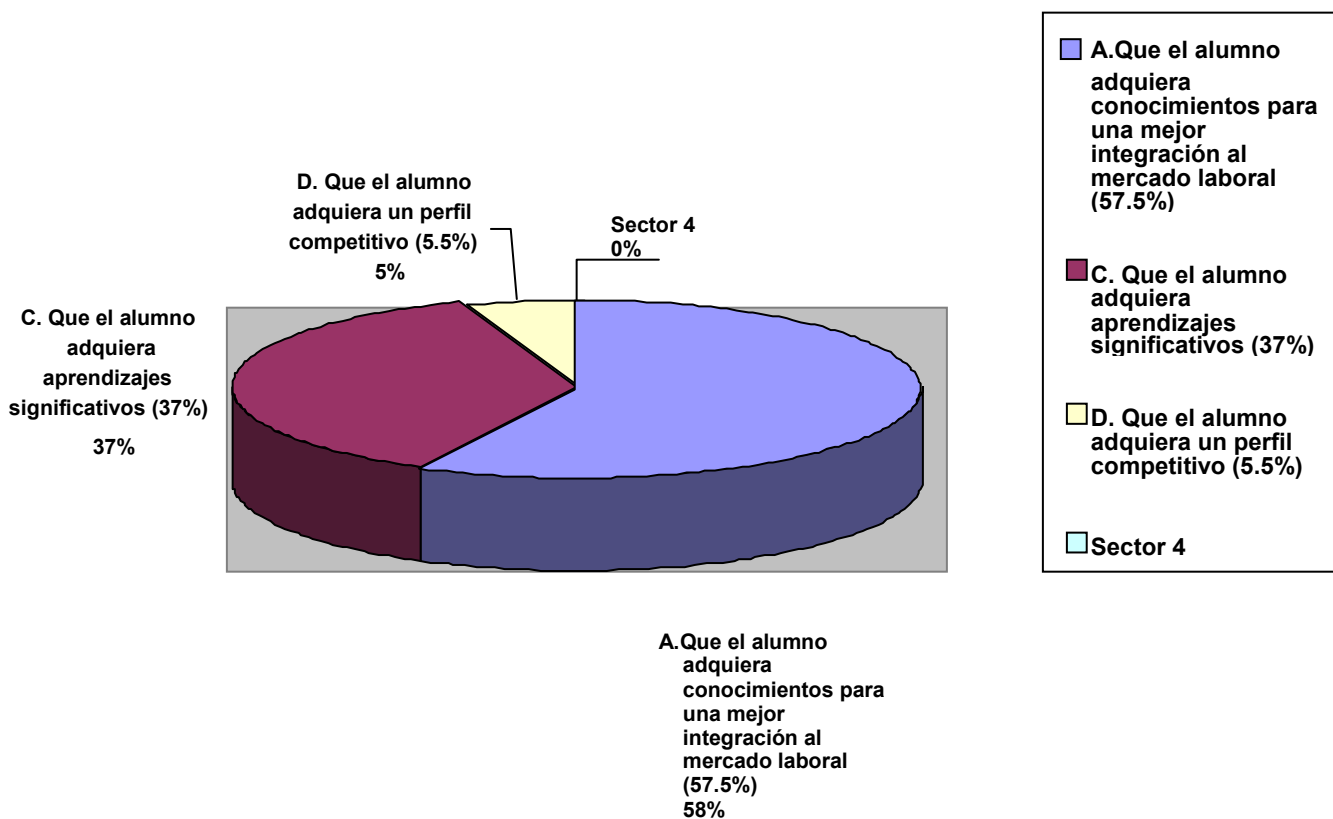


GRÁFICO 2. LA ACTIVIDAD DOCENTE DEBE SER PREDOMINANTEMENTE...

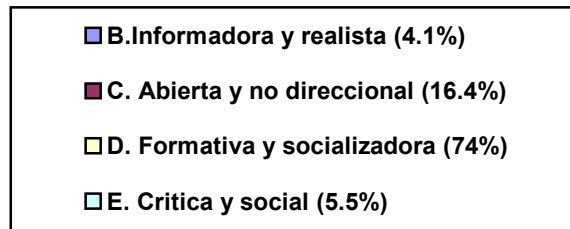
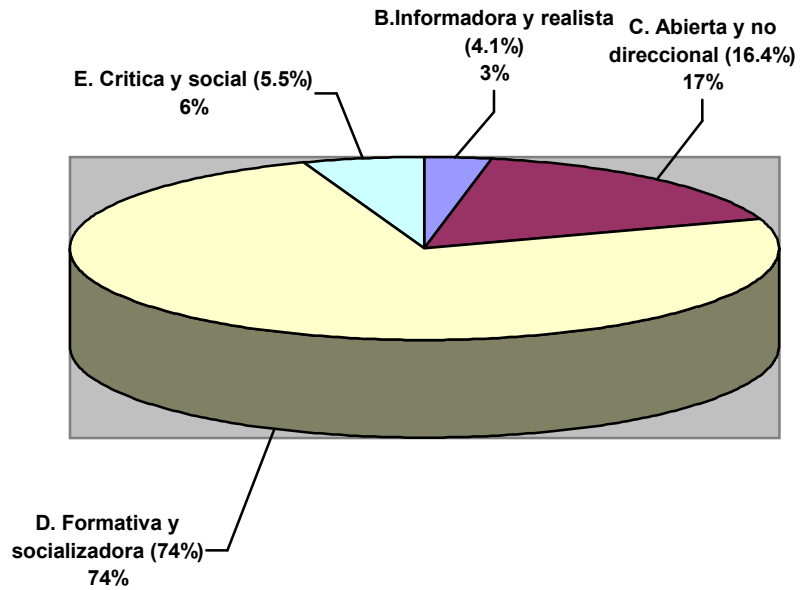


GRÁFICO 3. QUE LOS DOCENTES SEAN FACILITADORES PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES Y DESTREZAS SOCIALES EN EL ALUMNO ES...

