

**DOMINIO HUMANO-AFECTIVO
EN LA INTERACCIÓN E INTERSUBJETIVIDAD
DOCENTE- ESTUDIANTE**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**DOMINIO HUMANO-AFECTIVO
EN LA INTERACCIÓN E INTERSUBJETIVIDAD
DOCENTE- ESTUDIANTE**

Autora:

LORENA A. RODRÍGUEZ VEGAS

C I: V-8.784.985

Tutor:

Dr. ARISTÓBULO CÁCERES A.

C I: V-4.134.507

Bárbula, marzo de 2019



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR

DOMINIO HUMANO-AFECTIVO EN LA INTERACCIÓN E
INTERSUBJETIVIDAD DOCENTE- ESTUDIANTE

Yo, Dr. **Aristóbulo Cáceres**, portador de la cédula de identidad N° **V-4.134.507**, acepto la tutoría del Proyecto de Tesis Doctoral, de la ciudadana: **Lorena A. Rodríguez Vegas**, portadora de la cédula de identidad N° **V-8.784.985**, el cual lleva por título: **DOMINIO HUMANO-AFECTIVO EN LA INTERACCIÓN E INTERSUBJETIVIDAD DOCENTE - ESTUDIANTE**, de acuerdo a las condiciones establecidas en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, y con las Normas de Funcionamiento de los Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Dr. Aristóbulo Cáceres A.
C.I. N° V- 4.134.507

Bárbula, Marzo de 2019.

Agradecimiento

Al Creador por permitir culminar esta meta y darme la sabiduría y la constancia para ofrecerle al sistema educativo esta investigación, que pudiera ser de gran aporte para el buen desempeño de lo Humano-Afectivo en la interacción Docente- Estudiante en nuestra Educación Venezolana.

A nuestra Madre la Virgen María por mantener viva en mí la ética, lo humano y el afecto por mi Profesión Docente.

A mis tutores Dr. José Miguel Vegas C, Dra. Minerline Racamonde, Dr. Aristóbulo Cáceres por apoyarme desde el inicio hasta la culminación de este proyecto.

A mi tío José Miguel Vegas C. por su dedicación y esmero y estar siempre presente en lo académico, en lo personal y familiar. Mil gracias.

A mi querida amiga y profesora Minerline Racamonde, por ser siempre leal y sincera, por dedicarme tiempo y amor en todo mi transitar académico desde Pre-Grado hasta Doctorado, le estaré eternamente agradecida.

A todos los Profesores Jurados, de mi Tesis Doctoral por brindarme su apoyo y por transmitirme seguridad en la culminación del mismo.

A mi asesora y amiga Lcda. Yudith Loyo quien me facilitó sus conocimientos y me ayudó a elaborar cada uno de los capítulos que hicieron posible la realización de este trabajo.

A los Estudiantes, Docentes entrevistados en esta investigación.

A las Instituciones: Liceo Pedro Gual, Monseñor Gregorio Adam y Antonio Malpica, en donde se realizó el trabajo.

A todos los Profesores que me impartieron conocimientos en la fase académica de mi Proyecto Doctoral.

A Ricardo Mora mi pareja, quien me apoyó en la elaboración de la Tesis Doctoral y fue pieza indispensable de solidaridad y buena energía en los momentos en que uno siente abandonar.

A los Estudiantes de Práctica Profesional II y III de la UC, que con cariño y dedicación me prestaron su apoyo incondicional para poder culminar este logro.

A cada una de las Personas que formaron parte de este Trabajo de Investigación Doctoral para ver realizado mi sueño académico.

Dedicatoria

A Jesús y a su Santa Madre por darme la salud y mantener en mi corazón la llama de la Fe, la esperanza y el amor al Prójimo.

A mis tres hijos Luis Rafael, Jorge José y María Victoria los tres amores de mi vida que son el motor para seguir luchando y superando cualquier obstáculo que se presente en la vida.

A mis cuatro nietos María Sofía, Jorge Alexander, Luis Ángel y Jeremía Napoleón y a los que vendrán en el futuro por parte de mi hija María Victoria, como ejemplo de constancia y dedicación a la formación académica, por ser el regalo más hermoso que Dios me ha dado.

A la memoria de mi mamá Luisa, por ser la autora de mi formación espiritual y fortaleza emocional y darme las enseñanzas y el amor más desinteresado que he podido experimentar a lo largo de mi vida.

A mi Mamá Alicia María la me trajo con amor al mundo y la que día a día ora por mi familia y por mí, por ser ella el ejemplo diario de fe y constancia espiritual.

A mi Pareja Ricardo Mora, el Hombre que en los últimos años ha sido mi compañero de vida y ha estado a mi lado en momentos difíciles al igual que en los momentos de alegría y mucha satisfacción como es la culminación de este proyecto.

A la memoria de mi gran Amiga y Comadre Griseldina Durán, uno de los seres más noble, tierno y generoso que he conocido, fue la que me impulsó al estudio y me ayudo en todo momento, por ser ella la principal autora de mi crecimiento espiritual y académico.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**DOMINIO HUMANO-AFECTIVO EN LA INTERACCIÓN E INTERSUBJETIVIDAD
DOCENTE- ESTUDIANTE**

Autora: Lorena A. Rodríguez Vegas

C I: V-8.784.985

Tutor: Dr. Aristóbulo Cáceres A.

C I: V-4.134.507

RESUMEN

La formación integral del individuo, constituye el objetivo principal de cualquier proceso de aprendizaje, en ella contribuye la afectividad, que empodera al sujeto para establecer relaciones estables, serenas y equilibradas con su entorno, la cual comienza en el hogar. La escuela influye en el desarrollo integral del ser humano, no sólo interviene en la transmisión del saber, culturalmente organizado, sino también en la socialización e individualización, sin embargo, ésta no termina de valorar el significado de los afectos y su expresión en las interacciones cotidianas, ni reconoce su presencia en lo que se enseña. Para ello, el docente debe desarrollar un dominio humano-afectivo, fundamentado en el conocimiento pedagógico, físico, biológico y psíquico de los jóvenes, vinculando lo emocional y social por su contribución en los procesos motivacionales e identitarios de los alumnos, su aprendizaje e intersubjetividad, determinantes para desarrollar la capacidad humana individual, captar relaciones simbólicas, conocer los pensamientos, intenciones, creencias y estados mentales de los otros, a partir de la interacción social. De allí, que en la investigación se hurgue en la realidad cotidiana educativa de instituciones del MPPE en Valencia Estado Carabobo, elementos que permitan construir la realidad social desde el dominio humano-afectivo en la interacción e intersubjetividad docente- estudiante a través de la asignación de signos y símbolos en el lenguaje y la comunicación en el fenómeno socioeducativo. Se enmarcó como un estudio cualitativo, orientado metodológicamente en la perspectiva del interaccionismo simbólico, bajo el enfoque fenomenológico interpretativo comprensivo. Teóricamente se basó en los postulados desarrollados por Schutz, Berger y Luckmann, Weber, y en los aportes de humanistas como Rogers, Piaget, Vygotsky, Ausubel y Feuerstein. Se empleó el análisis de contenido cualitativo, para estudiar e interpretar los testimonios aportados por los informantes. Se utilizó la metateoría para interpretar y construir las estructuras del mundo social que conforman el dominio humano afectivo, en el proceso de interacción e intersubjetividad entre docentes y alumnos.

Palabras clave: docente- alumno- dominio humano afectivo- interacción- intersubjetividad



ABSTRACT

The integral formation of the individual, constitutes the principal objective of any learning process, in it contributes the affectivity wich empowers the person to establish stable srene and equilibrated relations with the enviornment wich starts at home. the school influences on the integral development of the human being not only intervenes in the culturaly organaized knowledge transmission but in the socialization and individualization, but nevertheless this doesn't end valuing the meaning of affects and their expression on the everyday interactions not even recognize its presence into what it teaches for that the teacher should develops a human-affective domain based on the pedagogical phisical bilogical and psych knowledge of the youngs linking for its contribution the motivational and identity of the students the emtional and social their learning and intersubjectivity are determinant to develop the individual human capacity it also helps to capture symbolic relations, know the thoughts , intentions, beliefs, and states of mind of the others starting from the social interaction. Thence that hurgue on the investigation of the everyday educational reality of MPPE institutions in Carabobo Valencia elements that allow to build the social reality from the human-affective domain in the interaction and intersubjectivity of the teacher and the student through the assignment of signs and symbols in the language and comunication into the socio-educational phenomenon it was framed as a qualitative study methodologically oriented in the perspective of the symbolic interactionism under the comprenhensive interpretative phenomenological focus theoretically was based on the postulates developed by Schutz, Berger and Luckman, Weber and in the contributions of humanists like Rogers, Piaget, Vygotsky, Ausubel y Feuerestein it was used the analysis of cualitative content to study and play the testimonys given by the informers. It was used the metatheory to play and build the process of interaction and intersubjetivity between the teachers and student.

INTRODUCCION

La educación integral del individuo ha significado un problema pendiente en la historia de la Humanidad, siendo el objetivo principal de los procesos educativos en todos los países. En Venezuela, se ha enfatizado su promoción desde la Constitución de la República bolivariana de Venezuela (Art 103. CRBV, 2009), siendo sus líneas de acción tomar en cuenta a la persona incluyendo la dimensión afectiva, ejecutando de esta manera una de las disposiciones dictadas por la UNESCO (2002), cual es la de hacerla llegar más allá de los aspectos cognitivos, lo cual implica el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, donde se incluyen las dimensiones sociales, afectivas y éticas.

Se tiene entonces, que con la educación integral el ser humano, puede desarrollar el equilibrio afectivo-emocional, necesario para alcanzar una personalidad madura, siendo necesario integrar y armonizar desde temprana edad diversos aspectos entre los cuales se pueden mencionar los rasgos constitucionales, como el sistema nervioso central, Sistema nervioso autónomo, Sistema glandular, además la constitución física, capacidad intelectual, el desarrollo psicomotor, que ayudan al niño a ampliar su entorno físico iniciando así una etapa de exploración e independencia, para relacionarse con el medio libremente, desarrollo intelectual mediante el cual interioriza, comprende e interpreta la estimulación externa, iniciando la formación de sus estructuras cognitivas; desarrollo afectivo-social que permite establecer relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo su proceso de socialización, entremezclando las experiencias transmitidas por los agentes sociales representados por la familia, escuela y sociedad.

No obstante, la práctica educativa al parecer poco ha estimado la importancia que tiene la afectividad en el desarrollo y adquisición de una personalidad equilibrada y estable, por lo que no se establece vinculación posible con el éxito académico por el poco valor que hasta ahora, se le ha atribuido para el éxito escolar, obviando que a través de la educación emocional pudiera prevenir de algún modo los hechos de violencia, estados depresivos, entre otras situaciones negativas, debido a carencias emocionales y afectivas, en algún momento de la vida.

En este sentido, algunos estudios han demostrado la manera como las emociones, los afectos y los sentimientos forman parte de la motivación, y en

ciertos momentos pueden ser definitorias de la conducta. Por ello, siendo la escuela el lugar para desarrollar la educación, además un espacio para las mentes formadas y en formación, donde conviven los docentes que ejercen la enseñanza, la persuasión y la mediación orientada para que los alumnos aprendan, desarrollen su emocionalidad y construyan los saberes necesarios, estos deben estar dotados del talento, juicio y razonabilidad, con la capacidad emocional, como un dominio que les permita constituirse en un factor relevante, capaz de incidir en aspectos tan decisivos como son la sociabilidad, la interacción social, el conocimiento de sí mismo, la intersubjetividad, el respeto y el reconocimiento por los demás, hasta la proyección social de la escuela, a través del éxito o el fracaso escolar, por ello, Marchesi (2008) señala que las emociones de los docentes son consecuencia de la interacción con los alumnos y con los compañeros de trabajo, aunque también dependen de las demandas y exigencias del sistema educativo.

Así, si el trabajo de los docentes está comprometido con la formación integral de un ciudadano con valores en función de todos los integrantes de la comunidad, y en su rol como un mediador para que el joven alcance sus conocimientos desarrollando aptitudes y actitudes para llegar a ser un adulto exitoso (Weber, 1996). De esta manera, su práctica se sostiene en los vínculos afectivos que se construyen entre docentes y estudiantes, constituyéndose en el núcleo para el surgimiento de la subjetividad entre ellos, a partir de la relación afectiva y en la relación cotidiana que establece con sus estudiantes (Martínez, 2007).

Esta relación afectiva entre los actores sociales educativos, docentes y alumnos, permiten el nacimiento de un conjunto de significados, de signos y símbolos, que pueden ser aprehendidos, reproducidos o modificados, de manera intersubjetiva, de manera intergrupala, lo cual prioriza el proceso comunicacional e interactivo, como requerimiento para la construcción social de su realidad social (Berger y Luckmann, 1968). Situación que según Freire (1997), Shütz (1967) posibilitaría la construcción de un mundo a partir de una experiencia sensible para ambos actores, nuevas formas de nombrar la realidad, de relacionarse con los demás y de posicionarse en el mundo, lo cual constituye la razón de ser de los estudios fenomenológicos.

Por ello, se debe privilegiar la experiencia que va definiendo una forma cognitiva, lingüística y valorativa particular para aprehender y leer el mundo, interactuar con él, en él y aprender de él de cada individuo, lo cual dará pie para darle significatividad al aprendizaje, que de acuerdo con Ausubel (1978),

Rogers (1957) y Vygotsky (1979), es aquel que deja una huella en la persona y que pasa a formar parte del acervo intelectual, cultural, afectivo, espiritual y existencial de cada individuo posee para relacionar con los conocimientos nuevos, proceso donde interviene, además del intelecto, las emociones y sus motivaciones.

En razón a lo planteado, para la formación de la personalidad de los alumnos, el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional, lo cual explica la importancia que la educación emocional representa en las relaciones interpersonales, en el trabajo de aula y en el trabajo académico, siendo el contexto escolar es el lugar idóneo para que estudiantes y profesores desarrollen prácticas convivenciales mediante la competencia interactiva (Habermas, 1989). De allí, la importancia del dominio humano-afectivo, como un saber fundamentado en el conocimiento pedagógico, físico, biológico y psíquico del niño y del adolescente, vinculados a su esfera emocional y social, necesarios para mejorar el proceso comunicativo entre todos los actores educativos.

Esto constituye el propósito de la presente investigación, la cual buscó penetrar en el mundo personal de los actores educativos para observar, comprender e interpretar la vida cotidiana en los escenarios educativos dependientes del Ministerio Popular para la Educación en Valencia estado Carabobo, lo cual permitió construir la realidad social desde el dominio humano-afectivo en la interacción e intersubjetividad docente- estudiante, empleando el modelo metateórico de Ritzert (2001).

Sobre este particular, la investigación quedó estructurada de la manera siguiente: En el Capítulo I, denominado El designio de la contrariedad en la Investigación, en el cual se plantea la situación que origina el estudio, sus orientaciones, y el contexto problemático, las interrogantes e intencionalidad investigativa así como su justificación. El Capítulo II, se destinó para asentar la Postura teórica y Enfoque Epistemológico de la Investigación, así como también los enfoques Humanista-Afectivos que sustentan el proceso de Enseñanza Aprendizaje. En el Capítulo III, se afianza la Plataforma Conceptual, en el cual se dan a conocer algunos elementos conceptuales, que intervienen en el proceso aprendizaje, que permitieron entender el desempeño humano- afectivo entre profesores y estudiantes, surgidas en las relaciones que se suscitan cotidianamente en el medio escolar.

En el capítulo IV, titulado La Metódica, se inscribe la investigación cualitativa como el supuesto básico para abordar el contexto social a estudiar, y se hace un recorrido metodológico, para organizar y sustentar la metódica indispensable para la construcción científica. El Capítulo V, se empleó para Descifrar la Información, se aborda el procedimiento para el análisis de los hallazgos que emergen con los datos. Finalmente en el Capítulo VI, se presenta la Construcción de la Realidad social desde el dominio humano-afectivo en la interacción e intersubjetividad docente- estudiante, como un cimientito metateórico, para explicar las estructuras presentes en el mundo de la educación que ponen en relevancia la función social de la acción docente en su relación cotidiana con los alumnos.

Educar a la mente sin educar al corazón, no es educar en absoluto".

Aristóteles

CAPÍTULO I

EL DISEÑO DE LA CONTRARIEDAD EN LA INVESTIGACIÓN

Uno de los objetivos generales de la educación es formar la personalidad del ser humano, sustentada en la vitalidad, la sensibilidad, el esfuerzo, la sabiduría y la inteligencia, a través de una educación integral, para ello, se ha enfatizado en nuestro país la importancia de promoverla desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Art 103.CRBV, 2009), para lo cual es sumamente necesario tomar en cuenta a la persona, con todas sus dimensiones incluyendo la afectiva, cumpliendo con lo señalado por la UNESCO (2008), de hacer que el logro de los estudiantes vaya más allá de los aspectos cognitivos, a través de los pilares del aprendizaje, como son, aprender a conocer (la materia de estudio), aprender a hacer (habilidades), aprender a convivir y aprender a ser (dimensiones sociales, afectivas y éticas).

Sin embargo, al parecer, aún en el presente no hemos tenido los elementos conceptuales, metodológicos y actitudinales suficientemente claros para saber cómo hacerlo, por lo menos en el aprender a convivir, ya que observamos situaciones, como prejuicios, racismo, intolerancia, discriminación, violencia, conflictos en las familias y en las parejas; en las cuales se demuestra que no se ha aprendido a comprender y valorar el significado de los afectos, y cómo expresarlos sanamente en nuestras interacciones cotidianas con nuestros semejantes y reconocer su presencia e influencia en lo que aprendemos.

El origen de tales comportamientos pudieran deberse a que la escuela ha dejado de lado el aprendizaje de prácticas ligadas al manejo de la afectividad y las relaciones interpersonales, por haberse centrado principalmente en los saberes académicos y las disciplinas clásicas, lo cual ha dejado de lado la comunicación entre los actores del acto educativo, tendencia evidenciada en casi todos los niveles de educación venezolana, lo cual pudiera estar incidiendo negativamente en el aprendizaje emocional y en el sentido de pertenencia de los estudiantes, lo cual demuestra, que para desarrollar pautas de comportamiento se requiere además, del conocimiento de las concepciones y principios sobre los cuales se fundamentan el razonamiento moral, estimular procesos sociales y afectivos en niños y adolescentes para que interioricen y organicen su propia escala de valores, tal como lo plantean Escámez. García. Pérez y Llopis (2007).

En este sentido, la escuela es el lugar para desarrollar la educación, el aprendizaje formal y no formal, el pensamiento y la disciplina intelectual y moral. Es el espacio de las mentes formadas y en formación al mismo tiempo; además donde conviven hombres y mujeres que enseñan y persuaden a los alumnos y alumnas a aprender y construir saberes necesarios para la integralidad del ser. Por lo tanto, aquellos que enseñan y acompañan a los niños en el proceso de aprender deben ser educadores dotados del talento, la verdad, del juicio y la razonabilidad en el proceso y orientados hacia la independencia moral e intelectual.

De esta manera, la escuela cumpliría el propósito de dar a conocerlo que tiene sentido y significado para quien aprende; proceso que empieza por lo conocido y luego se continúa hacia lo desconocido, cuyo reto es desentrañarlo y descubrirlo, hasta llegar a apropiarse de él, por sí mismo. Así se aprendería el lenguaje de las ciencias, las artes, la literatura; pero también la lógica de lo justo y de lo injusto, de la libertad y de la sumisión, necesarios para garantizar el discurso, la fuerza y la lógica del pensamiento, el arte y competencias para ejercer la persuasión y la argumentación.

Sin embargo, no resulta suficiente que la escuela enseñe sólo el conocimiento que tendrá algún uso práctico para la producción; por el contrario, es necesario formar al niño, a la niña y al joven para que entiendan los principios y las causas del conocimiento teórico, así como del conocimiento práctico derivado de la experiencia. De esta forma, los resultados apreciados por la educación serían el conocimiento, la verdad, el placer, el bienestar, la felicidad y la identidad consigo mismo y con la cultura que le es propia; pero también busca la justicia y la libertad, y aunque, se fundamenta en la igualdad, no pretende que todos sean iguales, ya que no es un resultado de la educación, sino de otros factores, mientras que la felicidad, la igualdad, la libertad y la justicia son actividades de la mente, en concordancia con otras cualidades del ser humano, sujetas a principios educativos, pero, la felicidad es un bien humano, es un objetivo del hombre en la totalidad del ser, en todas sus dimensiones, por lo tanto está sujeta a criterios de racionalidad.

Al respecto, se puede añadir, que las conductas inesperadas e inconsistentes y sujetas a propósitos distintos al bien, a la prudencia y al bienestar humano, pueden ser sometidas y cuidadosamente evaluadas por principios de racionalidad educativa por medio del consejo, la corrección, la desaprobación y la exhortación y muchas veces por medio de la coerción y

la autoridad, que regularmente debían ser resueltas por la familia, sin embargo, desde hace algunos años, los cambios sociales operados asignaron a los educadores, la responsabilidad de desarrollar una serie de destrezas en el campo de la relación afectiva y de la comunicación con los alumnos, donde se involucra el afecto, la pertenencia, la protección, acogimiento, seguridad, límites, entre otras funciones, para apoyar, motivar y animar al alumno a explorar por sí mismo la adquisición de habilidades académicas, personales y sociales.

Sin embargo, en la actualidad resulta común ver en las instituciones educativas públicas venezolanas, sobre todo en el subsistema de educación básica nivel de educación media (Art. 25 LOE, 2009), las escasas oportunidades para crear los espacios, proyectos y/o programas necesarios para conseguir la valoración de la importancia del vínculo socio-afectivo con los alumnos, lo cual pudiera convertirse en desencadenante de algunas conductas inapropiadas de los jóvenes estudiantes, como violencia y acoso en los recintos escolares, discriminación, guerra entre grupos por imponer criterios, modales y costumbres no acordes con la disciplina escolar entre otras. De allí que, las cualidades esperadas de la acción educativa sean de carácter cognitivo, moral, afectivo, social y físico, pero debe aceptarse que la familia, el estado y la escuela son las instituciones que deben asumir el papel educativo en la sociedad.

En esta dirección, la educación busca la excelencia y felicidad del hombre y de la mujer desde muy temprana edad, sin embargo existen algunos factores que intervienen en esta búsqueda, y que hacen bueno e íntegro al ser humano, entre los cuales se mencionan la propia naturaleza humana, el aprendizaje, la práctica permanente de la bondad, la virtud, y la adopción de una práctica racional, consciente del amor. La psicología humanista (Maslow, 1993) considera que el ser humano nace con potencialidades y condiciones para el amor, la entrega y la inteligencia social, pero algunas de esas disposiciones son a veces, contradictoriamente modificadas por el aprendizaje o por las prácticas habituales promovidas por el medio y la educación.

Vale recordar al respecto, que también el ser humano dirige sus acciones guiado por principios racionales de intencionalidad, hace planes, se traza metas y anticipa el futuro, sin embargo, aun cuando el hombre como la mujer sean racionales, no quiere decir que todo su comportamiento sea racional y humano, de allí, que debido a esa naturaleza humana, los

aprendizajes y los comportamientos racionales deben estar armonizados, por lo que deben ser intervenidos y potenciados a través de la educación.

Por ello, dado que los seres humanos son diferentes en su naturaleza y existencia. La educación tiene que ser distinta, variar de acuerdo a la naturaleza particular de cada. Uno y a su propia existencia, lo cual representa la educación necesaria para la construcción del ser humano inteligente, moral, afectuoso, social, sabio. De aquí, que debe tenderse a privilegiarla experiencia que va definiendo una forma cognitiva, lingüística y valorativa particular para aprehender y leer el mundo, interactuar con él, en él y aprender de él. Es solo de esta manera como se forma el aprendizaje significativo, que de acuerdo con Ausubel (1978), Rogers (1957) y Vygotsky (1979), viene siendo aquel que deja una huella en la persona y que pasa a formar parte del acervo intelectual, cultural, afectivo, espiritual y existencial que el individuo vive, es decir la relación de los conocimientos nuevos con los conocimientos y experiencias ya existentes, proceso donde interviene, el intelecto del estudiante, las emociones y sus motivaciones.

De esto, se desprende la importancia que representa la percepción que tienen los estudiantes respecto hacia aquello que les proponemos que aprendan y al cómo hacerlo, tanto para el proceso educativo como para la promoción de los aprendizajes significativos. Entender esta percepción es un elemento clave para comprender el comportamiento y las actitudes de ellos, igualmente, si lográramos darnos cuenta de sus sentimientos, dispondríamos de pistas valiosas para entender mejor las posibilidades y las dificultades en su aprendizaje.

Con referencia a lo anterior, Combs et al. (1976:197), considera que el aprendizaje, desde un enfoque perceptual, se define como “el descubrimiento de un significado personal que puede expresarse en un cambio observable de conducta, pero dicho descubrimiento puede ocurrir también sin un cambio observable inmediato”. Estas modificaciones pueden ser identificadas, tanto en los contenidos como en los procesos involucrados en la interpretación de las informaciones recibidas a través de los diferentes sentidos. Así por ejemplo, podemos decir que hay un aprendizaje cuando una persona a partir de una interacción con su entorno o de una reflexión, capta e interpreta algún aspecto de la realidad de una manera diferente.

Esto indica, que en la interacción entre personas y su ambiente o con otras personas, las sensaciones, representadas en la recepción y captación de estímulos e información, así como el procesamiento de la información, forman partes fundamentales el proceso de aprender, así, la relación aplicable para el aprendizaje significativo, surge en un proceso de interacción entre la persona que aprende y una situación (que incluye a otras personas real o imaginariamente presentes), buscando satisfacer una necesidad personalmente importante.

Lo expresado explica, el por qué la formación integral del individuo siempre ha ocupado la centralidad de cualquier proceso de aprendizaje, pero, para ese logro se amerita la contribución de una afectividad estable, serena y equilibrada, que le permita establecer relaciones con su entorno, iniciándose con la familia y que luego las proyecta hacia el resto de la sociedad.

Este equilibrio afectivo-emocional, permite al niño y al joven alcanzar una personalidad madura, proceso en el cual se integran y armonizan diversos aspectos, como los rasgos constitutivos de la persona, representados por el sistema nervioso central y autónomo, sistema endocrino, la capacidad física e intelectual; desarrollo psicomotor, movimientos y actividades que los ayudan a ampliar su entorno físico, iniciando así una etapa de exploración, independencia y relación con los objetos que lo rodean; también un desarrollo intelectual mediante el cual interioriza, comprende e interpreta la estimulación externa, iniciando la formación de sus estructuras cognitivas; y un desarrollo afectivo-social que permite establecer relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo su proceso de socialización.

Pero en el presente, pareciera que la práctica educativa venezolana, apenas se ha valorado la importancia que tiene la afectividad en el desarrollo y adquisición de una personalidad equilibrada y estable, por el poco valor que hasta ahora, se le ha atribuido para el éxito académico, cuando lo deseable sería, que en los contextos escolares se aseguren por incorporar nuevos lenguajes, como el de la alteridad, racionalidad, convivencia, autoconocimiento, socialización y autoestima, comunicación afectiva y trabajar por el desarrollo de herramientas humanizantes que permitan la interrelación y la inclusión de todos, fortaleciendo la democracia cognitiva, como expone Jiménez (2010) .

En este orden, si tomamos en cuenta que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, el desarrollo cognitivo debe complementarse con el

desarrollo emocional, lo cual explica la importancia que la educación emocional representa en las relaciones interpersonales, en el trabajo de aula y en el trabajo académico.

De esta manera, observamos que la educación se asienta principalmente en las relaciones interpersonales, al mismo tiempo que la experiencia docente está indicando que los procesos de enseñanza-aprendizaje no dependen sólo del conocimiento y de la capacidad intelectual de quienes participan, sino también de su mundo emocional. De allí que, el contexto escolar es el lugar especial para que los estudiantes y profesores desarrollen prácticas convivenciales mediante la competencia interactiva (Habermas, 1989). En atención de lo cual, el docente debe desarrollar un dominio humano-afectivo, como un saber fundamentado en el conocimiento pedagógico, físico, biológico y psíquico del niño y del adolescente, vinculados a su esfera emocional y social, de gran importancia por su posible contribución para la formación de procesos motivacionales e identitarios de los alumnos y su aprendizaje, y para mejorar el proceso comunicativo entre todos los actores educativos.

Lo anteriormente planteado, explica el por qué en la sociedad del conocimiento, los docentes deberían convertirse en profesionales eficientes para lograr calidad y excelencia, empleando la comunicación y su dominio humano-afectivo, como elementos primordiales para el trabajo pedagógico, materializado en las competencias comunicativas que permitan el establecimiento de relaciones interpersonales en la escuela. En este sentido, la enseñanza se convierte en una actividad de reflexión-acción-reflexión, donde necesariamente se construyen conocimientos que son organizados por el educador, a través de vínculos comunicativos establecidos entre los actores, es decir, por medio de una subjetividad entre el mediador y el estudiante.

Esta subjetividad según González Rey (2002) se refiere al mundo interior de los sujetos, relativo a la manera de sentir o de pensar, lo cual no está relacionado con el objeto o el mundo externo, en tal sentido el lenguaje, está basado en la perspectiva de cada sujeto e influido por sus conocimientos, deseos, sentimientos de sí mismo. De lo cual deriva, la idea de que cada acto comunicativo sea único e irrepetible, pues se produce entre individuos concretos, en un espacio y en circunstancias particulares.

De allí que la comunicación se conceptúe como “proceso activo de interacción que implica la influencia mutua entre los participantes de acuerdo al intercambio de

información, estados emocionales y comportamientos que estén implicados en la situación comunicativa” (Tejera, 2008: 19); lo cual quiere decir, que tiene un carácter evolutivo, asociado a cualquier fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo a partir de la interacción de los elementos que lo conforman.

Así, la interacción es un proceso que forma el comportamiento humano, y las actividades de cada miembro se producen primordialmente en respuesta o en relación con las de los demás. Por lo tanto, hay interacción en todas las acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. De aquí que, Mead (2000), en el concepto de interactividad, incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, formándose el triángulo interactivo. Por su parte Blúmer (1982), agrega que la interacción puede darse en varios niveles, a través de gestos, en la cual una persona responde directamente al acto de otra sin interpretarlo, denominándola interacción no simbólica, o mediante el empleo de símbolos significativos, implicando en ello la interpretación del acto, designada por el autor interacción simbólica.

Según lo expuesto, el papel de las relaciones personales e interpersonales es relevante para sustentar la comunicación, la cual se cumple por medio de funciones informativas, reguladoras y afectivas, que en conjunto conforman las competencias comunicativas, demostradas a través de comportamientos socio-afectivos, habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, puestas en práctica por el docente en su quehacer diario, y entre los actores educativos, enmarcadas en la comunicación, vista por Balza (2006:90) “como la transferencia de información a través de mensajes, entendidos éstos como sustancias que han recibido una forma material perceptible por los sentidos y que se transforman en señales”, como indicadores de los grandes cambios y transformaciones que se dan en la actualidad, y que permean a las personas en su función reguladora, afectiva e informativa, valorando los intereses personales en el desarrollo de su conexión con el mundo global e internalizar el producto de esas experiencias, que luego irá intercambiando en forma de mensajes por diferentes canales, permitiendo la comprensión de la realidad propia del sujeto, mediante sus interacciones.

En este proceso comunicativo, se producen un conjunto de símbolos mediadores entre el sujeto y la sociedad, gestos, expresiones, como comportamientos resultantes de las emociones, que según Mead (citado por Blanco, 1995:213), también deben tomarse en cuenta, por el significado que cada uno de estos tiene en el acto total del que forma parte o en las respuestas que termina provocando y del valor simbólico que estos representan y de lo que pueden provocar en los demás, surgiendo así un proceso de interacción. Para Mead (2000) la interacción social se ejerce primordialmente en el ámbito simbólico, es decir, la interacción simbólica se comporta como una exposición de gestos y una respuesta al significado de los mismos, este significado es el mismo para ambas personas, por lo tanto se comprenden mutuamente.

En esta misma dirección, West y Turner (2005:4) arguyen que “la comunicación es un proceso social en el que los individuos utilizan símbolos para establecer e interpretar el significado de su entorno”, es decir que el individuo le da sentido a sus mensajes de acuerdo a un marco referencial y a sus vivencias y experiencias, siendo esas experiencias acumulables y distintas. En este caso, las palabras, se convierten en símbolos, que representan ideas, conceptos y cosas. Los símbolos son normalmente consensuados dentro de un grupo, pero puede que no se comprendan fuera de ellos, por eso su uso en distintos espacios es a menudo considerado arbitrario.

Adicionalmente, para los autores citados, el significado es la idea que un receptor extrae de un mensaje, estos pueden tener más de un significado, por lo tanto, si estos no se comparten, la ambigüedad daría paso a múltiples interpretaciones y con ello provocaría equívocos y distorsiones que afectarían su decodificación, aun cuando se hable la misma lengua y se refieran a un mismo hecho o realidad. De allí, que sea indispensable adaptarlos al nivel cultural y social de los participantes, con el fin de evitar alteraciones y barreras en el proceso de comunicación; aunque, autores como Chiavenato (2009), plantea que en todo proceso de comunicación existen muchas barreras que dificultan el logro de una comunicación eficaz, entre estas las personales, relacionadas con las limitaciones, emociones y los valores de cada individuo, pero también se tienen, hábitos deficientes para escuchar, las percepciones, las motivaciones, los sentimientos y emociones.

En este particular, Hargreaves (1998), afirma que “las emociones están en el corazón de la enseñanza”; en forma general éstas han ocupado un papel en el proceso de enseñanza,

aunque de manera solapada, siendo muchas veces inapreciada en el ámbito de algunos niveles educativos, sin embargo, su importancia ha venido cobrando fuerza de la mano de las crecientes exigencias sociales, con la incorporación al sistema de nuevos grupos de alumnos, incorporación de la tecnología al proceso de enseñanza y un nuevo tipo de relaciones sociales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, lo cual exige nuevos dominios humano-afectivos en los docentes, de manera que contribuyan a la revalorización del espacio afectivo emocional, implicado en el proceso de enseñanza, necesarios para el desarrollo de las funciones cognitivas básicas y la transformación de la estructura cognitiva, afectiva y comunicativa de los alumnos, a través de un proceso de mediación, como plantea Feuerstein (1996).

En atención a la exposición anterior, podemos decir que la educación afectivo-emocionales un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, para posibilitar el desarrollo de la personalidad integral. La educación emocional, implica fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía, como factores de desarrollo de bienestar personal y social, donde la afectividad, en sentido estricto, es la respuesta emocional y sentimental de una persona hacia otra persona, a un estímulo o a una situación.

En este particular, la afectividad, de acuerdo con Oliveira, Rodríguez y Touriñán (2006), implica una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena. Para estos autores, la cognición y el afecto son esferas interactivas, ya que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales, sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición y afecto), y el equilibrio entre emociones y sentimientos genera unidad en las personas y promueve su integración como seres humanos. Los autores agregan, que el vínculo afectivo es una necesidad primaria significativa que constituye la base para crear los lazos entre el individuo y su grupo social de referencia, y que sólo puede ser satisfecho dentro de la sociedad.

De aquí, que la emoción se entienda como un fenómeno que tiene tres características: los cambios fisiológicos, las tendencias a la acción y la experiencia subjetiva, lo que en conjunto es denominada por Lazarus (1991) como afecto. Tanto los afectos como los sentimientos se consideran generalmente en el marco general de las emociones, en vista de

que éstas se conciben normalmente en sentido muy amplio, por lo que este autor, les designa como la calidad subjetiva de una experiencia emocional.

Al respecto, para Bisquerra (2000), el proceso que explica la experiencia subjetiva de la emoción, puede ejemplificarse de la siguiente manera: encontrarse con una persona puede producir una emoción aguda que tiene una corta duración. La emoción inicial puede convertirse en sentimiento, mediante una apreciación subjetiva del sujeto que experimenta la emoción (interpretación); en otras palabras, la emoción inicial puede dar lugar a una actitud que puede persistir, incluso en ausencia de la persona que originalmente ocasionó la emoción, y que es, más duradera y estable.

En este mismo sentido, Damasio (1996) sugiere que los sentimientos son necesarios para pensar bien y potencializar los procesos cognoscitivos, si bien es cierto que en ocasiones, pueden interferir con el pensar bien, lo cual guarda relación, a mi manera de ver, con una de las posiciones de Rogers (1969)(citado por Moreno, 1983: 24) sobre los aprendizajes significativos, cuando expresa que "una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con su propia supervivencia o su desarrollo".

De aquí, que el papel del educador como mediador en las percepciones de los alumnos y para potencializar los procesos que conllevan al conocimiento, por lo tanto, debe reconocer que afectos y pensamientos son dimensiones humanas que coexisten y se influyen mutuamente, y que se necesitan una a la otra para lograr un mejor proceso de autorregulación. Y desde esta perspectiva educativa experiencial-humanista, habría que reconocer explícitamente los sentimientos en los procesos de aprendizaje para recuperar una parte valiosa, hasta ahora negada, de nuestra propia existencia, para enriquecer y potencializar nuestros procesos creativos, y para promover aprendizajes significativos que se traduzcan en una mejor calidad de vida.

Es así, como se observa en el contexto educativo, que los roles que desempeñan los docentes y estudiantes se hacen interdependientes, es decir, el papel dominante del profesor supone un rol complementario del alumno, en tanto, la actitud del docente hacia el grupo y de estos hacia él influirá en las posibilidades de comunicación, por lo que resulta necesario que si el profesor no atiende a las iniciativas, opiniones y necesidades de los alumnos puede fomentar el surgimiento de conflictos entre su rol y el de los estudiantes, ya que, durante la

interacción se da una adaptación recíproca en que cada uno de los interlocutores tiene en cuenta las necesidades y expectativas del otro.

