

2. Fundamento Conceptual Afectividad

Autores

Felipe Bravo Osorio (UDFJC)

Olga Lucía León Corredor (UDFJC)

Gladys Molano Caro (CUI)

Rolando Rocha Martínez (UNMSM)

Márcia Lopes Reis (UNESP)

Blanca Nevai Centeno Bravo (URACCAN)

Un ambiente educativo es un medio físico y teórico estructurado y diseñado específicamente para adaptarse a las necesidades de aprendizaje y a las características diversas de los estudiantes. En los aspectos que deben considerarse al momento de diseñar un ambiente, está la afectividad. Este capítulo busca caracterizar la noción de afectividad, en particular, de educación afectiva y, además, proveer directrices para su aplicación en un ambiente de aprendizaje.

2.1 Caracterización de la afectividad

Aunque la afectividad generalmente aparece unida a la emoción, esta no puede ser asumida como emoción. La afectividad es un “aspecto constitutivo de la actividad humana” que se expresa en los diferentes actos de la actividad diaria (Markusy Kitayama, 1994, citado por Rodríguez, Juárez, Ponce, 2011, p. 193). Los afectos, señalan estos autores, son construidos psicosocialmente e incluyen las emociones, que son reacciones momentáneas de gran intensidad “con manifestaciones neurovegetativas como el sudor, el temblor, el rubor, etcétera, con expresiones socialmente codificadas” (p. 193).

Russell y Barrett (1999), citados por Rodríguez et al. (2011), señalan que “el afecto es la experiencia psicológica más elemental a la que se tiene acceso mediante introspección y constituye el núcleo central de la emoción” (p. 193). Ahora, en oposición al afecto, que es su interpretación consciente, las emociones surgen de los procesos cerebrales y son necesarias para la adaptación y la regulación del comportamiento humano (OCDE, 2007), citado por Molano, Quiroga, Romero y Pinilla (2015). Por ende, una de las principales diferencias que existen entre la emoción y el afecto es que este último “cumple el papel del movimiento social, es decir, alterar, transformar, mover, presionar, etcétera; es decir, la afectividad constituye el curso de los acontecimientos mientras la racionalidad constituye el discurso de los acontecimientos” (Fernández, 2009) citado por Rodríguez et al. (2011).

Más precisamente, el término ‘afectividad’ está referido a las respuestas emocionales, pasionales y sentimentales de los seres humanos en relación con ellos mismos, con los otros y con su entorno (Thomas et al., 1987). En nuestro contexto, una *educación afectiva* es en particular una concepción del proceso pedagógico y la práctica educativa. Concepción en la cual el desarrollo de las competencias interpersonales, emocionales y de toma de decisiones es una parte fundamental de la educación de los estudiantes. La afectividad hace parte de un modelo universal de la educación, en el que el rol de los educadores no es solo el de proveer un conocimiento teórico o técnico, dirigido exclusivamente a las habilidades intelectuales del estudiante, sino a desarrollar competencias socioafectivas fundamentales para la vida de los seres humanos. Dicho de otra manera, el aprendizaje no está completo si los aspectos afectivos no se suman a los aspectos intelectuales.

Históricamente, los procesos cognitivos fueron separados y diferenciados de las emociones y los afectos a través de una imagen positivista del método científico (Vázquez, Manassero, 2007). Los primeros eran privilegiados de acuerdo con un énfasis en la racionalidad del pensamiento; los segundos eran desvalorizados y asociados con la subjetividad y la irracionalidad. Esta añeja distinción se vio reflejada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que buscaron considerar únicamente la razón, olvidando las emociones. Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, la dicotomía razón-emoción ya no puede ser concebida de la misma manera, por al menos dos razones:

Primero, la afectividad del sujeto tiene un rol y una incidencia significativa en los procesos de aprendizaje. Esta perspectiva hace ver la razón y la emoción como dos aspectos esencialmente ligados. La motivación, la autorregulación, la autoestima y la autoeficacia son, entre otros, aspectos emocionales y afectivos que tienen un impacto significativo en los procesos de aprendizaje. Es, entonces, necesario tomar en cuenta estos aspectos tanto para entender como para concebir tales procesos.