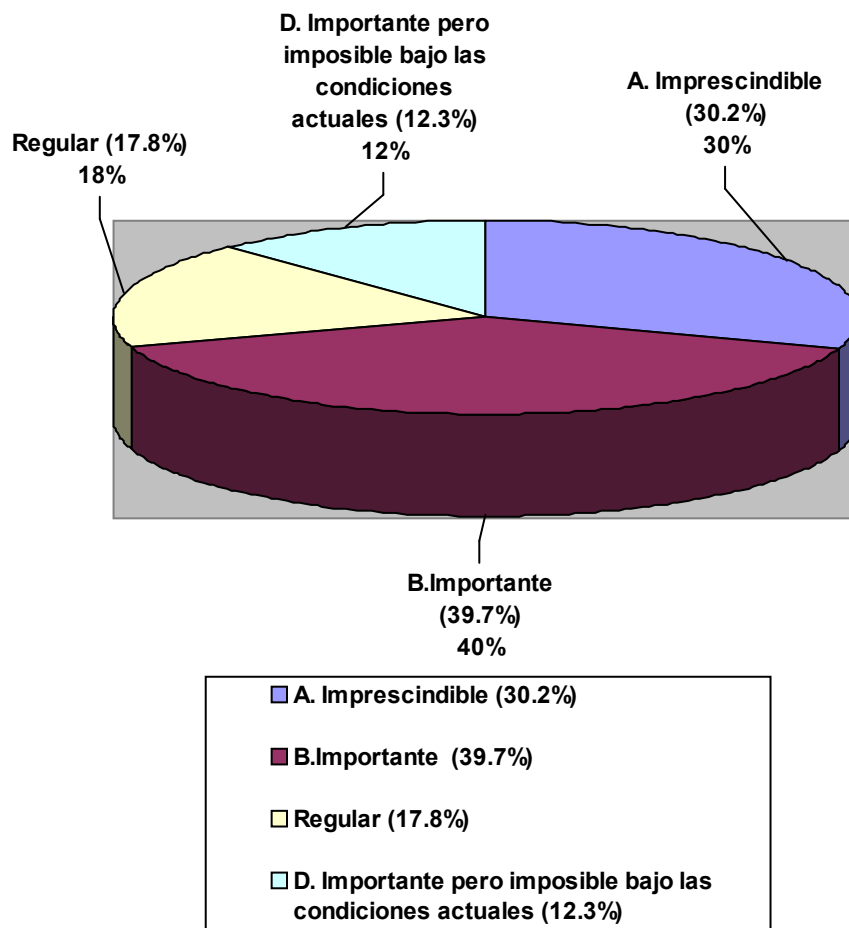
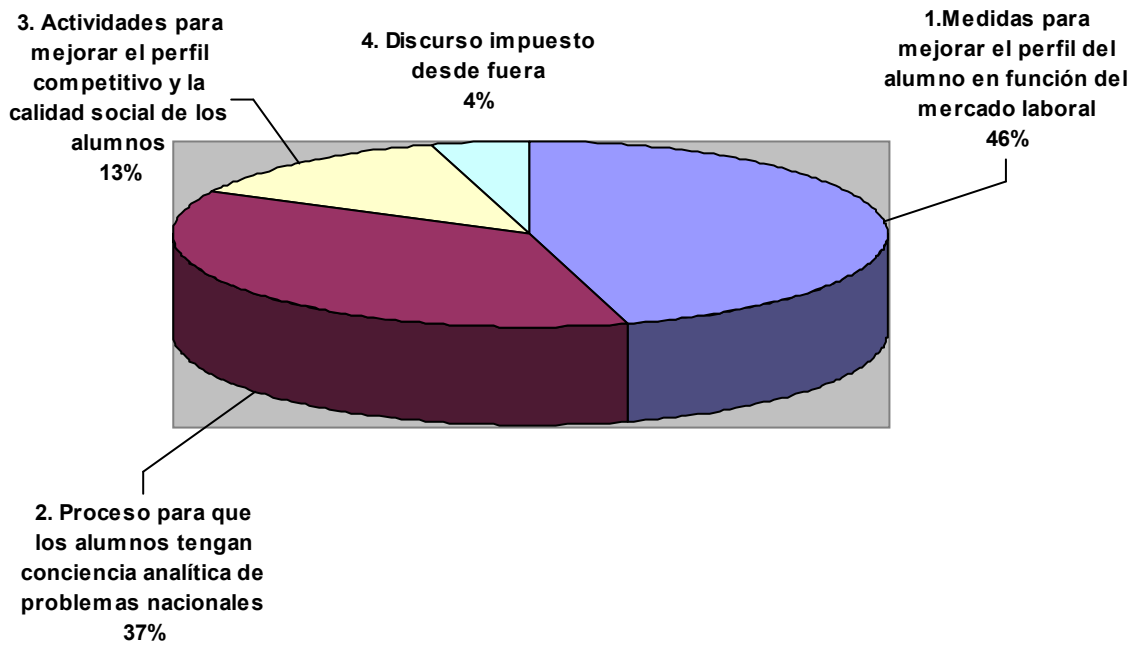


GRÁFICO 4. CONCEPCIÓN PERSONAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA



- 1. Medidas para mejorar el perfil del alumno en función del mercado laboral
- 2. Proceso para que los alumnos tengan conciencia analítica de problemas nacionales
- 3. Actividades para mejorar el perfil competitivo y la calidad social de los alumnos
- 4. Discurso impuesto desde fuera

GRÁFICO 5. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS PREDOMINANTES EN LOS PLANES DE ESTUDIO.