Sin embargo, en la situación educativa que se vive en nuestras instituciones venezolanas, no siempre sucede así; el profesor mantiene la posición central, es responsable de la regulación de los intercambios, formula preguntas para comprobar si su mensaje ha sido comprendido, cuando en una verdadera regulación de la relación profesor-alumno requiere de una retroalimentación sistemática de sus percepciones mutuas, de sus intervenciones; cuestión a veces ignorada, no siendo frecuente que el docente promueva este tipo de retroalimentación para dilucidar cómo es percibido por sus alumnos y cómo él los percibe.

En nuestro contexto educativo Venezolano de educación media, la masa estudiantil principalmente formada por jóvenes, en donde resulta valioso observar las dimensiones de la acción docente, integradas al dominio humano afectivo, en la enseñanza y el aprendizaje, donde se vincula lo psicopedagógico con lo cognitivo, para capacitar a los estudiantes que aprendan a disfrutar y utilizar sus experiencias de aprendizaje, manejar sus responsabilidades, desarrollar la solidaridad, creer y respetar a los otros, demostrar habilidades y valores para conducirse dentro de una sociedad libre y justa, de acuerdo con los principios rectores de la educación Venezolana (Art 3 Ley Orgánica de educación 2009).

Cabe recordar, que la afectividad se forma en los primeros años de vida; por contagio emocional de las personas que la rodean, no cabe duda de que los aspectos fundamentales se establezcan desde las primeras etapas, decidiendo la estructura básica de la personalidad, y ya en la edad escolar comienza a incidir también la personalidad de los maestros y profesores, compañeros y amistades, marcando el ritmo de la vida afectiva de los estudiantes adolescentes y jóvenes.

De acuerdo con lo planteado, centrándonos en las instituciones escolares de Educación media, ubicadas en Valencia estado Carabobo, pertenecientes al Ministerio Popular Para la Educación (MPPE), donde se enfoca este estudio, se pueden destacar en éstas, características muy particulares, tanto geográficas como por su composición etaria, constituida por una población estudiantil que proviene de distintos lugares de la ciudad y estratos sociales, de hogares con numerosos miembros, donde la madre es la jefa de familia. También, a nivel interno, se puede evidenciar en esta masa estudiantil cierta dificultad para

vincularse socialmente entre ellos, además del escaso interés por el aprendizaje y por desarrollar procesos comunicacionales con compañeros y profesores, que permitan la comprensión y el respeto mutuo, lo cual obstaculiza su adaptación al medio escolar, demostrado en el desapego al centro escolar y en el cuidado de las instalaciones, y problemas de conducta, que desfiguran las competencias afectivas para el dominio y despliegue de la inteligencia emocional, además de bajo rendimiento y desvinculación con el acto educativo, que limitan su proceso de desarrollo integral, por la falta de proximidad con la cultura que les rodea.

Sobre la situación particular descrita anteriormente, habría que recordar que en el desarrollo histórico-social del hombre, las relaciones sociales, manifestadas a través de la comunicación, ocupan un papel protagónico. Vigotsky (1996) explica la importancia de las interacciones sociales, como la vía para la mediación y la internalización, considerados por él autor como aspectos fundamentales para el aprendizaje y la construcción del conocimiento, punto donde los docentes podrían tener un papel preponderante en el nacimiento de la afectividad y de las influencias que ejerzan en ellos y en las personas con quienes interactúan los alumnos.

Se deduce entonces, que el saber humano-afectivo debe ser una competencia imprescindible en los docentes, sobre todo si partimos de que constituye un modelo de aprendizaje socio-emocional de gran impacto para los alumnos, y además, porque el manejo de la afectividad, supone, ante todo, el conocimiento de nosotros mismos y del otro. Entonces, podemos considerar que las interacciones docentes-estudiantes son espacios socio-emocionales que pudieran convertirse en punto de resistencia o punto de despegue, para el desarrollo integral.

Esta apreciación permite conectarse con lo expresado por Delors (1996: 166), cuando indica que “la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico”, en esta se deja entrever la importancia de las relaciones entre el alumno y el profesor, quienes de acuerdo a sus expectativas hacia el aprendizaje desarrollarán una buena o mala relación. Ahora bien, para que la relación sea buena deberá tomarse en cuenta factores el reconocimiento emocional de los estudiantes, es decir, valorar sus necesidades individuales y grupales para el aprendizaje procurando el acercamiento activo hacia ellos, una invitación atractiva hacia el aprendizaje que incluye herramientas de

motivación, y la búsqueda constante de la perfección y la excelencia, la cual se consigue empleando nuevos métodos de enseñanza.

En este mismo sentido, podemos mencionar a Maturana (1992:243), cuando expresa que la educación, como “sistema educacional, configura un mundo y los educandos confirman en su vivir, el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar”; tanto es así, que partiendo de nuestra propia experiencia como docentes, respecto al tema emocional, podríamos responder, sin equivocarnos, que somos testigos de la formación como docentes, de haber participado en una educación donde ha predominado lo pedagógico cognoscitivo, racional, y que igualmente nos encaminamos hacia la transmisión de información, y escasamente se ha tomado en cuenta el desarrollo de la afectividad.

Ahora bien, en la actualidad, se debe entender que las emociones-sentimientos forman parte de la motivación, y en ciertos momentos pueden ser definitorias de la conducta, transmitiendo sin palabras nuestro estado de ánimo. Existe la tendencia a atribuir un papel importante a habilidades como el control de las emociones, saber ponerse en lugar de los demás o el fomento de una actitud positiva ante el mundo y las cosas, para prevenir las conductas violentas y los conflictos interpersonales. Estas habilidades, que tienen que ver con lo que se denomina inteligencia emocional o educación afectivo-emocional, han sido olvidadas tanto por la educación recibida en la escuela, como por la educación informal producto de la socialización y el medio ambiental, dándosele mayor atención al desarrollo de las capacidades cognitivas.

Así, para educar afectivamente no se necesita una programación, ésta se realiza de forma espontánea y natural mediante la educación familiar, escolar y mediante el proceso de socialización y culturización; las emociones añaden placer a las experiencias cotidianas, sirven de motivación para la acción. Las respuestas afectivas se vinculan con todas las situaciones y relaciones humanas, con los padres, con el entorno, con el grupo de iguales, en el trabajo o aula, en la actividad sexual, social y moral, en los procesos cognitivos; estas condicionan todos los ámbitos de la vida de la persona y la intersubjetividad, por lo cual se consideran determinantes para desarrollar la capacidad humana individual para captar relaciones simbólicas y para conocer los pensamientos, intenciones, creencias y estados mentales de los miembros de su especie. Dicha intersubjetividad, considera Schutz (1972)

es necesaria para el proceso de construcción de la realidad social, la cual se forma a partir de la interacción social.

En este aspecto, resulta determinante la función del pensamiento y el lenguaje en el juego simbólico vital que se genera en la conexión de los seres humanos, para la creación de una “representación simbólica de sus relaciones con el mundo” como lo menciona Bruner (2000:191), y para su posterior inserción en el entorno social, procurándole la negociación de significados compartidos mediante la actividad comunicativa, estableciéndose una transacción de tipo cognitivo social. En este ámbito, el lenguaje es la herramienta básica en el medio sociocultural para promover la construcción de representaciones y como un instrumento de apoyo de los procesos intersubjetivos, al posibilitar la comunicación lingüística del ser humano con el entorno, tal como lo indican Schutz (1972) y Vygotsky (1979), éste permite interiorizar tanto la cultura como las funciones psicológicas superiores y contribuye a ordenar la realidad de un modo más complejo, estructurando la información del medio, con el objeto de facilitar su comprensión.

Desde la óptica de Vygotsky (ob. cit.), el lenguaje, cobra importancia en la construcción de significado, ya que representa un signo por excelencia, que abre el camino hacia la construcción de los procesos más íntimos de la persona individual y social, que es la conciencia. De modo que, los procesos de construcción de esta conciencia, materializada en las representaciones mentales del sujeto, a través de éste y a las prácticas sociales en que éste se desarrolla, puede dar cuenta de las explicaciones del mundo, de las predicciones y comprensiones que establece la persona en contextos específicos dentro de prácticas socialmente validadas.

De esta manera, los signos son herramientas creadas por las personas para regular su propio comportamiento y el de las demás. En este sentido, el signo exige de parte del receptor una elaboración cognitiva de dimensiones complejas, es decir, para que un signo pueda ser reconocido y aceptado como tal supone la interpretación o atribución de significado por parte de un receptor, es decir, la existencia de un signo presume la presencia de otro capaz de comprenderlo.

En este mismo orden, Blumer (1982), explica que los significados sociales, surgen del interaccionismo en contextos sociales mediante un proceso de interpretación, basado en la

auto comunicación, el individuo modifica y maneja sus significados particulares, producto de micro culturas, que se forman al interior del aula y que dependen de los docentes y de los alumnos, dando lugar a prácticas (comportamiento), relaciones (interacciones), caracterizadas por la invisibilización, discriminación, minimización, negación, diferenciación, desvalorización, autoridad simbólica, deslegitimación, coerción simbólica, dominación sexual, inferiorización y principalmente subordinación simbólica, construidas de manera conjunta, y constituyen las lógicas sociales del individuo frente a una situación social particular, la cual debe ser indagada partiendo de la realidad social del sujeto.

Igualmente Schütz (1972), plantea que estas interacciones ocurren en un espacio, donde discurre el día a día, donde se relacionan alumnos con alumnos, alumnos con profesores, profesores con profesores, profesores con directivos, dando origen a la construcción de los significados de la acción conjunta cotidiana, y se pone en juego la forma de ver y hacer las cosas junto con los otros miembros del grupo, llamado mundo de la vida cotidiana, el cual está íntimamente relacionado con la intersubjetividad, esto no se refiere a un mundo privado ni a una cuestión meramente subjetiva e individual, sino que se trata de un mundo intersubjetivo, en donde los sujetos se vinculan y comparten valores y creencias, donde la acción compartida cobra sentido, tal como se espera conseguir en espacios educativos del estado Carabobo.

Para el autor antes citado, siendo la escuela, el espacio donde convergen alumnos y profesores, contexto donde se producen las interacciones cara a cara, se percibe al "otro" diferente de mí, se producen los intercambios o transacciones y las acciones sociales o acciones de aprendizaje, se hace necesario comprender el significado que las personas asignan a sus experiencias y ver el aula de clase, como el lugar privilegiado donde se construyen las intersubjetividades y la comprensión de esas de intersubjetividades que dan sentido al acto educativo.

De acuerdo con lo antes planteado, entonces la acción educadora no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin ninguna reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y de contacto social. Por el contrario, demanda una estrecha relación personal entre el profesor y los estudiantes, que no puede desarrollarse de forma satisfactoria sin la conciencia por parte de los docentes de los objetivos que se pretenden alcanzar. No hay que olvidar que la enseñanza supone una interacción positiva, entre un

profesor y un grupo de estudiantes, y constructiva, en la que la debe reinar la competencia, la confianza, el afecto y el respeto mutuo. De esta forma, no es sin amor que sucede la educación, como dice Abramowski (2010:14) parafraseando a Germán García,

Es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman. El amor en la pedagogía es más que el amor materno, es el amor por la cultura, por las nuevas generaciones, por la acción de acompañar en el crecimiento a sujetos que no conoceremos en parte, solo en partes, y que dejaremos ir, para que puedan hacer su camino de la mejor manera posible.

Esto no hace más que confirmar, que si el docente establece una relación armoniosa con los alumnos, acentuando sus cualidades, ayudándoles a nivelar deficiencias, reconociendo sus méritos, les estaría estimulando para desarrollar la fuerza y energía requerida para lograr la superación personal y alcanzar la integración socio-afectiva con quienes le rodean, lo cual constituye el dominio humano afectivo, que los educadores, como los que ejercen labores en las instituciones educativas de Carabobo deben poseer. Por tal razón, la profesión docente exige sensibilidad emocional en la medida que implica el trabajo con otro, de tal manera, que cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos y hacen de estos el soporte del aprendizaje, se crean condiciones propicias y resultados académicos de más alto nivel, bienestar y satisfacción personal. De igual manera, no sobra decir, que también los educadores necesitan respuestas motivadoras por parte de los estudiantes, lo cual puede ser demostrado no solo el interés de aprender tal o cual contenido, sino en el compromiso que cada uno de ellos asume consigo mismo.

De allí que haya momentos en los que es conveniente, que los estudiantes expresen y entiendan como los sentimientos influyen en el aprendizaje, así como también hacer descubrimientos importantes sobre mí mismo y sobre cómo promover mejor los aprendizajes significativos, tarea en la que deben involucrarse tanto los docentes como los alumnos. La educación por tanto, no es sólo un mecanismo social de transmisión de la cultura dominante, que reproduce ciertas condiciones materiales y simbólicas de existencia, sino también un escenario matricial que le permite a los individuos introducirse y gestionar la pluralidad cultural presente en el grupo humano que le pretende educar, fomentando en éste una insatisfacción creadora, que si bien reconoce el pasado del grupo como propio, echa mano de los sueños postergados de ser otro posible, para tratar de re-crear y actualizar permanentemente la existencia humana.

Ante esta realidad, corresponde a la escuela y al docente asumir con intencionalidad la formación de los educandos, desarrollar conductas y moldear consciencias, a partir de una posición ética, tendiendo puentes entre la familia y la escuela, complementando valores, o subsanando, formando, corrigiendo u orientando todo aquello que en la familia no ha podido ser desarrollado, sobre todo cuando se trata de poblaciones estudiantiles que acuden a los centros educativos públicos de Valencia Estado Carabobo con las características antes descritas, de manera tal, que desde la escuela, además de cumplirse las funciones de socialización, adaptación, e información, se debe contribuir también con la estructuración y operacionalización de proyectos de vida individuales y colectivos, buscando para ello herramientas teóricas y procedimentales pertinentes y contextualizadas, que contribuyan al mejoramiento de las condiciones materiales y simbólicas de vida de las personas que llegan a estos centros educativos.

Es así, como a partir de las interacciones entre los docentes y alumnos, se constituye un producto social; los significados, las practicas (actuar) y las relaciones (interacciones) se construyen de manera conjunta, cíclica y holística, y en su totalidad constituyen las lógicas sociales del individuo frente a una situación social particular, que puede ser explicada, a través del análisis interpretativo de la realidad. A partir de las interacciones, los sujetos construyen significados por medio de símbolos, así obtienen información e ideas, pueden entender sus experiencias y la de los demás, así como compartir sentimientos y conocimientos con los otros, lo cual permite la percepción del entorno educativo, incrementar la resolución de problemas y facilitar la imaginación y la fantasía. En este orden, los significados son resultados de la interacción social, mediante la comunicación, convirtiéndose en elemento esencial, tanto en la constitución social del individuo como para la producción social de sentido, por lo tanto el signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado y es el indicador social que interviene en la construcción de la conducta.

De allí que, tanto los estudiantes como los docentes organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos, siendo el ámbito educativo donde se generan lenguajes y prácticas discursivas

dominantes, que sirven como criterios selectivos y que además validan o excluyen significados, sentidos, conocimientos, representaciones y percepciones que logran predominar, configurándose en una de las mayores manifestaciones simbólicas.

Lo planteado hasta el momento explica que es posible predecir y explicar lo que las personas hacen, aludiendo a sus deseos, conocimientos, anhelos, conceptos erróneos, temores, expectativas y dudas, de allí, que esta información pudiera ser valiosa, para anticiparse a los problemas de rendimiento, desmotivación, violencia que se vive en los entornos educativos y en la calle, y otras situaciones, tales como el irrespeto a los profesores, el acoso (bullying), la discriminación y otras formas de intimidación dentro de las aulas, situaciones que han pasado a ser regulares en algunos centros educativos venezolanos, como los que aquí se aluden, cuando se supone que son lugares destinados para la formación de los individuos.

Pudiera decirse, de acuerdo con Nájera (2008), que en el proceso educativo, no se le ha prestado atención a la afectividad para tratar los valores y los diversos tipos de inteligencia en los estudiantes, sabiendo que es un proceso integral, el cual amerita prestarle atención debida que puedan tener los estudiantes para desarrollar las relaciones sociales con sus profesores y compañeros, logrando el aprendizaje de una manera grata. La afectividad implica vivir situaciones que activen los estados de ánimo, las emociones y los sentimientos de los individuos, lo cual incide en el acercamiento directo del ser humano.

Ahora bien, ubicándonos en la realidad social de las escuelas públicas venezolanas, específicamente las que sirven de escenario a la investigación, nos damos cuenta que muchos problemas de relaciones entre las personas y los grupos tienen un fuerte componente emocional, pero, al mismo tiempo, observamos que se hace poco por atender explícitamente a la dimensión afectiva en los procesos educativos; igual comportamiento se observa ante las evidencias de prejuicios, racismo, intolerancia, discriminación, violencia, o cuando identificamos, a través de la conversación con los estudiantes, conflictos serios en las familias y en los grupos;

y hasta reconocemos en el ámbito laboral indicios de indiferencia, apatía, falta de interés, escasa motivación y poco entusiasmo, falta de empatía, congruencia, solidaridad y respeto entre estudiantes y docentes, que pudieran estar repercutiendo en la productividad, y en poca dedicación a los aprendizajes significativos.

Al respecto, Olson y Wyett (2000), argumentan que ciertamente los profesores tienen una alta responsabilidad por desarrollar competencias afectivas en los estudiantes, sin embargo, no han desarrollado de forma particular dichas competencias, lo cual resulta preocupante, dada la responsabilidad que tienen con los alumnos y el impacto que su interacción con éstos puede tener para la formación de futuros ciudadanos. Ante tal apreciación, pudiera decirse que la efectividad del trabajo docente en la educación media venezolana, depende de muchos factores, entre los cuales, desde mi punto de vista, se encuentra la experiencia afectiva que los estudiantes puedan desarrollar con sus profesores y compañeros en la escuela, lo cual cobra mucho peso en la determinación del éxito en sus aprendizajes, y al verse mejorada de algún modo, determina su actitud frente a los contenidos, pero, también es importante el grado de afectividad que viven los integrantes de los grupos, dependiendo muchas veces ese resultado o logros de metas planteadas, del tipo de relación que se da entre ellos.

Igual situación se pudiera estar presentando en el ámbito de los docentes, que como seres humanos necesitan un ambiente de trabajo agradable, afectuoso, de respeto, donde se faciliten las oportunidades para compartir y socializar en términos afectivos con nuestros pares y especialmente con los directivos. Así, que pensar la educación desde el horizonte de la afectividad, anticipa como principio y fin de lo educativo, el desarrollo simultáneo de los procesos de individuación y socialización, abriendo el espectro de posibilidades, que desbordando la escolaridad, buscan aportar a la vivencia dinámica y lógica de necesidades humanas fundamentales como libertad, identidad, entendimiento, ocio, participación, creación, subsistencia, protección y afecto; para configurar un mundo cada vez más humano, asumiendo el desafío de ser, estar, tener y hacer nuestro mundo moderno desde visiones abiertas, y crear nuevos valores, con imaginación y valentía, para abrírnos paso a través de los azares infinitos que bordean cada paso quedamos en el mundo de la vida.

De esta manera, vemos que en la profesión docente no sólo entran en juego los conocimientos pedagógicos del profesor, sino también, el vínculo emocional que pueda establecerse entre docentes y estudiantes para que al mismo tiempo se construya una relación humana sincera y transparente entre ellos. Merece la pena entonces indagar la realidad cotidiana educativa en las instituciones escolares adscrita al MPPE en Valencia, Estado Carabobo sobre elementos que permitan visualizar el dominio humano-afectivo

como generador de las interacciones y procesos de intersubjetividad que se producen entre docentes y estudiantes, a partir de la configuración de signos y símbolos empleados en el proceso educativo, y que permitan orientar las respuestas a las siguientes interrogantes de investigación:

¿Cómo se construye la realidad social docente-estudiante desde el dominio humano afectivo en la interacción e intersubjetividad desarrollada en el acto educativo?

¿Cómo construyen la realidad social los docentes y los estudiantes desde el dominio humano afectivo en la interacción e intersubjetividad desarrollada en el acto educativo?

¿Cuál es el significado social de la afectividad en el proceso de interacción e intersubjetividad docente-estudiante?

¿Cómo perciben y expresan los estudiantes la actitud afectiva en la interacción social y educativa?

¿Cómo Interpretan los docentes la afectividad desarrollada en el proceso de enseñanza?

¿De cuál manera los docentes interpretan los símbolos y significados del lenguaje y la comunicación asociados a lo afectivo, emocional y sentimental utilizados en la interacción con los alumnos?

Propósito General

Construir la realidad social desde el dominio humano-afectivo en la interacción e intersubjetividad docente- estudiante a través de la asignación de signos y símbolos en el lenguaje y la comunicación en el fenómeno socioeducativo.

Propósitos Específicos

- Develar el significado social de la afectividad en el proceso de interacción e intersubjetividad docente-estudiante.
- Describir la actitud afectiva percibida y expresada por los alumnos en la interacción social y educativa.
- Interpretar la afectividad desarrollada por los docentes en el proceso de enseñanza.
- Comprender los símbolos y significados del lenguaje y la comunicación asociados a lo afectivo, emocional y sentimental utilizada por los docentes en la interacción con los alumnos.

-

Justificación

Las profundas transformaciones socioculturales de los últimos años, tales como el acceso a la información y el conocimiento, los cambios en los patrones familiares, las modificaciones en el mercado laboral, y los valores sociales emergentes, redefinen la organización y el sentido de la escuela y el trabajo de los docentes (Hargreaves, 2005). En este contexto de cambio y reestructuración, se señala que la docencia es más que una labor técnica, es una labor moral que se organiza en torno a la comunicación y el contacto social entre profesor y estudiante, y que no se desarrollarían de manera satisfactoria si no existe una reflexión colectiva respecto de los objetivos que guiarán el proceso educativo.

Tanto Fullan, (1993, como Marchesi, (2007), ofrecen algunas luces en torno a el rol de las emociones en la docencia, y la relación entre profesor y estudiante como eje central del quehacer docente. Es que hoy la institución escolar debe asumir nuevos requerimientos, no basta con que entreguen saberes rudimentarios y básicos, pues hoy la relación con el conocimiento ha cambiado, ya no es cosa de expertos, científicos o universitarios, porque pertenece a la comunidad y a la vida cotidiana, y como sociedad posmoderna se le da mayor importancia a las interacciones y relaciones sociales, a la afectividad y al empoderamiento psicosocial y emocional de todos los que hacen vida al interior de la escuela. Convirtiendo, en el aula de clases, en el lugar para desarrollar los procesos de aprendizaje, y donde se manifiestan las interacciones, relaciones y prácticas sociales, siendo la relación docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno, el corazón de la dinámica escolar, que conjuntamente con el conocimiento forman la triada que da sentido y esencia de la educación, por lo cual, con la sola ausencia de uno de estos elementos, no existiría la institución.

En este sentido, tanto el docente como los estudiantes, son los actores sociales del hecho educativo, por lo tanto sus comportamientos nos pueden revelar que le falta hoy a la escuela para poder afrontar todos los cambios sociales que responden a una cultura globalizada, que se refleja principalmente en una nueva forma de pensar y de actuar de los adolescentes, para lo cual los adultos no saben cómo afrontarlas, causando rechazo en estos y la no aceptación de estas nuevas costumbres, o choques culturales.

Aun cuando estos cambios sociales a nivel macro afectan a la escuela en el nivel micro, sin embargo, esta no ha podido seguir el ritmo de los cambios globales, pero tampoco, la

sociedad ha podido cambiar la función de la escuela como la encargada de la educación humana, y al igual que los sistemas escolares, continúa siendo la estructura institucional para educar a la población. En este punto, el conocimiento cobra vida a través del docente y los estudiantes, como actores sociales, por lo tanto sus modos de relación y comunicación al interior del aula nos pueden revelar que le ha hecho la escuela para formar integralmente a los jóvenes, para su emocionalidad, sociabilidad y desarrollo de procesos intersubjetivos e interactivos, vivir y compartir en grupos, y prepararlos para poder afrontar todos los cambios sociales que se devienen de a una cultura globalizada.

Estos argumentos sirvieron de asidero para justificar la importancia presente investigación, orientada a la búsqueda de los elementos de orden afectivo para la construcción de la realidad social desde el dominio humano-afectivo como generador de las interacciones y procesos de intersubjetividad entre docentes y estudiantes, a partir de la configuración de signos y símbolos empleados en el proceso educativo.

Desde la perspectiva institucional, la investigación ofrece un amplio análisis de los elementos de orden cognitivo y afectivo que pudieran influir en el éxito académico, de los estudiantes y que han sido relegados en la actualidad, pero que pueden intervenir en formación de los jóvenes dándole una visión cultural amplia, integradora, dinámica e innovadora para el conocimiento, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva teórica, se ofrece los fundamentos teórico-prácticos que explican el fenómeno social educativo y su intervención en la práctica docente, dándole importancia al mundo interior y subjetivo de los actores, como paso previo al desarrollo de procesos intersubjetivos e interactivos. Por tanto, se pretende dar relevancia a la calidad comunicativa, al afecto, a los sentimientos, al respeto por la forma de ser y pensar del otro, que deben ser potenciados a través de la interacción social.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio de corte fenomenológico buscó en el mundo de vida de los actores, para extraerlos elementos interrelacionados para llegar a la construcción social de una realidad tal como ellos la viven, para desde ahí develar, analizar, interpretar, comprender la realidad del fenómeno humano afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en los escenarios investigativos.

CAPÍTULO II

Postura Teórica y Enfoque Epistemológico de la Investigación

Fundamento teórico de la investigación

El fundamento teórico de la investigación estará enmarcado en los postulados desarrollados por Schutz (1976), quien explica que el mundo social en todas sus dimensiones, representa un cosmos muy complicado para las actividades humanas cuyas acciones y sentimientos están en la base de todo sistema, por lo que se busca es la comprensión de sus acciones y sentimientos para lograr entender el estado de ánimo que indujo al hombre a adoptar actividades específicas hacia su ambiente social. En este mundo social las actividades humanas están orientadas hacia las idealizaciones y formalizaciones que representan la génesis del sentido que los fenómenos sociales tienen para los actores, el mecanismo de la actividad mediante la cual los seres humanos se comprenden unos a otros y a sí mismos.

Para Shütz (1967) el mundo social, representado por los fenómenos sociales puede ser descrito desde la personalidad social, desde el acto social, desde el grupo social y desde las relaciones sociales, lo que significa que cada fenómeno social puede ser estudiado bajo el esquema de referencia de la objetividad o subjetividad, es decir que el estudio del mundo social deber ser abordado desde un marco de referencia objetivo o subjetivo, sin embargo es el mundo subjetivo el que debe ser mantenido en todo su vigor porque de lo contrario la teoría pierde su cimiento básico, ya que es el elemento que remite al mundo de la vida y la experiencia cotidiana, significa entonces que el punto de vista subjetivo es la garantía única, de que el mundo de la realidad social no será reemplazado por un mundo ficticio e inexistente construido por el observador científico.

En este sentido se puede afirmar que la investigación estará orientada hacia el mundo social de los docentes y los alumnos, que desde su vida cotidiana y desde sus relaciones sociales desarrolladas en la institución educativa van generando esquemas y significatividades asociadas a la experiencia en el campo de la educación y de los signos y significaciones que los estudiantes de educación media general le dan al proceso educativo y sus relaciones con sus semejantes y a sus interacciones, y desde la conciencia del sujeto,

es decir desde el mundo de vida macro, micro y subjetivo. Los elementos anteriormente descritos determinan el mundo social de los docentes y de los estudiantes que no es común a todos, se concibe como el campo de acción y de orientación posible organizado alrededor de ese mundo de vida docente que según sus esquemas, planes y significados derivan de ellos, pero que ese mismo mundo social es el campo de acción de otras personas. Lo que representa que el mundo social desde el comienzo es un mundo organizado y que mediante el aprendizaje, la educación, las experiencias y los experimentos de todo tipo, los actores sociales adquieren cierto conocimiento del mundo y de sus instituciones.

Al respecto Schütz (1967), señala, que los objetos del mundo social le interesan a los sujetos en la medida que determinan su propia orientación, que promueven la realización de sus planes que constituyen un elemento esencial en su mundo de vida, los cuales pueden aceptar o modificar, en la medida del sentido y el significado que tiene para ellos, lo que implica que no basta con que los sujetos conozcan la existencia de los objetos sino que deben comprenderlos e interpretarlos como posibles elementos significativos respecto de actos o reacciones posibles que puedan efectuar dentro de los planes vitales de los sujetos o actores sociales. Esta comprensión de los elementos significativos del mundo de vida de los sujetos ocurre cuando hay cooperación con otros seres humanos, lo que implica que el mundo de vida tiene sentido no sólo para el sujeto sino para todos los miembros de la sociedad, mediante el proceso de interacción e interrelación de los conocimientos comunes, tareas y sufrimientos.

El mismo autor, también refiere que el mundo cotidiano es el ámbito donde aplica la teoría de la acción, es decir, sus investigaciones hablan de las relaciones intersubjetivas que realizan los actores sociales. El observador científico se preocupa de la vida cotidiana y, al hacerlo, procede a investigar sociológicamente la conciencia del actor que vive en ese mundo. El mundo cotidiano nos es común a todos y, en él, cada uno vive y actúa como un hombre entre sus semejantes, un mundo que se concibe como el campo de acción y orientaciones posibles, organizado alrededor de su persona según el esquema específico de sus planes y las Significatividades que derivan de ellos.

De esta manera, interpretando a Schütz (1974) el mundo de la vida tiene su propia existencia, su propia lógica y su propia organización, es decir, el mundo de la vida es independiente del actor. Sin embargo, reconocemos que éste puede ser conocido por él y

ese conocimiento puede ser compartido con otros, quienes a su vez, también pueden interpretar y reinterpretar ese mundo. De igual manera comparten sus interpretaciones y cuando realizan ese ejercicio, también sus experiencias, sus vivencias y construyen la vida de manera cooparticipativa. Los actores sociales construyen y comparten objetos de todo tipo, sean materiales o inmateriales, comparten y proyectan sus propias vidas, ya sea de un modo personal o a través de sus proyectos de vida.

De igual manera, el mundo de la vida cotidiana es el ámbito donde los actores sociales realizan sus diversas interrelaciones, es decir, este mundo tiene un carácter social en virtud de lo cual en él encontramos significados y símbolos que el observador conoce y, si fuere menester, tendría que detectar el sentido que tienen las diversas interrelaciones que establecen los actores. De allí, que el observador, necesariamente, deberá proceder a interpretar y a reconstruir el sentido y los significados de ese mundo y de las propias interrelaciones entre los actores.

Este mundo de la vida cotidiana, llamado mundo de sentido común o mundo de la vida diaria, se integran las diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo, experimentado por el hombre en su actitud natural y que según el autor citado este mundo ya existía, tiene su historia y se presenta de manera organizada; es primordialmente las escenas de las acciones del hombre y su propósito inicial no es tanto interpretarlo y comprenderlo, sino efectuar cambios dentro de él, es decir se intenta dominar al mundo antes de procurar comprender, de forma que el mundo del sentido común es la escena de la acción social donde los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros, así como consigo mismo.

Sobre las mismas líneas del autor, el mundo de la vida cotidiana todo se presupone, lo que significa que las estructuras del mundo de vida no son advertidas o evaluadas formalmente por el sentido común, por lo que el sentido común ve al mundo, actúa y lo interpreta por medio de las tipificaciones implícitas a lo que Schütz denomina el acervo de conocimiento, es decir que cada quien acepta este mundo, no sólo como existente, sino como existente antes del nacimiento, el cual se encuentra no solo habitado por semejantes, sino que es interpretado por ello de manera típica que está determinado.

Estas tipificaciones (objetos inertes, seres, y objetos), no hace falta que nadie las enseñe que lo común es común, que lo familiar es familiar y que la textura misma de la vida del

sentido común incluye estas tipificaciones que hace posibles otras aseveraciones. Éstas abarcan el acervo del conocimiento que surge de una estructura social, lo que significa que el conocimiento tiene un origen social y está socialmente distribuido e informado, es decir, que el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, no obstante en un ser social enraizado en una realidad intersubjetiva.

La intersubjetividad constituye una característica del mundo social. El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde podemos percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra forma, el sujeto sólo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros.

Para Schütz (1979), el mundo del sentido común, el “mundo de la vida”, permite anticipar ciertas conductas para que el sujeto se desarrolle en su entorno. De ahí que la intersubjetividad sea posible que de alguna manera, implique el poder ponerse en el lugar del otro, a partir de lo que se conoce de ese otro, de lo que se ve en él. En este ámbito de relaciones, se pueden reconocer relaciones intersubjetivas tanto espaciales como temporales. En las primeras tenemos el nosotros, el reconocimiento de relaciones con otros de los que formamos parte, con otros que se reconocen mutuamente como parte de algo común; están también las relaciones ustedes, donde se observa a otros sin la presencia de uno mismo; y por último, están las relaciones entre terceros, las relaciones ellos. Con respecto a las relaciones referidas al tiempo, Schütz (obcit) reconoce a los contemporáneos, otros con los que se puede interactuar, compartir acciones y reacciones; los predecesores, aquellos otros con los que ya no se puede interactuar, pero de los cuales sí tenemos algún tipo de información sobre sus actos; y por último, los sucesores, aquellos otros con los que no es posible interactuar pero hacia los cuales los sujetos pueden orientar sus acciones.

En este ámbito, el sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se

conoce a lo que se desconoce. El mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto; una experiencia reconocida como novedosa es aquella para la que no se tienen tipificaciones de significado o son erróneas, lo que implica reorganizarlas. No existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según el aquí y ahora que experimenta el sujeto.

El enfoque de Schütz parte de la necesidad de analizar las relaciones intersubjetivas a partir de las redes de interacción social. Esta fenomenología del mundo social, Schütz (1972), toma como punto de partida para su análisis de la estructura significativa del mundo tanto a la fenomenología de Husserl como a la sociología comprensiva de Weber. Pese a poder determinar tan claramente los antecedentes presentes en su obra, son al menos dos los elementos que constituyen las principales aportaciones al pensamiento sobre lo social, el primero, la incorporación del mundo cotidiano a la investigación sociológica, a partir de la reivindicación como objeto de estudio de la sociología el ámbito de la sociabilidad, es decir, el conjunto de las relaciones interpersonales y de las actitudes de la gente que son pragmáticamente reproducidas o modificadas en la vida cotidiana; y el segundo, la definición propia de las características del mundo de la vida, que se define a partir de los siguientes elementos: sus significados son construcciones sociales; es intersubjetivo; está conformado por personas que viven en él con una actitud “natural”; y es un ámbito familiar en el que los sujetos se mueven con un “acervo de conocimiento a mano.

Tanto Schütz como Weber, coinciden en reconocer la importancia de la comprensión del sentido de la acción humana para la explicación de los procesos sociales. Para ambos, la sociedad es un conjunto de personas que actúan en el mundo y cuyas acciones tienen sentido; y es relevante tratar de comprender este sentido para poder explicar los resultados del accionar de los sujetos. Sin embargo, mientras que para Weber la comprensión es el método específico que la sociología utiliza para rastrear los motivos de los actores y así poder asignar sentido a sus acciones, por su lado Schütz le otorga a la comprensión un papel mucho más importante, considera que el mundo en el cual vivimos es un mundo de significados, un mundo cuyo sentido y significación es construido por nosotros mismos y los seres humanos que nos precedieron. Por tanto, para Schütz, la comprensión de dichos

significados es nuestra manera de vivir en el mundo; la comprensión es ontológica, no sólo metodológica.

En ambos casos, la propuesta de la sociología fenomenológica implica una apuesta por el estudio y explicación de *Verstehen*, (2001) es decir, de la experiencia de sentido común del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana. Así, la propuesta de Schütz, en este sentido, destaca por su comprensión de las diferencias entre el “mundo de la vida” de Husserl y la vida cotidiana. Para Schütz (1974), el mundo de la vida cotidiana es el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en el que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. La actitud natural está determinada cotidianamente por motivos pragmáticos, de ahí que el conocimiento de la vida cotidiana se considere un conocimiento no sistemático, poco ordenado. En este punto entra la intersubjetividad, que por un lado delinea el campo de la cotidianidad, y por el otro, es el fundamento que posibilita la existencia del mundo de vida.

Schutz (1974), también utiliza la idea de la intersubjetividad en un sentido más amplio para referirse a todo lo que es social, y afirma que el conocimiento es intersubjetivo o social en tres sentidos, la reciprocidad de perspectivas, donde se supone que las otras personas existen y que los objetos son conocidos o cognoscibles por todos. Sin embargo, a pesar de esta reciprocidad de perspectivas, existe un mismo objeto que puede significar cosas diferentes para personas distintas, lo que se supera en el mundo social debido a la existencia de las idealizaciones que éste engloba en lo que denomina la tesis general de las perspectivas reciprocas. El conocimiento es intersubjetivo, lo que significa que es el origen social del conocimiento, donde existen acervos comunes de conocimiento y los adquieren mediante la interacción social con sus padres, maestros y sus pares. Pero también, en el sentido que existe una distribución social del conocimiento, de forma que el conocimiento que poseen las personas varía de acuerdo con su posición en la estructura social, lo que lleva a pensar que Schütz dio un giro a la fenomenología para analizar el mundo subjetivo, el mundo social, a pesar que Husserl y Schütz se centraron en la intersubjetividad, Husserl lo lleva hacia el reino de la conciencia y Schütz hacia el mundo social.

En este mismo orden, para Schütz (1974) la configuración particular del sujeto está determinada por la intersubjetividad, que constituye una característica esencial del mundo social. El *aquí* se define porque se reconoce un *allí*, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde los sujetos pueden percibir fenómenos que escapan al conocimiento de su yo, pues los sujetos no pueden percibir su experiencia inmediata pero sí las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social.