Y, segundo, la noción de educación va más allá del aprendizaje académico. Se quiere que un proceso educativo completo sea también un proceso en el cual los estudiantes no solo adquieran competencias intelectuales, sino que también se desarrollen social y emocionalmente. En efecto, un objetivo educativo fundamental es enseñar para que se aprenda a leer, escribir; hacer matemáticas y ciencias; desarrollar creatividad y pensamiento crítico. Y también, ayudar a la constitución de individuos responsables que desarrollen relaciones sociales sanas y diversas, que sean empáticos y puedan tomar decisiones morales, etc. Así, los aspectos socioafectivos son una parte esencial del proceso educativo (Elias, 2003).

El aula de clases es un medio emocional, aun en el caso de la educación superior que los estudiantes viven mientras entran a la vida adulta y pasan por cambios sociales y educativos importantes. Muchos factores socioafectivos inciden en el éxito académico y en el bienestar emocional de los estudiantes. Por esta razón, al momento de crear un ambiente educativo propicio para abordar problemas como la deserción o el bajo rendimiento es fundamental considerar la afectividad. Más aún, si se asume una perspectiva Cultiva.

Esa comprensión del tema explica la elección de la teoría psicogenética de Henri Wallon para aclarar la cuestión de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su teoría trasciende el modelo educativo tradicional, aporta una contribución compleja a la comprensión del rol de la afectividad en el proceso de desarrollo. Para comprender al estudiante, al profesor y la interacción entre ellos, propone:

- a. El medio, concepto básico desde el que aborda las cuestiones del desarrollo en contexto y de la escuela como ámbito fundamental para el desarrollo tanto del alumno como del profesor.
- b. Una relación fecunda entre psicología y educación. En la clase inaugural en el Collège de France, en la silla Psicología y Educación del Niño, creada por

Pièron en 1937, Henri Wallon indicó que las relaciones entre la Psicología y la Educación, no se fundamentan en un distanciamiento entre lo normativo y lo aplicado. Sino que, Psicología y Educación constituyen momentos complementarios de una misma actitud experimental.

Aunque no es un científicista de la educación, la obra de Wallon está impregnada de elementos de la afectividad, descritos en las vivencias, con los que es posible elaborar una propuesta de educación

2.2 Directrices para la integración de la afectividad en ambientes de aprendizaje universitarios

Para integrar afectividad en un ambiente de aprendizaje universitario existen diferentes estrategias. Estas se organizan en tres ámbitos: (i) el ámbito del aula, donde se sitúa la interacción profesor-alumno; (ii) el ámbito de la institución, donde se decide el contenido curricular y las políticas educativas, y (iii) el ámbito interpersonal del alumno que concierne, en particular, a su entorno familiar y social. Los elementos en estos tres ámbitos son factores decisivos en el desarrollo socioafectivo de un estudiante y, así mismo, en su éxito académico. El siguiente es un recuento de algunos elementos importantes que deben asumirse en estos ámbitos, al momento de integrar la afectividad en un ambiente de aprendizaje universitario.

2.2.1 Interacción profesor-alumno.

2.2.1.1 Comprensión de las emociones como parte de la afectividad.

El rol del profesor, y en particular la relación entre el profesor y su estudiante, es un factor fundamental en la configuración de un ambiente de aprendizaje afectivo. En esta perspectiva, el objetivo más importante es la formación del profesor para la comprensión de la importancia de la afectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor y los estudiantes deben aprender a reconocer, comprender y manejar las emociones presentes en las aulas de clase. La condición ideal para que esto sea posible es el establecimiento de un ambiente de confianza entre el profesor y sus estudiantes. Otras posibilidades para conocer la opinión y sentimientos de los estudiantes con

respecto a las clases son reportes anónimos y la comunicación con otros en el entorno del estudiante, con los padres por ejemplo (Pekrun, 2014).

El aprendizaje es estimulado por un ambiente cálido, en el cual el estudiante no se siente amenazado, sino bienvenido y valorado. Parte del rol del profesor es asegurarse de crear en su aula un ambiente de este tipo (Biggs y Tang, 2007). Elias recuerda algunas sencillas aplicaciones prácticas hacia este objetivo: (i) saludar a los estudiantes por su nombre, (ii) empezar o terminar la clase con un período de reflexión sobre lo aprendido y lo que les interesaría aprender en el futuro, (iii) crear reglas que reconozcan el comportamiento positivo y (iv) mostrar interés en sus vidas personales fuera de la institución (Elias, 2003).