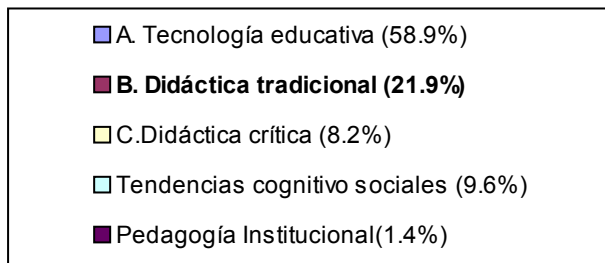
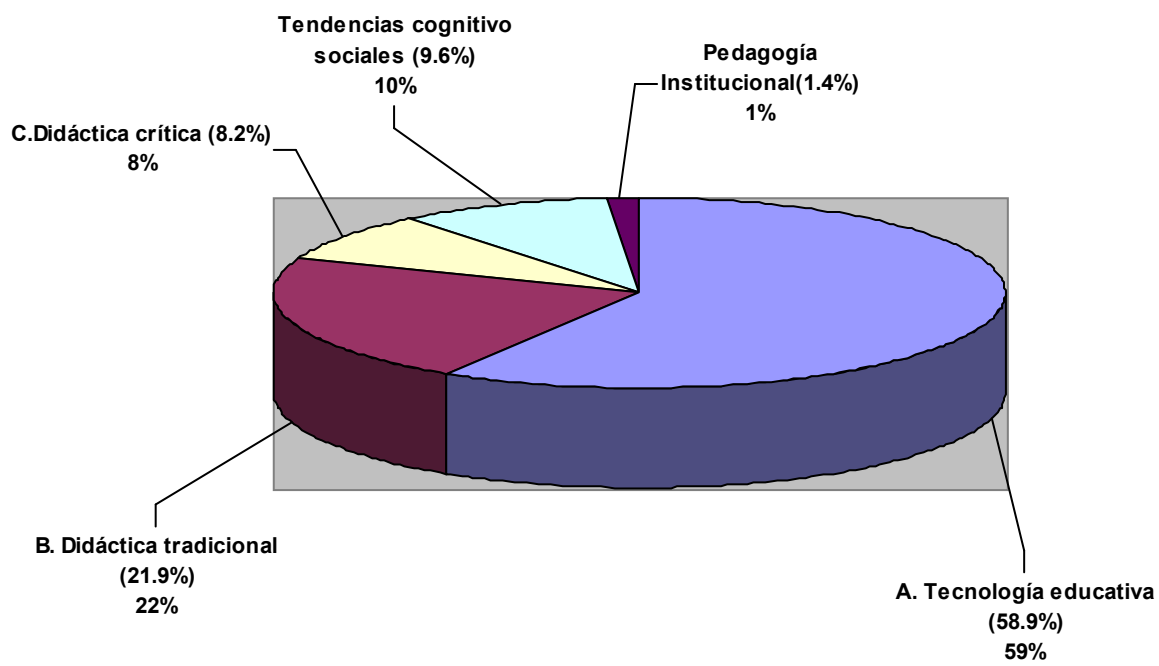


GRÁFICO 6. FACTORES INFLUYENTES EN LA OBTENCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

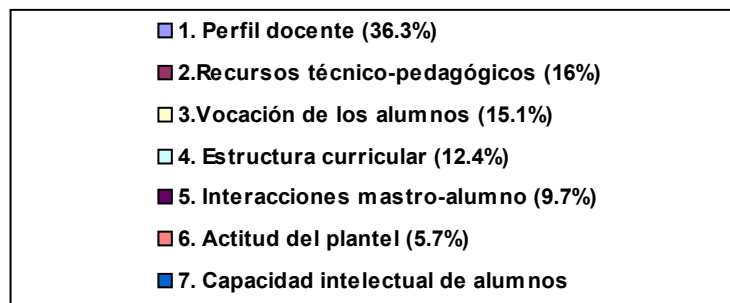
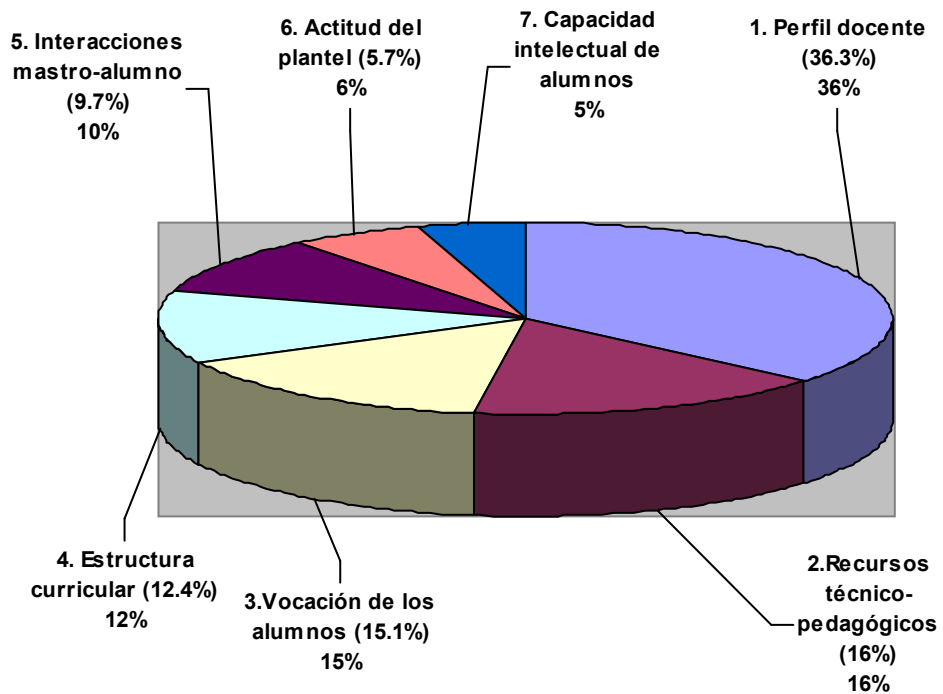


GRÁFICO 7. EL ENTORNO AFECTIVO DEL ALUMNO (ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR) ES, PARA LA OBTENCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