La intersubjetividad, siempre dada en situaciones de simultaneidad, es posible porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas de otros para desarrollar la vida social: cuando un sujeto se dirige a otro, presupone que comparte ciertos códigos. Para Schütz (1974) pueden darse relaciones con otros de los que el mismo sujeto forma parte, constituyendo una *relación*, un vínculo entre un conjunto de sujetos que comparten una misma vivencia o vivencias muy similares. También se pueden dar relaciones de otros sin él, esto es, *relaciones ustedes*. Y por último, pueden darse relaciones de terceros, nombradas por Schütz como *relaciones entre ellos*, refiriéndose al espacio.

En cuanto a las relaciones referidas al tiempo, Schütz establece tres tipos: los *contemporáneos*, aquellos otros con los que se puede interactuar, es decir, experimentar acciones y reacciones con ellos; los *predecesores*, que son otros con los que ya no se puede interactuar, aunque sí es posible acceder a sus actos; y por último, los *sucesores*, aquellos otros con los que no es posible interactuar pero hacia quienes el sujeto puede orientar sus acciones (Schütz, 1963: 45-46). En el mundo de los contemporáneos existe una categoría particular de otros, los llamados *asociados*, para la que no basta solamente con el reconocimiento y la vivencia compartida. En este caso, es indispensable una relación cara a cara ininterrumpida, en la que el sujeto es capaz de conocer a tal punto a otros que puede orientar su acción hacia las reacciones que espera de esos otros. Los asociados, por tanto, reviven la relación *nosotros* que establecieron anteriormente, este proceso de intersubjetividad mediante las relaciones de terceros va a dar origen al acervo de conocimiento.

El acervo del conocimiento significa para Schütz (1974) que yo conozco adecuadamente lo que constituye el resultado de situaciones anteriores, yo sé que mi situación es ese sentido absolutamente único. En efecto el acervo del conocimiento mediante el cual yo determino la situación presente, tiene una articulación biográfica, lo que se refiere no sólo al contenido, al significado de todas las experiencias anteriores, sino también la intensidad, duración y secuencia de estas experiencias, circunstancias que son importante, puesto que constituye el acervo individual de conocimiento. Estos conocimientos que se encuentran en el acervo de conocimiento a la mano son aquellos que los sujetos dan siempre por sentados, verdades que funcionan como incuestionable, aunque en cualquier momento pueden ser cuestionadas; lo cual indica que las estructuras del mundo de la vida son aprehendidas como la trama de sentido presupuesto en la actitud natural, el contexto básico de 'lo indiscutido' y, en este sentido, lo tomado como 'evidente' que subyace en toda vida y acción social.

Por otra parte, la construcción social de la realidad según Berger y Luckmann (1968) se hace cuando los sujetos poseen un conjunto de significados y construcciones sociales que los individuos conocen, aprehenden, reproducen o modifican; así mismo esta construcción es intersubjetiva, lo que equivale a decir que está construida por y entre todos mediante procesos de comunicación e interacción. El elemento central en la construcción social es la vida cotidiana particular y próxima de la que cada individuo tiene conciencia, perspectivas e interés particular, difiere a las de otros, como consecuencia de la intersubjetividad, a su vez, hay una correspondencia de los significados que le atribuyen a los fenómenos que comparten en común en ese contexto, esto es el denominado sentido común que no requiere verificación, constituyéndose así en la realidad de la vida cotidiana, independientemente de las interpretaciones que puedan efectuarse sobre ella.

Ahora bien, respecto a la vida, se puede agregar, que consta de dos partes, la rutina y el sentido común. La rutina es donde los individuos están adaptados y por lo tanto no presenta problemas porque es ampliamente conocido y dominado, por el contrario, el sentido común si presenta problemas, ya que es nuevo, diferente a lo conocido, genera cambios y en consecuencia necesidad de adaptaciones nuevas y búsqueda de otros conocimientos, por cuanto se interrumpe la continuidad y para reintegrarse a la vida no

problemática, se recurre a sentido común, apoyado en el lenguaje como sistema de comunicación por excelencia entre los seres humanos.

En este particular aspecto, Berger y Luckmann (1968), explican que el lenguaje permite objetivar y tipificar las experiencias que surgen en el transcurrir de la vida, pudiendo incluirlas en categorías cuyos significados son conocidos por las personas y por ende integrarlas nueva y coherentemente a la vida cotidiana, que permite al individuo obtener un cúmulo social de conocimientos, ampliando el reconocimiento de los principios lógicos de la realidad de la vida cotidiana, lo cual se repite en distintas medidas, momentos y personas. Este cúmulo de conocimientos se presenta distribuido socialmente en forma diferente entre los individuos, ya que unos lo poseen en mayor o menor grado, haciendo compleja dicha realidad, situación que permite que el hombre tenga apertura al mundo. Esta adquisición de conocimientos se origina desde el nacimiento mismo del ser humano el cual, aun cuando posee sus condicionantes biológicos, se relaciona con un orden social del cual recibe influencias que lo determinan como ser, este orden social es a su vez un producto de la actividad humana en cualquier momento del tiempo.

Para los autores antes citados, el individuo comienza la construcción social de la realidad cuando en su vida cotidiana realiza actividades en forma habitual y común, convirtiéndose en actos de rutinas las cuales son internalizadas que van a permitir la regulación y la orientación del comportamiento social que se va institucionalizando, convirtiéndose, de una realidad subjetiva a una realidad objetiva. Este proceso de institucionalización permite que las acciones habituales desarrolladas por los individuos se conforman en una especie de tipificación de la acción de los actores sociales, estas tipificaciones se constituyen en instituciones con determinadas características históricas y de control social que son compartidas por determinado grupo social y que en conjunto forman la sociedad regida por un control social, dándose de esta manera la construcción de un mundo social o la construcción de la realidad social sobre una orden institucional que se va expandiendo, lo cual va a permitir la reconstrucción de la realidad social.

Para Berger y Luckmann, T. (1968) la construcción social de la realidad producto de las relaciones del hombre y el mundo social se produce cuando los sujetos en ese proceso dialectico de las relaciones entre el hombre y su mundo social aborda la legitimación de los significados subjetivos que las instituciones han objetivados, que van a ser transmitidos

de generación en generación, es indispensable que dichos significados objetivados puedan ser explicados y justificados para volverlos nuevamente inteligibles y atribuirles validez.

Cognoscitiva, proceso este que constituye la legitimación.

Existen tres momentos que constituyen el proceso dialéctico entre el hombre productor y el mundo social como su producto, estos, para Berger y Luckman, (1991), son: La externalización, proceso por la cual las instituciones aparecen fuera del individuo, persistentes en su realidad están ahí, existen como realidad externa, el individuo no puede comprenderla por introspección: debe salir a conocerlas, así como debe aprender a conocer la naturaleza, el mundo se experimenta como algo distinto a un producto humano. La objetivación, en esta los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad. Los significados se materializan permitiendo que el sujeto se vuelva accesible los conocimientos de su entorno a las experiencias de su práctica cotidiana, y la internalización, proceso por el cual el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización, se define como aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otros que en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí.

Para Berger y Luckmann (1968) la legitimación de los significados subjetivos se logra mediante la aplicación de cuatro niveles en el proceso de legitimación. Primer nivel, la legitimación incipiente, pre-teórica; lograda con afirmaciones tradicionales sencillas a través del vocabulario, que se constituyen en el conocimiento social. Segundo Nivel, se da la legitimación teórica en forma rudimentaria, lograda mediante esquemas explicativos pragmáticos y concretos, a través de proverbios, máximas morales, sentencias, leyendas, cuentos populares. Tercer Nivel, se logra la legitimación teórica explicativa, conseguida mediante un cuerpo de conocimientos diferenciados constituidos en teorías explícitas que proporcionan amplios marcos de referencia, trasciende a la aplicación pragmática y se convierte en teoría pura. Cuarto Nivel, se construye el Universo simbólico; siendo procesos simbólicos los que se refieren a significación de realidades que no son de la experiencia cotidiana, se producen por medio de la integración significativa de la experiencia humana a totalidades simbólicas conformadas como universos simbólicos, es

decir una integración de significados objetivados socialmente y subjetivamente reales, producto de una acumulación de conocimiento. Integra tanto los significados de la vida cotidiana, como los marginales y los discrepantes, aún aislados, ordenándolos y colocándolos en un marco de referencia general, resguardando el orden institucional y la biografía individual, puesto que ubica los acontecimientos histórica y coherentemente en el tiempo (pasado, presente y futuro).

Para Berger y Luckman, (1991), el lenguaje, es el elemento principal para darle sentido y significados a la vida cotidiana, el cual es definido como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana, su fundamento descansa, por supuesto, en la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano, pero no es posible intentar hablar de lenguaje hasta que las expresiones vocales estén en condiciones de separarse del aquí y ahora inmediatos en los estados subjetivos. Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística, la vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él, por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

En este sentido, el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras, en la situación cara a cara, el lenguaje posee una cualidad inherente de reciprocidad que lo distingue de cualquier otro sistema de signos, la continua producción de signos vocales en la conversación puede sincronizarse sensiblemente con las continuas intenciones subjetivas de los que conversan, el lenguaje como sistema de signos, posee la cualidad de la objetividad, se presenta como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo, que obliga adaptarse a sus pautas.

Además, el lenguaje tiene una expansividad tan flexible como para permitir objetivar una gran variedad de experiencias que salen al paso en el curso de la vida, también tipifica experiencias, permitiendo incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado los hombres, a la vez que las tipifica, también las vuelve anónimas, porque por principio la experiencia tipificada puede ser repetida por cualquiera que entre dentro de la categoría en cuestión, el lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente

abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de recuperar estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana, de esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común, vive todos los días en un mundo de signos y símbolos.

Enfoques Humanista-Afectivos en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Los primeros humanistas

El humanismo surgió como una imagen del mundo al término de la Edad Media según Villalpando (1992), los pensadores humanistas fueron entonces intérpretes de nuevas aspiraciones humanas impulsados por la decadencia de la filosofía escolástica, cuyo centro de gravedad era la vida religiosa y la inmortalidad ultraterrena. El humanismo vino a sustituir esa visión del mundo con la reflexión filosófica abundante en productos racionales, en la que prevalecía la idea del hombre como ser humano, verdadero e integral. Este nuevo pensamiento pedagógico se instaura con el Renacimiento, las ideas y doctrinas de elevado sentido humanista definen desde este momento el carácter y el valor de la educación, que adquiere de ese modo las cualidades de liberalismo, realismo e integridad.

Con el liberalismo se da valor al educando como la parte más significativa en su formación tanto como la autenticidad del hombre. A su vez, el realismo reconoce la naturaleza del educando como punto de partida para su educación, de manera integral, junto con el ambiente donde éste se desenvuelve, de manera que al educando se le considere además de un ser que debe adquirir brillo para su persona o para cultivar aquello en lo que tenga capacidad, también lo contempla como un ser con alma, como un conjunto de potencialidades, las cuales es preciso hacer que se desarrollen.

Entre los humanistas más destacados, cuya mirada se centró en lo educativo, se encuentra a Tomás Campanella (1568-1639), quien a través de sus obras expresa que la educación es un medio para ennoblecer a los hombres. Al tiempo de indicar que para el aprendizaje se requiere observación y práctica directas, recomienda formar al hombre en las artes y procurar el fortalecimiento de su vigor físico. En Francia destaca Rabelais (1494-1553), quien clama por una educación útil, también Miguel de Montaigne (1533-1592),

quien se pronuncia por una educación para formar al hombre mejor, librarlo de prejuicios sociales y de falsos orgullos, hacer del educando un ser reflexivo, humanamente formado, antes que repleto de conocimientos García Favela (2000).

Igualmente, menciona este mismo autor, al español Juan Luis Vives (1492-1540), quien, considera a la sabiduría como la diosa que gobierna la educación y al maestro como un padre amoroso de sus discípulos con quienes comparte su saber. Por su parte, Juan Amós Comenio (1592-1671) en su obra *Didáctica Magna* aborda dos cuestiones cruciales: la generalidad y la generalización, a través de las cuales asegura que debe enseñarse de todo a todos, pues el objetivo del aprendizaje no consiste en obtener un saber profundo y perfecto de todas las disciplinas, sino en apropiarse de los fundamentos y el fin de cada una de ellas. Propone animar en el alumno el cultivo de sus sentidos, para terminar más tarde en el cultivo de la voluntad, pues el alumno desarrolla, así, sus propias facultades y llega a formarse una personalidad original, además criticaba, convertir al educando en una bestia de carga forzándolo a llevar a cuestas un fardo de mercancías ajenas; en lugar de ello, decía, es mejor cuidarlo como un árbol para que rinda sus propios frutos.

El humanismo en el siglo XX

Ese siglo estuvo signado por aportaciones notables, iniciándose con el conductismo, guiado por los principios del fisiólogo Iván Petrovich Pavlov (1849-1936), concibe al aprendizaje a partir del condicionamiento reflejo animal, es decir de reflejos condicionados de los fenómenos psíquicos más acabados, los cuales dan lugar al aprendizaje, la voluntad, los hábitos. Luego conseguimos a Burrhus Frederick Skinner (1904-1990), psicólogo estadounidense, quien se centró en los procesos de aprendizaje hasta descubrir un nuevo tipo de condicionamiento de la conducta animal, denominado condicionamiento operante o instrumental, aplicable a todos los campos de la psicología. Ambas escuelas están fundamentadas en experimentos con la conducta animal a base de repeticiones.

En este particular, el conductismo se relaciona de inmediato, en educación, con las reacciones humanas automáticas, el proceso educativo se reduce al suministro controlado de una serie de factores externos y de estímulos para producir en el educando reacciones observables. Así, deja de lado las actitudes y motivaciones personales al considerarlas

carentes de valor, además de que limita la creatividad y no permite ni promueve la reflexión. Ejemplos de estos condicionamientos pueden ser la memorización (basado en la ley de la repetición) o la realización de trabajos de imitación en los cuales ya se conocen los resultados con antelación. En estos sistemas, la acción humana se explica mediante el arco reflejo, el hombre queda reducido a un mero mecanismo, productor de conductas medibles, mientras que la motivación se estimula mediante la actividad reforzada, de la repetición condicionada. En ello, precisamente estriba la falla del conductismo, por la explicación mecanicista que hace acerca de la compleja acción humana.

Por el contrario, el humanismo se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona, como lo plantea Hernández (1998), la personalidad es una organización o totalidad que está en continuo tránsito de desarrollo, en cuyo caso la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. En atención a esto, las conductas humanas, no son consideradas como fragmentarias sino formada por aspectos inherentes a la humanidad como el amor, las relaciones interpersonales afectivas, lo ético, la bondad, y también otros aspectos naturales físicos como la muerte, la sexualidad, entre muchos otros.

El humanismo toma del existencialismo las siguientes nociones:

- el ser humano es electivo, por ende, capaz de elegir su propio destino;
- el ser humano es libre para establecer sus propias metas de vida; y
- el ser humano es responsable de sus propias elecciones.

La mayoría de los psicólogos humanistas comparten ciertos postulados como el considerar al ser humano es una totalidad. Éste es un enfoque holista, cuyo objetivo consiste en estudiar al ser humano en su totalidad y no fragmentada mente. El ser humano posee un núcleo central estructurado. Dicho núcleo es su «yo», su «yo mismo» (self) que es la génesis y la estructura de todos sus procesos psicológicos.

En este sentido, el ser humano tiende naturalmente a su autorrealización formativa. Puesto frente a situaciones negativas, debe trascenderlas; y si el medio se define como propicio, genuino y empático, amén de no amenazante, verá favorecidas sus potencialidades. El ser humano es un ser inserto en un contexto humano, y vive en relación con otras personas, es consciente de sí mismo y de su existencia, que igualmente se conduce de acuerdo con lo que fue en el pasado y preparándose para el futuro.

De la misma manera, el ser humano está provisto con facultades de decisión, libertad y conciencia para elegir y tomar sus propias decisiones. Estas facultades lo convierten en un ser activo, constructor de su propia vida, dueño de sus propias decisiones o elecciones. Entonces, desde este punto de vista, la educación debe de centrarse en ayudar a los estudiantes para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. Es así como la educación humanista se centra en la idea de que los alumnos son diferentes, lo cual los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás.

El paradigma humanista en la educación

Esta corriente nació en los Estados Unidos fundado en la Psicología humanística de los años 70. En el centro se encuentran la afectividad, la relacionalidad y las características de personalidad del estudiante y sus motivaciones. Las aportaciones de Rogers, Maslow, Asher, Lozanov, Krashen, Terrell y Gattegno son muy importantes. El estudiante aprende sólo cuando está libre de la ansiedad que impide no sólo su desarrollo lingüístico, sino también su desarrollo humano; aprende cuando es capaz de controlar su filtro afectivo.

La educación humanista se define como de tipo indirecto, pues en ella el docente permite que los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido. En este tipo de educación, los alumnos son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total.

En tanto los profesores, bajo esta concepción, induce los estudiantes para la toma de decisiones dentro de ámbitos donde prime el respeto a los derechos de la persona, y donde lo justo y lo injusto, como dogma, se cuestione. En este sentido, asume rasgos como interesarse en el alumno como persona total, mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza, fomentar en su entorno el espíritu cooperativo, mostrarse auténtico y

genuino y comprensivo ante sus alumnos abandonar las posturas autoritarias y egocéntricas., y estar dispuesto compartir conocimientos y experiencias con sus alumnos.

Estos enfoques humanistas tienen como características comunes, (1) el énfasis en los aspectos subjetivos (2) el influjo de filosofías relacionadas con la fenomenología y el existencialismo, preocupadas por aspectos como el “yo”, el “existir” o el “ser” hasta el punto de que estas teorías son citadas con mucha frecuencia como “fenomenológicas”; (3) el rechazo de los conceptos motivacionales de la teoría psicoanalítica y conductista por el carácter determinista y mecanicista de ambas posiciones.

Otras implicaciones de la teoría humanista en la educación, plantean que el individuo se desarrolla progresiva y secuencialmente a través de la mediación de otras personas en función del contexto, es lo que se conoce como enfoque humanista socio cognitivo, en cual se integran los planteamientos de Rogers, los cognitivos de Piaget (organismo adaptable), Brunner (Aprendizaje por descubrimiento) y Ausubel (aprendizaje significativo y funcional) así como los socioculturales-contextuales de Vygotsky, y el aprendizaje mediado, modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein. En su conjunto estas teorías dejan de lado supuestos que señalan que el desarrollo se da por acumulación o por la predeterminación por la herencia genética y que la inteligencia no es modificable.

A los aportes de los autores antes nombrados se les une Sternberg (Teoría triárquica de la inteligencia), Gardner (Teoría de las inteligencias múltiples), y últimamente el trabajo de Díez y Román (2006), quienes proponen la teoría tridimensional de la inteligencia escolar y consideran que la inteligencia de los individuos es un sistema que conjunta procesos cognitivos, procesos afectivos y esquemas mentales que el individuo utiliza o puede utilizar para aprender. Sin embargo, en la presente investigación centrada en las realidades construidas por los sujetos y las formas como viven y experimentan su mundo, interesa revisar los siguientes postulados:

La Teoría Humanista de Carl Rogers

Carl Rogers (1902-1987), autor eminentemente clínico que aborda en los años 60 una formulación teórica de la personalidad en consonancia con sus posiciones terapéuticas. Rogers afirma que el alumno promoverá su propio aprendizaje en cuanto éste llegue a ser

significativo para él mismo. Esto sucede cuando en la experiencia se involucra a la persona como totalidad, cuando se incluyen sus procesos afectivos y cognitivos, y cuando, además, el aprendizaje tiene lugar en forma experimental.

En este sentido, reviste gran importancia que el alumno considere el tema a tratar como algo relevante para sus objetivos personales y que el aprendizaje se promueva con técnicas participativas, a través de las cuales el alumno tome decisiones, movilice sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender. Simultáneamente, la creación de un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos es de igual manera sobresaliente, para lograrlo sugiere que el profesor abandone las recetas estereotipadas, y actúe de manera innovadora, de acuerdo con su personalidad, y su modo de ser.

Rogers considera el aprendizaje como una función de la totalidad de las personas; afirma que el proceso de aprendizaje genuino no puede ocurrir sin:

- Intelecto del estudiante
- Emociones del estudiante
- Motivaciones para el aprendizaje

De esta teoría surge el aprendizaje significativo el cual implica experiencia directa, pensamientos y sentimientos; es auto iniciado e involucra a toda la persona, así mismo tiene un impacto en la conducta y en las actitudes e incluso puede llegar a cambiar la personalidad de la persona.

De acuerdo con esta posición humanista de la fenomenología, Rogers cree que el individuo percibe el mundo que le rodea de un modo singular y único; estas percepciones constituyen su realidad o mundo privado, su campo fenoménico. En este sentido, la conducta manifiesta de la persona no responde a la realidad, responde a su propia experiencia y a su interpretación subjetiva de la realidad externa, en tanto la única realidad que cuenta para la persona es la suya propia. Por tanto, si el psicólogo quiere explicar la conducta deberá tratar de comprender los fenómenos de la experiencia subjetiva.

En cuanto a las formas del conocimiento, expresa que estos difieren fundamentalmente en el modo de verificar hipótesis: el conocimiento subjetivo (basado en hipótesis a partir de la experiencia interior, es un conocimiento falible), el conocimiento objetivo (las hipótesis se confrontan y verifican con el medio externo. Este método transforma todo lo que estudia en objeto, y su objetividad no es en verdad sino una subjetividad compartida por una

comunidad amplia; así, la objetividad no es sino un caso particular de la subjetividad, y el conocimiento interpersonal o fenomenológico. Este último es el conocimiento idóneo para el psicólogo. Gracias a él tenemos acceso al mundo subjetivo de otra persona. Existen varios caminos para validar este tipo de conocimiento, el primero, consiste en preguntar al otro por su experiencia, el segundo, observar sus señas y gestos y su modo de reaccionar, y, el último, crear un clima empático entre los dos, en donde los dos mundos se conecten y se fundan en un solo mundo (empatizar: identificarse, comprender, pero no desde fuera, sino convirtiéndose en lo comprendido), permitiendo que se revele el marco de referencia interno (el campo fenomenológico) del otro. Esto permite al psicólogo crear un ambiente de empatía con el cliente (más no paciente). Este método es para Rogers el camino para hacer una ciencia psicológica significativa.

En este mismo sentido, Rogers parte de sus numerosas observaciones clínicas, procurando eliminar todos los prejuicios subjetivos y formula hipótesis que puedan ser verificadas en un intento por conjugar los fenómenos subjetivos con la investigación objetiva. De esta forma, se dedica a investigar cómo las relaciones interpersonales provocan cambios en la gente, y qué características debe tener la relación terapéutica, a manera de conseguir los cambios deseados.

De esta manera, Rogers (1984) convierte su teoría una teoría centrada en la psicoterapia dirigida a cambiar la conducta humana a través de las relaciones interpersonales, principios que derivan en una teoría de la personalidad, basada en la subjetividad del individuo, explicando que “cada persona vive en su mundo específico y propio, y ese mundo privado es el que interesa a la teoría, ya que es el que determina su comportamiento”. Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias, de las cuales él es el centro. El individuo percibe sus experiencias como una realidad, y reacciona a sus percepciones, por lo tanto su experiencia es su realidad, en consecuencia, la persona tiene más conciencia de su propia realidad que cualquier otro, porque nadie mejor puede conocer su marco interno de referencia. Esto no implica que cada persona se conozca plenamente; pueden existir zonas ocultas o no conocidas que se revelarán en terapia, pero en ningún caso el terapeuta irá por delante del propio cliente en el conocimiento del mismo, así, nadie tiene mejor acceso al campo fenomenológico que uno mismo.

De igual manera, el individuo posee la tendencia de experimentar (proceso motivacional), es decir, a desarrollar todas sus capacidades de modo que le sirvan para mantenerse y expandirse. Según este postulado, Rogers acepta una única fuente de motivación en la conducta humana: la necesidad innata de auto actualización (ser nosotros mismos, convertir la potencia en acto). El hombre sólo está movido por su tendencia a ser, que en cada persona se manifestará de forma distinta.

En esta tendencia la auto actualización confluyen, por un lado, la tendencia a conservar la organización, obtener alimento y satisfacer las necesidades de déficit (aire, agua), y por otro, la tendencia a crecer y expandirse, lo que incluye la diferenciación de órganos y funciones, la reproducción, la socialización y el avance desde el control externo a la autonomía. Se podría considerar que el primer aspecto guarda relación con el concepto tradicional de reducción de la tensión (equilibrio), mientras que la segunda parte implicaría otro tipo de motivaciones, como la búsqueda de tensión o la creatividad (desequilibrio que se resuelva posteriormente en un equilibrio más complejo y maduro). Esta tendencia se entiende como una motivación positiva que impulsa al organismo a progresar, y que va de lo simple a lo complejo; se inicia en la concepción y continúa en la madurez; esta posee las siguientes características: (1) es organísmica (natural, biológica, una predisposición innata), (2) es activa, constante, (3) direccional o propositiva, y (4) es selectiva.

Rogers, (1980), para sostener su teoría pone como ejemplo algunas evidencias, donde se aprecia la tendencia a continuar el desarrollo:

- El niño interactúa con su realidad en términos de esta tendencia a la actualización. Su conducta es el intento del organismo, dirigido a un fin, para satisfacer la necesidad de actualización (de ser) en el marco de la realidad, tal como la persona la percibe (proceso conductual). La conducta supone una satisfacción de las necesidades que provoca la actualización, tal como éstas son percibidas en la realidad fenoménica, no en la realidad en sí. Es la realidad percibida la que regula la conducta, más que el estímulo o realidad “objetiva”, (un bebé puede ser tomado en brazos por una persona afectuosa, pero si su percepción de esta situación constituye una experiencia extraña o aterradora, es esta percepción la que influirá en su comportamiento). Esto convierte a la Psicología de la Personalidad en Psicología de la Percepción, interesada en estudiar las diferentes formas como las personas forman su campo fenoménico.

- La conducta es provocada por necesidades presentes, y no por eventos ocurridos en el pasado. Las únicas tensiones y necesidades que la persona intenta satisfacer son las presentes (sin negar que éstas tengan su origen en fenómenos pasados; se trata del énfasis existencialista en el “aquí y ahora”).

- Junto al sistema motivacional de auto actualización, existe un sistema valorativo o regulador igualmente primario. Desde la infancia, la persona está desarrollando permanentemente un proceso orgánico de autoevaluación que tiene como criterio la necesidad de actualización (el ideal de actualización, de ser él mismo). Las experiencias que son percibidas como satisfactorias de esta necesidad se valorarán positivamente, y las no percibidas como satisfactorias se valorarán negativamente (proceso valorativo); en consecuencia, el niño evitará las experiencias valoradas negativamente y se aproximará a las positivas.

La teoría de la Personalidad de Rogers no se caracteriza precisamente por destacar los constructos estructurales, sino por su incidencia en los aspectos dinámicos y de cambio. Sin embargo, dos constructos, los conceptos de “organismo” y “self”, tienen gran importancia en la teoría y pueden considerarse como los pilares sobre los que se asienta toda ella.

El organismo se define como una totalidad gestáltica (una organización, una forma), integrada por aspectos físicos y psíquicos que conforman la estructura básica de la personalidad (lo que somos realmente). En este sentido, el organismo guarda cierta similitud con el “ello” freudiano, sin que se atribuyan al organismo las cualidades inconscientes e instintivas del ello. Para Rogers, el organismo es el centro y lugar de toda experiencia; en él reside el campo fenoménico (realidad subjetiva o marco de referencia individual), es decir, el conjunto total de las experiencias (percepciones y significados), tanto simbolizadas (conscientes) como no simbolizadas (no conscientes). Estas últimas son consideradas por Rogers como experiencias que operan a un bajo nivel de conciencia; fenómeno que se denomina “subcepción”. Los procesos motivacionales, conductuales y valorativo-regulatorios propios del organismo.

El concepto de “self” o sí mismo es quizás más importante para el desarrollo de la teoría que el anterior, lo describe como un todo gestáltico y organizado de percepciones relativas a uno mismo, accesible a la conciencia, y que alude a las propias características y capacidades, al concepto de uno mismo en relación con los demás y al medio, a los valores,

metas e ideales, percibidos positiva o negativamente por la persona (lo que creemos ser). El Self es conceptualizado como una parte del campo fenoménico, que funciona como una Gestaltunificada, es consciente y está regido por las leyes de la percepción.

Igualmente, en la medida que avanza el desarrollo de la persona, una parte de la experiencia del individuo es simbolizada como conciencia de existir y funcionar. Esta parte del campo fenoménico se aísla y se unifica funcionalmente (gestálticamente), constituyéndose en el Self, considerado por Rogers como una configuración de experiencias y percepciones de uno mismo, expresadas simbólicamente como auto concepto, y no un agente activo, responsable de ciertas actividades como pensar, recordar o percibir. Además de este self real, Rogers incluye el concepto de self ideal, que representa aquello que quisiera ser y que está formado por percepciones especialmente significativas e importantes para la persona.

De la misma manera, Rogers introduce dos nuevas motivaciones, la necesidad de consideración positiva y la necesidad de autoestima, que se adquieren en el curso del desarrollo y que pueden entrar en contradicción con la tendencia innata hacia la actualización. A medida que comienza a surgir la conciencia de sí mismo, el niño desarrolla una necesidad de recibir amor y afecto (necesidad de consideración positiva) por parte de las personas socialmente significativas. Esta necesidad posee la característica de ser universal, persistente y recíproca (la persona percibe de forma igualmente gratificante y satisfactoria cuando proporciona afecto a los demás que cuando lo recibe). La necesidad de consideración positiva por parte de sus padres es una motivación poderosa, por lo que, para conseguir su satisfacción, el individuo puede llegar a descuidar experiencias positivas para su propia actualización y desarrollo. De esta forma, las motivaciones secundarias no necesariamente corren en la misma dirección que la motivación primaria, ocurriendo conflictos motivacionales o motivaciones competitivas.

Por asociación entre las propias experiencias y la satisfacción o frustración de la necesidad de afecto, se desarrolla una tercera motivación, la necesidad de autoestima o auto consideración positiva. El niño percibe que algunas de sus experiencias son aceptadas y evaluadas positivamente por sus padres que, en estas condiciones, le satisfacen su necesidad de amor, mientras otras experiencias merecen su reprobación. En función de esto, el niño va aprendiendo a valorarse a sí mismo (autoestima) del mismo modo que lo

hacen los demás, admitiendo aquellas acciones o sentimientos que han sido aceptados por sus padres y rechazando los desaprobados.

Hasta este momento, la parte valorativa del self estaba constituida por experiencias directamente vividas por la persona, con criterios de valoración internos inherentes a la persona, y a partir de este momento, el niño comienza a comportarse de acuerdo con unas condiciones de valor o mérito que ha incorporado a (introyectado) en su self por imposición de los otros, sin haber experimentado por sí mismo su carácter positivo o negativo (de esta forma, el niño siente que sólo será querido por los demás y por él mismo si deja de ser él mismo, y por este deseo de amor renuncia a su propia identidad y se disocia). Así, a lo largo de la niñez, el self, originariamente formado por las experiencias subjetivas, se amplía y deforma, en cierto sentido, para dar cabida a estas condiciones o valores externos y ajenos a la propia experiencia. En consecuencia, el niño se estimará a sí mismo de un modo condicionado, según cumpla o no las condiciones de valor, que pasan así a convertirse en criterio de la propia conducta.

Este valor añadido extraño a la persona, no propio, natural ni experimentado va a generar una discrepancia con sus auténticas experiencias y su organismo, (por ejemplo, un niño cuya imagen es de un niño bueno, pero que al mismo tiempo disfruta pegando a su hermano menor, por lo que será censurado por sus padres, se verá obligado para mantener su imagen y conseguir la aprobación paterna a rechazar este sentimiento gratificante considerándolo como algo censurable, independiente de su experiencia subjetiva).

Una vez que el niño incorpora al self estas condiciones de valor adquiridas, comienza a percibir selectivamente sus experiencias internalizadas. Las que coincidan con estas condiciones de valor serán percibidas conscientemente y correctamente simbolizadas; por el contrario, las experiencias que no coincidan con ellas van a ser vividas como amenazantes para el self, porque representan una incongruencia entre lo que la persona experimenta y su autoimagen, para disminuir este efecto, la persona tiende a distorsionar o negar dichas experiencias, mediante malas percepciones o susceptiones. Así, el self se separa del resto del campo fenoménico y del organismo, por lo que el individuo no puede vivir ya como una persona total e integrada, por lo tanto las gestalten, u organismo, se deforman, se tuercen forzosamente por la incongruencia o discrepancia entre ambas. De forma que el organismo incorpora experiencias que no están aceptadas por el self, y el self

incorpora juicios sobre sí mismo, principios valorativos disonantes respecto a las necesidades del organismo. Pero también puede entenderse desde un punto de vista funcional, como el choque entre dos motivaciones contradictorias, la primaria motivación orgánsmica de auto actualización contra las secundarias, de consideración positiva de los demás y de sí mismo.

Como consecuencia de lo anterior, se produce una incongruencia similar en la conducta del individuo, ciertas conductas responderán al concepto de self, mientras otras responderán a las experiencias del organismo no asimiladas en la estructura del self. Se trata de una discordancia, en último término, entre lo que la persona es y lo que cree ser, que será el germen de los procesos psicopatológicos, de los problemas psíquicos de la persona.

De esto se puede destacar que las fortalezas de la aplicación de la teoría humanista a la educación, está representada en la importancia que asigna al educador como facilitador de los procesos de aprendizaje y crecimiento del educando, lo cual permite visualizar al ser humano como un ser con potencialidades por desarrollar, con sentimientos y el valor propio como ser humano.

La teoría Cognitivista de Piaget

Piaget propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo entendible como síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia individual. Comienza con un ser individual que progresivamente se convierte en social, pero su énfasis se centra en el micro nivel, es decir, del contacto con otras personas de su entorno, (Tudge y Winterhoff, 1993).

Atendiendo a lo planteado por este paradigma, el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración. Estas estructuras, las cuales organizó en categorías denominadas sensorio motrices, pre operacionales, concretas y abstractas, dependen de un ambiente social apropiado e indispensable para que las potencialidades del sistema nervioso se desarrollen (Piaget, 1958). Postuló que cada acto inteligente está caracterizado por el equilibrio entre dos tendencias polares, asimilación y acomodación. En la asimilación, el sujeto incorpora eventos, objetos, o situaciones dentro de las formas de pensamiento existentes, lo cual constituye estructuras mentales organizadas. En la acomodación, las estructuras mentales

existentes se reorganizan para incorporar aspectos nuevos del mundo exterior y durante este acto de inteligencia el sujeto se adapta a los requerimientos de la vida real, pero al mismo tiempo mantiene una dinámica constante en las estructuras mentales (Nicolopoulou, 1993).

En síntesis, se considera que el mayor aporte de la teoría, es el de haber fortalecido el concepto del desarrollo intelectual en forma gradual y de acuerdo con las diferentes etapas evolutivas, tan específicamente expuestas y descritas en sus trabajos, y haber establecido un marco de referencia epistemológico para abordar el estudio de la psicología evolutiva.

La epistemología genética de Piaget, en cierta manera que el conocimiento y la inteligencia es un fenómeno adaptivo del organismo humano al medio que se manifiesta como una sucesión de estructuras de conocimiento, y en lo que hace presencia las fases de la inteligencia que se originan unas de otras, a partir de los reflejos innatos de succión y prensión.

En esta teoría se conjugan algunos supuestos que es importante tener en cuenta, como son los supuestos constructivistas, referidos tanto al sujeto que conoce como al objeto por conocer. Esto significa que ambos son el resultado de un proceso continuo de construcción, por lo tanto el conocimiento no es totalmente innato ni exclusivamente adquirido; por su parte, los supuestos relativistas, considera que el conocimiento siempre es relativo a un momento determinado del proceso de construcción; y los supuestos interaccionistas, según el cual el conocimiento surge de la interacción continua sujeto-medio/ sujeto-objeto, siendo el desarrollo cognitivo el resultado de factores internos y externos.

A la vez, Piaget (1983) enuncia cuatro factores fundamentales que intervienen en el desarrollo cognitivo de los sujetos: la maduración orgánica, que abre un sinnúmero de posibilidades conductuales en los sujetos; el ejercicio y la experiencia, adquieren en la acción del sujeto sobre el medio enriquecen al individuo con nuevas herramientas cognitivas. Las interacciones y transmisiones sociales, son básicamente familiares y educativas que activan los procesos de socialización que funcionan como desarrollo cognitivo; el proceso de equilibración, donde el sujeto se debe interactuar con el medio que es el mecanismo central que sirve para la organización del individuo ante lo nuevo y su adaptación.

Uno de los grandes aportes de Piaget a la educación actual es el haber dejado fundamentado que en los primeros años de educación preescolar en el niño, el objetivo que

se quiere en él es alcanzar el desarrollo cognitivo (aprendizaje) de los niños y niñas; y ello auspiciado y complementado por la familia que ha enseñado y estimulado al niño, dándole a aprender algunas reglas y normas que le permitan asimilarse en un entorno escolar.

Otro aporte de Piaget y que lo podemos ver reflejado en las escuelas en la actualidad, está basado en la teoría que se da en una clase no basta para decir que el tema ha sido asimilado y aprendido, ya que el aprendizaje involucra los métodos pedagógicos empleados como lo son la aplicación de los conocimientos, la experimentación y la demostración. Siendo la meta principal de la educación crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, hombres que sean creativos, inventores y descubridores, no simplemente repetidores de lo que otras generaciones han hecho. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece (Piaget, 1984).