De la misma manera, el profesor debe intentar promover las emociones positivas durante el aprendizaje y la resolución de problemas. Estas promueven la motivación, la autorregulación y la atención de los estudiantes. La confianza y la autoeficacia del estudiante son factores fundamentales que deben ser cultivados, pues permiten el manejo de emociones negativas y situaciones de estrés que inevitablemente se presentan durante la vida académica. Para cumplir cabalmente estos fines, el profesor debe enfocarse en las fortalezas de sus estudiantes: cambiar la perspectiva sobre el fracaso es un factor importante, en este sentido. Este no debe ser visto como evidencia de una inhabilidad o debilidad por parte del estudiante, sino una oportunidad de mejora. Las razones del fracaso deben ser percibidas por los estudiantes como cayendo bajo su propio control (Pekrun, 2014).

2.2.1.2 Técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Las técnicas de enseñanza y aprendizaje deben ser concebidas para crear afectividad. Así mismo, fijar metas claras y comprensibles y dirigir la enseñanza hacia la resolución de problemas son estrategias centrales para crear compromiso y motivación en los estudiantes. De esta manera, el estudiante tiene una percepción real de su progreso y de las estrategias disponibles para alcanzar las metas fijadas. Un estudiante que se siente desafiado, pero que confía en sus capacidades, tendrá una mayor probabilidad de desempeñarse mejor académicamente y evitar problemas emocionales o de comportamiento (Elias, 2003).

Relacionar el material estudiado con problemas relevantes para los estudiantes en su vida cotidiana o a futuro contribuye a agregar valor e interés

por el objeto de estudio y, así mismo, a motivar a los estudiantes (Biggs y Tang, 2007; Stein, 1998). Estas relaciones pueden ser puestas en evidencia por el profesor o se les puede pedir a los estudiantes que establezcan la relación ellos mismos (Pekrun, 2014).

Variar los medios y las modalidades de enseñanza es un aspecto que contribuye al desempeño de los estudiantes en su diversidad. Una misma materia puede ser enseñada usando medios artísticos, digitales, manuales, la Internet, entre otros. El cambio de modos de enseñanza permite adaptarse mejor a las fortalezas individuales y a los modos de aprendizaje diversos de los estudiantes. En esta misma perspectiva, la discusión y el aprendizaje colaborativo deben ser estimulados, pues permiten desarrollar habilidades socioafectivas y mejorar el aprendizaje (Pekrun, 2014; LeBlanc y Gallavan, 2009).

2.2.1.3 Reconocimiento de la diversidad.

El reconocimiento de la diversidad cultural, emocional, cognitiva y social de los estudiantes es una clave para integrar la afectividad en las aulas de clase. Diferentes estudiantes reaccionarán de formas diferentes a un mismo estímulo —un tema estudiado, un examen, un curso, entre otros—. Por consiguiente, es fundamental que el profesor tenga conciencia de esta diversidad y que no espere las mismas respuestas emocionales al mismo estímulo (Pekrun, 2014; MIT).

2.2.2 Ámbito institucional y curricular.

2.2.2.1 Vivencias de habilidades para la vida.

La afectividad en la enseñanza no implica únicamente la consideración efectiva de las emociones de los estudiantes. También es necesario concebir los años de formación como un momento de desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Estas habilidades deben ser integradas en los currículos. Con esta perspectiva, el objetivo es cambiar la concepción según la cual el currículo y las instituciones deben proveer un conocimiento dirigido solamente a las habilidades cognitivas de los estudiantes, por una concepción más universal del proceso educativo. Las habilidades fundamentales para el desarrollo emocional y social de los estudiantes en sus vidas deben ser una parte integral del currículo de una institución. El instituto CASEL provee la siguiente lista de habilidades socioemocionales que deben ser una

prioridad para las instituciones educativas: (i) autoconciencia, (ii) autogestión, (iii) conciencia social, (iv) habilidades relacionales y (v) toma de decisiones responsable (CASEL, 2015).