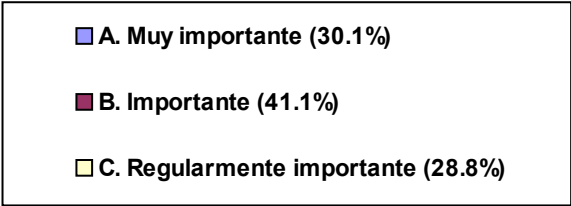
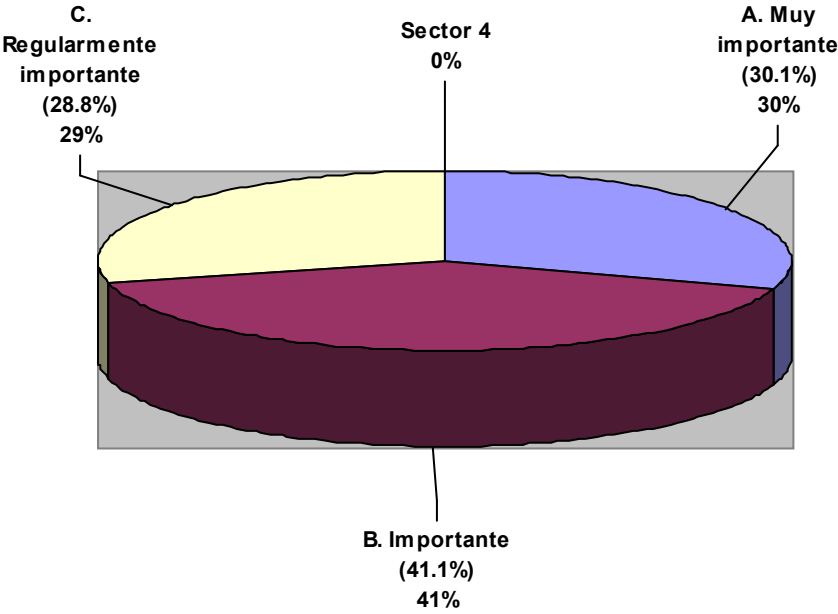


GRÁFICO 8. ACTITUD IDÓNEA DEL DOCENTE PARA FAVORECER APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

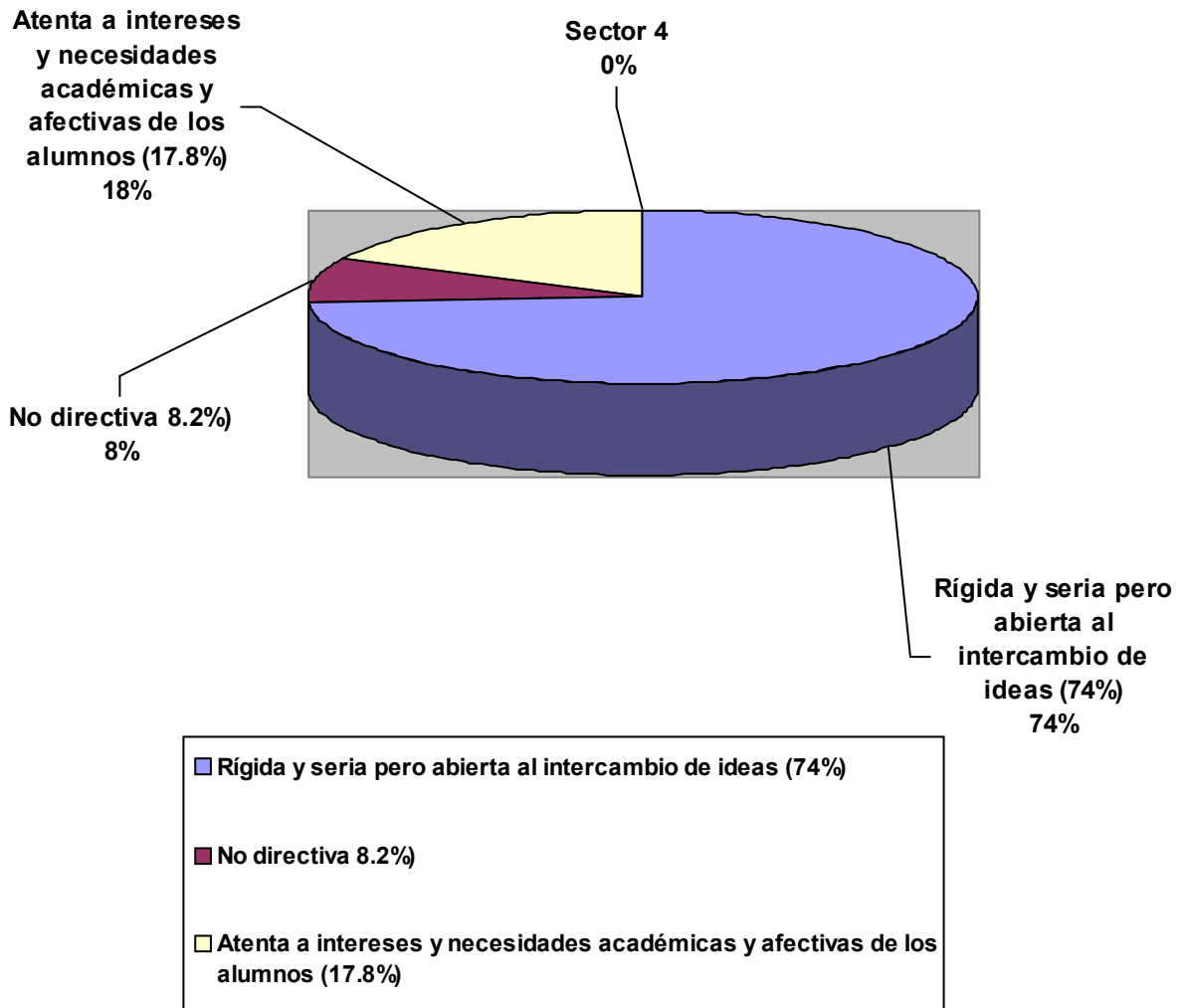


GRÁFICO 9. LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN CON SUS ALUMNOS SUELEN SER...