El contenido de expuesto anteriormente, donde queda explícita la meta de la educación en el ser humano, puede ser contrastado con la situación educativa actual, donde han surgidos grandes transformaciones gracias a la incorporación a llamada Sociedad de la Información y la del Conocimiento (López Noreña, 2010), cuando vemos niños(as) capaces de transformar un conocimiento que se les presenta y construir nuevos aprendizajes, a partir de la guía suministrada por el maestro, dándose la oportunidad de ellos puedan cuestionar en algunos casos, lo que aprenden a diario y de tomar la iniciativa de investigar, por su propia cuenta.

Un aspecto, considerado relevante para el estudio iniciado, es la posibilidad de conocer cómo evoluciona la mente de los alumnos., y la visión innovadora de cómo se construye el conocimiento. La idea central de la teoría de Piaget es que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que es el producto de una interrelación, en ésta el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se realiza mediante varios procesos, entre ellos la asimilación y la acomodación. Mediante la asimilación el individuo incorpora la nueva información haciéndola parte de su conocimiento, aunque no quiere decir necesariamente que la integre con la información que ya posee. Y con la acomodación la persona transforma la información que ya tenía en función a la nueva.

En este sentido, el resultado final de la interrelación entre los procesos de acomodación y asimilación es el equilibrio, este proceso de equilibración presente en el aprendizaje tiene como factor predominante un interjuego constante entre asimilación y acomodación, lo cual le permite ajustarse a los cambios surgidos. En estos casos, el rol del educador será el de facilitador, orientador, cuestionador en las diversas situaciones en las que el alumno se enfrenta con el conocimiento, de acuerdo con esto, el docente debe conocer cuál es el nivel de organización de conocimiento que poseen los alumnos, para poder variar las alternativas, los recursos materiales y planificar nuevas situaciones que conduzcan a los alumnos a seguir haciéndose preguntas, y reorganizando sus conocimientos y avanzando en ellos.

En síntesis, las implicaciones didácticas de la teoría de Piaget pueden orientarse a plantear que el conocimiento y el comportamiento son el resultado del proceso de construcción subjetiva en los intercambios culturales con el medio circundante, y el sujeto construye sus esquemas de pensamiento y acción sobre los esquemas previamente elaborados y como consecuencia de sus interrelaciones con el mundo exterior. También el lenguaje y la comunicación, adquieren un valor relevante, al considerárseles como instrumentos insustituibles de las operaciones intelectuales más complejas.

La Teoría Sociocultural de Vygotsky

Vygotsky, se interesó por el estudio de las funciones psíquicas superiores del hombre, la memoria, la atención voluntaria, el razonamiento y solución de problemas ocuparon parte de su interés, planteando que el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre estaban determinados por la apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura, es decir articula los procesos psicológicos y los socioculturales para producir una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez, insiste en que el aprendizaje precede y acelera el desarrollo y la maduración de la inteligencia.

El aprendizaje es el motor del desarrollo, sobre todo de las funciones psicológicas superiores, pensamiento y lenguaje. La inteligencia, según Vygotsky (1979), se construye como un proceso histórico a través del lenguaje, en el marco de una mediación social de herramientas y signos. Según esto, la inteligencia es un producto social y el desarrollo humano un proceso a través del cual el individuo se apropia de la cultura históricamente desarrollada como resultado de la actividad y la orientación de los mayores. A través de la

actividad el niño se relaciona con el mundo que le rodea y asimila los contenidos culturales, modos de pensar, de hacer y formas de pensamiento, esta orientación puede ser directa, intencional o indirecta, y puede darse tanto en la familia como en la escuela.

El autor de la teoría insiste en que el aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños se introducen en la vida social e intelectual de aquellos que le rodean, la adquisición del lenguaje y de los conceptos se realiza por el encuentro e interacción del mundo que les rodea. Las ideas de Vigotsky partieron de la naturaleza social de esa Construcción de la realidad a partir de su propia experiencia, por lo que la observación tiene como base la definición social del proceso de aprendizaje.

De igual manera, Vigotsky (1991), hace referencia a la acción humana por definición, utiliza instrumentos mediadores tales como herramientas y el lenguaje, éstos dan a la acción su forma esencial por lo que es una importante acción mediada, donde las estructuras cognoscitivas se modifican por la forma en que las herramientas y signos de que se disponen hacen posible esa actividad. Estos signos son mediadores internos, instrumentos psicológicos que dirigen y controlan las acciones del propio individuo o de otros individuos. Bonin (1996), plantea que Vygotsky, se empeñó en crear una nueva teoría que abarcara una concepción del desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos, especialmente el lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento, el lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; que comprende varias formas de expresión: oral, gestual, escritura, artística, musical y matemática. En consecuencia, el lenguaje constituye el sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación. Es justamente por su función comunicativa, como el individuo se apropia del mundo externo, y por la comunicación establecida en la interacción ocurren negociaciones, reinterpretaciones de las informaciones, de los conceptos y significados.

De acuerdo con Vygotsky, el lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico. Cuando los individuos las interioriza, pasa a tener acceso a estas significaciones que, por su parte, servirán de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estas significaciones resultantes, las que constituirán su conciencia, mediando, de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar.

Uno de los conceptos fundamentales de la psicología socio-histórica es la de mediación, o sea, del “proceso de intervención de un elemento intermediario en una relación” (Oliveira, 1993:26). A través de la mediación, el individuo se relaciona con el ambiente, ya que como sujeto del conocimiento no tiene acceso directo a los objetos sino sólo a sistemas simbólicos que representan la realidad, gracias a los signos, la palabra, los instrumentos en contacto con la cultura.

En este orden, el lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, ésta constituye un sistema simbólico, elaborado en el curso de la historia social del hombre, que organiza los signos en estructuras complejas permitiendo, por ejemplo nombrar objetos, destacar sus calidades y establecer relaciones entre los propios objetos. El surgimiento del lenguaje, como se viene planteando, representa un salto cualitativo en el psiquismo, originando tres grandes cambios. El primero está ligado al hecho de poder entrar en contacto con objetos externos no presentes. El segundo permite abstraer, analizar y generalizar características de los objetos, situaciones y eventos, y el último, se refiere a su función comunicativa; en otras palabras, lo que Rego (1998:54), denomina “la preservación, transmisión y asimilación de informaciones y experiencias acumuladas por la humanidad a lo largo de la historia”.

Es así, como el lenguaje constituye el sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación y debido a su función comunicativa el individuo se apropia del mundo externo, mediante la comunicación establecida en la interacción surgen negociaciones, interpretación y reinterpretaciones de las informaciones, tanto de los conceptos como de significados.

Es por ello, que el constructivismo social de Vigotsky enfatiza en la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y se apoya en un modelo de descubrimiento del aprendizaje que pone gran énfasis en el rol activo del maestro, mientras que las habilidades mentales de los estudiantes son desarrolladas, a través de vías de descubrimientos. Para Gergen (1996), en la construcción social el saber se produce en los diálogos o sea lo discursivo que se da en la sociedad y el conocimiento sería un modo de hablar y hacer viable las experiencias en el mundo discursivo.

Por su parte, Mattheus (1990), considera que el constructivismo vinculado a la educación científica da origen a la teoría constructivista defensora de la génesis del conocimiento como el resultado de un proceso de reconstrucción de los hechos del mundo, desplegado por las personas en el transcurrir de su vida en interacción con los objetos y con los demás, lo cual conlleva a considerar que el conocimiento es una modelización (reconstrucción) de la realidad.

Con Vigotsky surge el constructivismo pedagógico denominado corriente pedagógica contemporánea en el siglo XX, el cual aparece previamente al constructivismo psicológico de Piaget (1970), a través del movimiento histórico y cultural, conocido como escuela activa que asumió una concepción reformista y una actitud transformadora de procesos escolares, donde se identifican como algunos representantes más prominentes a Montessori, Dewey, Declory y Claparede (Flores, 1994). Esta corriente, considera que el verdadero aprendizaje es una construcción que permite al individuo modificar su estructura mental para llegar posteriormente a una mayor diversidad, complejidad e integración de las ideas.

Esta evolución del constructivismo conduce a la primera postura reflexiva y filosófica que determina la acción de la mente, el racionalismo, la complejidad, los procesos de adquisición del conocimiento y el aprendizaje en el hombre. Se considera al constructivismo desde el pensamiento pedagógico, que corresponde a la educación desarrollar, formar y humanizar al individuo y no solamente instruirlo a partir de la acumulación de datos, hechos y teorías de forma aislada y atomizada, por lo tanto el aprendizaje será factor y producto de desarrollo.

Aprendizaje Significativo y Funcional de Ausubel

Ausubel presenta en 1963 la teoría del aprendizaje significativo, concepto fundamental del constructivismo que pretende enfrentar tanto las limitaciones de la enseñanza tradicional mecanicista, memorística y acumulativa, como la excesiva utilización de las actividades de aprendizaje por descubrimiento impulsadas por Bruner que impedían con frecuencia la asimilación de nuevos contenidos. Según el enfoque cognitivista de Ausubel, el aprendizaje tiene lugar cuando las personas, en su interacción con el medio, logran construir una relación significativa entre los estímulos que perciben del medio y sus esquemas cognitivos y socio-afectivos previos. "La experiencia humana no solo implica

pensamiento sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia” (Ausubel, 1983).

La teoría del aprendizaje significativo pone en relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza. Con una visión basada en los procesos internos de la persona más que en la exteriorización de respuestas, David Ausubel indica la utilización de organizadores previos para promover la asimilación de nuevos contenidos en el contexto de una enseñanza receptivo significativa (Ausubel-Novak-Hanesian, 1983). Es decir, la exposición o presentación organizada de contenidos propicia una mejor comprensión.

Ausubel-Novak-Hanesian, (1983), plantean las siguientes condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo en el aula:

1. El material docente debe ser potencialmente significativo; es decir, relacionado sustancialmente con las ideas y representaciones correspondientes y pertinentes disponibles en la estructura cognitiva del alumno, lo que se conoce como significatividad lógica.

1. Que el material presentado permita establecer relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos, desencadenando un proceso de asimilación, esto recibe el nombre de significatividad psicológica.

2. El docente debe conocer el estado de las necesidades primarias de los alumnos en los alumnos y su entorno socio-cultural y geográfico, esto es, el poder, afiliación y logro, para crear un clima motivacional favorable que permita el éxito, continuidad y trascendencia del aprendizaje, corresponde a la etapa de motivación.

Igualmente distinguen tres tipos de aprendizaje:

- El aprendizaje mecánico, donde la nueva información es entregada en parcialidades y almacenada de manera arbitraria, sin interactuar con los conocimientos pre-existentes en el alumno.

- El aprendizaje por descubrimiento, donde contenidos no se presentan en su estado final sino entregado a una reconstrucción por parte del alumno, antes de ser incorporados de manera significativa a su estructura cognitiva.

- El aprendizaje por recepción, cuyo contenido se presenta al alumno en su forma final, solo se le exige que internalice o incorpore el material para que recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.

Ausubel, ha resuelto la aparente incompatibilidad entre aprendizaje significativo y mecánico, pues ambas actúan entrelazadas en el aprendizaje, favoreciendo una actitud participativa del alumno si cumplen con el requisito de movilizar los saberes previos, vinculándolos a los nuevos y motivar una asimilación significativa. La introducción de los conceptos el aprendizaje significativo en el aula suponen una transformación de la gestión y de las propias estructuras cognitivas y socio-afectivas del docente, Ausubel-Novak-Hanesian, (1983), incluyen entre estas:

- El profesor no será ya sólo quién está al frente de la clase sino un líder mediador entre el alumno y los contenidos programáticos, que planifica, conduce y evalúa cada fase de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Siguiendo los aportes de Ausubel, el profesor no podrá aplicar un solo modelo de clase independiente de las circunstancias sino a través adaptaciones metodológicas acordes a la especificidad del alumno y su entorno.
- Deberá dominar su asignatura, expresando capacidad de pensarla estratégicamente y de situarla a nivel local y global.
- Deberá tener capacidad para trabajar en equipo y de participar en procesos de evaluación y auto-evaluación docente, que le permita tomar decisiones que resuelvan problemas en el aula, que no es sino un reflejo de nuestra sociedad, comunicarse y motivar a los alumnos, para conducirlos a su desarrollo.
- Si bien la carga docente aumenta significativamente, los conceptos aprendizaje significativo logran, respetando ritmos individuales, integrar a la mayoría de los alumnos a la curva de rendimiento aceptable bajo parámetros standard.

Sintetizando lo anterior, el aprendizaje significativo vierte orientaciones claves para el docente, que le permiten actuar con flexibilidad, adecuando su clase a la especificidad del alumno en los planos cognitivo y socio-afectivo y del contexto histórico, geográfico y cultural en que se desarrolla el aprendizaje, en dicho proceso, deberá presentar un material potencialmente significativo, diseñado especialmente para que el alumno pueda establecer relaciones significativas entre los conocimientos previos y los nuevos. Igualmente, deberá tener presente los elementos motivacionales para lograr una disposición subjetiva favorable hacia el aprendizaje, y que además le permitirán mediar con éxito en los procesos internos de adecuación de la estructura cognitiva del alumno y generar de manera orientada,

participativa y consensuada, aprendizajes significativos que contribuyan a la autoformación del alumno, desarrollando su capacidad de emprender, investigar y colaborar, valor la historia, idiosincrasia e identidad cultural, necesarias para enfrentar con seguridad los desafíos provenientes de un mundo globalizado y el acceso a los medios de la información de una sociedad moderna.

De esta manera, el aprendizaje significativo implica trabajo integral entre las dimensiones afectivas, sociales y valorativas con la intelectual cognitiva. Por ello la educación en valores debe ser una tarea de todos quienes enseñamos, en todo momento, ya que cuando el alumno se enfrenta a un contenido nuevo, teniendo otros aprendizajes, con una historia personal y escolar formada, tantos sus éxitos o fracasos le han ido formando una imagen de sí mismo, que lo hacen sentirse con más o menos con competencias escolares, personales y sociales lo cual hará que destine mayor esfuerzo al participar en una actividad que concluirá en un logro, y por el contrario tratará de eludirlo si augura fracaso. Es justamente en este marco, donde los docentes, a través del proceso de enseñanza aprendizaje, deben evitar que las experiencias escolares se conviertan en una sucesión de fracasos, planificando actividades con diferentes niveles de dificultad, adaptadas a las posibilidades de los alumnos.

Para que la información presentada al alumno pueda ser comprendida, es necesario que los contenidos tengan significatividad lógica y psicológica. La significatividad lógica se refiere a la naturaleza del contenido, a la coherencia que tienen las distintas disciplinas. Los contenidos deben ser significativos desde el punto de vista de su estructura interna, y es necesario que el docente respete y destaque esta estructura, presentando la información de manera clara y organizada.

El punto central del aprendizaje significativo, es la asimilación de la información. Ausubel (1978:70,71) afirma que:

La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva. El resultado de la intención que tiene lugar entre el nuevo material que se va a aprender y la estructura cognitiva existente constituye una asimilación de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognitiva altamente diferenciada.

De acuerdo con esto, la estructura cognitiva es el factor que decide acerca de la significación del material nuevo y de su adquisición y retención. Los nuevos conocimientos sólo pueden aprenderse y retenerse si se relacionan con la información con la que ya cuenta cada individuo. Por ese motivo, el alumno debe reflexionar y relacionar estos nuevos conceptos con lo que ya conoce o con las experiencias vividas previamente, para de esta manera aprender y despertar su propio interés. De allí, que la presencia del docente sea tan importante, ya que su propia actuación se convertirá en disparadora de ideas organizadoras que luego se convierten en puentes cognitivos, entre el nuevo conocimiento y la información con la que cuenta cada persona, para producir un aprendizaje más eficaz, comprendiendo realmente la nueva información y no sólo memorizándola.

Las expectativas que el docente proyecte sobre el alumno, influye en la imagen que éste se cree de sí mismo, para ello debe procurar un clima de trabajo seguro y confiable y generar una actitud positiva en él, que pueda vivir los errores de manera constructiva y sentir que se debe y se puede aprender. En este escenario, el enfoque constructivista se justifica por la importancia de la valoración individual de la propia conciencia y sus contenidos, que se ve acrecentada en la particular subjetividad de la etapa adolescente. Es imprescindible, por lo tanto, una preparación del docente para la ayuda y acompañamiento de los estudiantes en una etapa crítica como adolescentes, con un trabajo de la interioridad, de la introspección fructífera, que adquiere un relieve particular, como no se da en otra etapa del desarrollo.

Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva

El fundamento de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva propuesta por Feuerstein (1996) se sustenta en el principio que el organismo humano es un sistema abierto que en su evolución adquirió la propensividad para modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano mediador. Esta modificabilidad hace parte de las ciencias del comportamiento y del ámbito cognitivo, una manera para producir nuevos estados, no existentes ni previsibles en la persona, así como nuevos modos de existencia, acciones, sensaciones, emociones, afectos, comportamientos y expresiones Pilonieta (2000). Tiene un

su doble papel, el explicativo y el heurístico (que afirma la universalidad de la modificabilidad humana y el rol que desempeña en cuanto a la calidad de la intervención, en función de la modificabilidad estructural cognitiva), hace que sea la llave maestra de todo el proceso, puesto que es el factor para el desarrollo de las funciones cognitivas básicas y la transformación de la estructura cognitiva, afectiva y comunicativa, por lo tanto ocupa un lugar privilegiado en el marco del desarrollo personal y comunitario y en general de la pedagogía y la educación.

Feuerstein (1996), a través de su Teoría de la Modificabilidad Cognitiva estructural permitió determinar que el aprendizaje mediado consiste en favorecer el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento que no sólo están implícitos en las actividades escolares sino también en las situaciones de la vida social y familiar del niño. La importancia del Aprendizaje mediado, radica en la transformación del paradigma conductista en donde los comportamientos se producen independientemente del contexto. La experiencia del aprendizaje mediado consiste en la transformación de un estímulo emitido por el medio a través del mediador, generalmente profesores o padres, el cual lo selecciona, organiza, agrupa, estructura de acuerdo a un objetivo específico, introduciendo en el organismo estrategias y procesos para formar comportamientos.

En este sentido, la mediación o Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), según Feuerstein "se produce cuando una persona con conocimientos e intenciones media entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo la propensión al cambio". La presencia de esa tercera figura, que es el ser humano mediador es la que hace la diferencia con la exposición directa a los estímulos. El mediador puede ser el maestro, los padres, o cualquier adulto responsable de la formación del sujeto. Igualmente el aprendizaje puede adquirirse por medio de la exposición directa a la experiencia, incluyendo la realimentación de la propia conducta, y mediante el proceso de experiencia de aprendizaje mediado o mediación.

Según Feuerstein, (1996), la experiencia de aprendizaje a través de un mediador favorece que el niño desarrolle sus habilidades cognitivas, la flexibilidad, la auto plasticidad y la modificabilidad. Lo cual ayuda a desarrollar en el niño los prerrequisitos de aprendizaje, los prepara para llevar a cabo aprendizaje a través de experiencias directas a

los estímulos ambientales, y siempre surgirán otras vías para ofrecer adaptaciones para mediar y corregir las deficiencias.

El objetivo principal de la Experiencia del Aprendizaje Mediado es ofrecer al niño las herramientas adecuadas para enriquecerse de los estímulos; que el niño sea consciente de su desarrollo; la formación de una concepción del mundo propia en la solución de problemas relacionados con la vida práctica; desarrollar una actitud autónoma, activa y autodidacta, la cual garantice a los alumnos la adquisición de conocimientos y hábitos que pueda aplicar no sólo en un contexto escolar, sino también en su vida diaria. En esta teoría para que una interacción entre el mediador y el sujeto sea considerada una experiencia de aprendizaje mediado debe existir la intención del mediador de hacer que otra persona perciba, registre, comprenda y experimente de modo cognitivo y emocional, determinados estímulos, hechos, relaciones o sentimientos.

Feuerstein (citado por Noguez 2002), plantea una serie de criterios para interactuar que el mediador debe contemplar e integrar en su comunicación con el alumno. El hecho de que los tome en cuenta y los integre en su práctica docente cotidiana ayudará a efectuar experiencias de aprendizaje mediado. Los criterios más importantes que deben considerarse son: la mediación de la intencionalidad y la reciprocidad. La intencionalidad es el objetivo, intención y consciencia al mediar a los alumnos, esto indica que la función del mediador no sólo es lograr que el alumno perciba y registre los estímulos de manera significativa, sino que tome conciencia de los objetivos específicos y de las diferentes tareas por realizar. Lo que a su vez implica, la intención específica al interactuar con los alumnos, estar consciente de esa intención y saber cuál es el propósito de nuestra mediación y transmitir a los alumnos la intención de la mediación.

Por otro lado, la reciprocidad, está relacionada con la actitud del maestro hacia sus alumnos, hacerlos sentir involucrados en el proceso de su propio aprendizaje y crear situaciones que los motiven a responder de muy diversas formas. Implica crear curiosidad y motivación en el alumno para que se involucre en las tareas; motivar en la disposición para invertir un mayor esfuerzo y fomentar una mayor tolerancia a la frustración en tareas que se vuelven más demandantes.

De igual manera, la mediación debe ser trascendente, es decir el alumno debe recibir una orientación general por parte del mediador hacia la expansión del sistema de necesidades y el establecimiento de objetivos que van más allá del aquí y el ahora. Significa que aunque se esté tratando con la resolución de un problema específico, el mediador tiene la disposición de ir mucho más lejos de esta situación particular. No basta con que los alumnos respondan a través de sus necesidades inmediatas, hay que crear en ellos necesidades nuevas de precisión y exactitud, de conocimientos y de significados nuevos. La mediación del significado consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el niño, de manera que se implique activa y emocionalmente en la tarea o actividad. Esto se puede lograr cuando el mediador despierta en el niño el interés por la tarea en sí; discute con él acerca de la importancia que tiene la tarea, y le explica la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de las mismas.

El aprendizaje con significado es un proceso que consiste en relacionar la nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva, así las cosas y las palabras poseen un significado que va más allá del que el niño da por su propia necesidad. Por ello la mediación del significado se refiere, entre otras cosas, a despertar la conciencia y la necesidad de los diversos significados de las palabras y situaciones; a la adquisición de medios que ayuden a distinguir lo subjetivo-particular de lo objetivo-universal de los significados, y a atribuir valores sociales y culturales a diferentes fenómenos.

El término mediación se en educación se incorpora a partir de los estudios de Vytgosky, para quien los procesos mentales superiores en los seres humanos son mediados por herramientas poderosas como el lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos. Este autor considera el aprendizaje como un proceso fundamentalmente social, por lo que la enseñanza constituye el medio por el cual progresa el desarrollo. “el contenido socialmente elaborado del conocimiento humano y la estrategia cognoscitiva necesaria son evocados en los estudiantes de acuerdo con sus niveles evolutivos reales” (Vytgosky, 2000:197).

De acuerdo con Pilonieta (2000), la mediación se refiere a la forma de interacción pedagógica, que conduce a la generación de experiencias positivas de aprendizaje, principal dispositivo de aprendizaje y desarrollo emocional de las personas. Por su parte, Tebar (2003) afirma que mediar es un estilo de interacción educativa, orientado por una serie de

creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos. Explica que la mediación es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas; tiene una dimensión educativa porque actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos. Este proceso posibilita el reencuentro, la aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor

Estas ideas comprometen la labor pedagógica y le suponen una trascendencia al quehacer educativo y al docente, poco consciente quizá de su incidencia en la potenciación de la capacidad de aprender y también de conducirse socialmente. El examen de los contenidos básicos de las teorías comprendidas en el enfoque humanístico afectivo, se muestran en forma resumida en la figura N° 1.

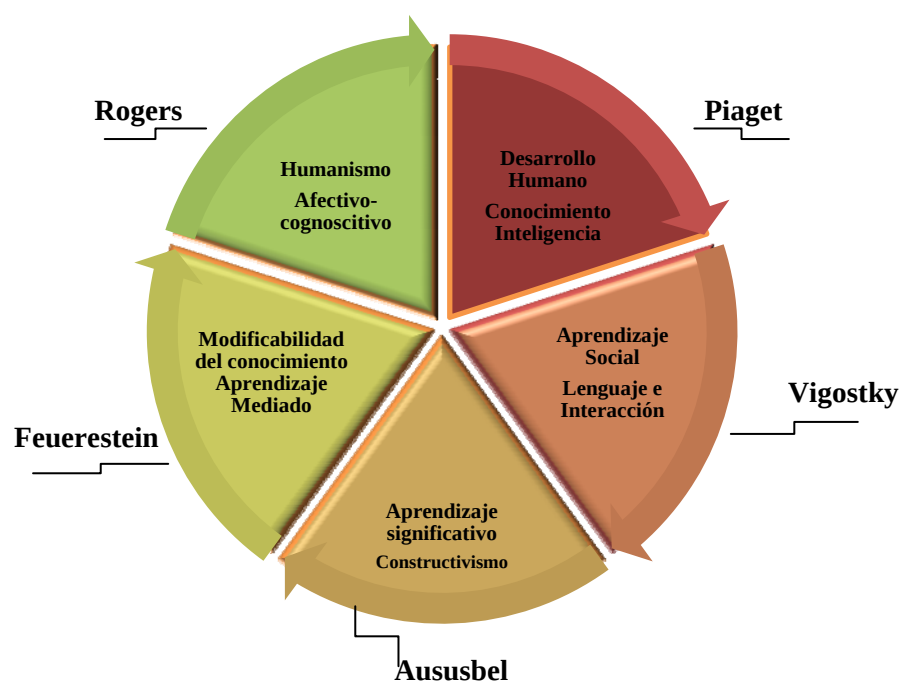


Figura N° 1
Apoyo teórico humanista.
Fuente: Elaboración propia.

De los contenidos centrales que cada teoría aporta para la educación humanista y social, se deriva como el maestro, docente o profesor debe tomar en cuenta a los estudiantes como personas en toda su globalidad (aspectos cognitivos, sociales, lingüísticos, afectivos, psicomotrices), así resulta importante, desde los procesos cognitivos intuitivos hasta los deductivos pasando por los analógicos o comparativos; desde la motivación intrínseca del mismo estudiante hasta la motivación extrínseca que éste pueda ejercer sobre ellos; desde los procesos internos del estudiante que no son visibles hasta las acciones concretas que puedan comunicar y compartir con su maestro; desde lo que determina la vida en el aula hasta su formación integral. Esa es la base del enfoque humanístico-afectivo el interés que el maestro toma en el estudiante como persona y sus representaciones sociales, formadas a partir de sus interacciones, durante su crecimiento y desarrollo.

Enfoque Epistemológico de la Investigación

Para establecer la perspectiva metodológica de una opción investigativa, resulta indispensable explorar previamente sobre sus bases epistemológicas, con el objeto de darle sentido o razón a los procedimientos que se emplearán para producir conocimiento científico. En este sentido, el abordaje de los enfoques de investigación en el área de las ciencias sociales busca establecer cuáles son las vertientes que se han desarrollado para concebir y apreciar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también comprender la lógica de los caminos, que se han construido para producir, intencionada y metódicamente conocimiento sobre ellas, esto significa, que en la medida como enfocamos un problema simultáneamente se le busca la respuesta, lo que constituye, en otras palabras la metodología, según lo expresan Taylor y Bogdan (1992).

Guba (1990), establece la necesidad de diferenciar los enfoques o paradigmas de investigación social, a partir de las respuestas a la forma de concebir la naturaleza tanto del Conocimiento como de la realidad, la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera, y el modo como el investigador construye o desarrolla conocimiento. Por lo que se hace necesario hablar de los paradigmas de investigación, Positivista, Pos positivista, Crítico Social, Constructivista y Dialógico. Los dos primeros identifican a los llamados enfoques cuantitativos y los tres últimos corresponden a los enfoques cualitativos, respectivamente.

Sobre lo primero, es decir, la forma de concebir la naturaleza del conocimiento y de la realidad, para los positivistas, las cosas existen y son independientes del pensamiento, es decir, de una realidad objetiva, dirigida por leyes y mecanismos de la naturaleza, pero respecto al conocimiento, el positivismo esas entidades o cosas pueden ser conocidas a través de generalizaciones relativamente libres del tiempo y del contexto bajo la forma de leyes causales de carácter absoluto, posibles de generalizar; en tanto en el pos positivismo, esta realidad nunca podrá ser totalmente aprehendida ya que su obediencia a leyes naturales solo podrá ser entendida de manera incompleta. Por su parte las corrientes cualitativas, plantean una clara diferencia entre lo que puede denominarse realidad empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que correspondería a lo que se puede denominaría realidad epistémica. La realidad empírica, puede tener una existencia independiente de un sujeto que la conozca; mientras que la realidad epistémica requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes.

Ahora bien, sobre las formas de entender la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el producto de su conocimiento, tanto el positivismo como el pos positivismo, considera esencial que el investigador adopte una postura distante y no interactiva, que permita excluir los juicios valorativos o cualquier otra influencia derivada de la visión propia, tanto del investigador como de los sujetos objeto de investigación, de los análisis e interpretaciones, que dan origen a los resultados y las conclusiones de la investigación, por el contrario, para los que integran la corriente cualitativa, se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, lo cual va a influir la generación del conocimiento; lo que hace necesario vivir la realidad “meterse en la realidad”, que será objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. En este caso, la subjetividad y la intersubjetividad se conciben, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas, sin interferencia alguna para el desarrollo del conocimiento como lo tal como lo plantea el positivismo y el pos positivismo.

En cuanto a la forma de construir conocimiento, para los que se agrupan en la primera corriente, Positivista y Pos positivista, tanto la experimentación como la estadística son las principales herramientas para construir el conocimiento, el planteamiento de hipótesis y preguntas se anticipan y orientan el comportamiento de la realidad objeto de estudio y se mantienen invariables a lo largo de la investigación, aunque las hipótesis son sometidas a verificación empírica bajo condiciones de control cuidadoso que permiten cumplir la condición de demostrabilidad exigida desde una visión de la ciencia que se remonta a Aristóteles. Para el otro grupo, la búsqueda es guiada por lo que algunos llaman un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo. En el diseño emergente, la diferencia radica, como su nombre lo indica, en que se va estructurando sucesivamente con los hallazgos que se van encontrando durante el transcurso de la investigación, sus conclusiones se validan a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las cuales se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio continuo de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización.

Otro aspecto a considerar, en los distintos paradigmas de investigación, está relacionado, con la forma de concebir la realidad humana como objeto de conocimiento, dándose una separación extrema entre enfoques comprensivos (cuantitativos) y los enfoques explicativos (cualitativos) de investigación. Así se parte por decir, que desde Durkein (2002), se asume que los hechos o fenómenos sociales han de considerarse como “cosas” que ejercen una influencia externa sobre las personas, lo que da base para la perspectiva de corte positivista y se afirma una concepción de inespecificidad de “lo humano” frente a otras realidades objetos de conocimiento, legitimando en el diseño, la búsqueda de causas o hechos, así como el empleo de la estadística, para el análisis de los resultados aportados por la encuesta y la observación controlada a través del experimento como instrumentos básicos (aunque no únicos) del trabajo científico (Hanson, 1977).

Frente a esta posición, la investigación cualitativa permite al investigador, profundizar y adentrarse en la vida de los sujetos y el objeto de investigación, el propio método facilita la interacción personal de manera directa e indirecta dependiendo de los medios a utilizar. Se puede decir por lo tanto, que la metodología cualitativa promueve la relación con los sujetos para conocer sus emociones, opiniones, pensamientos y sentimientos relacionados con el tema de investigación y en contextos determinados.

De esta manera, surge con Husserl (1969) la vertiente fenomenológica, luego desarrollada por Heidegger y Merleau Ponty (1985), en el plano filosófico, y en lo sociológico por autores como Schütz (1977, 1973, 1994) y Berger y Luckman (1987), trazando como eje argumental la defensa del carácter específico de la realidad humana, que la hace irreducible a las categorías de análisis de la realidad física cuya esencia son los objetos o cosas materiales. Esta orientación fenomenológica, propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo.

La fenomenología es para Husserl (1969), ante todo un método de análisis de la vida consciente, que recurre a la *epogé* y a la reducción eidética para aclarar los procesos por los cuales se constituyen los objetos como productos de sentido, facilitándose la elucidación de cómo aparecen los objetos en el mundo de la vida y para fundamentar la objetividad y validez del conocimiento en la subjetividad trascendental.

Con tal concepción del conocimiento, Husserl, va tejiendo una explicación formal sobre la posibilidad de conocer, se plantea una instancia teórica de aislamiento del hecho estudiado y le llama *epogé*, es decir, colocar entre paréntesis el hecho mientras el sujeto analiza lo observado a los fines de comprenderlo; de igual manera fija las normas de reducciones fenomenológicas, para desconectar todas las trascendencias del fenómeno, develando las vivencias puramente en sus esencias propias. Al respecto, Forner y Latorre (citado por Paz, 1996:73)

La fenomenología es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del cómo se trata de interpretar la realidad de los individuos dentro su propio ambiente, de forma natural y continua, la investigación se realizará bajo el esquema de la metodología fenomenológica.

El utilizar a la fenomenología como vertiente metodológica, abre la posibilidad de dominio de un campo de conocimiento eidético, sobre todo a una nueva forma de conocimiento en la cual el fenomenólogo se abstrae (desconecta) del mundo natural para obtener una conciencia pura de lo indagado (Husserl, 1986). Esta concepción fenomenológica de la realidad se asume como principal vertiente del paradigma cualitativo, fenomenológico, interpretativo, naturalista, humanista o etnográfico, cuyo interés se orienta

en el estudio de los significados de las acciones humanas, los hechos o fenómenos que se evidencian en la vida cotidiana.

En este sentido, el enfoque fenomenológico lleva a conocer parte de la vida de los participantes de la investigación así como su propio mundo, relacionados con el fenómeno en estudio, parte de la vida de las personas, pero sobre todo en saber cómo son percibidos aprendidos, y experimentados, las experiencias, significados, emociones y situaciones en estudio, tal como las viven los sujetos, obtenidos a través de la colaboración y la validación ínter subjetiva, representados en términos de significados (Lucas, 1998). De acuerdo con Drew. Bailey y Shreeve, A. (2001), los estudios fenomenológicos como un método distintivo de investigación cualitativa deberá tomar en cuenta las siguientes consideraciones al definir los objetos/ sujetos de investigación: es un enfoque no-dualista donde el individuo y el fenómeno son inseparables, la experiencia a ser estudiada significa que el estudio tiene que clarificar el foco en una tarea específica o fenómeno que lleve a encontrar esa experiencia, dependiendo del objetivo de la investigación. Durante el proceso de investigación se debe buscar relacionar la información con el segundo orden natural del enfoque de la observación, en el cual se requiere que los entrevistadores se centren en platicar con los sujetos sobre cómo viven y cuáles son sus motivaciones, sus sentimientos. Se debe identificar las diferentes experiencias que viven los sujetos; se debe lograr la empatía con los participantes.

Por ello, Padrón (1994), afirma que el enfoque fenomenológico introspectivo vivencial, está asociado a la realidad social representada por las experiencias asociadas a las prácticas docentes como un hecho social y como un fenómeno social que lleve al hombre a establecerse normas y patrones de conducta sociales con relación a la educación y la escuela en un tiempo y un espacio que marca la realidad social y educativa. De allí, que el uso del enfoque fenomenológico en investigaciones educativas permita adentrarse a ese mundo de los sujetos para identificar cómo viven los cambios y bajo cuáles condiciones trabajan o viven. Así como definir el significado que le dan a estos procesos que se vive en la escuela.

En síntesis, la perspectiva fenomenológica, penetra en el mundo personal de los sujetos y busca la objetividad en los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo en la intersubjetividad. A través de la investigación fenomenológica, se busca observar,

comprender e interpretar la vida cotidiana del mundo de vida de los docentes, niños, niñas y adolescentes desde una experiencia desde la escuela tratando de indagar a partir de las actuaciones, actos, y relaciones, comportamientos, signos y significados de la educación y de la escuela. En tanto, el investigador, se reconoce como un intérprete de las realidades transmitidas por los sujetos que estudia, aceptando que todo lo que vive y experimenta durante la investigación está íntimamente relacionado con sus propios intereses y manera de ver el mundo, y lo manifiesta a la hora de abordar el tema de investigación, en la manera de seleccionar la información y en los análisis que hace de esa realidad.

En atención a estos planteamientos, la postura epistemológica que se asumirá en la investigación, es la fenomenología comprensiva llamada por Padrón (ob.cit.) introspectiva vivencial y que de acuerdo con Schütz, citado por Dreher (2010), es la más adecuada para la fundamentación filosófica de las ciencias sociales. El objeto de análisis de Schütz lo constituyen las experiencias y las acciones humanas quien describe la fenomenología como una filosofía del ser humano en su mundo vital, capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica. Su objeto es la demostración y la explicación de las actividades de conciencia de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye el mundo de la vida. La fenomenología trascendental no acepta nada como evidente por sí mismo, por ejemplo las categorías de las ciencias naturales, y trata de llevar todo a un grado de evidencia en la constitución de la conciencia subjetiva.

Por su lado Schütz (1997), retomó la reflexión de Husserl en torno a la temporalidad en dirección a una teoría de la acción, al describir los niveles de las experiencias pasivas (tales como los reflejos del cuerpo), las actividades espontáneas no guiadas por un proyecto (por ejemplo, lo acto de percibir un estímulo) y la actividad intencionalmente planificada y proyectada (por ejemplo cometer un homicidio) la cual es definida con la noción de acción. La planificación de una acción a ser realizada en el futuro funciona en base a una reflexividad específica, el sujeto imagina un proyecto como completado en el tiempo futuro perfecto. El punto a alcanzar es aquello que habrá sido realizado luego de la acción, ese proyecto establece el motivo-para de la propia acción.