2.2.2.2 Evaluaciones.

La evaluación es un elemento particularmente emocional en la vida académica de un estudiante, asociado a emociones negativas como el estrés y la ansiedad. El estrés en particular es un factor importante en problemas académicos y socioemocionales. Por esta razón, las evaluaciones deben concebirse considerando este componente afectivo. Para ello, Pekrun propone:

- Claridad en el tiempo, las exigencias y las consecuencias de las evaluaciones;
- Oportunidad de escoger entre pruebas y de retomar evaluaciones;
- Realimentación sobre las evaluaciones, enfocándose en el progreso del estudiante y su dominio del tema y concibiendo el fallo como una oportunidad de mejora; y
- Apartamiento de las evaluaciones decisivas.

2.2.2.3 Servicios de apoyo institucionales.

La institución educativa debe proveer servicios de acompañamiento y apoyo emocional a los estudiantes. Esto incluye psicólogos, psicopedagogos y consejeros estudiantiles, además de campañas de prevención, enseñanza de técnicas de enseñanza eficaces y formación en afectividad del personal. El compromiso del personal de la institución con la afectividad es un factor importante, pues el clima emocional de una institución no se limita al que se origina en el aula de clases. De la misma manera que en el aula, un ambiente escolar o universitario positivo se asocia con un mejor desempeño, menor ausentismo y menor deserción.

Políticas institucionales, metas y principios comunes y estructuras organizacionales que apoyen el desarrollo socioafectivo de los estudiantes son estrategias disponibles a nivel institucional (CASEL, 2015). En ese sentido, las acciones del apoyo empoderan a los sujetos de las instituciones, pues reinventan el modo de ser, sentir y reaccionar. El tema abarca una forma muy puntual de acción compartida de las universidades con la familia, debido

a que ha sido en ese locus que se han formado los fundamentos de esa dimensión de la vida humana.

2.2.3 Familia y comunidad estudiantil.

2.2.3.1 El rol de los padres.

La vida social y familiar tiende a influir significativamente en el desempeño académico y emocional de los estudiantes. Por esta razón es importante que se tome en cuenta el impacto afectivo que puede ocasionar la relación de un estudiante con su familia o comunidad. El apoyo parental y las expectativas de los padres, por ejemplo, impactan de manera significativa en el rendimiento académico de un estudiante, pero también en su nivel de motivación y ansiedad. Por esta razón, en la medida de lo posible, es importante involucrar a los padres en la institución educativa. Sin embargo, este aspecto es menos significativo en el caso de la educación superior.

2.2.3.2 Comunidad estudiantil e interacción estudiante-estudiante.

La calidad de la interacción, entre los estudiantes y entre estos con la institución, impacta en las emociones de los estudiantes, en su satisfacción con la universidad en la que estudia y en su desarrollo personal e intelectual y, además, contribuye al clima emocional de la institución (Pascarella, 1980).

Las comunidades estudiantiles de aprendizaje son una importante herramienta para fomentar la motivación y la inclusión entre los estudiantes, a través de la construcción social de conocimiento (MIT; Stefanou y Salisbury-Glennon, 2002). De la misma manera, el aprendizaje colaborativo, como contexto social activo, ayuda a desarrollar en los estudiantes autogestión, habilidades de liderazgo, autoestima y responsabilidad. Por esta razón, es un elemento fundamental para crear afectividad en los ambientes de aprendizaje.

El establecimiento de reglas (o un código de conducta) contribuye con la creación de un ambiente seguro de aprendizaje y fomenta relaciones sociales sanas entre los estudiantes, que pueden participar en el establecimiento de estas reglas a través de la colaboración y la discusión (Brookfield y Preskill, 2005).

De manera general, crear un sentimiento de comunidad es un elemento esencial para el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes.

Esta es una necesidad psicológica a la cual las instituciones de educación superior, como lugares de socialización, deben responder (Osterman, 2000).