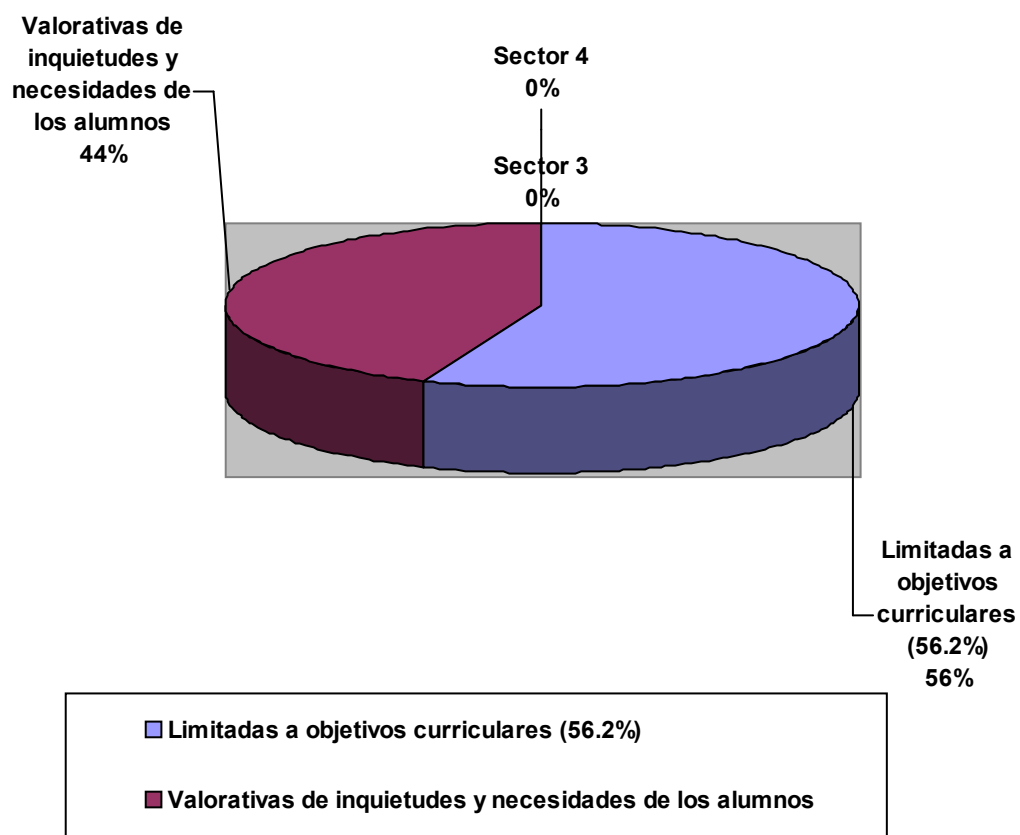
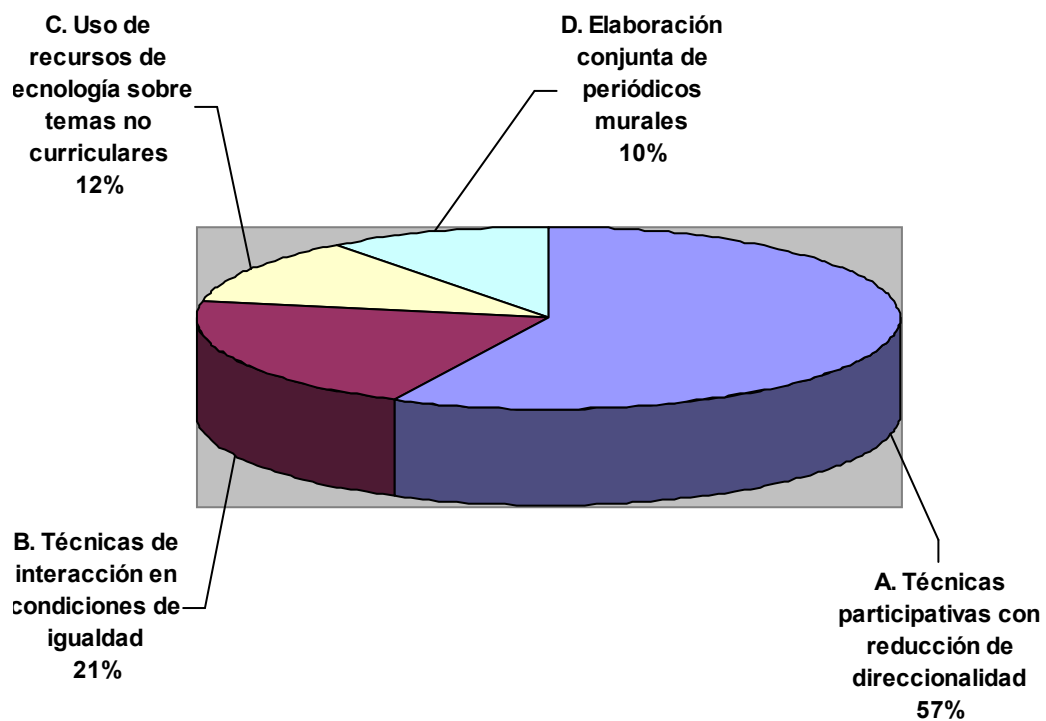


GRÁFICO 10. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA MEJORAR LAS INTERACCIONES AFECTIVAS...



- A. Técnicas participativas con reducción de direccionalidad
- B. Técnicas de interacción en condiciones de igualdad
- C. Uso de recursos de tecnología sobre temas no curriculares
- D. Elaboración conjunta de periódicos murales

GRÁFICO 11. ¿SE OTORGA LA IMPORTANCIA DEBIDA A LAS INTERACCIONES AFECTIVAS MAESTRO-ALUMNO EN EL NIVEL SUPERIOR?