De igual manera, Schütz (1974), adquiere de Husserl el concepto de mundo de vida que se revela en todo su todo su significación fundamental como base de sentido de todas las ciencias, así toda reflexión halla su evidencia sólo en el proceso de recurrir a su experiencia

originariamente fundadora dentro del mundo de vida y queda como interminable tarea del pensamiento hacer inteligible la constitución intencional de la subjetividad. El mundo de vida es desde el comienzo intersubjetivo de cultura, porque vivimos en él como hombres, entre hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo objeto de comprensión para otros. Es un mundo de cultura porque desde el comienzo el mundo de la vida es un universo de significación para nosotros, es decir una estructura de sentido que debemos interpretar y establecer interrelaciones de sentidos que intuimos sólo mediante nuestra acción en este mundo de la vida.

Es así, como ahondando en las ideas de Husserl citado por De la Garza (2012) Schütz describe la fenomenología como la filosofía del ser humano en su mundo vital

capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica cuyo objeto es la demostración y la explicación de las actividades de la conciencia de la subjetividad trascendental dentro de la cual construye su mundo de vida. (p. 98).

Según esto, el análisis estaría constituido por las experiencias y las acciones humanas. Tanto Schütz como Luckmann, adoptan esta posición, argumentando que todas las propiedades de realidades socio históricas, están basadas en estructuras universales de naturaleza subjetiva, que conforman el mundo de vida, , y que pueden ser reveladas a través de una reducción fenomenológica, conformando una matriz que posibilita derivaciones o conclusiones acerca de las acciones humanas. De allí que también Luckmann (1983), exponga que es posible crear vínculo entre las estructuras de orientación subjetiva, las formas básicas de acción intersubjetiva y las propiedades objetivas de las realidades socio históricas.

Este mundo de vida cotidiana, es definida por Schütz como la realidad experimentada dentro de la actitud natural por un adulto alerta que actúa entre y sobre este mundo y entre los demás seres humanos, siendo “la actitud natural el estado de conciencia en el cual se acepta la realidad de la vida cotidiana como dada” (De la Garza: 101), pudiendo ser esta modificada por nuestras acciones. Sobre esto subyace la estructura social del mundo de vida, y su dimensión social puesta a nuestro alcance constituye el dominio de la experiencia social directa y los sujetos que se encuentran en ella son seres humanos, que son mis semejantes, con quien compartimos tiempo y espacio, todos inmersos en un mismo mundo y nuestros procesos conscientes son un elemento de este mundo para nosotros, por tanto,

los cuerpos de mis semejantes están a mi alcance y viceversa. Este mundo de vida cotidiana, es intersubjetivo, no hay un mundo privado, sino que los individuos están conectados con sus congéneres aunque en un marco de relaciones sociales diferentes. Privilegiando el encuentro cara a cara, donde se reconoce la presencia del otro, compartiendo un sustrato común de experiencias que pertenecen al mundo externo, capaces de ejercer influencias mutuas con sus actos ejecutivos.

En esta relación cara a cara, el otro puede ser experimentado como una totalidad como unidad indivisible, cuestión sumamente importante en función de las múltiples relaciones que se establecen, derivadas de la experiencia de percibirse la totalidad del si- mismo del otro en la comunidad del tiempo y del espacio. De igual manera, desde este punto de vista, el encuentro con el otro está basado en el axioma fundamental de la reciprocidad de perspectivas (Schütz, 2003), el cual constituye una idealización relevante en cada situación de interacción, porque hace posible la comprensión y el entendimiento mutuo.

Debido a ello, todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, o conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento, de lo cual surge, que los hechos puros y simples no existen, por lo tanto, todo hecho es extraído de un contexto universal, por la actividad de nuestra mente, en este sentido, se trata siempre de hechos interpretados, y es aceptado socialmente por todos, transmitido como válido y ampliamente aceptado por el grupo, de allí, se transforma en un esquema de interpretación del mundo común y en un medio de comprensión mutuo. Según lo plantea el esquema schütziano, estas reflexiones están íntimamente unidas o conectadas con la estructuración del conocimiento del mundo de vida con las diversas esferas de la realidad.

Ahora bien, en lo que se refiere al mundo social como un todo, conviene resaltar que las realidades múltiples como partes del mundo social están conectadas entre sí al mundo de vida cotidiana, con una estructura significativa específica. En la constitución del mundo de la vida, los signos y símbolos poseen una función especial, como formas presentacionales con responsabilidad en la reproducción de una significatividad interna del mundo de la vida.

Desde la perspectiva fenomenológica, tanto los signos como los símbolos parten de estratificación del mundo de la vida y son constitutivos de la realidad dialéctica entre individuo y sociedad, de allí que el individuo capacitado para emplearlos es capaz de constituir la intersubjetividad y de objetivar en este contexto las entidades sociales, así, según Dreher (2009) las entidades colectivas tales como las relaciones o los grupos sociales, comunidades y sociedades, se desarrollan conjuntamente con la objetivación de los mundo simbólicos, recibiendo de esta manera la efectividad. Este conocimiento simbólico es internalizado en el curso de la socialización, convirtiéndose en un componente del conocimiento subjetivo de hombres y mujeres.

De esta manera, las ideas y conceptos que se forman en la vida cotidiana son compartidos y legitimados como parte de los ámbitos simbólicos de la realidad, produciendo la constitución de las entidades sociales en un contexto de interacción específico, así surge la idea de nación, los símbolos nacionales, hacen posible la existencia de la idea colectiva de la nación, así ocurre con la idea de simbolizar colectivamente a la educación, la escuela, como una función integradora en relación con la constitución y a la determinación colectiva de la estructura social, produciendo el sentido de la comunidad en los individuos asegurando la cohesión del colectivo.

En síntesis, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, donde lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. En esta situación, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando. De esta manera, como lo destaca Mélich (1994), la fenomenología trata de desvelar las estructuras del hecho, actividad o fenómeno objeto de estudio, y las relaciones entre las estructuras y dentro de las mismas, tal como se busca desentrañar a partir de la relación que nace entre docentes y alumnos, en situación de educativa.

CAPÍTULO III

PLATAFORMA CONCEPTUAL

En este aparte se dan a conocer algunos elementos conceptuales, que intervienen en el proceso aprendizaje, de importancia significativa para entender el desempeño humano-afectivo, presente en las interacciones e intersubjetividad entre profesores y estudiantes, surgidas en las relaciones que se suscitan cotidianamente en el medio escolar. En este sentido, al docente le corresponde un papel fundamental en la vida de los estudiantes, pues por una parte, es el encargado de facilitar el aprendizaje, pero también se espera que provea la seguridad emocional, a través de sus actitudes y la forma de conducir las actividades (Zúñiga, 1997).

Es así como todos los educadores desean que sus estudiantes desarrollen habilidades para aprender a aprender, necesarias para ir moldeando su identidad personal y el sentido de pertenencia, y al mismo tiempo desplieguen habilidades comunicativas valiéndose de formas de expresión que favorezcan un clima de aprendizaje y el buen trato. Esto no es una tarea fácil, por el contrario, resulta una gran responsabilidad asumirlo a través del desarrollo de los objetivos fundamentales del curriculum, y el quehacer diario de los docentes, que aspiran formar adolescentes y jóvenes con valores y respeto a los códigos del mundo en que se vive, con solidaridad, cooperación, tolerancia y la valoración al trabajo, dotados de habilidades tanto cognitivas como afectivo-emocionales para resolver problemas, producir ideas y a ser responsable de sus actos, tal como se proyecta conseguir a través de los subsistemas y niveles que conforman el sistema educativo venezolano, (Ley Orgánica de Educación. LOE, 2009), etapas caracterizadas por la transición en la que los jóvenes ven afectado el sentido del yo, en relación con ellos mismos y con los demás, demandando grandes esfuerzos, fundamentalmente por la reestructuración vital y emocional, en la cuales es posible intervenir, con el objetivo de aminorar el grado de estrés y vulnerabilidad, facilitando la adaptación social.

De esta manera, el ambiente emocional que se genera en las aulas, producto de las Interacciones personales, puede marcar pautas positivas en pro de una participación más fluida del estudiantado, así como la demostración de una amplia gama de sentimientos, para lo cual, es conveniente que los docentes establezcan una relación de empatía, donde el afecto,

la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión estén siempre presentes, con el fin de crear un ambiente positivo basado en el afecto y la autoridad, de allí que Van Manen (1998), resalte lo importante que es para los educadores, tener tacto en las interrelaciones con sus estudiantes.

El docente. Su práctica e interacciones

La práctica docente es considerada como un proceso de acompañamiento e intermediación del docente que junto con el estudiante se plantea objetivos y contenidos de aprendizaje y búsquedas comunes. Achilli (1988:10), la aprecia como “...el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en enseñar y el aprender”. De manera similar, DeLella (1999), la concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, al mismo tiempo la distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

En este mismo orden, autores como García-Cabrero, Loredó et al. (2008), establecen distinciones entre la acción docente desarrollada en las aulas y la otra realizada por estos docentes en el contexto institucional, señalada como práctica educativa. A esta última se le conoce como un agregado de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que inciden, aunque de forma indirecta, en los procesos de enseñanza y aprendizaje; estas se ubican más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, definidas, por los estilos de gestión y organización institucional de cada centro educativo. Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos, mientras que los procesos que tienen lugar fuera de ella, aunque dentro de la institución forman parte de la práctica educativa.

Respecto a la práctica educativa, antes mencionada, Zabala (2002) apunta que su análisis debe realizarse a través de lo resultantes de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello, es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, de allí, que debe abarcar, otros indicadores de la actividad docente como la planificación y la evaluación de los resultados; aunque, Coll y

Solé (2002), sugieren que en este análisis también debe incluir la comunicación e interactividad del docente.

Ahora bien, tanto la comunicación como la interacción docente-estudiante dentro del contexto educativo, son muy importantes para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, según Granja (2013:67), por los aportes a la "construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente". De allí que se considere indispensable para que los alumnos desarrollen un sentido crítico y reflexivo, además de las habilidades y destrezas que les permitirán desarrollarse socialmente. En tanto, Rizo (2007:3), apunta que la comunicación, "se concibe como la interacción mediante la cual los seres vivos acoplan o adaptan sus conductas a su entorno". Centrándonos en el terreno del ser humano, particularmente al ámbito escolar, este proceso socializador supone para el autor la capacidad para relacionarse con los demás, de incorporar reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades, es decir, asume las características elementales que el hombre requiere para vivir en sociedad.

De aquí que el concepto de interactividad alude, según Coll y Solé (2002), al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, enfatizando el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una actividad de aula. El concepto en cuestión, incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, acto al que los autores se refieren como el triángulo interactivo (ver figura N° 2). Adicionalmente, Colomina, Onrubia y Rochera (2001), opinan que en la interactividad debe considerarse también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia, tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones ejecutadas por el docente para que ello suceda, así como también debe tomarse en cuenta las tareas y actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula; que en teoría tienen una estrecha relación con las actividades preinstruccionales, contempladas durante la planificación didáctica, en la cual se incluyen las acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar.

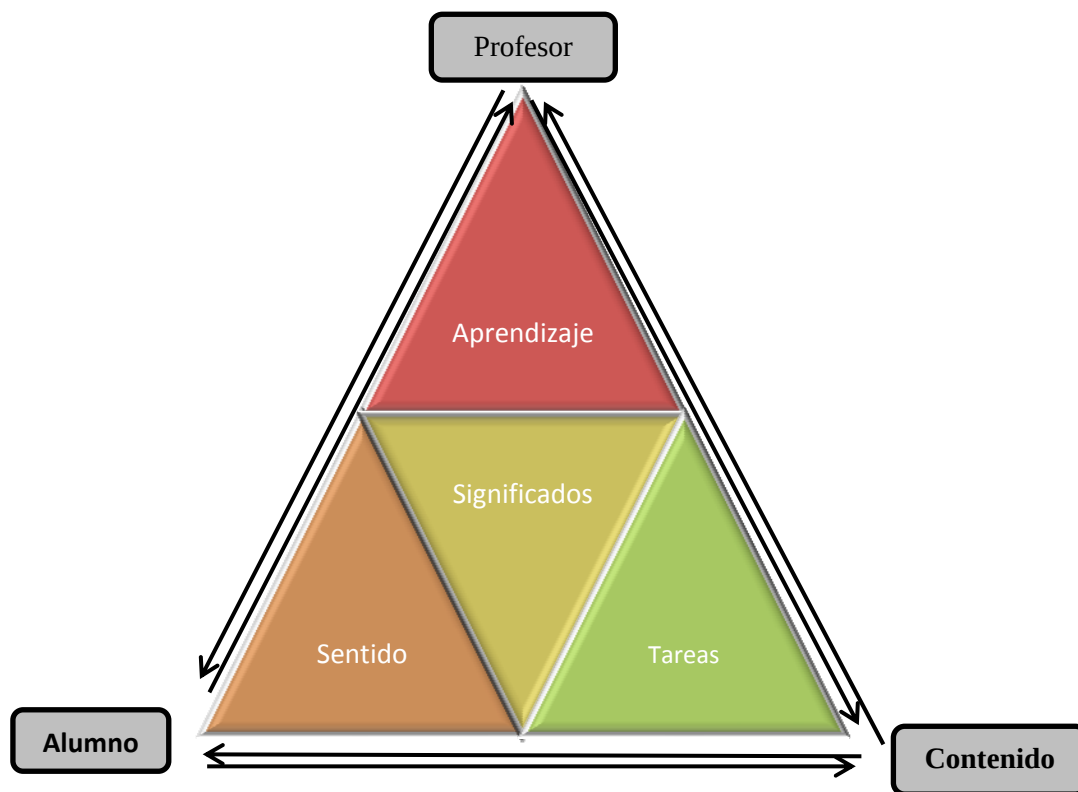


Figura N° 2
Triangulo interactivo
Fuente: Elaboración propia

En este mismo orden, para Goldrine y Rojas (2017) el acto educativo que se da en el interior de las aulas de clase comprende tres elementos fundamentales que están en constante interacción: los alumnos, el contenido y el docente, donde el alumno como artífice de su propio aprendizaje y a través de una actividad conjunta con el docente y compañeros, construye significados y atribuye sentido a los contenidos y tareas, que en su conjunto, representan saberes organizados intencionalmente para el aprendizaje en la institución escolar, por su parte el docente tiene una función de enlace para ayudar a los estudiantes al acercamiento y apropiación de estos contenidos. La forma en la que cada una de estas partes se vinculan es lo que las autoras llaman interactividad, entendida como "la organización de la tarea conjunta entre profesor y alumnos" (Goldrine y Rojas 2007:179). Se entiende entonces, que la interacción entre profesor y alumno se realiza en torno a un

determinado contenido o tarea, de allí su intencionalidad instrumental, por lo tanto la interacción como la interactividad giran en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con referencia a este planteamiento, se puede acotar que los seres humanos actúan en relación a las cosas y a las acciones de los demás en función de las significaciones que ellas tienen para él; es en el contexto mismo de la interacción social que surgen y se constituyen las significaciones el sentido es continuamente establecido, y modificado también, a través de los procesos de carácter interpretativo puesto en marcha por los actores en el seno mismo de situación interaccional (Lennon del Villar 2006:31-32). Según esto, las interacciones que se establecen con los demás están ceñidas por la significación que se le brinda a dichas interacciones, y que esta significación está marcada por el contexto de las mismas. Por ello, la interacción docente-estudiante es definida por Granja (2013: 68) como "el encuentro de dos saberes o discursos, de dos verdades, es decir de un diálogo, una interlocución, o una continua interpelación entre los portadores de la relación educativa", de allí que, esta interacción tenga como pilar básico la comunicación entre ellos, sólo así el proceso de enseñanza-aprendizaje cumplirá su función adecuadamente.

Con relación a lo antes planteado en el contexto escolar, de acuerdo con Habermas (1989), estudiantes y profesores desarrollan prácticas convivenciales mediante la competencia interactiva, convirtiéndolo en el lugar preeminente para la implementación de la educación emocional. Ésta competencia interactiva surge de la necesidad de inclusión del sujeto en un entorno social, es su integración al contexto social de la escuela, lo cual genera consecuencias configuradoras para la identidad personal. Para el autor, la competencia interactiva es una acción simbólicamente mediada que tiene múltiples formas debido a la amplitud de experiencias de interacción, de la cual surgen las vivencias, que proporcionan diferencias cognitivas y emocionales.

Según esto, para Habermas (obcit) la práctica educativa se desarrolla en contextos de acciones mediadas por sistemas de comunicación donde las competencias comunicacionales configuran el recurso fundamental en el desempeño profesoral. La formación se experimenta como una práctica interactiva compuesta por cognición y emoción, por el contenido temático de la práctica y el aspecto emotivo con el que se construye la afiliación con ella. Y es que, en la interacción interpersonal el sistema emocional desempeña un papel fundamental; si bien el educador controla la mayoría de las

veces sus discursos de información, también existe un contenido omnipresente menos explícito que el contenido informativo, relacionado con el contenido emotivo que se manifiesta, a través de las actitudes, del lenguaje verbal o corporal, considerado de mucha importancia para enfrentar el trabajo de enseñanza, pues a partir de ésta puede enriquecer la competencia afectiva y motivacional de los alumnos.

Retomando lo planteado, observamos que a la hora de hacer distinciones entre práctica docente y práctica educativa, es importante considerar lo que Doyle (1986) plantea, la práctica docente es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren (la actividad en el aula), por otro lado se tiene la inmediatez que caracteriza el proceso de enseñanza, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir, lo que lo convierte en un hecho imprevisible, ya que surgen situaciones que sin estar previstas, provocan un giro a la clase, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. Doyle enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula.

En este quehacer, interviene una serie de acciones que permiten innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza, haciendo posible una producción de conocimientos para los sujetos que participan, a través del desarrollo de la comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa, estimulando el pensamiento creativo y crítico del estudiante, preparándolo para que supere su período de formación como una forma de actuación del sistema social.

Desde este punto de vista, el docente es revestido de un carácter mediador, evidenciándose la importancia de hacer explícito sus esquemas de conocimiento profesional, función que de acuerdo con Díaz y Hernández (1998:232), es muy compleja, no solo por la implicación de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal involucrado, sino por la necesidad de disponer tanto de un marco de referencia interpretativo como de estrategias de intervención específicas que le permitan orientar la reflexión y práctica, y así favorecer el logro de los fines de la educación, que en el caso de Venezuela están contenidos en el Art. 15, de la Ley Orgánica de Educación (2009), encaminados a la formación integral del educando en cuanto a conocimientos, habilidades, destrezas, valores y aptitudes.

En atención al contenido legal, enunciado anteriormente, el docente representa un factor indispensable para lograr una educación de calidad, por ello, su práctica debe estar adaptada tanto a las demandas personales de los alumnos y de la comunidad como a la evolución científico-tecnológica de la sociedad; desarrollando un estilo de enseñanza crítico, reflexivo y eficaz, que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos. Aunado a esto, los profesores deben organizar su práctica pedagógica tomando en consideración la valoración de los atributos, competencias, capacidades para motivar y entrenar a sus alumnos; para generar un aprendizaje activador de las emociones, actitudes y conocimientos, de manera interactiva y productiva que les permita conectarse con los esquemas cognitivos previos, base del aprendizaje significativo.

Adicionalmente, para teóricos como Vygotski (2001) la escuela y el docente son considerados como posibilitadores de la creación de vínculos afectivos interpersonales, en el cual se ponen en juego sentimientos, motivaciones y expectativas de los alumnos y los profesores mismos. De igual manera, Martínez et al., (2009: 403), argumentan en toda relación laboral se ponen en juego los afectos, más aún en aquellas actividades como la docente “donde lo vincular es el núcleo del proceso de trabajo, tanto en la relación docente-alumnos, como de los docentes entre sí”, es decir, la actividad docente se sostiene en los vínculos afectivos que se construyen entre docentes y estudiantes. Este vínculo, se comporta como un eje articulador del proceso de trabajo, a la vez que podría constituirse en un núcleo de análisis de la subjetividad, en la medida que el docente se posiciona como sujeto a partir de la relación afectiva y de trabajo cotidiano que establece con sus estudiantes (Martínez, 2007).

De la misma manera, a partir de esta relación de trabajo, según Freire (1997), se posibilitaría la construcción de un mundo y una experiencia sensible tanto para el profesor, como una nueva forma de entender la realidad, de relacionarse con los demás y de posicionarse en el mundo, al mismo tiempo que logran reconocer, la existencia del vínculo afectivo en su trabajo y, tener una visión más integral de este sujeto como joven y estudiante con potencialidades propias y una subjetividad que iría más allá del aula (Fierro y Pérez, 2012).

Con relación a esto, entonces la subjetividad es el modo de constituir una realidad social, integrada por los aspectos sociales, culturales y políticos, que a la vez implica la manera de

pensar, sentir, comunicar y dar sentido e intencionalidad a las formas de interactuar y convivir del sujeto en la cotidianidad, en la cual se gestan procesos de interacción cultural. Por tanto, la subjetividad se expresa en las vivencias propias de cada persona o individuo, pero también en las construcciones colectivas generadas en la relación con el otro y lo otro, es decir el contexto. Ante esto, Wallerstein (1997), sostiene que la experiencia vital de los actores sociales adquiere significatividad, por ello, indagar la subjetividad de los individuos representa la posibilidad para desentrañar y comprender una realidad social, así como también, resulta fundamental conocer las experiencias de esos grupos, para alcanzar un conocimiento objetivo de los procesos sociales.

En este sentido, Habermas (1998), resalta la importancia de la interpretación y comprensión de una realidad social, ya que a través de ella se construyen las distintas relaciones del actor con el mundo, en las que están implícitas algunas racionalidades que entran a conjugarse con la racionalidad del intérprete. De allí que, cuando se pregunta por la comprensión de las acciones sociales, hace hincapié en “la comprensión de las orientaciones racionales de la acción se convierte en punto de referencia para la comprensión de todas las orientaciones de acción” (p: 22), dicha reflexión involucra un acercamiento a partir de las experiencias cotidianas de los actores. Por su parte Foucault (2002) plantea que en la práctica subjetiva se aprecia la relación del sujeto consigo mismo sin desligar el papel del mediador, las prácticas de sí mismo, que le hacen posible a un sujeto diferente que contemple la posibilidad de transformación y libertad.

En esta última afirmación, se apalanca una de las funciones del docente como mediador, aquella de ayudar al estudiante a buscar la manera de realizar estas conexiones con él mismo y con el mundo, orientar la interacción con ellos, reforzando la idea de que el proceso de enseñanza aprendizaje, es inherente a la comprensión de la realidad subyacente en las relaciones interpersonales educativas, lo cual concede preponderancia, a la subjetividad construida y expresada por los propios actores y además la posibilidad de integrar el conocimiento, demostrando con esto si lo aprendido se correspondió con lo enseñado, lo cual conlleva por parte del docente a confirmar si el alumno construyó el significado del concepto deseado, tarea complicada e interesante, dando lugar al concepto de intersubjetividad, como un conjunto común de significados compartidos, que según Edward (1987) son necesarios para que maestros y alumnos pueden entenderse y negociar

significados, y finalmente construir un significado en conjunto, lo cual indica que se ha producido el aprendizaje a partir del encuentro intersubjetivo, donde docentes y alumnos comparten la definición de la situación que los convoca.

En este punto particular, tanto Vigotski (2001) como Freire (1997), sostienen que el proceso gnoseológico es una relación que se establece entre personas cognoscentes con el objeto de aprendizaje; sin el establecimiento de esta relación y la combinación social de ella, no sería posible el acto cognoscente, posibilitando una relación triangular cognoscente-cultura-objeto cognoscente, al establecer la comunicación dialógica entre sus elementos, dando como resultado un conocimiento unido a una a la red de saberes del individuo, en forma de signos lingüísticos, los cuales se emplean como herramienta de aprendizaje, valiéndose para ello de la intersubjetividad o sistema de intercomunicación, por medio de la cual se introduce la cultura en los sujetos; se incluye la presencia de otros sujetos, motivándose unos a otros; dicha acción participativa favorece el aprendizaje y el desarrollo de herramientas cognitivas, para el logro de esos aprendizajes sobre el objeto y las relaciones de este con el mundo o la cultura. De allí, que el logro de un aprendizaje a través de la intersubjetividad es compartido, ya que induce a la participación grupal.

Lo anteriormente planteado explica, según Mendoza (2014) por qué el sujeto cognoscente, no logra el desarrollo de un pensamiento complejo en un estado de soledad;

para ello necesita la coparticipación de otros, en un intercambio cara a cara, porque no existe un pienso; es un pensamos; esto que se menciona, en un pensamos; es un acto comunicativo; porque la incidencia de aprendizaje sobre un objeto; es por consecuencia resultado de la intercomunicación de los miembros del grupo; y no se da solo en una línea; se da de manera radial; de ahí que un conocimiento, no se da en un término; sino que queda abierto para que a través de la comunicación pueda seguir ampliándose.

Se interpreta entonces, que no se puede concebir un pensamiento-cognoscente fuera de su doble función cognoscitiva y comunicativa, como lo expresa Vigostky (obcit) comunicar es comunicarse en torno al significado y al significante; porque en la comunicación no hay sujetos pasivos; cuando un sujeto comunica, los hace con intención, hacia el objeto de pensar, a quienes le rodean y así mismo, en tanto los signos lingüísticos que emplean para la comunicación externa, haciendo que el acto comunicativo sea eficiente cuando el grupo, pertenece a la misma comunidad del saber. En este sentido, el manejo propio de los elementos de la comunicación debe estar en sintonía con el lugar, la cultura de las personas

y el manejo de un sistema de comunicación que sea entendible para todo un grupo o para cada nivel cultural; porque lo importante es aprender a comunicar lo que se aprende, lo que se piensa, papel fundamental de la escuela y trabajo del docente,

De acuerdo con lo planteado, Wertsch (1988) considera que la intersubjetividad surge cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de una situación, por lo tanto la intersubjetividad se construye en el marco de la acción y de la actividad que realizan los sujetos de manera conjunta, siendo las instituciones educativas espacios privilegiados de entrelazamiento y vinculación, en dicha interacción según Bazdresch (2000) pueden identificarse cuatro formas de intersubjetividad, la cotidiana en la que se supone una comunidad de significados con los otros en actitud natural. La de interacción cara a cara de manera directa con mis congéneres, permite la autoconciencia y autopertenencia y donde el entendimiento mutuo puede darse plenamente. La contemporánea que se establece con los que viven en el mismo tiempo pero no los vivencio de manera directa sino impersonal y la de observador que se da con los antecesores y sucesores.

Esta clasificación es ventajosa para reconocer que compartimos un mismo espacio y tiempo, ya que cuando vivimos en una sociedad, aprendemos a vivir en ella compartiendo sus símbolos, y actuamos en consecuencia. Para Schütz, (1972) existe un compartir genérico del mundo en actitud natural, pero la comprensión del mundo como tal no se agota aquí, por ello, en las relaciones cotidianas es preciso usar la segunda forma de intersubjetividad planteada por Bazdresch (obcit), aceptadas por el mismo Schütz y Berger (1994), como son las interacciones cara a cara como medio del entendimiento mutuo y pleno, donde se espera que los actores al realizar actos dirigidos mutuamente, puedan percatarse mutuamente de su existencia y que sus acciones están dirigidas hacia ellos.

De lo anterior, se puede interpretar que el proceso de intersubjetividad supone acciones deliberadas de ambas partes por tratar de entender lo que hacen, pero además y sobre todo, ser capaces de darse cuenta de aquello en lo cual han construido significados comunes. Son los actos con los cuales los significados subjetivos de un YO se objetivan para un TÚ por medio de gestos, palabras, posturas, acciones. De tal manera, que este TÚ pueda acceder a los significados del que expone con la finalidad de construir, confirmar si la construcción

significativa del TÚ corresponde con lo expuesto por el YO. Pero el hecho de “exponer” significados o de objetivar de algún modo la propia subjetividad, no implica necesariamente que otro (TÚ) construya, e interprete el mismo significado que el emisor intenta transmitir (Schütz, 1993). Pudiera darse que los significados que construye el intérprete no concuerden con los que emite el expositor, se entiende entonces, dos personas pueden interactuar socialmente sin que necesariamente construyan significados comunes.

Lo expuesto anteriormente, conlleva a pensar que la interacción no siempre deriva en intersubjetividad, ya que para que esta se genere deben darse las siguientes condiciones: a) Ambos sujetos se dan cuenta que el sentido subjetivo que ha construido cada uno es diferente y realizan acciones para entender lo mismo o algo que se aproxime a ello. b) Ambos interactuantes dan por hecho que entienden lo mismo pero posteriormente se dan cuenta de que no fue así. Aquí la intersubjetividad radica en el hecho de suponer mutuamente que están entendiendo lo mismo. c) Uno de ellos se da cuenta que no entiende lo mismo que su interlocutor y realiza acciones para comunicar al otro esta situación y construir el entendimiento.

En definitiva de acuerdo con Schütz (1994), la relación que se establece entre los sujetos no corresponde a un acuerdo espontáneo e intersubjetivo sino que supone la mediación de una serie de procedimientos ya comprendidos e interiorizados por los actores, de manera que para acceder al mundo social, debe movilizar también sus marcos de significación porque actúa a través de estos marcos preformados. Refiriéndose al proceso intersubjetivo como acciones deliberadas y mediadas, se puede argumentar al respecto, que el acto docente es visto como un conjunto de acciones organizadas que propenden a la generación de experiencias de aprendizaje y de acompañamiento dirigidos a la construcción de sentido y comprensión del conocimiento y la realidad. De igual manera, como práctica social de un colectivo, se considera que la docencia es una actividad que se desarrolla en el aula por un profesor con un grupo de alumnos y como tal trasciende los límites de lo individual, porque como toda profesión, se desarrolla y ejerce por un colectivo (Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000).

Esto se evidencia, cuando el docente, apoya y guía al estudiante no sólo hacía la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de destrezas, habilidades, valores y actitudes, que le permitan dar respuesta a los problemas que se le presenten, donde la solución no sólo sea individual sino también en equipo, a partir de la comprensión del otro y de su entorno, fundamentada en los valores de respeto, tolerancia, compromiso, cooperación, solidaridad. En estos términos, la docencia la podríamos entender más que como el arte de transmitir conocimientos, el arte de formarlos como personas integra para desenvolverse en la sociedad.

Con relación a este último planteamiento, surge la necesidad de que el profesor adquiera habilidades para vincularse con la totalidad de los alumnos como personas, más que centrarse únicamente en los aspectos cognitivos de la enseñanza, para ello deberán demostrar competencias para la enseñanza, en las que se integren aspectos tanto cognitivos como afectivos, conformando un dominio humano-afectivo, al momento de realizar su trabajo de aula. De allí que para Shulman, (1992) existe un ciclo de actividades que caracterizan a la buena enseñanza, que deben tomarse en cuenta, como son la comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión. Dentro de este ciclo, Shulman incluyó aspectos que apuntan claramente a cuestiones afectivas vinculadas con la enseñanza, tales como: a) capacitar a los alumnos para que disfruten y utilicen sus experiencias de aprendizaje. b) aumentar sus responsabilidades para que lleguen a ser personas solidarias, c) enseñar a los alumnos a creer y a respetar a otros y a contribuir al bienestar de la comunidad y d) ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades y valores que necesitan para conducirse dentro de una sociedad libre y justa.

A lo antes expuesto se puede agregar, la necesidad de un docente preparado, con estudios universitarios o superiores, y con identidad de base, que de acuerdo con Izarra (2010) se entiende como la representación que una persona elabora de sí misma en relación con su actuación como maestro o maestra. El autor considera que esta se estructura en primer lugar, a partir de la identidad personal, es decir, su fundamento son las características que se atribuye cada actor como persona y lleva al plano docente; en segundo lugar, se refiere esencialmente a la enseñanza y a la actividad de aula y en tercer lugar, establece como requisito para verse a sí mismo en cuanto docente (buen docente), el hecho de mantener una relación personal con los estudiantes para atender su formación

personal Sobre este mismo asunto, Veiravé, Ojeda, Núñez, y Delgado (2006), explican que existe una línea socio-cultural según la cual los profesores construyen su identidad al compartir espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su profesión. En atención a esto, se puede alegar que en la experiencia comunicativa se recupera la expresión de la propia identidad. También Bairral (2003), sostiene que la identidad docente se construye a través de los significados que cada profesor como actor y autor (es decir en relación con otros) confiere a su actividad profesional cotidiana a partir de su cosmovisión.

De igual manera, existe una serie de principios generadores que configuran la identidad docente, puntualizados por Lara (2004) como resultantes del proceso de objetivación de las representaciones sociales, cuyas dos finalidades fundamentales son la producción de significado y organización de las relaciones para la asociación de los distintos elementos. Estos son considerados como mecanismos complejos en los cuales intervienen múltiples factores que permiten la conformación en el docente de una imagen de sí mismo.

En este mismo orden, Izarra (2010) agrega que existen los siguientes principios generadores de la identidad docente: *Los otros*, como primera condición para la elaboración de la identidad docente es necesario que se reconozca el propio docente como diferente de los otros. Proceso de identificación que pasa por la reafirmación de las características consideradas como propias (puestas en comparación con otras personas) y por la atribución de características negativas. En el primer caso la relación toma la forma “yo soy (tengo), los otros no”; en el segundo, “los otros son (tienen), yo no”. Para Montero (2002:48), esta forma de pensar “lleva a una filosofía del poder, así como también lleva a una psicología del poder y de la exclusión”.

El segundo principio generador, *las relaciones*, Mamzer (2006: 131), afirma que “todas las dimensiones de la identidad son socialmente construidas”, lo cual permite reconocer que la identidad profesional del docente es el resultado de un proceso social. Mientras que para Montero (2002:48) “se entiende como la conexión, correspondencia o asociación que existe entre personas o entre personas y cosas, de tal modo que las unas no pueden ser sin las otras”, esta serie de relaciones dan lugar a la configuración del mundo vital, definido por Habermas (1987) como el conjunto de patrones de interpretación que se transmiten con la cultura y se organizan lingüísticamente. Este grupo de interacciones conforman la identidad

y dan lugar a la formación de grupos de relación con los compañeros de estudio, alumnos, familia y otros docentes.

Con respecto al otro principio, la formación, investigadores como Hargreaves, (1998) y Romero y Luis (2007), no reconocen la influencia de los programas de formación docente sobre la conformación de la identidad, dándole mayor importancia a aspectos como la socialización profesional. Dentro del proceso de preparación profesional hay cuatro aspectos que intervienen en la formación de la identidad, estos son: profesores, práctica profesional, formación pedagógica y formación humana. Los tres principios generadores descritos anteriormente actúan de manera simultánea en el docente influyendo directamente en la formación de la identidad tanto personal como laboral.

Sin embargo, para autores como Bolívar et al. (2005), la construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad refiere también a la imagen social que tiene para la sociedad en general. De tal manera que las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen social del educador, por lo que es conveniente expresar, que en la actualidad, en sociedades como la nuestra, de tipo tradicional existía cierto acuerdo entre los integrantes de la comunidad sobre lo que se debía esperar de los maestros, y que el rol estaba definido con claridad.

Pero, esto ha cambiado en nuestros días, en el seno de la institución escolar se ha producido un brecha desde una alta valoración social hacia una baja valoración social de este rol docente, cuando la profesión docente paso de ser un verdadero privilegio, que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso, con posibilidades de autorrealización y pertenencia significativa, a ser considerado en la actualidad como un trabajo de riesgo, fatigoso, con sobrecarga de tareas, con un rol ambiguo lleno de incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, y un bajo reconocimiento social; lo cual hace que encuentren más o menos dificultades en el desarrollo de sus tareas y en su vinculación con la acción educativa y social.

No obstante, resulta innegable que el contacto cotidiano entre el docente y su grupo de estudiantes en el proceso educativo, permite compartir sentimientos y experiencias, aspectos que según Artavia (2005) son medulares para el desarrollo integral de cada persona y lo preparan para desarrollarse socialmente, y que además determinan el rumbo que tomaran dichas interacciones, por lo que Correa (2005:135) asigna al lenguaje un papel medular considerándolo como "un instrumento que ayuda a conformar esa realidad social a través del intercambio de significados en contextos interpersonales", lo cual quiere decir, que es crucial para interactuar con los otros y para comprender y construirá realidad social que se vive en los distintos contextos de los que formamos parte.

Aprendizaje de Significados y Símbolos

Los interaccionistas simbólicos asignan un significado causal a la interacción social puesto que los significados no se derivan de los procesos mentales sino del proceso de interacción. Para Blumer (1982), los seres humanos actúan hacia los fenómenos sobre la base de los significados que ellos les atribuyen, estos surgen en contextos sociales una vez iniciado el proceso de interpretación, basado en la auto-comunicación, siendo el individuo el que modifica y maneja sus significados particulares. En la escuela, a pesar de la existencia de una cultura institucional, coexisten "micro-culturas" que se forman a lo largo el ciclo escolar al interior del aula y que dependen de los docentes y de los alumnos, basadas en convenciones y acuerdos, referidos a cada asignatura. El proceso de comunicación donde se negocian o no los contenidos con el alumnado, se construye microcultura a través de un sistema de contenidos.

En el contexto escolar, los significados al surgir de las interacciones entre sujetos (como los docentes y estudiantes), constituyen un producto social. Así, los significados, prácticas (actuar) y relaciones (interacciones) se construyen de manera conjunta, cíclica y holística, y en su conjunto constituyen las lógicas sociales del individuo frente a una situación social particular, digna de ser indagada a través del análisis interpretativo de la realidad. De allí, que es poco importante preocuparse por el modo en que las personas crean mentalmente los significados y los símbolos, pues lo central es la manera cómo las personas aprenden durante la interacción, en general y la socialización, en particular. Es sabido, que en el ámbito educativo se generan lenguajes y prácticas discursivas dominantes que sirven como criterios selectivos y que además validan o excluyen significados, sentidos, conocimientos,

representaciones y percepciones que logran predominar, configurándose en una de las mayores manifestaciones de la violencia simbólica ejercida sobre el alumnado.