Las vivencias de las prácticas de la afectividad se pueden conocer desde la forma en la que se discute sobre afectividad. Sobre el particular, cabe una observación de Kirouac (1994) al analizar la problemática del área de la psicología de la emoción: El estudio de la emoción —considerado marginal, superfluo y no científico, durante mucho tiempo— sufre un cambio de interés, a partir de la década de 1970 cuando surgen estudios empíricos y teóricos aceptando los estados internos como variables explicativas del comportamiento. Tales estudios procuran abordar las dimensiones críticas de la emoción: emoción como experiencia subjetiva y como comportamiento expresivo; los mecanismos fisiológicos y las situaciones inductoras de las emociones. Las dificultades apremiantes enfrentadas por los estudiosos de esta área son la falta de consenso en las definiciones, la falta de precisión y claridad en el lenguaje; a pesar de la existencia de diferentes enunciados estos abordan solo aspectos limitados de la emoción. No obstante todas las dificultades enumeradas, se evidencia un cierto acuerdo para discriminar emociones de otros procesos afectivos. Así, un proceso de enseñanza-aprendizaje facilitador, que sea según el punto de vista afectivo, permite expresar y discutir las diferencias y, que además, estas se consideren, siempre que se respeten los límites que garanticen relaciones solidarias.

No debe soslayarse que, en todas las etapas, la forma de la afectividad facilitadora se expresa en el proceso enseñanza-aprendizaje y exige la colocación de límites. Los límites que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje son también una expresión de afectividad que garantiza el bienestar de todos los involucrados.

Pero, ¿qué pasa con el profesor adulto y la afectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje?

En esta fase, a pesar de todas las transformaciones ocurridas en las anteriores, el profesor, el adulto, se reconoce como el mismo y único ser. Es capaz de afirmar con cierta seguridad: “Yo sé quién soy”. Es decir, conoce sus posibilidades, sus limitaciones, sus puntos fuertes, sus motivaciones, sus valores y sus sentimientos, lo que crea la posibilidad de opciones más adecuadas en las diferentes situaciones de vida. Ser adulto significa haber desarrollado una conciencia moral: reconocer y asumir con claridad los propios valores y dirigir sus decisiones y elecciones de acuerdo con ellos. La definición de

valores y compromisos con ellos marca el fin de la adolescencia, cuya característica primordial es el conflicto detrás de esa definición. Con valores definidos con mayor claridad, el adulto estará más libre y con más energías para volverse hacia el otro, fuera de sí, en condiciones de acoger al otro solidariamente y a seguir desarrollándose con él. Este es un indicador de madurez: lograr un equilibrio entre “estar centrado en sí” y “estar centrado en el otro”, un equilibrio en las direcciones hacia dentro —conocimiento de sí— y hacia fuera —conocimiento del mundo. De ahí la importancia del profesor adulto: tiene mejores condiciones para la acogida del otro, de sus alumnos y de sus pares.

En el proceso de desarrollo (abierto y continuo), los principios que regulan los recursos de aprendizaje son los mismos, sea en el niño y en el adulto, pero con tiempos y aberturas diferentes:

- Del sincretismo para la diferenciación. El inicio de cualquier nuevo aprendizaje se caracteriza por el sincretismo, y pasa gradualmente hacia la diferenciación. El período del sincretismo se caracteriza por la impericia, que será sustituida gradualmente por la competencia al acompañar el proceso de diferenciación.
- Imitación. Es un instrumento poderoso de aprendizaje para el adulto, en situaciones nuevas (profesores antiguos, colegas como modelos). El proceso de imitación mantiene una relación dialéctica con el proceso de oposición, iniciándose con los juegos de alternancia, avanza en la fase del personalismo y continúa durante la vida entera.
- Acogida. La acogida del niño y del joven por el grupo familiar, grupo de amigos, grupo de colegas y profesores es importante a cualquier edad. De la misma forma, es relevante la acogida del profesor por la dirección, por sus pares, por su entorno, por sus alumnos. El aula —un taller de relaciones— es (o no) un espacio de acogida.
- Desarrollo de los conjuntos funcionales. El desarrollo afectivo-cognitivo-motor tiene ritmos diferentes según la relación orgánico-social que se expresa en cada individuo, y las actividades deben corresponderse con esos ritmos. El ritmo debe ser respetado y no evaluado. En cada etapa tenemos una persona completa, con posibilidades y limitaciones propias.

- Situaciones conflictivas. Como la emoción es contagiosa, el comportamiento del alumno interfiere en la dinámica de la clase y en el profesor. El profesor, como adulto más experimentado, centrado en sí y en el otro, de forma equilibrada, con mayores recursos para el control de las emociones y sentimientos, puede colaborar con la resolución de los conflictos, sin olvidar que el conflicto forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, porque es constitutivo de las relaciones. La calidad de la relación es revelada por la forma en que se resuelven los conflictos —algo muy común en las prácticas que serán descritas en el apartado siguiente.