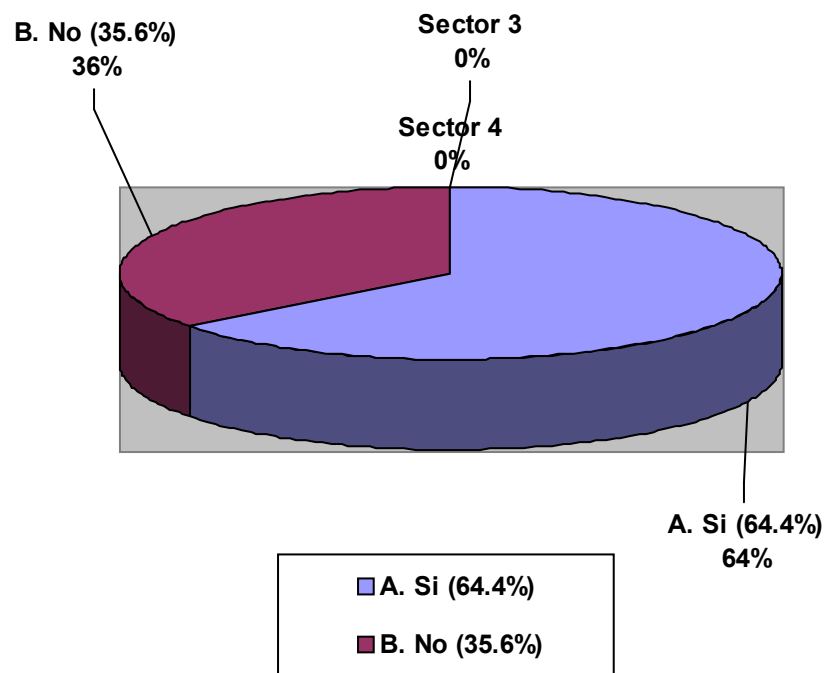
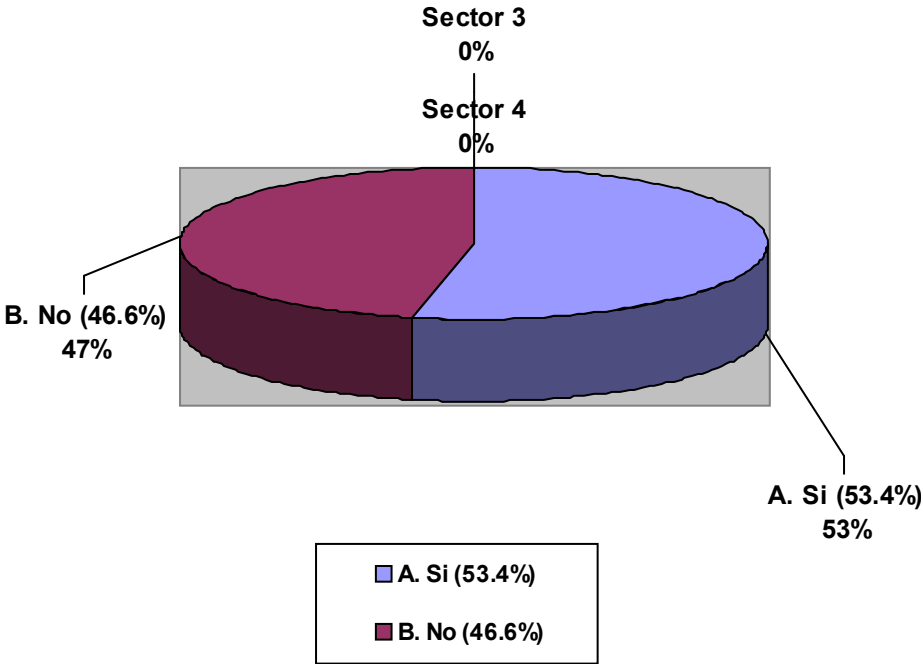


GRÁFICO 12. ¿ES NECESARIA UNA MEJOR FORMACIÓN DOCENTE EN CUANTO A ASPECTOS AFECTIVOS DEL APRENDIZAJE?...



ANEXO 4.

CARTA DESCRIPTIVA DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN PROPUESTO

✓ **Objetivo general:** *Que los docentes del sistema UNIMEX Campus Polanco, adquieran conciencia sobre la importancia que juegan las interacciones afectivas con los alumnos como elemento influyente para la generación de aprendizajes significativos, y adquieran destrezas y habilidades básicas necesarias para mejorar la calidad de dichas interacciones y optimizar de ése modo su práctica profesional cotidiana.*

SESIÓN	LINEAS TEMÁTICAS	OBJETIVO (S)	ACTIVIDADES	MATERIALES
I	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Inducción al curso. ☐ Importancia de los elementos socioafectivos en la educación superior. 	<p>Que los participantes conozcan los objetivos del curso a partir de la identificación de las ventajas que aporta un adecuado manejo de las relaciones maestro-alumno;</p> <p>Que los participantes reconozcan y distingan los diferentes enfoques sobre la importancia de la afectividad en el acto educativo del nivel superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Exposición del facilitador ☐ Brainstorming. ☐ Lectura de texto sobre interacción maestro-alumno en la educación superior. ☐ Corrillo sobre el contenido del texto (elaboración de resumen). 	<ul style="list-style-type: none"> • Material fotocopiado del texto de trabajo. • Fichas de trabajo para el Brainstorming. • Pizarra y gises suficientes.

II	<ul style="list-style-type: none"> □ La interacción maestro-alumno como factor condicionante del aprendizaje. □ La interacción maestro-alumno en el esquema de trabajo del sistema Unimex. □ Definiendo una adecuada interacción entre docentes y alumnos. 	<p>Que los participantes valoren y reconozcan la importancia que el sistema UNIMEX atribuye a la interacción afectiva maestro-alumno;</p> <p>Que los participantes obtengan una idea general sobre las características idóneas de la relación maestro-alumno para favorecer un mejor rendimiento general de la <i>clase</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Exposición del facilitador. □ Análisis en corrillo de la misión y visión de UNIMEX y su relación con las interacciones afectivas maestro-alumno. □ Brainstorming sobre las características ideales de las relaciones maestro-alumno en la educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabajo para el Brainstorming. • Hojas en blanco suficientes para el trabajo en equipos. • Pizarrón y gises.
III	<ul style="list-style-type: none"> □ Enseñanza superior y conflictiva escolar: conociendo los intereses y las necesidades del alumnado. 	<p>Que los participantes logren aproximarse a los intereses y necesidades de los alumnos mediante el análisis de distintos enfoques del desarrollo humano y a través del análisis grupal de sus experiencias como docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Exposición del facilitador sobre los distintos enfoques del desarrollo humano en relación al alumnado de la educación superior. □ Análisis en corrillo de dichos enfoques. □ Aproximación teórica a las causas de conflictos interpersonales en el curso de la enseñanza superior; □ Phillips 66 sobre los principales intereses y necesidades de los alumnos de la educación superior. 	<p>ídem</p>
IV	<ul style="list-style-type: none"> □ Enseñanza superior y 	<p>Que los participantes desarrollen destrezas y</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Exposición del facilitador sobre las ventajas psicopedagógicas de 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de trabajo y guión de