Por otra parte, los signos significan algo por sí mismos, por ejemplo, los gestos de una persona que se muere de sed ante la presencia del agua. Los símbolos son objetos sociales que se usan para representar, significar u ocupar el lugar de cualquier cosa que las personas acuerden representar. En este sentido, es imperativo destacar que los docentes viven en un mundo diario de intercambios, interacciones, símbolos y significados, presentes en la cotidianidad, lo cual constituye una referencia a considerar cuando se estudian las instancias de construcción del saber pedagógico desde múltiples contextos.

En el ámbito escolar, se concibe el lenguaje como un vasto sistema de símbolos y las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas. Los actos y los objetos existen, tienen significado sólo porque pueden, han sido o pueden ser descritos mediante el uso de las palabras. Los símbolos permiten a las personas relacionarse con el mundo social y en esta relación pueden nombrar, clasificar y recordar los objetos que se encuentran en ese mundo, de la misma forma aumentar la capacidad de pensamiento, trascender el tiempo, el espacio, salir simbólicamente de su individualidad e imaginar el mundo de los otros; es decir, colocarse en el lugar de los semejantes.

El interés central de los interaccionistas se sitúa en la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana y distinguen entre conducta encubierta y conducta descubierta. La conducta encubierta es el proceso de pensamiento, que implica símbolos y significados, en tanto, la descubierta, es la conducta real de un actor. La conducta encubierta es la que más preocupa a los interaccionistas simbólicos, mientras la abierta es la que ocupa a los teóricos del intercambio o a los conductistas tradicionales, pero en general, la mayoría de las acciones humanas implican ambos tipos de conducta.

De esta manera, la actuación docente evidencia tanto la conducta encubierta como la abierta que se manifiestan entre lo que piensa y lo que hace el docente en el desarrollo de su mediación y este referente es útil para abordar la construcción del saber pedagógico, pues, al entrevistar al docente sobre su actuación profesional expresa a medias su pensamiento y sus silencios guardan información que impide ver con más claridad la realidad que se quiere estudiar y debe intentarse leer los silencios y los gestos como otras opciones indagatorias.

Al respecto, los significados y los símbolos confieren a la acción social, (que implica a un solo actor), y a la interacción social, (que son dos o más actores) características diferentes. En la acción social, el sujeto tiene en la mente a los otros cuando actúa; es decir, al emprender una acción, las personas tratan simultáneamente de medir su influencia sobre el otro u otros actores implicados. En el proceso de interacción social las personas comunican simbólicamente significados a otra u otras implicadas en dicho proceso, mientras los demás valoran esos símbolos y orientan su respuesta en función de su interpretación de la situación, así, en la interacción social los actores emprenden un proceso de influencia mutua.

Ahora bien, las personas pueden hacer elecciones entre las acciones que van a emprender; a pesar de ello, aceptar significados y símbolos que vienen desde fuera y a partir de interpretar una situación, ser capaces de formar nuevos significados. El interaccionista atribuye cierta autonomía a los actores quienes son capaces de hacer elecciones independientes y particulares y desarrollar una vida singular con estilo propio. Por su parte el docente en su actuación personal y colectiva construye y comparte símbolos; pero tiene la capacidad de pensamiento y elección, para asignarles sus propios significados, aspecto importante cuando se explora el saber pedagógico como una entidad, compleja y dinámica en la formación docente.

De igual manera, siendo la sociedad humana una serie de acciones, estas no se dan forma aislada, sino en forma colectiva pero creada y recreada de manera coherente; proceso en el cual los actores se guían por significados comúnmente aceptados, que aun cuando no están determinados por ellos; pueden ser aceptarlos como son o pueden introducir alteraciones de diferentes magnitudes sociales. Esto es, el proceso social en la vida grupal lo que crea y mantiene las normas, no las normas las que crean y mantienen la vida grupal, lo cual explica por qué una institución no funciona automáticamente en virtud de su dinamismo interno, sino debido a la acción de las personas en diferentes momentos y lugares, y esa acción es el resultado del modo en que definen la situación en que interactúan.

En este punto particular, se destaca que si bien las normas son creadas en el proceso social, ellas se convierten en referencias para la organización y funcionamiento del grupo,

lo cual es válido en la organización social de los docentes quienes comparten saberes, pero también los crean de acuerdo con sus experiencias, pensamiento, reflexiones y relaciones con el contexto. El interaccionismo simbólico subraya la naturaleza simbólica de la vida social ya que se deben considerar los significados sociales como un producto de las actividades en que los actores interactúan (Coulon, 1995).

Al respecto, Ritzer (1995) propone que el hombre vive inmerso en un entorno simbólico y físico y es él quien construye los significados del mundo y de las acciones en ese mundo a través de símbolos; estos símbolos lo capacitan para ponerse en el lugar del otro, porque comparte con él los mismos símbolos. Al igual que se participa en una cultura, se comparten significados y valores que guían la mayoría de las acciones y permiten predecir el comportamiento de los otros sujetos. Tanto los símbolos como el sentido y la valoración que se pacta, no están aislados, sino que forman parte de conjuntos complejos frente a los cuales el sujeto define su papel.

Esto, en su conjunto constituyen la ruta inicial del interaccionismo simbólico, según el cual el auténtico conocimiento sociológico viene dado en la experiencia inmediata, en las interacciones cotidianas, a través del sentido que los actores asignan a los objetos, a los acontecimientos y a los símbolos que los rodean. En nuestro caso, el docente comparte un ambiente simbólico y físico; así como, un contexto cultural y de significados construidos por él, los cuales orientan sus acciones y permiten el entendimiento con los demás integrantes de la comunidad.

Para lo cual es muy importante la trascendencia de la flexibilidad en la práctica educativa, la cual radica en que no sólo incurre en las percepciones de los estudiantes y en los procesos afectivos que marcan la forma en la que éstos aprenden, sino que también recae en la forma en la que éstos se relacionan con los demás. Por ello Artavia, (2005), subraya la importancia de esta flexibilidad del docente y del tacto pedagógico, ya que las interacciones alumno-docente involucran afectos; sentimientos, y las estructuras motivacionales de los estudiantes, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea sano.

La afectividad

En el área de la psicología el término afectividad se refiere a la capacidad de reacción que presente un sujeto ante los estímulos que provengan del medio interno o externo y cuyas principales manifestaciones serán los sentimientos y las emociones. También es utilizado para designar la susceptibilidad que el ser humano experimente ante determinadas alteraciones que se producen en su entorno. En términos más sencillos hace referencia a aquellas muestras de amor que un ser humano brinda a personas que quiere, lo cual siempre se producirá en un marco interactivo, ya que, quien siente afecto por alguien, es quien de parte del otro, recibe el mismo afecto.

De esto se desprende que los seres humanos, independientemente de que seamos más o menos sensibles, siempre necesitamos de la afectividad para vivir, para desarrollarnos y para hacerle frente al futuro. De allí que la formación integral del individuo era y es el objetivo principal de cualquier proceso de aprendizaje, y para Gonzales (2005), en el logro de esta formación contribuye, de un modo especial, la afectividad estable, serena y equilibrada mediante la cual el sujeto establece relaciones con su entorno, primero con sus padres, y después la amplía el resto de la sociedad. El equilibrio afectivo-emocional, entre otros muchos beneficios, permite alcanzar una personalidad madura; así, el desarrollo afectivo permite establecer relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo el proceso de socialización, teniendo en cuenta las experiencias transmitidas por los agentes sociales como son la familia, la escuela y la sociedad, los cuales contribuyen a que el sujeto alcance dicha maduración.

Por ello, la afectividad y con ella las emociones deben ser parte importantes en la educación, ya que a través de estas el sujeto expresa gran parte de su vida afectiva la alegría, tristeza, ira, celos, miedo, hoy en día forman parte de la motivación, y en ciertos momentos pueden ser definitorias de nuestra conducta, transmitiendo sin palabras nuestro estado de ánimo. Por esto, la educación en la actualidad requiere de mayor reflexión y compromiso para dar atención a la dimensión humana y afectiva del hombre, de manera que se alcance una verdadera educación integral, dándose aquello que Savater (1997:11) decía “al igual que todo empeño humano.... la educación es sin duda el más humano y humanizador de todos”. De allí, que la importancia de la afectividad dentro de la totalidad de la personalidad radica, en el hecho que un elevado porcentaje de nuestras acciones son

resultado de estados afectivos, por lo tanto, algunas de las decisiones más importantes de nuestra vida como la profesión, matrimonio, están fuertemente condicionadas por la afectividad.

Sin embargo, las conductas donde predomina la afectividad están, a su vez, condicionadas por la actividad intelectual y por el conocimiento, lo cual se puede ver con claridad en el análisis de las actitudes, de los ideales y de las valoraciones que hace un sujeto, lo cual confirma la unidad esencial de la vida psíquica y la no existencia de facultades con entidad propia (Entrena, 2001). Al parecer, la afectividad funciona en los planos centrales y más profundos del organismo vivo, donde lo psíquico se refunde con lo orgánico; donde brotan las energías que son utilizadas para satisfacer las necesidades, constituyéndose en el verdadero motor del comportamiento, en cuanto da origen a la mayoría de las conductas y condiciona todas las demás.

Del mismo modo, apunta Ordeig (1990) se entiende por afectividad aquellas tendencias sensibles innatas del individuo y el eco que dichas tendencias producen en el interior de cada ser como afectos, sentimientos, emociones y pasiones. También se puede decir que la afectividad son todas las emociones que se experimentan en la mente humana y que se manifiestan a través de la conducta. En psicología se usa el término afectividad para designar la susceptibilidad que el ser humano experimenta ante determinadas alteraciones que se producen en el mundo exterior o en su propio yo; aunque también se conoce como el sentimiento que un ser humano brinda a alguien.

Para De Zubiria (2007), la afectividad humana consiste en valorar las realidades humanas, al mismo tiempo plantea la idea de tres realidades humanas que dan lugar a tres afectividades: la afectividad práxica (valora y opta ante realidades objetivas), la afectividad cultural (es el amor por la cultura como tal y por los productos de la mente), y la afectividad psicológica (valora y opta ante las realidades subjetivas humanas), juntas constituyen la afectividad humana. Al referirse a la afectividad psicológica la divide en interpersonal (comprender a otros), intrapersonal (moviliza mecanismos de autocomprensión) y sociogrupal. La psicología afectiva define como aspectos afectivos a las emociones, sentimientos, actitudes, valores y principios y establece que los seres humanos actúan bajo la guía de algunos de estos instrumentos, desde las emociones hasta los principios.

De acuerdo con la teoría afectiva, el desarrollo personal, afectivo y profesional, reside en el desarrollo psicológico intrapersonal, interpersonal y sociogrupal, el cual se afianza en el aula y en el trabajo académico. Desde esta perspectiva, autores como Criado del Pozo y González-Pérez, (2002), explican que la educación emocional permite la prevención de actos violentos, estados depresivos, consumo de drogas, entre otras situaciones, ya que transforma ciertas carencias en habilidades emocionales, como el control de los impulsos o la capacidad para ponerse en lugar del otro; cuestiones que están siendo valoradas en la educación moderna, para prevenir las conductas violentas y los conflictos interpersonales.

De allí que, la afectividad, emociones, sentimientos y pasiones, desempeñan un papel importante en la vida de todos. Tenemos por ejemplo, con la ira expresamos malestar y puede servir para defendernos de una situación de peligro; la ansiedad nos permite estar en estado de alerta ante situaciones difíciles; la tristeza es una forma de expresar el dolor que llevamos dentro o nos lleva a pedir ayuda; con las rabietas, manifestamos insatisfacción y frustración. De manera que, todas estas respuestas se vinculan con todas las situaciones y relaciones humanas: con los padres, con el entorno, con el grupo de iguales, en el trabajo o aula, en la actividad sexual, social y moral, en los procesos cognitivos, condicionando todos los ámbitos de la vida de la persona. En atención de lo cual, la educación afectivo-emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional, como complemento del desarrollo cognitivo, para posibilitar el desarrollo de la personalidad integral.

Desde este ángulo, la afectividad en sentido estricto, es la respuesta emocional y sentimental de una persona a otra persona, a un estímulo o a una situación. En sentido amplio, en el término de afectividad se suele incluir tanto las emociones y los sentimientos como las pasiones. En este sentido, las emociones, son estados afectivos que sobrevienen súbita y bruscamente en forma de crisis más o menos violentas y más o menos pasajeras (estado afectivo agudo, de corta duración y acompañado de mayor o menor repercusión orgánica). Los sentimientos, son estados afectivos complejos, estables, más duraderos que las emociones pero menos intensos (respuesta duradera y persistente, pero de matices suaves). Las pasiones, serían estados afectivos que participan en las características de las emociones y de los sentimientos en cuanto que poseen la intensidad de la emoción y la estabilidad del sentimiento.

Al respecto, autores como Criado del Pozo y González Pérez, (2002), afirman que las emociones tienen un claro componente hereditario, sin embargo, las diferencias de salud, del medio familiar y del ambiente, producen variaciones en las manifestaciones individuales, tanto en la frecuencia e intensidad como en la duración de las diversas emociones. En la emoción influyen tanto elementos genéticos de maduración del individuo, como los elementos situacionales del aprendizaje. De esta manera, las emociones y sentimientos están presentes al nacer, el desarrollo emocional se debe tanto a la acción de la maduración como a la del aprendizaje, operando estos dos componentes juntos y a la vez. De allí, que tanto el aprendizaje y la maduración se encuentran ligados en las emociones, motivaciones, sentimientos, pasiones, por lo tanto resulta difícil determinar cómo surgen, si por maduración o por aprendizaje, es decir, cual se adquiere por herencia (genético) y cual se desarrolla por influencia del medio.

Al respecto, Bisquerra, (2001), plantea que las emociones predisponen a los individuos para una respuesta organizada en atención a su calidad, la cual puede ser controlada como producto de una educación emocional, lo cual significa que se puede ejercer control sobre la conducta que se manifiesta, pero no sobre la emoción en sí misma, debido a que las emociones son involuntarias, en tanto las conductas, a decir de Casassus (2006), son el producto de las decisiones tomadas por el individuo.

En atención a este planteamiento, las emociones vienen a ser eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, con sentido en términos sociales. Éstas pueden clasificarse en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros, indicando que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; o bien negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables, percibiéndose como una amenaza, entre estas, se puede mencionar el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa (Casassus, obcit).

Desde esa perspectiva, las emociones constituyen un factor importante al momento de interpretar el comportamiento humano, influyendo fuertemente para regular la actividad y la conducta del ser humano puesto que dependiendo del tipo de emoción en que se encuentre el ser humano será el tipo de acción que pueda realizar.

En forma general, podemos decir que las emociones no se manifiestan de manera universal. Primero son los factores innatos los que influyen, aunque son los factores ambientales, principalmente, los que determinan las diferencias o semejanzas de la expresión y manifestación de las emociones. Esto configura la forma particular que tiene cada persona para vivenciar sus emociones puesto que, en gran parte va a depender de sus capacidades biológicas y psicológicas en la permanente interacción con el medio sociocultural que le envuelve, a lo que puede adicionarse la influencia que pudieran tener la edad, el sexo, la clase social y lo étnico de cada individuo, más los factores genéticos y los factores ambientales.

Sobre la misma línea, Martínez-Otero (2006), explica que las distintas emociones aparecen progresivamente a lo largo del desarrollo psicológico del niño y constituyen el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. La mayoría de las señales de casi todas las emociones básicas están presentes en la infancia, y la capacidad de responder emocionalmente está presente en el recién nacido, como parte del proceso de desarrollo, y no necesita ser aprendida. Entre los seis y nueve meses de edad todas las emociones infantiles básicas se diferencian y distinguen entre sí, y antes del primer año de vida, son reconocibles expresiones emocionales que se asemejan a los estados emocionales de los adultos. Las expresiones emocionales en esta etapa de vida están bien organizadas y dan a información sobre el estado interno del niño.

Tal como se viene explicando, las influencias que el niño recibe desde el momento de su nacimiento van configurando su personalidad. La relación que establezca el niño con su entorno depende de sus características personales y de la actuación de los diversos agentes sociales. Sin embargo, hay tres elementos primordiales donde se resumen las mayores incidencias como son la familia, escuela y sociedad. Las influencias de estos agentes son básicas para que el sujeto alcance una estabilidad conductual y un nivel de madurez adecuado que le permita ser autónomo y responsable.

La familia constituye el núcleo principal para proporcionar las máximas condiciones para el desarrollo de la personalidad de los jóvenes, por cuanto es el primer contexto de desarrollo del niño y el más duradero; por supuesto, otros escenarios o contextos sociales también modelan el desarrollo de los niños, pero en cuanto al poder y a la extensión, ninguno se equipara con la familia. Se dice que la familia constituye el medio natural en el

que el niño comienza su vida e inicia su aprendizaje básico a través de los estímulos y de las vivencias que recibe, las cuales le condicionan profundamente a lo largo de toda su existencia; la estabilidad y equilibrio en su relación materna-paterna, así como con el resto de los miembros familiares, definen el clima afectivo, en el que transcurre la primera etapa de su vida.

En este sentido, la armonía y el equilibrio familiar es la fuente permanente de armonía y seguridad en la vida de los hijos. De los padres, principalmente, aprende los papeles que desarrollarán en la vida adulta; el ambiente familiar y el hogar, constituyen el contexto adecuado en el que el niño ensaya y experimenta los roles que tendrá que realizar cuando sea adulto. De esta forma los padres enseñan a sus hijos cómo y cuándo debe producirse el control de las emociones y sentimientos. De una forma o de otra el desarrollo emocional está configurado por los hábitos sociales que se derivan de los valores de la cultura en la que vive la familia; de allí que se pueda ayudar a los hijos a tener una afectividad serena y segura.

Este vínculo afectivo se forma a lo largo del primer año de vida, como resultado de la necesidad de vinculación afectiva que tiene el niño y de la conducta que pone en juego para satisfacer dicha necesidad, así como del ofrecimiento de cuidado y atención específicos que le ofrece la madre o quien ocupe el rol materno. El apego que el niño tiene con sus padres y hermanos suele durar toda la vida y sirve de modelo para relacionarse con los demás niños (grupo de iguales), con la gente del barrio y con el resto de los adultos.

El vínculo afectivo sereno y estable hace que el niño desarrolle un modelo mental positivo y una conducta social adaptada y segura, lo cual influye en su desarrollo intelectual, primero sensomotriz y posteriormente representacional, (Cool et al, 1991); por otra parte la inestabilidad afectiva pueden llegar a bloquear el desarrollo cognitivo y generar problemas de conducta. Así, los vínculos que se establecen entre lo afectivo y lo intelectual son tan estrechos que no es posible disociarlos; debido a esta influencia, autores como Piaget, Manco, Erickson, han afirmado que de la forma cómo desarrolle el niño sus primeros contactos afectivos depende en gran parte su desarrollo intelectual y su proceso de socialización. Por tal razón, resulta necesario que el niño crezca en un ambiente de afecto y cariño equilibrado, ya que un afecto excesivo y superprotector puede perjudicar su desarrollo psicológico tanto como la carencia de afecto. Tan negativo es que los padres se

opongan a las justas pretensiones de sus hijos, como que les permitan todo lo que quieran. Es decir, no se debe ser autoritario ni indulgente sin más. De igual manera, lo recomendable sería que los hijos encontraran en las pautas de conducta de los padres y en su forma de vida, un modelo con el que puedan identificarse e imitar o un espejo limpio en el que puedan mirarse.

En este sentido, los padres al igual que los profesores constituyen el espejo en el que el niño, el adolescente y el joven se ven a sí mismos; de allí surge la idea de que los niños no obedecen sino que imitan y, lógicamente, imitan lo que ven hacer a sus padres y a los adultos en general. Por ello, hay que evitar con el afecto tocar los dos extremos: un amor desmedido y una educación excesivamente rígida. Cuando los padres son muy indulgentes y mimosos agobian a sus hijos con el regalo de excesivos caprichos o con demasiado cariño. Esta actuación hace que el niño se acostumbre a la idea de que siempre debe de ser así y no aprenderá jamás a esforzarse por algo que le cueste el más mínimo esfuerzo.

Las consecuencias de exceso de afecto hace que el niño o el joven encuentre serios problemas para su inclusión en la escuela y en la relación con sus pares, ya que sin el desarrollo de unas pautas sociales de convivencia y de comportamiento, que no han sido enseñadas por sus padres, se encontrará desamparado y no podrá enfrentarse a los conflictos del grupo, ya que no contará con el lugar de privilegio del que ha disfrutado en el seno familiar.

Por el contrario, cuando los padres son excesivamente rígidos y severos, bajo el pretexto de acostumbrar a los hijos a enfrentar las dificultades y la dureza de la vida, se les presentan como duros, regañones e impositivos, sin concesiones y sin afecto, postura que tampoco sería la más adecuada, porque privarían a los niños de la posibilidad de descubrir la afectividad y la ternura y, a la larga, de aprender a amar.

En el primer caso (padres indulgentes), el niño pretenderá tener derecho a la satisfacción de todos sus caprichos y en cualquier momento; además, en la escuela es posible que tampoco ocupe un lugar central en la clase y, probablemente, por este motivo reaccionará con gran frustración, con rechazo de sus compañeros, retraimiento y aislamiento social; en el segundo (padres autoritarios) podemos encontrar al niño-adolescente que sentirá que siempre intentan desposeerle de todo y la consecuencia que se puede deducir es que será un niño tímido y retraído o temeroso y huidizo. En un caso y en otro, por sus deseos

insaciables y desmedidos de hacerse justicia, a su modo, entrará en contradicción y conflicto con su medio social.

Por otra parte, los sentimientos de cooperación, autonomía y solidaridad se irán desarrollando en la medida que adquieran compromisos con los compañeros; aprenderán igualmente a tomar sus propias decisiones y a aceptar las consecuencias de las mismas. Sólo así están preparados para vivir socialmente y poder tomar parte, de forma crítica, solidaria y responsable, en la construcción de la sociedad de su tiempo.

La familia es el lugar donde la personalidad del niño crece y se desarrolla armónicamente, si las circunstancias familiares y ambientales están equilibradas.

La escuela o el colegio es colaborador con la familia en la educación de sus hijos, pero nunca puede ni debe intentar sustituir ni desplazar a la familia. La relación familia-colegio en la educación de los niños hace que tanto una institución como la otra tengan unos fines convergentes y comunes, cual es alcanzar la mayor maduración posible de los niños, adolescentes y jóvenes, contribuyendo a transformar a estos en hombres y mujeres, capaces de alcanzar las metas, que van a depender del clima familiar y del grado de afectividad que reciba del medio que lo rodea, con el gran aporte valorativo que da la escuela.

Volviendo la mirada hacia la influencia de la escuela sobre el desarrollo integral del niño, se debe estar claro en que aquella, más que contribuir con la transmisión del saber científico, culturalmente organizado, tiene un papel más socializante e individualizante para él, desarrollando las relaciones afectivas, la habilidad para participar en las situaciones sociales (juegos, trabajos en grupo), las destrezas de comunicación, las conductas presociales y la propia identidad personal. Respecto a la identidad personal el niño, cuando entra en la escuela, viene acompañado de un grupo de experiencias previas que le permiten tener un concepto de sí mismo que se va a encontrar reafirmado o no por el concepto que los demás van a tener de él, lo que supondrá una ampliación de su mundo de relaciones.

De esta manera, plantean Greenfield y Leuve (1982), la escuela influye en el desarrollo integral del niño, ya que no sólo interviene en la transmisión del saber científico, culturalmente organizado, sino que media en la socialización e individualización del niño, desarrollando las relaciones afectivas, la habilidad para participar en las situaciones sociales como juegos, trabajos en grupo, actividades extracurriculares entre otras, en las destrezas de comunicación, conductas presociales y en su identidad personal. Así, observamos que

cuando el niño asiste a la escuela, por primera vez (de 3 a 6 años) amplía los contextos de socialización externos al hogar, pero no desaparece la influencia de los padres sobre su autoestima, motivación y sobre el comportamiento general. En esta nueva etapa y a lo largo de todos los años de su estancia en la escuela, el niño trata y conoce nuevos compañeros que se añaden al número de figuras de apego ya consolidadas. También, el paso de la educación inicial a la educación secundaria, en el caso venezolano, plantea nuevos retos, supone la salida de un proceso de enseñanza no estructurado a uno de conocimientos sistematizados, horarios menos flexibles, disminución de la libertad y evaluación del rendimiento del alumno.

Con respecto al desarrollo afectivo-social del niño, del adolescente y los jóvenes, la escuela y los compañeros ocupan un lugar muy importante. El comportamiento está influenciado por el tipo de relaciones que tiene con sus iguales; así el lugar que ocupa en clase y las calificaciones que obtenga son indicadores de su posición con respecto a sus compañeros. Cuando se siente aceptado, el sujeto reafirma su autoestima y autoconcepto; por el contrario, cuando existe rechazo, menosprecia su propia estima. El hecho de ser querido-aceptado o no querido-rechazado condiciona la vida tanto de jóvenes como de adultos. A manera de explicación, si soy aceptado, me siento seguro y mi autoconcepto es positivo; si soy rechazado, no aceptado, me siento inseguro y dudo de mis posibilidades y capacidades. Por ello, el vínculo afectivo equilibrado y estable hace que los jóvenes estudiantes, área de mi interés en el presente estudio, desarrollen un modelo mental positivo y una conducta social-emocional adaptada.

Con relación a este último planteamiento, Hurlock, (1982) al igual que Genovard, (1987), coinciden en señalar que los alumnos con algún tipo de dificultad educativa pueden desarrollar sentimientos de inadaptación, así como los alumnos brillantes que consiguen todas las metas sin demasiados esfuerzos, pueden desarrollar actitudes negativas hacia la autoridad y de intolerancia hacia sus compañeros, lo que les hace impopulares y en algunos casos, rechazados, pero en general los alumnos con buenas calificaciones y que son aceptados por sus compañeros, son felices en la escuela y tienen un autoconcepto favorable.

Además de configurar el autoconcepto y la autoestima, el recinto escolar contribuye a desarrollar la capacidad intelectual del niño y del adolescente. En esta etapa comenzará a recibir evaluaciones de sus maestros y profesores, de sus compañeros y de sus padres, y de

acuerdo a sus disposiciones naturales y a su rendimiento, dicha evaluación influirá en su autoconcepto y en la forma de percibir su propio proceso de aprendizaje, lo que contribuirá a mejorar o a dificultar dicho rendimiento.

De igual manera, en la adolescencia los intercambios e interacciones sociales se amplían de forma extraordinaria; a la vez que continúa debilitándose la referencia a lo familiar, también las figuras de apego de la etapa infantil se debilitan. Según va adquiriendo autonomía personal, el sujeto va emancipándose de su familia; dicha emancipación se produce de forma diferente de unos sujetos a otros. Paralelamente a la emancipación familiar del adolescente, va estableciendo lazos más estrechos con el grupo de compañeros, primero con compañeros del mismo sexo, más tarde, de ambos sexos. La fase final se caracteriza por la disgregación de dichos grupos, dando paso a la consolidación de relaciones entre parejas.

La descripción anterior es propia de cada etapa de vida, y si a estos cambios evolutivos por etapas le añadimos problemas carenciales, ambientales-familiares, los niños-adolescentes buscan un padre o una madre ideal, pero no suelen encontrar esa figura y sobreviene la decepción; entonces el profesor puede convertirse en ese ideal que no han encontrado en el hogar familiar. El profesor debe comprender la situación y no rechazar esa relación pero debe saber actuar para que no exista confusión en el niño-adolescente respecto a los roles que cada uno representa: debe ser consejero, orientador, educador, servirle de apoyo, pero nunca intentar suplir la figura del padre o de la madre; por el contrario, debe contar con estos y hacerles participar en el proceso educativo de sus hijos para evitar intervenciones tanto de la escuela como de la familia que puedan resultar opuestas y contraproducentes; de esta forma, ambas instituciones contribuirán a mejorar el desarrollo intelectual, afectivo y social del joven.

Ahora bien, sobre el enriquecimiento de la identidad personal podemos decir que intervienen varios factores: la imagen positiva de uno mismo, los sentimientos de autoestima, autoeficacia y autoconfianza, las experiencias personales de éxito o de fracaso, los resultados de los aprendizajes, las valoraciones, comentarios, informaciones y calificaciones que recibe el niño de los demás en el contexto escolar, las percepciones que tiene de los demás ante su conducta, la valoración que hace de sí mismo y en cuál medida se considera capaz, valioso y significativo. Todo ello contribuye a la formación de una

identidad personal que va regulando y determinando la conducta de los jóvenes que, como seres sociales, además de las necesidades básicas necesita el desarrollo de la afectividad.

Con relación al desarrollo de la afectividad, vale la pena recordar que la educación informal ejerce una influencia amplísima, a través de los medios de comunicación social o de masas, que encuentran en los jóvenes un blanco perfecto para descargar mensajes publicitarios, porque son los que más fácilmente asimilan estos contenidos, haciéndoles asumir conductas afectivas irreales. Por lo tanto, la escuela regular, es vez de dar la espalda a la situación, debe estar consciente de la poderosa fuerza que puede generar para revertir esa influencia negativa, para convertirla en verdaderos medios de información y formación de masas, apoyadores de una buena educación y formación.

Adicionalmente, la relación que se establece con el entorno no es algo pasivo sino que está basada en la transmisión de su modo peculiar de actuar y pensar y de la propia individualidad frente al grupo en el que se desenvuelve el joven; pero al mismo tiempo, dicho grupo influye en la adquisición de una serie de actitudes como responsabilidad, solidaridad, toma de decisión, que determina su conducta y sus relaciones con los demás miembros del grupo. Según va satisfaciendo sus necesidades biológicas, psíquicas, sociales, culturales, el niño y el joven se van motivando para incorporarse de forma efectiva al grupo, estableciendo una serie de relaciones interpersonales y conductuales, tan necesarias para él como para el grupo, interacción que puede culminar en el momento en que dicho grupo le transmita su acervo cultural acumulado a lo largo de todo el desarrollo histórico de la especie humana; dicha transmisión implica valores, normas, asignaciones de roles, enseñanza del lenguaje, destrezas, contenidos, emociones y afectos.

Los aspectos mencionados dependen de factores contextuales, tales como el país, zona geográfica en donde el niño nace y vive, así como conductas personales como son: las aptitudes biológicas, físicas, psicológicas. De igual manera, los vínculos afectivos con los padres, hermanos, compañeros y amigos crean la base de su desarrollo social, cultural, psíquico y personal. Por tanto, el apego, considerado como el vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres o personas más cercanas, proporciona la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad y la socialización, lo cual lleva implícito aprender a evitar conductas consideradas como perjudiciales y adquirir determinadas habilidades sociales. En estos casos, es necesario que el sujeto se encuentre

motivado para comportarse de forma adecuada y desarrolle una conducta de autocontrol, respondiendo de forma positiva a las expectativas del grupo.

Los padres en particular y la sociedad de forma generalizada, a través de las Influencias culturales y las pautas sociales, van configurando el desarrollo emocional, el mundo afectivo y de los sentimientos de los niños, al prescribir los tipos de emociones que son permitidas, las que son toleradas, las que son rechazadas y las que cada sociedad desea que adquieran las generaciones más jóvenes, bajo la presión y control de las generaciones adultas. Algunas culturas, por ejemplo, destacan la necesidad de calmar a los niños cuando están angustiados, otras les dejan llorar; algunas culturas consideran necesario un contacto casi continuo entre la madre y el bebé, mientras que otras promueven la separación. De una forma o de otra, el desarrollo emocional-afectivo-social está configurado por los hábitos sociales que se derivan de los valores de la cultura en la que vive la familia.

En torno a lo planteado, se dice que la influencia de los padres es incuestionable y es muy intensa; habría que indicar que las posturas que adopten los padres inciden directamente en las relaciones de sus hijos con los compañeros, dependiendo de cómo hagan el seguimiento de las actividades del adolescente y según el grado de flexibilidad que tengan para acomodarse a las necesidades y aspiraciones del joven, las cuales cambian constantemente. Esta idea es una cuestión básica: los padres deben flexibilizar su postura y, en la medida de lo posible, adecuarse a los requerimientos justos de sus hijos; así, cuando los padres ceden en su autoridad y van confiando en la incipiente autonomía de sus hijos, les están dando apoyo para que alcancen su identidad plena; los padres impositivos o negligentes, seguramente observaran que sus hijos cada vez son más inmaduros. En efecto, cuando los padres reconocen la creciente madurez de su hijo adolescente y, en consecuencia, democratizan más la toma de decisiones en familia, su hijo probablemente considerará que las experiencias del hogar y las de sus compañeros se apoyan mutuamente, en lugar de entrar en contradicción.

Con lo expuesto hasta ahora queda explicado, de acuerdo con Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), que la capacidad para atender y entender las emociones, experimentar de manera clara los sentimientos, poder comprender los estados de ánimo, sean positivos o negativos, son aspectos que influyen de manera determinante sobre la salud mental del individuo, afectando el equilibrio psicológico y su rendimiento académico. Por lo que, el

dominio humano-afectivo del docente es clave para procurar promover habilidades cognitivas y capacidades emocionales en los alumnos, que le permitan desarrollar un aprendizaje autónomo y permanente para ser utilizado en situaciones diversas, más allá del ámbito escolar.

Competencias Afectivas de los Docentes

La intervención del docente es una ayuda insustituible en el proceso de construcción de conocimientos de los alumnos sin esto, es muy probable que los alumnos no alcancen determinados objetivos educativos, ya que el maestro no enseña en abstracto, dejando de lado sus propias emociones y sentimientos, sino que, de manera explícita o implícita, transfiere los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla (García et al., 2000).

Entonces, debemos partir de que el aprendizaje escolar es una actividad social constructiva que realiza el o la estudiante, particularmente junto con sus pares y docentes, para lograr conocer y asimilar un objeto de conocimiento, determinado por los contenidos escolares, mediante una permanente interacción con los mismos, de manera tal que pueda descubrir sus diferentes características, hasta lograr darles el significado que se les atribuye culturalmente, tal como lo plantean los autores, promoviendo con ello lo que llama Therer (1998) un cambio adaptativo.

De esta manera, ante un mismo evento y en un mismo momento, la interpretación que haga el profesor, dependerá del estado de consciencia que haya logrado desarrollar. Por lo tanto la percepción que aquel tenga del alumno, estará ligada a las informaciones cognitivas y emocionales que posea el docente acerca del estudiante, (Casassus, 2006). En otro sentido, es decir del lado del alumno, para lograr insertarse con posibilidades de éxito dentro del proceso educativo, depende de su propia imagen, la cual está ligada a sus emociones y sentimientos y responde, en muchas ocasiones, a la imagen generada por el docente (Martínez Otero, 2006). Así, al participar del proceso educativo, el estudiante tiene la oportunidad de confirmar o modificar su propia imagen como resultado de una interacción social, la cual incide directamente en el auto concepto que se construye, que puede ser potenciado o disminuido por la institucionalidad, y los docentes participantes en ella, siendo innegable que los sentimientos de los estudiantes dependen en gran medida del cómo sus profesores lo traten. El auto concepto que los profesores tengan de sí mismos también actúa sobre la emociones de los educandos, y donde los éxitos o fracasos de ambos

tienen un poder de transferencia hacia otros ámbitos más allá del escolar, lo que significa que un potencial comportamiento fuera del entorno escolar se ve influido por lo vivido en éste, como lo plantea Martínez-Otero (2007), por ello se habla del dominio humano-afectivo de los docentes, capaz de influir positivamente en el comportamiento de sus alumnos, dicha esquematización puede apreciarse en la figura N° 3.

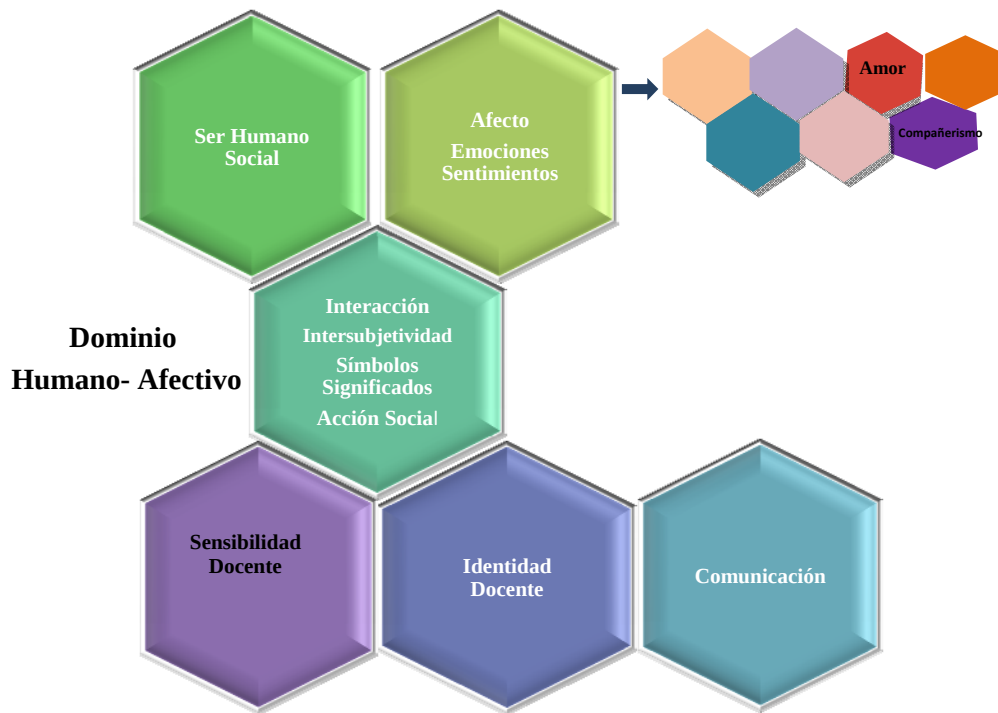


Figura N° 3
Dominio Humano-Afectivo
Fuente: Elaboración propia

El dominio humano afectivo de los docentes está en conjunción con el conjunto de estados y procesos emocionales que intervienen en su práctica de aula, determinado por los afectos positivos como el cuidado, el amor, la confianza y el afecto por sus estudiantes, la felicidad, la satisfacción, la alegría, la seguridad y el placer por la enseñanza, puestos en práctica a través de la comunicación e interacción con los alumnos, en un proceso constante que da lugar al conocimiento de la subjetividad, conocimiento y aceptación de sí mismo, que conlleva a la construcción de símbolos y significados que serán transmitidos en los procesos intersubjetivos con sus pares, profesores y amigos.