2.3 Buenas Prácticas

La primera buena práctica que este documento ha tratado en torno de la afectividad es de tipo teórico. Henri Wallon que, al fin y al cabo, puso sus ideas de psicólogo y de educador al servicio de la reformulación de la enseñanza francesa, colaboró en el Proyecto Langevin-Wallon: el Proyecto fue el resultado del trabajo, por tres años (1945 a 1947), de una Comisión de veinte miembros, nombrados por el Consejo, El Ministerio de Educación Nacional, con la tarea de reformar el sistema de enseñanza francés después de la Segunda Guerra (durante la cual Wallon trabajó en la Resistencia Francesa). Inicialmente, el físico Paul Langevin fue designado presidente de la Comisión y, tras su muerte, la presidencia se quedó a cargo de Wallon. La directriz orientadora del Proyecto fue construir una educación más justa para una sociedad más justa (Olano, 1993). Las acciones propuestas reposan sobre cuatro principios:

- Justicia: cualquier joven, independientemente de sus orígenes familiares, sociales o étnicos, tiene igual derecho al desarrollo completo: la única limitación que puede tener es la de sus propias aptitudes.
- Dignidad igual de todas las ocupaciones: todas las ocupaciones y todas las profesiones se revisten de igual dignidad, es decir, el trabajo manual y la inteligencia práctica no pueden ser subestimados. La educación no debe fomentar el predominio de la actividad manual o intelectual en función de razones de origen de clases o étnicas.

- Orientación: el desarrollo de las aptitudes individuales requiere primero orientación escolar, después orientación profesional.
- Cultura general: no puede haber especialización profesional sin cultura general. En un estado democrático, en el que todo trabajador debe ser un ciudadano, es indispensable que la especialización no sea un obstáculo para la comprensión de los problemas más amplios. Solo una sólida cultura general libera al hombre de los estrechos límites de la técnica; la cultura general aproxima a los hombres, mientras que la cultura específica los aleja.

La segunda buena práctica es más general y es posible su comprensión cuando se analiza la afectividad en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. El proceso enseñanza-aprendizaje comprende dos caras de una misma moneda. Una dificultad de aprendizaje es, igualmente, un problema de enseñanza y su análisis debe enfocarse en la relación enseñanza-aprendizaje como una unidad, sin culpar a uno u otro. Cuando no se satisfacen las necesidades afectivas, estas resultan en barreras para el proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, para el desarrollo, tanto del alumno y del profesor. Por ello, forman parte los siguientes factores (Olano, 1993):

- Proceso de enseñanza y aprendizaje: abarca flujos y reflujos, certezas y dudas; como el desarrollo es un proceso abierto, por lo tanto, sujeto a reformulaciones constantes.
- En la relación profesor-alumno, el papel del profesor es de mediador del conocimiento. La forma en que el profesor se relaciona con el alumno refleja en las relaciones del alumno con el conocimiento y en las relaciones alumno-alumno.
- Quiera o no, el profesor es un modelo, en su forma de relacionarse, de expresar sus valores, en la forma de resolver los conflictos y en la forma de hablar y oír.
- Una teoría, incluso bajo el tema de la afectividad, es un recurso para el profesor. Una teoría ayuda en la planificación de la enseñanza si se consideran las características individuales (del alumno y el profesor), el contexto y las actividades propuestas.

- Además de la teoría, la planificación debe incluir los datos de la experiencia que el profesor trae, derivada de una observación sensible de su contacto con el alumno.
- La teoría de desarrollo de Henri Wallon propone etapas, con las características registradas en la Tabla 1. Cabe observar lo siguiente: a) la edad no es el indicador principal de la etapa; b) cada etapa es un sistema completo en sí; c) las características propuestas para cada etapa se expresan a través de contenidos determinados culturalmente; y d) el desarrollo presupone un proceso constante de transformaciones, durante toda la vida.

En sociedades muy complejas como las nuestras, que se conocen como sociedades postindustriales y de servicio, serán las acciones de “Apoyar” que “Empoderarán” en el cotidiano de las universidades (Pekrun, 2014). Las buenas prácticas se pueden observar en la Tabla 1.