	personalización del proceso educativo: conociendo a nuestros alumnos.	habilidades para favorecer el conocimiento individual de los alumnos tomando en cuenta el perfil personal de cada uno de ellos así como sus intereses y necesidades.	personalizar el proceso E-A en la educación superior. <ul style="list-style-type: none"> □ Debate en corrillos sobre la posibilidad de personalizar el proceso educativo en la educación superior y en el caso específico del sistema Unimex. □ Role model. □ Brainstorming sobre el Role Model. 	preguntas para el role model. <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra y gis. • Hojas blancas suficientes para el trabajo en equipos. • Fichas de trabajo para el Brainstorming.
V	□ Elementos psicosociales que condicionan el aprendizaje de nuestros alumnos: intercambiando roles y comportamientos	Que los participantes, vía el estudio de casos, sean capaces de identificar lo que sus alumnos esperan de ellos en cuanto a interacción afectiva.	□ Exposición del docente sobre la problemática socioafectiva de los alumnos que cursan la educación superior. <ul style="list-style-type: none"> □ Debate en Phillips 66 sobre los principales problemas socioafectivos de los alumnos del sistema UNIMEX □ Role playing. □ Brainstorming sobre el role playing realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de trabajo y guión de preguntas para el role playing. • Pizarra y gis. • Hojas blancas suficientes para el trabajo en equipos.
VI	□ Distensión de las relaciones maestro-alumno: casos prácticos.	Que los participantes logren desarrollar destrezas y habilidades para obtener mejoras substanciales en el ambiente general de la clase a través de la distensión en la interacción con los alumnos.	□ Debate en corrillos sobre las principales causas de la tensión en la relación maestro/alumno procurando hacer un ejercicio autocrítico de desempeño. <ul style="list-style-type: none"> □ Brainstorming sobre las características idóneas del comportamiento del docente ante sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de trabajo y guión de preguntas para el role playing. • Pizarra y gis. • Hojas blancas suficientes para el trabajo en equipos.

			<ul style="list-style-type: none"> □ Role playing sobre el comportamiento más adecuado del docente para distender las relaciones maestro-alumno. 	
VII	<ul style="list-style-type: none"> □ Hacia una clase emocionalmente inteligente: la autorregulación emotiva de los sujetos del proceso E-A. 	Que los participantes desarrollen habilidades y destrezas para el autocontrol de su comportamiento a través de prácticas de inteligencia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> □ Exposición del facilitador sobre la teoría de la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades que en este sentido debe desarrollar el docente. □ Análisis y debate en Phillips 66 sobre los modos que pueden utilizarse para la autorregulación emotiva en la educación superior. □ Prácticas de autocontrol y regulación emotiva de acuerdo a la teoría de la inteligencia emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de trabajo para identificar los elementos de la inteligencia emocional y su repercusión en la actividad educativa. • Pizarra y gis. • Hojas blancas suficientes para el trabajo en equipos.
VIII	<ul style="list-style-type: none"> □ Intercambio experiencial, la clave para comprender a los alumnos. 	Que los participantes, mediante el libre intercambio de ideas, sean capaces de desarrollar sus propios planes estratégicos para mejorar el entorno afectivo de su clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de análisis en corrillos sobre la forma y los puntos que debe comprender un plan docente para mejorar las interacciones afectivas maestro-alumno. • Brainstorming sobre los aspectos más importantes del manejo psicoafectivo de la clase en la educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra y gis. • Hojas blancas suficientes para el trabajo en equipos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA PARA EL CURSO

- Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanesian, Hellen. *Psicología educativa*, Harla, México, 2000
- Calhoun, Cheshire (comp.) *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996
- Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional en la empresa*, Harper and Row, México, 1997
- Goleman, Daniel. *The emotionally intelligent workplace*, Harper and Row, Nueva York, 2002
- Maslow, Abraham. *Motivación y personalidad*, Harper and Row, México, 1962
- Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996
- Rogers, Carl Ransom. *Persona a persona*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1976
- Schunk, Dale. *Teorías del aprendizaje*, Pearson Educación, México, 1997
- SEP-ANUIES. *Programa nacional de superación del personal académico (SUPERA)*, SEP, México, 2000

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David; et. al. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Harla, México, 1998.

ANUIES. *Programa de superación del personal académico (SUPERA). Síntesis ejecutiva*, SEP-ANUIES, 2000

Asociación Mexicana de la Inteligencia Emocional. “¿Qué es?”, Internet, en la URL: www.inteligenciaemocional.com.mx, México, 2003.

BAR ON, Reuven. *Principles of E.I.*, Harper and Row, Nueva Cork, 2000.

BLOOM, Benjamín. *Taxonomía de los objetivos de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, Argentina, 1974.

BUXARRAIS, Ma. Rosa. *Estrategias para el aprendizaje valoral*, Del Magisterio, Lima, Perú, 1994.

CALHOUN, Cheshire (comp.) *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

CAPELLE, Wilhelm. *Historia de la filosofía griega*, Gredos, Madrid, 1992.

CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*, Progreso, México, 1997.

CHIAVENATTO, Adalberto. *Psicología industrial*, Mc. Graw Hill, México, 1986.

COLL, César. “ Constructivismo e intervención educativa: *¿Cómo enseñar lo que se ha de construir*”? en, Universidad Pedagógica Nacional. Antología del constructivismo, UPN, México, 1987.

COLL, César. et.al. *El constructivismo en el aula*, Graó, Madrid, 1999.

COLL, César. et.al. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, México, 1997.

COLL, César. *Psicología y vitae*, Paidós, México, 1995.

COPELSTON, F. *Compendio de historia de la filosofía*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1992.

DEWEY, John. *Escuela y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976.

DÍAZ BARRIGA Frida y Hernández Rojas, Raúl. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Trillas, México, 2002.

DURKHEIM, Emilio. *Sociología y educación*, Linotipo, Bogotá, 1974.

ERNEST, Paul. *The one and the many*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, 1995.

FREUD, Sigmund. *Los textos fundamentales del psicoanálisis*, Alianza Editorial, México, 1998.

FREUD, Sigmund. *Tótem y tabú*, Alianza Editorial, Madrid, España, 1985.

FURLÁN, Alfredo. *Currículum e institución*, IMCED, Morelia, 1996.

GAGNÉ Robert. *Psicología cognitiva*, El Ateneo, Buenos Aires, 1974.

GAGNÉ, Ellen. *Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Visor, Madrid, 1991.

GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

GARDUÑO, Felipe y Medina, Lourdes. *La formación de profesores y profesionales de la educación en la universidad pública mexicana*, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 1997.

GIORDANO, G. *La didáctica de las ciencias*, Ediciones pedagógicas, Buenos Aires, 1990.

GIORUX, cit. por SCHMELKES, Sylvia. *Calidad educativa. Hacia un mejor desempeño en nuestras escuelas*, SEP, México, 1993.

GLATTHORN, Alan. "Constructivismo. Principios básicos", en Educación 2001, UNAM, México, 1997.

GOLEMAN, Daniel. *La inteligencia emocional en la empresa*, Harper and Row, México, 1997.

GOLEMAN, Daniel. *The emotionally Intelligent Workplace*, Harper and Row, Nueva York, 2002.

GÓMEZ GRANELL, Carmen y Coll Salvador, César. "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", en Cuadernos de pedagogía, Núm. 221, Fontalba, Barcelona, 1998.

GÓMEZ ROBLEDO, Antonio. *Platón*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.

GUTHRIE, W.K.C. *Los filósofos griegos*, Fondo de Cultura Económica, México, 1991.

GUTIÉRREZ SÁENZ, Raúl. *Tratado de ética general*, Herrero, México, 1997.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. *Metodología de la investigación*, Mc. Graw Hill, México, 2000.

HIRIART RIEDERMANN, Vivianne. *Guía para la educación de púberes y adolescentes*, Pax-México, México, 1998.

KOHLBERG, citado por Lehalle, Henri. *Psicología de los adolescentes*,. Alianza, 1993.

KOONTZ, Harold. *Fundamentos de administración*, Mc. Graw Hill, México, 2001.

LEVIN, Jack. *Fundamentos de estadística para la investigación social*, Harla, México, 1994.

MASLOW, Abraham. *Motivación y personalidad*, Harper and Row, México, 1962.

MARTÍN DEL CAMPO, Jesús. “ La reforma educativa: evaluación y perspectivas”, en Educación 2001, Núm. 36, Ene-abril, 2000.

MARTÍNEZ ROMO, Sergio. *Una perspectiva de política educativa para este siglo*, UNAM-CEIICH, México, 2004

MESANZA, Jesús (coord.) *Diccionario de ciencias de la educación*, Santillana, México, 1991.

MUSSEN, Paul. *Aspectos esenciales de la psicología del niño y del adolescente*, Trillas, México, 1997.

NARMAKFROOSH, Muhammad Naghi. *Métodos de investigación social*, Iberoamericana, México, 1997.

NEISSER, Ulrich. *Psicología cognitiva*, Visor, Madrid, 1998.

NOVAK, Joseph. *Teoría y práctica de la educación*, Alianza, México, 1995.

ORTÍZ VILLASEÑOR, José Luis. “Evaluación curricular” en Momento pedagógico, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, número 38, SEP, 2003.

ORTIZ VILLASEÑOR, José Luis. *Manual de pedagogía práctica para el docente*, Spanta, México, 2000.

PANSZA, Margarita. *Fundamentación de la didáctica*, Gernika, México, 1993.

PIAGET, Jean. *Psicología y pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

PIAGET, Jean. *Seis estudios de psicología*, Ariel, México, 1997.

PORLÁN, Rafael. *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Díada, Sevilla, 1999.

POZO, Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid, 1991.

Presidencia de la República. *Programa nacional de desarrollo educativo 1995-2000*, Secretaría de Gobernación, México, 1995.

Presidencia de la República. *Plan nacional de desarrollo 1995-2000*, Presidencia de la República, México, 1995.

Presidencia de la República. *Plan nacional de educación 2001-2006*, Presidencia de la República, México, 2001.

RIVIÉRE, Angel. *La psicología de Vygotsky*, Visor, Madrid, 1994.

ROGERS, Carl Ransom. *Persona a persona*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1976.

ROJO USTARITZ, Alejandro. "La didáctica ante el problema de la relación contenido-método en la enseñanza universitaria", en Perspectivas docentes, Núm. 14, abril-julio de 1994, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, 1994.

ROSENTAL, M. y LUDIN, P. *Diccionario filosófico abreviado*, Quinto Sol, México, 1994.

ROUSSEAU, Juan Jacobo. *El contrato social*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1990.

RUGARCÍA TORRES, Armando. "Hacia una revolución docente en la Universidad", en Perspectivas docentes, Núm. 12, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco enero-abril de 1994.

RUGARCÍA TORRES, Armando. "El método para enseñar", en Panorama Educativo, julio-diciembre, 1992.

SABINE, George. *Historia de la filosofía política*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

SÁNCHEZ FLORES, Angelica. *Estrategias de aprendizaje cooperativo*, México, Siglo XXI, 2000.

SÁNCHEZ INIESTRA, Tomás. *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1995.

SARTRE, Jean Paul. *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Alianza Editorial, Madrid, 1987.

SCHUNK, Dale. *Teorías del aprendizaje*, Pearson Educación, México, 1997.

SEP-ANUIES. *Programa nacional de superación del personal académico (SUPERA)*, SEP, México, 2000.

SKINNER, B.F. *Ciencia y conducta humana*, Fontanella, Barcelona, 1969.

SKINNER, B.F. *El análisis de la conducta. Una visión retrospectiva*, Limusa-Noriega, México, 2000.

SPRINTHALL, Anna. *Psicología educativa*, Mc Graw-Hill, México, 1998.

Universidad Mexicana (UNIMEX) "*Datos generales de la institución*", disponible en la página WEB de la UNIMEX, URL: www.unimex.edu.mx.

Universidad Mexicana. *Plan de desarrollo institucional*, UNIMEX, México, 2004.

VERGNAUD, Gerard. *La enseñanza de las matemáticas y la realidad*, Trillas, México, 1992.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, México, 1991.

WERTSCH, James. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, México, 1994.

ZARZAR CHARZUR, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*, UNAM, México, 1998.

ZARZAR CHARZUR, Carlos. *Formación de profesores universitarios, análisis y evaluación de experiencias*, Dirección General de Investigación Científica Y Superación Académica, Nueva Imagen, 1982.

ZIMBARDO, Phillip. *Psicología y vida*, Trillas, México, 1994.