En este sentido, se puede mencionar que algunos autores han tratado de indagar sobre la cantidad y calidad de afectos en los docentes, como es el caso de Chory y McCroskey (1999). Al intentar medir la cantidad de afecto, encontraron que los factores que mayor influencia tenían sobre la creación de un clima afectivo propicio para el aprendizaje eran: 1) la inmediatez no-verbal (claves no verbales que comunican un sentimiento positivo de aprobación hacia la audiencia 2) un estilo de manejo de la clase centrado en el estudiante que involucra, entre otros aspectos, la aceptación social, la promoción de la auto-estima, el pensamiento de alto nivel, la motivación intrínseca, la toma de decisiones de forma democrática y el fomento de la comunicación entre los alumnos y 3) que los estudiantes asistan a clases regularmente. Los investigadores encontraron otros aspectos que no influyen en el clima afectivo, tales como la edad de los estudiantes, el número de alumnos por clase o el tipo de profesor.

Con relación con las dimensiones afectivas de la enseñanza, Rompelmann (2002) presenta ciertas categorías organizadas en tres grandes componentes, que se resumen en: la oportunidad para responder, realimentación y la consideración hacia las personas. Estas dimensiones de la enseñanza afectiva estarían representadas de la siguiente manera:

Dimensión de oportunidad, integrada por la equidad en la oportunidad de respuesta, para evitar generar conflicto a un estudiante o entre estudiantes. El apoyo individual al estudiante, lo cual indica la interacción cercana entre alumno-profesor, a través de asistencia y apoyo a los alumnos mientras trabajan en grupo, dentro o fuera del salón. Latencia, que significa dar tiempo al estudiante para responder, ser paciente. Profundizar, dar pistas, ayudar a reflexionar o reelaborar las aportaciones de los alumnos. Mantener altas expectativas en el razonamiento, generar opiniones propias, contribuir a los hechos, evaluar ideas, explicar, descubrir conexiones entre hechos, aplicar información previa a situaciones nuevas o diferentes, generar hipótesis, organizar información, explicar información sobre algún símbolo, resumir.

La segunda dimensión de realimentación, estaría representada en corregir, hacer saber al alumno su desempeño, su producción. Elogiar el desempeño escolar y hacer críticas positivas. Escuchar activamente, lo cual implica resumir con el estudiante lo que él ha

dicho de tal forma que la intervención del profesor invite al alumno a seguir hablando, y la oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro.

La tercera dimensión referida con las consideraciones hacia las personas, está representada por la proximidad o cercanía con el estudiante. La cortesía/respeto, expresados tanto de forma verbal, como no verbal. El intercambio de experiencias personales, como tocar de forma afectuosa, no amenazante o intimidante, dar la mano o una palmada en la espalda. Poner límites al comportamiento, saber limitar la actuación o la intervención de los alumnos en diferentes tareas, evitando ser hostil, agresivo o amenazante.

Estas dimensiones constituyen un punto de partida que permiten evaluar la afectividad en la actividad docente, con un impacto favorable para el desarrollo de estrategias para enfrentar problemas presentes en las aulas de clase, tales como el acoso (bullying), la discriminación y otras formas de violencia en las mismas, al mismo tiempo que permitirán desarrollar otras estrategias para impulsar el logro hacia mayores niveles de autoeficacia de los profesores y de los alumnos, lo que con podría repercutir favorablemente en la creación de climas más favorables para el aprendizaje.

Formación Afectiva del Educador

De acuerdo con Estrena (2001), existe una serie de dificultades a la hora de planificar la formación de la afectividad, ya que no conocemos en profundidad el funcionamiento de la vida afectiva de los sujetos. En segundo lugar, la identificación afectiva es cuando una persona manifiesta aquellos estados afectivos de otra como si fuesen propios, ejemplos de esto, es el hecho por el cual los hijos menores asimilan las pautas de conducta provenientes de los padres, producen o intercambian apreciaciones y valoraciones, así como, los educandos incorporan a su personalidad muchas formas de actuar de sus educadores.

Otro aspecto a considerar, según el autor antes reseñado, es el conocido como “efecto espejo”, el cual se produce cuando los individuos reaccionan a cualquier estímulo de acuerdo con las expectativas de su comportamiento. También se tiene el “efecto serendip”, denominado así cuando una persona obtiene de la otra el resultado contrario de aquello que pretendía en un principio. A manera de ejemplo, observemos en aquellos padres que no saben motivar adecuadamente a sus hijos y cuanto más orden les exigen a la hora de comportarse, consiguen que estos cada vez sean más desordenados y poco obedientes. De acuerdo con el autor, lo expresado sugiere que la educación afectiva es aún más difícil y

compleja, en todas sus facetas, que la formación intelectual y explica, al menos de forma parcial, el por qué ocupa un lugar secundario en la formación reglamentada o normalizada, concediéndosele mayor importancia al aspecto intelectual y social de la educación, en detrimento de lo afectivo.

Así, en sociedades como la venezolana, la educación ha sido considerada como el eje rector de todo desarrollo y renovación social, por lo que orienta su política general hacia el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, a través de un servicio educativo público (Art. 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 2009). Su finalidad entonces, sería capacitar a los individuos para que desempeñen con eficacia una actividad que les permita gestionar recursos y a partir de allí asegurar los bienes y servicios mínimos indispensables para su bienestar y el de su familia. Sin embargo, cuando esto pasa a ser el objetivo, se produce en el sujeto un desequilibrio emocional sacrificando muchas veces su condición como persona a lo material de las cosas.

En atención a esto, se podría decir que los grandes desajustes, sociales y económicos presentes en nuestra sociedad, están generando grandes perturbaciones en la dimensión afectiva del individuo, que ante la angustia derivada por la dificultad para comprender la situación actual y la incertidumbre frente al futuro, influyen negativamente en su evolución. Esto podría convertirse a su vez, en el gran generador de dificultades para establecer una buena comunicación, confianza, identidad, satisfacción laboral, necesarios para el desarrollo de la dimensión afectiva de todo ser humano, y por supuesto resta posibilidades de influir directamente sobre la vida afectiva de otras personas, alumnos, compañeros, familiares. Sin embargo, se puede tratar de intervenir en ella a través de lo intelectual, en base al principio de que nada se quiere si no se conoce previamente. Pero aquí nos encontramos con un factor que puede ser condicionante de la afectividad, aunque no determinante, y es que, el conocimiento de algo es condición para quererlo, debido a esto, nada asegura el tipo de reacción que ese algo puede llegar a producir en la afectividad.

De igual manera, se debería tomar en cuenta, que cuanto más intelectual sea un conocimiento menos probabilidades tienen de influir en la dimensión afectiva del ser humano, se pueden revisar otras acciones para potenciar la educación o la formación de la afectividad. Por ello, se hace importante analizar las influencias que puede ejercer una persona sobre la afectividad de otra, a través de la comunicación. Una manera de comunicar

los sentimientos, emociones, pasiones es a través del lenguaje oral, incidiendo en la tonalidad de la voz, acompañada de gestos por medio de la expresión corporal.

De lo anteriormente expuesto, se deduce que los estados afectivos expresados por un individuo son captados por los demás con sólo ver la expresión de su rostro, una persona puede decir que no tiene miedo; pero su voz y sus gestos pueden expresar todo lo contrario. Por tal razón, si queremos formar desde la afectividad, es importante mostrar y compartir afectos, como el amor, la alegría, el entusiasmo, con todas las persona que nos rodean, pero, más importante sería comenzarla en el hogar, sobre todo cuando hay niños, ya que constituye un aspecto fundamentales para su afectividad futura y una base segura para la formación de la personalidad.

Sobre la misma línea, el niño desde el nivel de educación inicial, que en el caso venezolano corresponde al subsistema de educación básica (Art 25 LOE, 2009), comienza a observa el comportamiento y las actitudes de sus docentes, y en ello se basa para construir sus propias conductas y actitudes, "...especialmente si la relación que el niño y la niña tienen con aquél o aquélla es cálida, abierta, afectuosa y tierna" (Maya, 2003:107); cuestión que continua aunque en menor grado en el nivel de educación primaria y secundaria, en la cual es desplazada por las manifestaciones afectivas de los compañeros de grupo, amigos y los primeros amores, que marcan el ritmo de la vida afectiva de los alumnos en la preadolescencia y adolescencia. Por lo tanto, la educación de la afectividad en los diferentes niveles educativos, va a depender mucho de las influencias que ejerzan las personas con quienes se relaciona el estudiante y también del tipo de personalidad de las mismas con los roles que se asignan dentro del ambiente escolar.

De aquí que valga hacer referencia a Dewey (1990) cuando expresa que la afectividad se forma en la interacción del sujeto con el docente e igualmente con el medio social.

Pero lo que más interesa destacar, es que los estados afectivos expresados por una persona son captados intuitivamente por los demás y se produce una especie de contagio emocional que está más allá del control racional. El miedo provoca miedo; la alegría, alegría; y lo mismo sucede con todos los estados afectivos. Es de este modo como se forma principalmente la afectividad de una persona en sus primeros años; por contagio emocional de las personas que la rodean. Debido a esto, la enseñanza en las primeras etapas de escolaridad, la maestra como sustituta psicológica de la madre, ejerce una influencia muy

grande en la afectividad del niño, por tal razón, es sumamente importante que el docente demuestre una personalidad equilibrada, libre de neurotismos, con un desempeño eficaz y eficiente, que sea susceptible de ser mostrado y defendido en múltiples contextos (García, 2008).

De igual manera, pudiera hablarse de la incidencia que ejercerían los contenidos curriculares en la vida afectiva de los alumnos y, en este particular, podría decirse que efectivamente todos los contenidos pueden afectar positiva o negativamente en el desarrollo afectivo de los alumnos. Más allá de eso, existen asignaturas que por su propia naturaleza están ordenadas a la formación de la afectividad, pero, se enseñan de tal modo que se convierten en meros contenidos de información. Asignaturas como la música, la literatura, la pintura, el dibujo artístico e incluso la educación física debieran enseñarse de forma tal que se dé prioridad al valor que tienen para modelar la afectividad. Para lograrlo, es necesario que estas disciplinas no se limiten exclusivamente a ofrecer información y alguna habilidad complementaria, sino que presenten experiencias concretas, mediante las cuales los alumnos vivan y estimulen su capacidad de conciencia, no solo quedarse con el conocimiento que produce el contenido.

Podemos controlar la intensidad de nuestros estados afectivos y sobre su incidencia en nuestro comportamiento responsablemente, aun cuando no es posible, por ejemplo, eliminar un temor que determinada situación nos ha provocado, si podemos formar hábitos que nos ayuden a controlar ese temor para no dejarnos dominar por el mismo. También podemos desarrollar una práctica para no permitir que cualquier contratiempo nos haga perder el control de nuestros actos y nos haga cometer arbitrariedades. Los efectos negativos de la falta de control emocional se manifiestan sobre todo en el campo de las relaciones humanas, ya sean intergrupales o intragrupalas.

Entonces, podríamos decir que corresponde a la educación desarrollar la afectividad de los estudiantes, sin deformaciones, para que ésta llegue a su plena madurez, para ello es necesario entender, que aun cuando las personas tienen más y mejores posibilidades en la actualidad de cultivarse intelectualmente, sin embargo, debido a las crisis y tensiones familiares, sociales, políticas, económicas, propias de una transformación de la humanidad, las condiciones para la formación de la afectividad tiene menos posibilidades para lograr la madurez afectiva, cuestión que es percibida mediante el comportamiento de los

ciudadanos. Resulta que la comunicación de los sentimientos presenta grados de profundidad y de calidad, y la falta completa de ella, supone el autismo de una afectividad bloqueada, ya que, a pesar de que diariamente nos comunicamos con numerosas personas, la

mayoría de las veces esta comunicación es de tipo funcional y un tanto trivial.

Así por ejemplo, sin tener una conciencia clara de los factores determinantes, se produce el encuentro con una persona, ya anteriormente conocida o recién conocida, se borran las barreras corporales, se intuyen mutuamente los pensamientos y los sentimientos que se transfieren sin esfuerzo; los mensajes llegan sin necesidad de ser codificados y por cualquier canal. Expresiones, gestos como un apretón de manos puede remplazar un largo discurso, en tanto, sin perder su personalidad, cada uno se proyecta en el otro, hasta sentirse identificados. Este tipo de encuentro es fuente de grandes satisfacciones y contribuye a un enriquecimiento mutuo, ya que a través de él se comunican las vivencias, se deposita el yo en el tú y se forma el nosotros.

Debido a esto, la educación de la afectividad y las emociones, debe ser considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad (Martínez-Otero, 2007), por cuanto constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales, para lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida y comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005).

Así, de esta manera, si queremos observar una personalidad formada de acuerdo con un elevado ideal de humanismo, es necesaria una educación de la afectividad que fomente el control inteligente de los estados afectivos. Esta educación adquiere especial significado en nuestros días si tenemos en cuenta que formamos parte de una civilización mecanicista y mercantilista que tiene muchos elementos negativos para la vida afectiva, tales como la competitividad, la violencia, algunas ideologías extremistas a veces, promovidas por los medios masivos de publicidad, además de las tensiones propias de un mundo en crisis. Y con referencia a los profesores, debido a que tales habilidades influyen en los procesos de aprendizaje, en la salud física, mental y emocional de los educandos, a la vez que son

determinantes para establecer relaciones interpersonales positivas y constructivas con ellos, posibilitando así, un incremento en su rendimiento académico tal como lo explica Cabello, Ruiz y Fernández, (2010), ya que, cuando un docente inspira confianza y seguridad, y se conduce con dominio y confianza es posible que los estudiantes, desarrollen una actitud más empática hacia él y hacia la asignatura o área de conocimiento que este o esta imparte.

En definitiva, como plantea Schwartz (1995) el docente es un actor social que desarrolla su praxis en una organización social, cuya identidad es la educación de las generaciones jóvenes inmersa en un proyecto de sociedad deseada, por lo tanto sujeto a una práctica, cargada de su historia personal, conocimientos, representaciones, sentimientos, emociones, actitudes, valores, que aun cuando en su formación profesional no hayan sido tomado en cuenta estos aspectos, sin embargo, ha sabido construir a lo largo de su labor individual una serie de representaciones que llevan a un sujeto a asumir la tarea docente y a enfrentarse a ella de una manera particular, adoptando posiciones, ante una cultura escolar o del trabajo, que orienta su pensamiento, percepción y acción de una manera particular para movilizar y atender a los estudiantes, cuyas interacciones están teñidas de aspectos emocionales, para lo cual debe construir un dominio afectivo-social o emocional, que contribuya a definir las formas de pensar, sentir y actuar.

Por ello, Goleman (1996), dice que “la educación no puede reducirse únicamente a lo académico, a la obtención y procesamiento de la información, al desarrollo estrictamente cognitivo, o a las interacciones sociales, como si éstas se dieran en abstracto, sino que debe abarcar todas las dimensiones de la existencia humana”.

Así que, dado que la educación debe ser un proceso integral, donde la cognición, emoción, comunicación e interacción constituyen un todo, estos componentes no deben ser vistos como definitorios de la vida de las personas, pero si como moldeadores de su comportamiento social, de allí la educación emocional debe estar orientada para que los educandos aprendan a aceptar sus emociones y sentimientos, que las mismas contribuyan a una interacción social y personal constructiva, positiva, capaz de contribuir a la elevación de su calidad de vida.

CAPÍTULO IV

LA METÓDICA

En este capítulo se ofrecen las orientaciones que definen la perspectiva teórica y metodológica a seguir, así como también algunas consideraciones relacionadas con los espacios contextuales de la investigación. Igualmente se dan a conocer los diferentes elementos que contempla el recorrido metodológico, indispensables para la captación, manejo, análisis e interpretación de la información.

La Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa parte de un supuesto básico que plantea que sólo se pueden entender los acontecimientos si ellos son situados en un contexto social amplio. Esto, debido al carácter dinámico de la investigación cualitativa, donde la vida social es conceptualizada como una serie de acontecimientos acompañados de procesos interconectados, tal como es percibida por los sujetos en la vida cotidiana. De allí que de acuerdo con Weber (1996); “El estudio de la sociedad humana no puede ser desarrollado científicamente de la misma forma que las ciencias naturales, es que, el entendimiento de la sociedad humana implica elementos de interpretación subjetivos”, tal como lo sostiene Dilthey (1980), haciendo distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu o humanas, señalando como el objeto de estudio de estas últimas las realidades sociohistóricas, donde se incluye la conciencia, como algo conocible por medio de la comprensión, noción que se contrapone al concepto prekantiano o cartesiano de explicación. Lo cual significa que las ciencias sociales pueden investigar las experiencias vividas por los individuos, relacionándolas con su contexto sociohistórico y cultural, estableciéndose así una clara diferencia entre la naturaleza y la cultura que, por ser fenómenos diferentes, sus métodos de estudio son también diferentes.

En este orden, las ciencias de la naturaleza han seguido un desarrollo básicamente positivista, centradas en estudiar el mundo objetivo, no humano. Por el contrario, la sociedad y la historia, son productos de la mente humana, por lo tanto pertenecen al mundo subjetivo, emocional y cognitivo; de allí que la conciencia humana esté dirigida no por

razones naturales sino por motivos e intenciones, las cuales pueden ser analizadas a través de empatía y entendimiento

Sin embargo, las ciencias naturales y las ciencias sociales tienen en común una base empírica, una selectividad, e intentan definir relaciones de causalidad entre los fenómenos que les interesan, aunque los fenómenos que estudian sean diferentes (Weber, 1996). La diferencia fundamental estriba en que los actores sociales actúan, al menos en parte, con conciencia de objetivo. Eligen como van a actuar, hacen cálculos racionales acerca de los medios a utilizar para alcanzar una meta.

Tales aspectos como voluntad, raciocinio, conocimiento, creencias, son problemas subjetivos, es decir no apreciables de manera inmediata, pero de mucha relevancia para el análisis sociológico, cuya característica más sobresaliente es el de conformar sistemas de relaciones sociales compuestas de acciones relacionadas unas con otras y que solamente pueden ser comprendidas como fenómenos de significatividad.

Características de la Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa es un tipo de investigación formativa que ofrece técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos. Se interesa por fenómenos y experiencias humanas, enfatizando en el estudio de los procesos y los significados. Estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema, procurando lograr descripciones holísticas, es decir, intenta analizar de forma exhaustiva, un asunto o actividad en particular.

Según Taylor y Bogdan (1986), en la definición de la investigación cualitativa se destacan las siguientes características:

1. La investigación cualitativa es inductiva; los investigadores comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas, además de seguir un diseño de investigación flexible.
2. Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística. Las personas, los contextos o los grupos son considerados como un todo, y son estudiados en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan.
3. Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio, interactuando con los informantes de forma natural, tratando de controlar la

influencia que tiene sobre ellos y en las observaciones evitan interferir en la estructura; por eso en las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

4. El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; se identifican con las personas que estudian, para comprender cómo experimentan la realidad, pero como un observador objetivo.

5. El investigador cualitativo deja de lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, ven las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se ha de dar por sobreentendido

6. Todas las perspectivas son valiosas, se busca una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

7. Los métodos cualitativos son humanistas, los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se las ve, sin perder el aspecto humano, lo personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos, éxitos y fracasos.

8. Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación, asegurando un ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice, mediante la observación de las personas en su vida cotidiana, escuchándoles hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen. El investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

9. Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio, son únicos o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto, y a la vez similares porque entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general.

10. La investigación cualitativa es un arte, es la manera de conducir los estudios que siguen lineamientos orientadores, pero no reglas, ya que el investigador no está supeditado a un procedimiento o técnica.

Por su parte, Smith (1987), agrega que es un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador), que además estudia cualidades o entidades cualitativas, ubicando los significados, descripciones y definiciones en un contexto particular, y en función de éstas se interpretan, no se generalizan, por ello emplea diversas técnicas y estrategias, que le permiten ajustarse a cada situación. De igual manera,

el autor afirma que la investigación cualitativa estudia y relaciona lo que se quiere indagar con los contextos que le influyen como fenómeno, y que al estudiar el hecho en su escena, entiende la situación de forma compleja, de manera que no se puede anticipar lo suficiente como para seleccionar uno o varios significados para elaborar un constructo operativizable de manera uniforme, por lo que hace poco énfasis en los protocolos estandarizados de investigación, por lo tanto la investigación cualitativa no tiene como función básica garantizar la verdad, sino ser utilizado de forma creativa y a medida de cada situación, por ello, la diversidad de técnicas y estrategias que se utilizan.

La Metodología

Son varios los conceptos y apreciaciones que los autores tienen sobre la investigación cualitativa y, en resumen, podemos decir que ésta es un tipo de investigación formativa que ofrece técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo a cerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos. La investigación cualitativa enfatiza el estudio de los procesos y de los significados, se interesa por fenómenos y experiencias humanas. Da importancia a la naturaleza socialmente construida de la realidad, a la relación estrecha que hay entre el investigador y lo que estudia, además, reconoce que las limitaciones prácticas moldean la propia indagación.

La metodología cualitativa estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema, procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular, por lo tanto, se interesa más en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso asunto o problema. En sentido amplio, puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Para Taylor y Bogdan (1986), los métodos cualitativos son humanistas, vale decir son métodos con los que se estudia a las personas, influyen en cómo se las ve, y permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos, éxitos y fracasos, la lucha moral y los esfuerzos de los sujetos sociales. Igualmente Smith, M.L. (1987) expone que la investigación cualitativa es un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador), donde se estudian las cualidades o entidades cualitativas y donde se pretende entenderlas en un contexto particular. Se

centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto, donde se busca conocer procesos subjetivos particulares y no generalizaciones.

De la misma manera, el autor antes citado, afirma que la investigación cualitativa estudia y relaciona lo que se quiere estudiar con los contextos que le influyen como fenómeno y que al estudiar el hecho en su escena, entiende el hecho de forma compleja de manera que no se puede anticipar lo suficiente como para seleccionar uno o varios significados para elaborar un constructo operativizable de manera uniforme, por lo que hace poco énfasis en los protocolos estandarizados de investigación, por ello, la investigación cualitativa no tiene como función básica garantizar la verdad, sino ser utilizada de forma creativa y a medida de cada situación, de aquí, la diversidad de técnicas y estrategias que utiliza.

El Interaccionismo Simbólico

Una perspectiva teórica y metodológica estrechamente relacionada con la investigación cualitativa es el Interaccionismo Simbólico, cuya orientación fundamental es darle sentido a las interacciones de la gente, a través del conjunto de símbolos que utilizan. Según esto, el significado de una conducta se forma en la interacción social, como resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores, de esta forma, el contenido del significado no es más que la reacción de los actores ante la acción determinada. De allí que trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento resultante en la interacción social.

Como método, explica el proceso de asignación de significados y símbolos al lenguaje oral; así como el comportamiento de las personas en la interacción social (Sandín, 2003), sustentado en principios que Ritzer (1995), identifica como: a) capacidad de pensamiento, b) pensamiento e interacción, (c) aprendizaje de significados y símbolos, (d) acción e interacción, (e) elección, (f) el self, y (g) grupos y sociedades.

Por tanto, el Interaccionismo Simbólico es una ciencia interpretativa, una teoría psicológica y social, que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos

particulares (Schwandt, 1994). Se da aquí una gran similitud con el significado que Weber y Dilthey dan al término *Verstehen* que significa comprensión.

Se considera el interaccionismo simbólico como una corriente teórica y al mismo tiempo un marco metodológico en ciencias sociales, que comparte las ideas básicas del proceso hermenéutico, o interpretativo. Al igual que otras perspectivas, presenta una amplia gama de exponentes, Mead (1934), Horton Cooley (1902), Dewey y Thomas (1928), Blumer (1969), quien lo estructura tanto teórica como metodológica. Blumer (1969:12), argumenta que el Interaccionismo Simbólico se apoya en tres proposiciones básicas que componen su orientación metodológica:

1. Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos.
2. Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos.
3. Estos significados se establecen y modifican por medio de un proceso *interpretativo*: “el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción...; los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción”.

Se deriva de estas proposiciones que al investigar se debe entrar al mundo de las personas que se están estudiando, para captar la situación como es vista y vivida por el actor, prestar atención a lo que el actor tiene en cuenta y observar cómo él interpreta lo que está teniendo en cuenta. Es decir el foco de atención debe dirigirse al actor social y sus interacciones con la organización social, por lo que, el estudio de la acción debe hacerse desde la posición de éste.

Para Schwandt (1994), el proceso de la interpretación de los actores se vuelve inteligible no por la mera descripción de palabras y hechos, sino tomando aquella rica descripción como un punto de partida para formular una interpretación de lo que son realmente los actores. Lo que conlleva a recordar que estamos vinculados a grupos sociales mediante redes de comunicación e intercambio, los cuales actúan como canal y soporte de nuestras acciones.

En estas circunstancias existenciales nos vemos obligados a interactuar simbólicamente con los demás y con el entorno, ajustando permanentemente nuestras actuaciones y nuestras simbolizaciones en la búsqueda de la afirmación de nuestros intereses, al igual que su valoración tanto propios como ajenos, así como de las condiciones de relación que deseamos y las que vivimos.

De aquí, surge la idea de comunidad, como una realidad social formada por personas o grupos que poseen vínculos simbólicos comunes, los cuales a su vez, dotan de significados y sentidos la existencia concreta de quienes participan de ellos, propiciando escenarios de referencia para vivir la vida en sociedad, en el que a partir de la realización de actividades molares y la estructuración de relaciones interpersonales, concretan la existencia humana de las personas en unos contextos específicos, encausando de un lado los flujos de deseo presentes en la sociedad hacia finalidades específicas y del otro, movilizándolo la reciprocidad de expectativas con relación a los roles socialmente prefigurados para ellas, en aras de enlazar las actuaciones individuales y los entornos en los que estos tienen lugar, de cara a la construcción de formas compartidas de vida intersubjetiva, como lo ha planteado Winnicott, (1995).

De esta forma, los símbolos se convierten en las herramientas fundamentales por excelencia en procesos de humanización ya que no sólo nos permiten focalizar y escoger los estímulos ante los que reaccionaremos, sino también organizar las distintas reacciones ante ellos, de acuerdo a nuestras propias posibilidades en forma de acto reflexivo, lo cual permite romper con la dependencia animal de los estímulos inmediatos.

De acuerdo con lo planteado, desde el interaccionismo simbólico se asigna un significado causal a la interacción social; destacando que los significados no se derivan de los procesos mentales sino del proceso de interacción; siendo lo más importante la manera cómo las personas aprenden durante la interacción, y como es su socialización. En este proceso los signos significan algo por sí mismos, en tanto los símbolos son objetos sociales empleados para representar, significar u ocupar el lugar de cualquier cosa que las personas acuerden representar.

En este particular, es importante destacar que en la sociedad, la comunidad escolar, los docentes y estudiantes viven en un mundo diario de intercambios, interacciones, símbolos y significados, presentes en la cotidianidad, los cuales deben ser tomados en cuenta, al

pretender analizar su accionar, ya que en el proceso de interacción social, todas las personas comunican simbólicamente significados a otras en dicho proceso, y los demás aprecian esos símbolos y acomodan su respuesta en atención a su interpretación de la situación, es decir, en la interacción social, los actores desarrollan una influencia mutua, siendo el lenguaje el mejor sistema de símbolos, y la palabra, el símbolo empleado para significar cosas, haciendo posible la aparición de los demás símbolos, como los actos y los objetos, los cuales pueden ser descritos mediante el uso de las palabras.

En forma general, los símbolos permiten a las personas relacionarse con el mundo social y en esta relación pueden nombrar, clasificar y recordar los objetos que se encuentran en ese mundo, acrecentar la capacidad de pensamiento, trascender el tiempo, el espacio, expresar su individualidad e imaginar el mundo de los otros; es decir, colocarse en el lugar de los otros. Tanto los significados como los símbolos tienen influencia sobre la acción y la interacción humana, y sobre la conducta de los actores sociales, distinguiéndose en esta dos tipos de conducta, la conducta encubierta representada por el proceso de pensamiento, que implica símbolos y significados, y la descubierta, que es la conducta real de un actor, en la mayoría de las acciones humanas se manifiestan ambos tipos de conducta. De allí, que el pensamiento, los silencios y los gestos de las personas, guardan información, por lo tanto deben formar parte de toda iniciativa indagatoria.

En atención a estas argumentaciones, se valora el interaccionismo simbólico, en el presente estudio, por cuanto este enfoque da prioridad al mundo social como escenario marco de comprensión de las experiencias sociales, recurriendo a la explicación de la conducta del individuo en función del grupo que le rodea y al cual ineludiblemente pertenece, a través de las cuales se pueda interpretar las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que han desarrollado en este caso los estudiantes y profesores, actores en el presente estudio, para saber vivir con los otros y para actuar de manera constructiva en la sociedad, donde la acción del docente esta signada por elementos teóricos basados en la práctica y el esfuerzo por desvelar las creencias implícitas, a fin de tomar las decisiones más adecuadas en el proceso de enseñanza, alejándose en la mayoría de las veces de la necesidad del crecimiento humano, mental y espiritual en la formación de esos estudiantes.

Espacios Contextuales de Investigación

Reseña del Liceo Bolivariano “Pedro Gual”

El actual Liceo Bolivariano “Pedro Gual” conocido en sus inicios como Colegio Federal de Varones, creado por resolución de 1833 en el primer gobierno de general José Antonio Páez, inicia sus actividades en 1836, en las instalaciones que luego serán la sede de la facultad de derecho de la Universidad de Carabobo, conocido como convento de San Francisco, al lado de la iglesia y frente a la plaza de mismo nombre, hoy conocida como Plaza Sucre. Para 1852 se le llama “Colegio de Varones de Primera Categoría” y otorga los grados de Doctor en Ciencias Médicas, Eclesiásticas y Políticas; luego pasa a ser Universidad de Valencia en el gobierno del general Joaquín Crespo en el año de 1892. Funcionan entonces en la misma sede el

Liceo Nacional de Varones y la Universidad de Valencia, hasta que en el gobierno del general Cipriano Castro, se decide el cierre de la Universidad, en el año de 1904. Sin embargo, el Liceo mantiene su denominación de Colegio Nacional de Varones. Durante el gobierno del general Eleazar López Contreras, mediante resolución de fecha 13 de Julio de 1936, siendo Ministro de Educación Alberto Smith, adopta el epónimo de Liceo Nacional “Pedro Gual”.

Durante el gobierno del general Isaías Medina Angarita, comprendido entre los años de 1941 a 1945, en acto solemne le fue impuesta la medalla de instrucción pública al Br. José Gregorio Ponce Bello como primer director del Liceo Nacional “Pedro Gual” al tiempo que se anuncia una edificación nueva para la institución. En 1947 durante la gestión administrativa de Rómulo Betancourt, como presidente encargado de la Junta Revolucionaria de Gobierno, el liceo pasa a ocupar la sede en la que se encuentra en la avenida Bolívar Norte N117-89, en los terrenos de la antigua casa de veraneo del “Ilustre Americano” Antonio Guzmán Blanco.

La institución ha sido dirigida por pedagogos, escritores y poetas, tales como el bachiller José Gregorio Ponce Bello, Juan Manuel Domínguez Chapín, Jesús Vásquez Fermín, Raúl Villarroel, Ángel Oropeza Iriarte, Pedro José Mújica Sevilla, Jesús Berbín López, Gladis

Quintero de Díaz, Carmen M. Lira de Leonardi, Héctor Zurita, Rosa E. Bonilla, Rafael R. Aular G, Ángel B Salazar M., Irma James, Luis Moreno, y actualmente Merlys Conde.

Reseña de la Unidad Educativa “Manuel Antonio Malpica”

La institución lleva el nombre en honor al destacado médico y beisbolista Manuel Antonio Malpica Martínez, conocido como Manuel Antonio “Pollo Malpica” nacido el 20 de Enero de 1909. En vida amó su profesión, manifestó mucha sensibilidad social y dedicó gran parte de su tiempo al trabajo comunitario. Todo ello lo hace digno y merecedor de ser recordado como epónimo de esta institución.

La Unidad Educativa Manuel Antonio Malpica, fue creada en el primer gobierno del presidente Dr. Rafael Caldera como C. B. C. Manuel Antonio Malpica, por decreto presidencial N° 120, resolución N° 339 de fecha 29 de Julio de 1971, para que se iniciara el 1 de octubre del mismo año.

Es así como, emprendió sus actividades en el local donde funcionaba la Escuela Santana de la parroquia San Blas del Municipio Valencia del estado Carabobo; sin embargo, en enero de 1972 fue mudada a la avenida Constitución, actualmente avenida Las Ferias del mismo municipio, funcionando en una casona de la época colonial de dimensiones escasas, propiedad del Sr. Cristóbal Fragoza Fuguet; posteriormente fue ampliada con el alquiler de tres casa adicionales que fueron acondicionadas para poder impartir en ellas actividades académicas, una de en dirección de la avenida Las Ferias y dos hacia la Díaz Moreno, quedando frente a la actual estación de servicio La Concha.

Desde su fundación en 1971, la dirección estuvo a cargo del profesor Antonio Rafael Ríos hasta el año 1988, siendo la subdirectora la docente Silvia Torrealba, quien fue sustituida por la profesora Rut Riera de Pesty. En este sentido, es importante mencionar que el primer presidente de la comunidad educativa fue el Doctor José Mujica Pinto y la primera orientadora la Licenciada María Echenagucia. La institución se inicia con un total de 10 secciones y una matrícula de 45 estudiantes, atendidos por 6 docentes a tiempo completo.

En el año escolar 1993-1994 fue mudada a su sede actual, en la urbanización La Granja, parcela A-14 del municipio Naguanagua, estado Carabobo. Muchos han sido los directivos que han transcurrido por el seno de esta institución, que con su esfuerzo y dedicación han velado por los derechos y el bienestar de todos los estudiantes. En la actualidad, la dirección del plantel la desempeña el Msc. Arístides Ezequiel Méndez Arias y como subdirector administrativo el Licdo. Aminttoles Hernández y como subdirectora académica la Licda. Milagros Navarro.

Hoy cuenta con cuarenta y siete (47) secciones para un total de novecientos veinte nueve (929) estudiantes, atendidos por una plantilla de noventa y seis (96) docentes; dentro de los cuales se desempeñan como Coordinadores los siguientes profesores: Control de Estudios: María Natalia López, Evaluación: Rosa Elena Santana y Carmen Prazuela; Formación Permanente: Elixer Pérez; Coordinadores Pedagógicos: Nelly Cañizales, Melba Noguera, Nori Pinto, Gerardo Herrera, Nidia Zorelis Romero y Amalia Rodríguez; Programa de Alimentación Estudiantil (P.A.E): Maritza Requena; Centro de Recursos para el aprendizaje: Minerva Pulido y Josu Díaz; Cultura: Ángel Millán. Como Orientadores se desempeñan: Blanca Aquino, Arturo Hilewski, Rosa Olivo Orquídea Ribas, Ada Valero y Ada Tortolero; acompañados de un excelente y comprometido colectivo administrativo y de ambiente.

En la actualidad la institución cuenta con un total de dieciocho (18) aulas, cinco (5) laboratorios, cinco (5) talleres, una (1) cancha multiuso techada, seis (6) baños, un (1) centro de recursos para el aprendizaje, una (1) cantina, un (1) comedor y bellos espacios verdes que inspiran el cuidado y la valoración de la institución. Dentro de sus logros se puede mencionar que a partir del año 1997 fue creado el ciclo diversificado mención ciencias, egresando la primera promoción de bachilleres en esa área en el año escolar 1998-1999.

En el año escolar 2012-2013 la Unidad Educativa Manuel Malpica fue beneficiada con el otorgamiento de la Colección Bicentenario, como parte de los programas educativos del gobierno Bolivariano, recibiendo 3925 textos educativos, para todos los grados, mientras que para el año 2013-2014 fueron asignados a la institución un total de 1080 ejemplares y 1036 cuadernos, correspondientes al mismo programa. En el mismo año, es inaugurada la sala telemática, gracias a la donación de veinte (20) computadoras por parte

de la empresa Siragon; Y fue en diciembre de 2013 cuando se hace posible la instalación del software con el apoyo de los estudiantes de servicio comunitario del Colegio Universitario de Administración y Mercadeo (CUAM) Naguanagua y la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA) del mismo municipio, quedando lista para el provecho académico de la población estudiantil.

En el año escolar 2013-2014, fue seleccionada para el programa “Una gota de amor para mi escuela” mejorando considerablemente los espacios físicos de la institución; de igual manera los estudiantes de segundo año fueron favorecidos con el proyecto Canaima, recibiendo 135 computadoras portátiles, con el fin de mejorar su calidad educativa y lograr su inserción a la tecnología de la información.