La afectividad se consolida en la metodología de AAAA, como una dimensión de necesaria consideración para los profesionales de la educación que reflexionan y transforman la educación universitaria.

Tabla 1: Buenas prácticas para mejorar la afectividad

ACCIÓN	OBJETIVO	¿EN QUÉ APOYAN?	¿CÓMO EMPODERAN?
Claridad en el tiempo de las actividades.	Planificar las actividades para evitar el estrés.	El desarrollo de las actividades.	Las emociones se hacen en equilibrio.
Dar la oportunidad de escoger entre pruebas.	Ejercitar la autonomía como parte relevante de la afectividad.	La autonomía para la elección de las pruebas.	Conocimiento de las posibilidades distintas de elección.
Retomar evaluaciones.	Identificar los errores y aprender desde su comprensión.	La construcción de las distintas maneras de reacción a las evaluaciones.	Constructos teóricoprácticos de las distintas evaluaciones de conocimiento de los errores.

ACCIÓN	OBJETIVO	¿EN QUÉ APOYAN?	¿CÓMO EMPODERAN?
Realimentación sobre las evaluaciones.	Identificar los contenidos de las evaluaciones que deben ser retomados.	Las relaciones de profesores y alumnos como sujetos en actividad compartida.	Relaciones más estructuradas hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Énfasis en el progreso del estudiante y su dominio del tema.	Identificar los avances del estudiante.	El conocimiento de las posibilidades de cada estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Los progresos ya identificados y construidos en la relación profesor y alumno.
Concepción del fallo como una oportunidad de mejora.	Reconocer el rol del fallo como posibilidad de mejora de la calidad.	Presentación de distintos modos de concepción de los fallos.	La conciencia de que los fallos forman parte del progreso.
Evitar evaluaciones decisivas.	Planificar las evaluaciones a lo largo del año lectivo.	Acompañamiento de la implementación de las evaluaciones.	Autogestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Propia

2.4 Bibliografía

Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.

Brookfield, S.D. y Preskill, S. (2005) *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms (2nd ed.)*. Jossey Bass.

CASEL (2015). *The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition*. CASEL. Recuperado de <http://www.casel.org/>

Cornell University, Center for Teaching Excellence (CTE) (2016). Building Inclusive Classrooms. Recuperado de: <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/classroom-climate.html>

Elias, M. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. *International Academy of Education, Educational Practices Series 11*.

Kirouac, G. (1994). «Les émotions». In: Richele, M. et al. *Traité de Psychologie Experimentale*. PUF.

LeBlanc, P. y Gallavan, N. (2009). *Affective teacher education*. Rowman & Littlefield Education.

Molano, G., Quiroga, A., Romero, A. y Pinilla, C. (2015). Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura ALTERIDAD. *Revista de Educación [en línea]* 2015, 10 (julio-diciembre): Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746222006>> ISSN 1390-325X

MIT Teaching and Learning Lab (2005). Building an Inclusive Classroom. Recuperado de: <https://tll.mit.edu/programming/inclusive-classrooms>

Olano, R. (1993). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Osterman, K. (2000). Student's Need for Belonging in the School Community. *Teview od Educational Research*, Vol. 70, No. 3, 323-367.

Parsons, T. (1937). Education and profession. *International Journal of Ethics*, v. 47, 365-369.

Pascarella, E. (1980). Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes, *Review of Educational Research*, 50, (4), 545-595.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. International Academy of Education, Educational Practices Series - 24.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*, con prólogo de Mario Carretero. 1.ª ed., 1.ª reimp. Aique Grupo Editor.

Rodríguez, G., Juárez C. y Ponce, M. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45, (2), 193-202.

Stefanou, R. y Salisbury-Glennon, J. (2002). Developing Motivation and Cognitive Learning Strategies Through an Undergraduate Learning Community. *Learning Environments Research*, 5, (1), 77-97.

Stein, D. (1998). Situated Learning in Adult Education. *ERIC Digest*. Recuperado de: <http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html>

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, n. 13, jan-abr.

Thomas, R., Missoum, G. y Rivolier, J. (1987). *La Psychologie du sport de haut niveau*, PUF.

Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4, (3), 417-441.