La U. E. Manuel Antonio Malpica actualmente cuenta con diversos servicios que ayudan a mejorar el desarrollo del proceso educativo; es necesario mencionar la Misión Barrio Adentro I y Barrio Adentro Odontológico, con atención primaria para todos los estudiantes, personal docente, administrativo y obrero y para la comunidad en general.

La institución se ha caracterizado por la excelencia educativa brindada por todos sus docentes, y por el desempeño deportivo y cultural de sus estudiante, fuera y dentro de la misma por lo que es preciso destacar la participación de nuestros estudiantes en competencias deportivas de alto rendimiento, a nivel regional, estatal, nacional e internacional, como es el caso del ex estudiante Xavier Veloz, reconocido entrenador del estado Carabobo, Yorman Guevara en gimnasia artística y más recientemente la participación de Miguel Conde y Valero Luis, en los juegos Suramericanos de la Juventud 2013 en Lima, Perú.

Así, también es necesario mencionar el galardón que junto a la Unidad Educativa Cayaurima, recibió la institución en el año 2010 al ganar el Encuentro de Saberes y Haceres con la obra “Etapas de Bolívar” y más recientemente en el año escolar 2012-2013, la participación de Yoselis Lamper en el Encuentro de Saberes y Haceres Nacional donde alcanzó una destacada puntuación representando al estado Carabobo en el teatro Teresa Carreño, en la ciudad de Caracas. En el mismo año, fue fundada la agrupación de danzas Manuel Antonio Malpica, que hasta la fecha ha participado en diversas actividades fuera y

dentro del liceo; quedando de sobredicho el apoyo que nuestra institución le da a los estudiantes en pro de su desarrollo integral.

Es importante destacar que la población estudiantil que asiste a estas instituciones proviene, en su mayoría, de zonas alejadas de los centros escolares mencionados, lo cual aporta características significativas en el estado emocional, social y afectivo de los estudiantes involucrados en el estudio, en cuanto a los docentes informantes, que laboran en estas instituciones, son graduados en el área educativa, con sus especialidades, experiencia y calidad humana producto de muchos años de servicio y con gran sentido de desempeño profesional, por lo cual fuero considerado en este estudio de investigación.

Medios para la recolección de la información.

En la investigación cualitativa existen diferentes medios para la recolección de los datos, cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes, por lo que la entrevista constituye el medio más adecuado para cumplir con esa intención, a través de la entrevista en profundidad, basada en un dialogo diseñado, preparado y organizado en torno a un entrevistado y un entrevistador. La entrevista en profundidad está definida como los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes...”(Taylor y Bodgan, 1994:101). Estas reuniones se hacen con la finalidad de facilitar la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

También es definida por Rodríguez, Gil y García (1996:169), como “una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal”. En tanto para Cicourel (1982), consiste en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana. En este tipo de entrevista, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea mediante preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, a través de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir. Debido a esto, se considera que este medio constituye una interacción limitada y especializada, conducida por un objetivo específico y centrada sobre un sujeto en particular, ya que con ésta se trata de recoger datos

donde es preciso considerar creencias, opiniones o ideas sobre las personas (Deslauliers1991, citado por Rusque 2003).

La entrevista cualitativa a profundidad, se utiliza cuando queremos investigar los sentimientos profundos, las motivaciones de los comportamientos de las personas, sus vivencias. Esta permite sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que estos le atribuyen. A través de los datos recolectados se puede construir el sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del individuo, con el propósito de favorecer un discurso conversacional continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema específico enmarcado en la investigación.

En forma general, en este medio de recolección de información, no hay intercambio formal de preguntas y respuestas, pero si requiere de un guion sobre temas generales que poco a poco se va abordando. En este sentido, la creatividad del entrevistador debe ponerse en práctica continuamente, a fin de evitar hacer preguntas directas, cerradas, amenazantes o ambiguas. Éste se convierte es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, este proceso brinda oportunidad para conocer a la gente, para comprender lo que quieren decir, cuáles son sus ideas, intenciones, creencias, sentimientos o posturas ante la comunidad o grupo social donde se desenvuelven, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos; además de ello, por la cercanía que se establece entre el entrevistado y el entrevistador, se puede construir vínculos que pudieran derivar en conexiones sólidas.

Lo antes planteado, ratifica que la entrevista en profundidad al no estar estructurada, puede proveer una mayor amplitud de recursos con respecto a las otros tipos de entrevista de naturaleza cualitativa. Para los autores Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), el esquema de preguntas y secuencia no está prefijada, las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos, aunque requiere mayor preparación por parte del entrevistador y mayor tiempo para el análisis de la información.

En este mismo orden, Schwartz y Jacobs (1996), afirman que en la entrevista no estructurada, el entrevistador no conoce anticipadamente que preguntas resultan adecuadas presentar, como deben ser redactadas de manera que no resulten intimidatorios ni poco claras, es decir que las respuestas surgen de la entrevista misma, del contexto social en la cual ocurrieron y del grado de armonía que el entrevistador puede establecer durante la entrevista. Estos autores resaltan que las preguntas surgen del proceso de interacción que tiene lugar entre el entrevistador y los entrevistados, es decir, en este proceso el investigador llega a sensibilizarse respecto de las preguntas que constituyen problemas importantes y con sentido para el entrevistado, de forma que el éxito de esta actividad depende en última instancia de la destreza y sensibilidad del entrevistador quien debe presentar las preguntas correctas en el momento correcto, es decir que el éxito puede descansar más en la competencia social preexistente que en la capacidad de entrevistar.

El recorrido metodológico en la presente investigación se resume en la figura N° 4

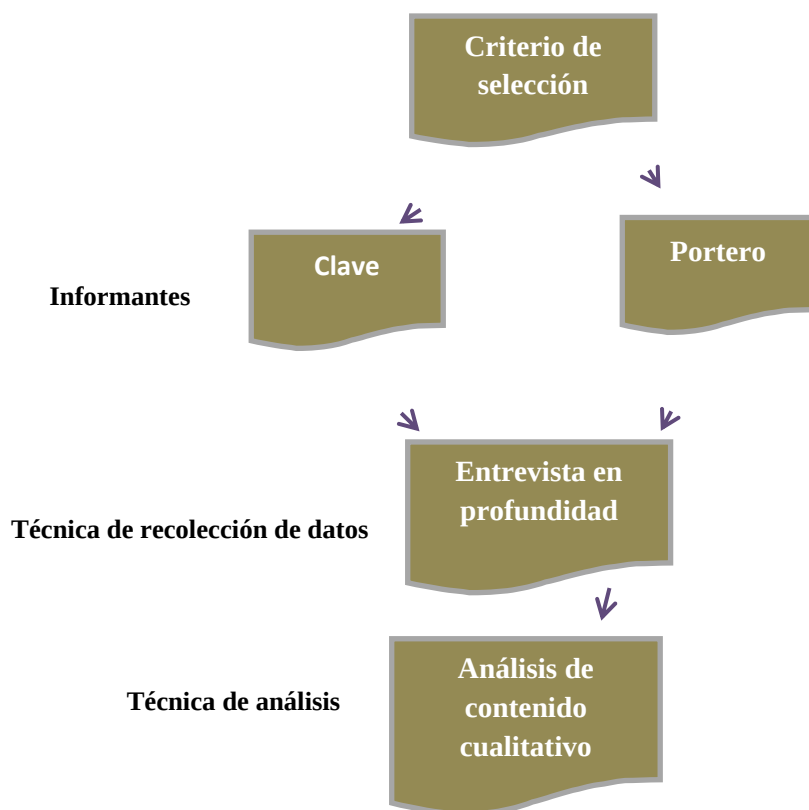


Figura N° 4
Recorrido metodológico
Fuente: Elaboración propia
Los informantes

Las entrevistas en profundidad se estructuran a partir de objetivos concretos. En este sentido, resulta complicado determinar un número mínimo o máximo de entrevistados, pues la finalidad no obedece a una representación estadística, sino que consiste en el estudio minucioso de la información que se obtenga de las conversaciones con los entrevistados. Para efectos de la investigación, siguiendo las recomendaciones de Báez y Pérez de Tudela (2009), se hizo necesario establecer los tipos de informantes con el fin de hacer una selección precisa de los interlocutores, teniendo presente las siguientes premisas: ¿Quiénes son los más asequibles? a objeto de evitar dificultades para acceder a los informantes. ¿Quiénes están dispuestos a dar información? para asegurar la participación y colaboración de las personas, aun cuando era voluntaria. Por último, ¿Quiénes son capaces

de dar la información con precisión? Esta realidad sólo puede ser corroborada una vez realizada la entrevista, pero el investigador debe formularse esta pregunta a priori y en el supuesto que el informante no aportara la información, de inmediato buscaría un nuevo informante, para completar la laguna informática dejada.

Una vez cubiertas las etapas anteriormente expuestas, en el presente estudio, los entrevistados adoptaron, de acuerdo con Taylor (1989), el papel de informantes clave e informantes portero. Los informantes clave son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de relaciones, pueden ayudar al investigador, convirtiéndose en una fuente importante de información; por su parte, el portero, además de ser un informante, se sitúa en el campo, ayuda en el proceso y a la vez va abriendo el acceso hacia otras personas y a nuevos escenarios.

En la presente investigación los informantes “clave”, fueron aquellos que suministraron la información relevante, relacionada con los objetivos de la entrevista, se trata de una información más general. Este grupo se constituyó con personas de condición social o sociocultural similar, estudiando actualmente en diferentes instituciones de Educación Media General del Estado Carabobo, dependientes del Ministerio de Participación Popular Para la Educación en Venezuela (MPPE), y con igual oportunidad de ser seleccionados.

En el grupo de informantes “portero”, participaron las personas que además de aportar información relacionada con los objetivos de la entrevista, suministraron información sobre la situación local donde se realiza el estudio y ayudaron en el proceso de localización y contacto de entrevistados. Los entrevistados portero, estuvieron representados por los docentes de Educación Media General adscritos al Estado Carabobo, dependientes del Ministerio de Participación Popular Para la Educación en Venezuela (MPPE), los cuales reunieron las siguientes condiciones: docentes de aula o directivos, actualmente en ejercicio, de sexo masculino o

Femenino y diferentes grupos etarios.

En todos los casos la entrevistadora conservó el escenario natural para realizar las entrevistas, en correspondencia con lo planteado por Taylor y Bogdan (1992:36), cuando afirman que “el escenario ideal para investigar es aquel en el cual el observador obtiene

fácil acceso, establece una relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente vinculados con los intereses investigativos”, esto conlleva a que en el presente estudio haya ameritado un mayor grado de objetividad y claridad en la temática, al tratarse en algunas ocasiones de contextos laborales compartidos, por lo cual se manejó con sumo cuidado, su visión y perspectivas.

Los entrevistados en forma general se encuentran activos en el sistema educativo venezolano, en su condición de estudiantes o profesores, todos pertenecientes al Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Los informantes estudiantes fueron seleccionados de distintas instituciones educativas públicas del Estado Carabobo, siendo estos, Liceo “Antonio Manuel Malpica”, ubicado en el Municipio Naguanagua, Liceo Bolivariano “Pedro Gual”, ubicado en la avenida Bolívar Norte, sector San José en el Municipio Valencia, y Liceo “Monseñor Gregorio Adams” ubicado en el Municipio Naguanagua Estado Carabobo.

Los entrevistados

En cuanto al número de entrevistados, se optó por seguir el criterio de Ibañez (1992), según el cual, se calcula entre cinco y diez participantes, considerado como el tamaño de participantes mayormente empleado en investigación social. De acuerdo con este criterio, y tomando en cuenta la clasificación propuesta por Taylor (1989), el grupo de informantes quedó conformado de la manera como se muestra en el cuadro N° 1.

Cuadro N° 1
Identificación de los informantes

Tipo de Informante	Estudiante	Profesor	Nivel Contextual
Entrevistados “Clave”	3	-	Educación Media General
Entrevistados “portero”	-	2	Educación Media General

Fuente: Rodríguez, L. (2017)

El grupo de informantes quedó conformado por tres estudiantes y dos Profesores del Nivel de Educación Media General. Los estudiantes seleccionados se ubicaron en el grupo “Clave”, en tanto los profesores se dispusieron dentro del grupo llamado “Portero”, atendiendo al criterio de Taylor (1989). Algunas características de estos dos grupos involucrados se resumen en los cuadros N° 2 y N° 3.

Cuadro N° 2
Características de los Informantes Estudiantes

Descripción	Informantes clave		
	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Edad (años)	12	13	15
Sexo	M	F	M
Nivel de estudio	Primer Año	Primer Año	Segundo Año
Institución Educativa	L.B. “Pedro Gual”	Liceo “Monseñor Gregorio Adams”	Liceo “Manuel Malpica”
Lugar de procedencia	Las Lomas	Tarapío	La Entrada

Fuente: Rodríguez, L. (2017).

Cuadro N° 3
Caracterización laboral de los Docentes Informantes

Descripción	Informantes	
	informante 1	Informante 2
Institución Educativa	Liceo Bolivariano “Pedro Gual”	Liceo “Monseñor Gregorio Adams”
Departamento	Orientación	Educación para el Trabajo
Actividad académica	Orientadora	Docente P/H
Título académico	Lcda. en Educación	Lcda. En Educación
Experiencia profesional	20 años	12 años

Fuente: Rodríguez, L. (2017)

Selección de los informantes

Ahora en lo referente a la estrategia empleada para la captación y selección de los informantes fue de tipo intencional, atendiendo a la particularidad del estudio, la necesidad de la investigadora de indagar, comprender e interpretar las ideas, conocimientos, emociones, afectos y conceptos por parte de profesores y estudiantes y la aceptación y disponibilidad de los mismos en sus ambientes naturales. Dentro de este tipo de muestreo, se optó por el muestreo más próximo, que de acuerdo con Patton (1990), ofrece informaciones a partir de los casos, de forma más accesible. Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo intencional (Ruiz, 1996), es decir, se siguieron criterios estratégicos para este caso, como los años de servicio de los profesores de escuelas situadas en contexto de comunidades. Para efectos del análisis de la información suministrada por los informantes, se procedió a codificar a cada uno de los informantes, tal como se muestra en el cuadro N° 4.

Cuadro N° 4

Codificación de los informantes

Informante	Tipo de Informante	Código	Espacio Contextual
Estudiante 1	Clave	JA1c	Liceo Bolivariano “Pedro Gual”
Estudiante 2	Clave	MM2c	Liceo “Monseñor Gregorio Adams”
Estudiante 3	Clave	AR3c	Liceo “Antonio Manuel Malpica”
Profesor 1	Portero	AG1p	Liceo Bolivariano “Pedro Gual”
Profesor 2	Portero	YF2p	Liceo “Antonio Manuel Malpica”

Fuente: Rodríguez Lorena (2016)

Finalmente, para el registro de las entrevistas se utilizó una grabadora de audio digital que permitió almacenar las narraciones en formato mp3. La codificación de las entrevistas se realizó de forma manual.

Análisis de la información

El análisis de la información se hizo a través del análisis de contenido, método que sirve para analizar los datos obtenidos a través de la aplicación de técnicas tales como la observación participativa, entrevistas no directivas, relatos de vida, preguntas abiertas en los cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Pourtois (1998), considera que el análisis de contenido es el medio más eficaz y más frecuentemente utilizado para analizarla información extraída de textos o de cualquier otro documento que tenga un carácter de comunicación.

Técnica Cualitativa de Análisis de Contenido

En cada uno de las unidades de análisis se recogieron las partes de las entrevistas y se tomó en cuenta las partes relevantes de las mismas, las cuales guardan relación con los objetivos de la investigación. La recogida de la información se hizo, a través de tareas, actividades y operaciones cumplidas en los escenarios investigables que implicaron grabaciones, filmaciones y toma de notas de campo, utilizados en los diferentes momentos de indagación.

Criterios de Cientificidad de la Investigación

Los criterios de cientificidad presentan una connotación específica tal como lo señala Rusque (1999), al decir que en las Sociologías cualitativas la cuestión de los criterios de cientificidad, se refiere a aspectos que siempre están en discusión, desde un punto de vista práctico se refieren al carácter científico de los resultados de la investigación y desde un punto de vista ético al problema de hasta qué punto se pueden incorporar los objetivos de la investigación a los sujetos sin perturbar la confiabilidad de la información. La autora sostiene que en las sociologías cualitativas, se utilizan criterios de cientificidad de orden epistemológico y de orden social, los de orden epistemológico son la fiabilidad y la validez, cualidades esenciales que deben tener todas las pruebas o instrumentos de carácter científico, para el proceso de recolección de datos, lo que significa que ambos elementos no son recíprocos, porque es fácil lograr una fiabilidad perfecta sin validez, mientras que la validez implica fiabilidad.

La validez significa que el método de investigación utilizado es capaz de responder las preguntas que fueron formuladas, lo que permite saber si el investigador observó realmente lo que pensaba observar y si los fenómenos están bien definidos. La fiabilidad no se refiere directamente a los datos, sino a las técnicas de instrumento de medida y observación, vale decir al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación.

En cuanto a los criterios de orden social, según Rusque (obcit), están relacionados con los principios éticos y profesionales del investigador. En este orden, Erickson (1986), asoma la relación estrecha entre la validez de una investigación cualitativa y ciertos principios éticos, que parten de la colaboración entre el investigador y los sujetos investigados, al pretender comprender el significado que estos dan a su acción, por lo que es indispensable la existencia de una relación abierta de confianza entre ambos. En este sentido propone que:

“El investigador debe informar a los sujetos, cuales son los objetivos de la investigación y las actividades que va a realizar; y por otra parte, el investigador debe asegurar una confidencialidad de la información así como una protección para los riesgos tanto psicológicos como efectos de tipo social que se puedan anticipar”. (p.141)

CAPÍTULO V

DESCIFRANDO LA INFORMACIÓN

El proceso cualitativo de análisis de los datos e interpretación de la información, constituye uno de los momentos más relevantes del proceso de investigación; para Taylor y Bogdan, (1990:22) “...no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados”. De allí que represente un proceso, quizá algo lento pero progresivo, para asegurar la claridad y la calidad en la interpretación comprensiva de los resultados.

Para Rodríguez, Gil y García, (1996: 200-201), en este proceso de análisis de los datos, se da

“Un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos... con el fin de extraer significados relevantes en relación con un problema de investigación... [y se lleva] a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas”.

En investigaciones como la que se aborda, el análisis puede iniciarse examinando una gran variedad de datos con la intención de encontrar categorías de fenómenos y la relación entre los mismos, por lo cual, también, puede considerarse como una vía cualitativa para verificar la teoría establecida. (Goetz y Le Compte, 1988; Pérez Serrano, 1994; Taylor y Bogdan, 1990).

En forma general, en esta sección se aborda el procedimiento para el análisis de los hallazgos que emergen con los datos, estos no se presentan como un proceso lineal, es decir sabemos cuándo comienza pero no cuando termina. Para ello se requiere preparar los datos para el análisis, revisión y organización de la información, determinar las unidades de análisis, codificar las unidades, asignar categorías y códigos, para poder generar teorías y explicaciones.

Los métodos de análisis de documentos son muy variados, estableciéndose entre ellos importantes diferencias; algunos de ellos se centran en el análisis externo, en el cual se procura colocar el documento en su contexto, o sea, en el conjunto de circunstancias entre

las que surgió y que permiten explicarlo. Así, se constituyen en necesarios para interpretar los hechos y estudiar, también, los factores sociales, políticos, económicos, culturales, científicos, tecnológicos, descubriendo así el valor del mensaje y el impacto que puede ejercer. Otros, por el contrario, se basan en el análisis interno de los documentos, procurando destacar su sentido y caracteres fundamentales, centrándose en una interpretación personal y subjetiva, basada en la intención e intuición del investigador.

El análisis de contenido se ha considerado como una forma particular de análisis de documentos, con el cual no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta considerarse. Por su parte, Bardin (1986:7), considera que el análisis de contenido es

“Un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como discursos (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia”.

Esta técnica se constituye en un instrumento de respuesta a esa curiosidad natural del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, bien en su dinámica, centrando su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que configuran el contenido de las comunicaciones, situándose dentro de la lógica de la comunicación interhumana. En tanto que para la interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad, siendo esto último el punto de atracción para el investigador, el descubrir lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, que encierra todo mensaje.

Esto conlleva a que el análisis de contenido, a pesar de ser una práctica que funciona desde hace más de tres cuarto de siglo, siga ocupando un lugar especial en el sector de las ciencias humanas, por lo que es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática, cuantitativa y cualitativa del contenido manifiesto de una comunicación, como lo ha explicado Bardin (1977), agregando que se trata de un conjunto de instrumentos metodológicos diversificados y cada vez más elaborados que se aplican a textos, discursos, frases de pacientes, documentos escritos, preguntas abiertas en una encuesta, relatos de vida, entrevistas.

En este mismo orden, Holsti (1968), comenta que el análisis de contenido ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, ya sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión.

Por su parte, Krippendorff (1980:28) define el análisis de contenido como “técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Esta técnica, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican al analista.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

El autor, hace énfasis en el “contexto” como marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados, lo cual condiciona que cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función del mismo, es decir, no debe, el investigador social puede reconocer el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió.

De acuerdo con esto, el análisis de contenido se establece, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización. De allí, que debe observar características como:

Objetividad. Emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación por otros estudios. Sistematización. Exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas. Cuantitividad Mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y Obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico.

Cualitividad. Detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia.

Representatividad. Selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que aparecen en número suficiente para justificar el recuento.

Exhaustividad. Una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él.

Generalidad. Tiene unas hipótesis que debe probar de cara extraer conclusiones en una investigación.

Por su parte, Berelson (1981), adiciona que el análisis de contenido debe evitar caer en errores como extraer palabras de su contexto, arbitrariedad subjetiva en la categorización, otorgar primacía a lo cuantitativo y a lo cualitativo en la interpretación de los resultados. Por ello, se debe tomar en cuenta las diferentes conceptualizaciones de la realidad social como elementos que forma parte del análisis de contenido, y que confirman la manera en las que las sociedades humanas se organizan y funcionan, dando a entender que ésta no es fija, ni estable, sino por el contrario dinámica, cambiante, incompleta y constructiva, porque permite que produzcan las interacciones humanas.

En tal sentido, para efectos de cumplir con los criterios de análisis de contenido cualitativo, en el presente estudio se hizo necesario establecer un corpus de análisis, representado por el conjunto de elementos que van a ser examinados o sometidos a los procedimientos recomendados.

Procedimiento para el Análisis Cualitativo de Contenido

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de contenido se tomó en cuenta los pasos establecidos por Mayring (1983), en los siguientes términos:

1. Seleccionar las entrevistas o las partes relevantes para responder a los objetivos de la investigación.
2. Analizar la situación de recogida de datos, cómo se generó el material, quien o quienes estuvieron implicados, cual es la procedencia de los documentos que se deben analizar.
3. Caracterizar el material, es decir la forma como se documentó el material.

4. Direcccionar el análisis de los textos o párrafos de las entrevistas, los cuales deben hacerse en función de los objetivos de la investigación. Al mismo tiempo, se hizo necesario establecer el plan de cómo hacerlo.

Siguiendo el procedimiento indicado por el autor referido, se hizo necesario, también, definir la técnica de análisis, partiendo del establecimiento de las unidades: unidad de codificación, unidad contextual y la unidad analítica, todas éstas en correcta relación con los objetivos de la investigación, para facilitar la interpretación de los mismos. La unidad de análisis, son aquellos elementos del texto que van a tenerse en consideración y que serán objetos de clasificación. En cuanto a la unidad de codificación, considera que son los elementos más pequeños del material que se pueden analizar, o sea la parte mínima del texto que puede entrar en una categoría. En tanto, la unidad contextual son los elementos más grandes en el texto que puede entrar en una categoría, como producto de la agrupación de los significados emergidos en la unidad de codificación, mediante la cual se establece el sentido que adquiere un término, frase o expresión cualquiera, presente en determinado segmento textual completo, en atención del contexto en el que dicho término aparece incluido, en cambio la unidad analítica, define que pasajes se analizan y la secuencia entre ellos, para llegar al análisis real que permita su interpretación.

Tomando en cuenta, las características, premisas y recomendaciones antes expuestas, para llevar a cabo el análisis de contenido en la presente investigación se establecieron las siguientes unidades y categorías, que permitieron hacer el análisis de la realidad social inmersa, desde la perspectiva del análisis de contenido cualitativo, tal como se exhiben en los siguientes cuadros:

Cuadro N° 5
Unidades de Análisis

Unidad	Contenido
1	Significado social de la afectividad en el proceso de interacción e intersubjetividad docente-estudiante.
2	Actitud afectiva percibida y expresada por los alumnos en la interacción social y educativa.
3	Afectividad desarrollada por los docentes en el proceso de enseñanza
4	Símbolos y significados del lenguaje y la comunicación utilizada por los docentes en la interacción con los alumnos asociados a lo afectivo, emocional y sentimental.

Fuente: Rodríguez, L. (2018).

Se observa en el cuadro N° 3, como cada una de las unidades de análisis se originan de los propios objetivos de investigación.

Categorías para el análisis

La selección de categorías en la investigación cualitativa son los referentes para recoger información y emprender luego su análisis, ya que no utiliza variables. Estas categorías no son rígidas y pueden ser revisadas y complementadas a medida que la investigación se desarrolla; su empleo evita la improvisación o la recolección de más datos de los necesarios. La definición de categorías conceptuales son orientadoras para la observación y el análisis, representan un problema de orden metodológico, pueden presentarse previamente o a medida que la investigación avance, estas ayudan en la fase la revisión de la literatura y la observación exploratoria del fenómeno objeto de estudio.

Al respecto, Constan (1992) propone tres criterios y procedimientos para adelantar el proceso de categorización. Primer criterio: corresponde al origen de las categorías, el cual puede provenir de los participantes de una situación investigada que proponen categorías de búsqueda y análisis de datos; de los objetos o componentes del programa mismo; de los investigadores que escogen las categorías de acuerdo con su formación teórica o de sus objetivos de investigación; de los aspectos resaltados de la literatura relacionada o de investigaciones afines; o, en fin, de los esfuerzos hermenéuticos o interpretativos del fenómeno en cuestión, a medida que éste es observado y estudiado.

Segundo criterio: constituido por la fuente de construcción de categorías, para Consta (ob. cit) es el de verificación. Es decir, corresponde a las bases a partir de las cual se puede justificar o validar la creación de un grupo de categorías. Dicha validación puede ser: a) Externa, cuando se acude al juicio de expertos externos al proyecto. b) Racionales o basadas en la lógica o validez de fachada, constatada por expertos en el tema en estudio. c) Referenciales, extraídas de teoría pertinente o de investigación relacionada. d) Empíricas, buscan verificar si las categorías son exhaustivas y mutuamente excluyentes. e) Técnicas, que recurren a procedimientos de la investigación cuantitativa, por ejemplo la confiabilidad, que en el caso cualitativo está basada en la interpretación que varios observadores dan a las categorías. f) Participativa, los que participan en la situación investigada tienen la oportunidad de revisar y modificar los resultados del estudio.

Tercer criterio: es la nominación o asignación de nombres a las categorías, en este criterio los nombres no se asignan de manera espontánea y neutra, ya que son descriptores poderosos o débiles que llevan mensajes teóricos de los investigadores o mensajes contextuales de los participantes. Por tal motivo, a medida que la investigación se desarrolla y que los diversos puntos de vista son más comprendidos, es necesario llegar a acuerdos hermenéuticos entre ambas fuentes.

Atendiendo a los criterios antes especificados, sedan a conocer las distintas categorías que permitieron estudiar la realidad social, desde la centralidad del análisis de contenido cualitativo distinguidas como: afectividad, comunicación, interacción socioeducativa, sentido social. La selección de estas categorías se acogen al primer criterio establecido y señalado por Consta (1992), en total concordancia con los propósitos planteados en la investigación, cuyas conceptualizaciones se muestran en el cuadro N° 6.

Cuadro N° 6
Definición de las Categorías

Unidad de análisis	Categoría	Definición
Significado social de la afectividad en el proceso de interacción e intersubjetividad docente-estudiante.	Afectividad	Conjunto del acontecer emocional que ocurre en la mente del hombre y se expresa a través del comportamiento emocional, los sentimientos y las pasiones (Piaget. 1979)
Actitud afectiva percibida y expresada por los alumnos en la interacción social y educativa.	Comunicación	El proceso por el cual intercambiamos o compartimos significados mediante un conjunto común de símbolos (Lamb, Hair y McDaniel, (2006).
Afectividad desarrollada por los docentes en el proceso de enseñanza	Interacción socioeducativa	Son situaciones en las que los maestros y alumnos actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o contenidos de aprendizaje, con el fin de lograr los objetivos más definidos.
Símbolos y significados del lenguaje y la comunicación utilizada por los docentes en la interacción con los alumnos asociados a lo afectivo, emocional y sentimental	Sentido social	Todo aquello que implica que las personas hagan uso del sentido común, aprendan a saber escuchar, actúen con racionalidad y tengan la mente abierta para adaptar y usar las diferentes innovaciones. (Weber 1994)

Fuente: Rodríguez, L. (2018).

Como puede observarse, en el cuadro presentado, las categorías quedaron establecidas en correspondencia con las unidades de análisis y propósitos perseguidos. El uso de categorías en el análisis del material resultante de las entrevistas en profundidad permite organizar significados potenciales y desarrollar ideas; al mismo tiempo que se va comprendiendo el comportamiento de los datos. Así, las categorías designadas permiten englobar significados comunes a partir de la información compilada en el desarrollo de esta investigación. De igual manera para profundizar aún más en el análisis de contenido de cada categoría se hizo necesario establecer su categorías, tal como se muestran en el cuadro N° 7:

Cuadro N° 7
Categorías y subcategorías

Unidad de análisis	Categoría	Subcategoría
Significado social de la afectividad en el proceso de interacción e intersubjetividad docente-estudiante.	Afectividad	Concepciones de la afectividad
Actitud afectiva percibida y expresada por los alumnos en la interacción social y educativa.	Comunicación	Relaciones sociales
Afectividad desarrollada por los docentes en el proceso de enseñanza	Interacción socioeducativa	Significados sociales
Símbolos y significados del lenguaje y la comunicación utilizada por los docentes en la interacción con los alumnos asociados a lo afectivo, emocional y sentimental.	Sentido social	Acción social

Fuente: Rodríguez, L. (2018).

En los estudios cualitativos las categorías y subcategorías permiten tener una descripción más completa de los datos, se resume y se elimina la información irrelevante, para tratar de generar un mayor entendimiento del material analizado. En cada categoría se discriminó una su categoría, que responde a indicadores aportados por los distintos informantes, vinculadas directamente con los temas principales seleccionados por la investigadora para ser analizados en la investigación, las cuales ameritan ser definidas, tal como se detalla a continuación en la figura 5.

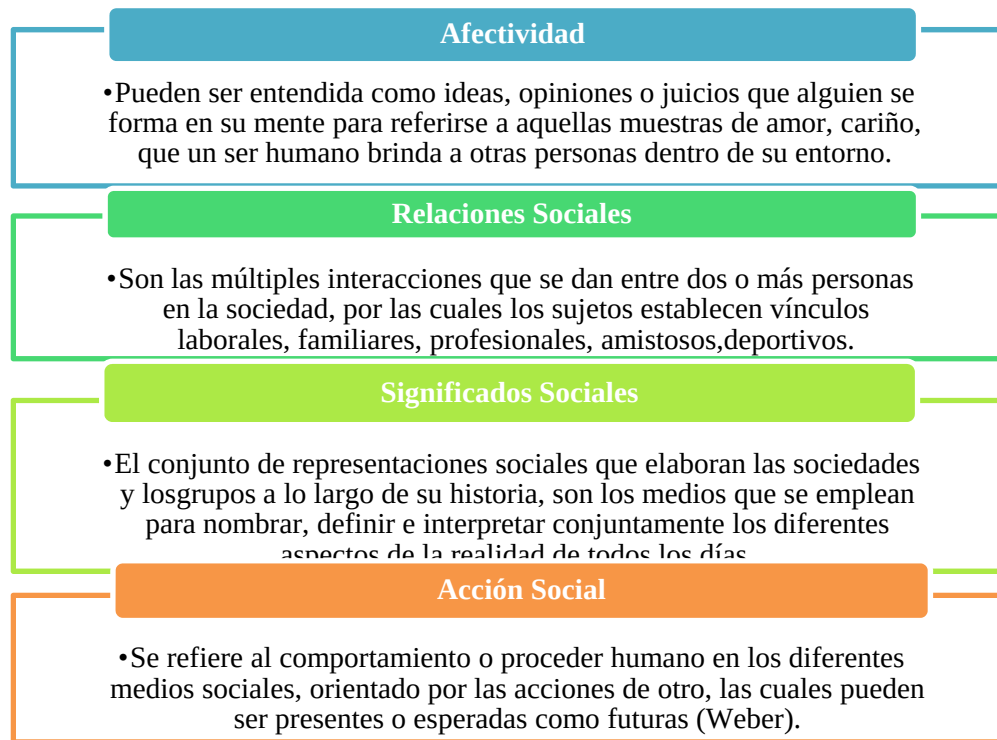


Figura 5. Definición de Subcategorías

Fuente: Rodríguez, L. (2018).

Las subcategorías descritas, permitieron a la investigadora, hacer manejable el cúmulo de información aportada por los informantes, durante la investigación y presentar los análisis e interpretaciones respectivas en función de los objetivos propuestos.

Como se podrá observar, cumpliendo con el procedimiento propuesto por Mayring (1983), la investigadora organizó los datos, para proceder a analizar esos contenidos, en correspondencia a las categorías y subcategorías ya establecidas y luego derivar las interpretaciones que más tarde permitirán la aproximación teórica. En este sentido, a objeto de adentrarse en el análisis de contenido cualitativo, la investigadora hizo reducción del material, partiendo para ello de la enumeración de párrafos en correspondencia con la pregunta formulada y selección de las partes relevantes de las entrevistas; definió las unidades analíticas, diferenciando la unidad de codificación y la unidad contextual, y procedió a explicar en cuadros diseñados para tal fin los elementos encontrados, de la manera siguiente:

Cuadro N° 8

Primera unidad de Análisis: Significado social de la afectividad en el proceso de interacción e intersubjetividad docente-estudiante.

Categoría: Afectividad			
Subcategoría: Concepciones de la afectividad			
Informante	Unidad De Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
AJ1c	(1). Es la parte que uno lleva por dentro que lo hace ser sensible, que lo hace ser bueno. (2). Que los profesores sean cariñosos conmigo. (3). siento cariño y aprecio. (4). otros profesores pegan gritos, son malos, son muy amargados. (9).quiso ayudarme eso me hizo sentir bien, como si yo le importara algo. (35) que sean comprensivos.	El afecto, trato, apoyo Confianza y comprensión por parte de los profesores.	La afectividad es conceptualizada por los estudiantes como las manifestaciones de cariño, apoyo, respeto, paciencia y amistad que se generan en la relación docente-estudiante, contribuyen de forma positiva en el rendimiento individual de cada estudiante y en forma general en el proceso de enseñanza aprendizaje.
MM2c	(1). Lo afectivo es como gesto, cariño, respeto, consideración, estee... comprensión y esa parte humana de sentimiento de lo que uno lleva por dentro. Ella es correcta... conmigo es cariñosa (4) Le tengo confianza para contarle mis cosas... ella me apoya	El cariño y apoyo que muestran los profesores hacia los estudiantes.	Cuando estas muestras de afectividad se dan en situaciones formales de aprendizaje, el profesor pasa ser una ayuda externa eficaz en el aprendizaje, en torno a los contenidos y tareas propias, dando lugar a la interactividad, es decir una actividad conjunta entre los participantes. Esta relación que se configura alrededor de los actores educativos, es definidora de un proceso de construcción de aprendizajes.
AR3c	(1). Es el amor, la amistad y el respeto, lo que sentimos hacia las personas.(2). Espero de los profes respeto y humildad. (3)el amor, la amistad y el respeto. (4) el afecto hacia mi persona ayudaría a que yo saliera mejor en mis evaluaciones ok...	Respeto, amor y amistad es importante para el crecimiento estudiantil.	
AG1p	(1). Lo afectivo influye mucho en el aprendizaje.(9)el afecto y las emociones las catalogo como muy importantes, como buenas... donde quiera que hay relaciones humanas tiene que haber afecto (14) afectividad y emociones para mí es como sinónimos...la relación afectiva es muy importante en el aprendizaje	Lo afectivo influye en el aprendizaje del alumno y en el comportamiento. Afecto y emociones.	Desde la óptica de los docentes, en el proceso de enseñanza aprendizaje, intervienen una serie de factores entre los cuales se tienen los afectivos y emocionales, ligados a valores como el respeto, compañerismo, solidaridad

Cuadro 8 (cont).

Informante	Unidad De Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
YF2p	(2) la afectividad está relacionada con las emociones. (3) Es el compromiso que adquirimos con los estudiantes, la empatía que tenemos con ellos para orientarlos en su proceso de enseñanza aprendizaje, de enseñarles con equilibrio, de apoyarlos en la búsqueda del conocimiento.	Lo afectivo y los valores se relacionan con las emociones. Lo afectivo se proyecta en el comportamiento.	entre otros, estos influyen en los comportamientos sociales e individuales, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Fuente: Rodríguez, L. (2018).

Los seres humanos, independientemente de que sean más o menos sensibles, siempre necesitan de la afectividad para vivir, para desarrollarse y seguir adelante en la construcción del destino. El afecto, es una de las pasiones o estado de ánimo, amor o cariño que se manifiesta hacia algo o alguien, siendo parte fundamental de la vida, ya que permite a los seres humanos, encontrar el equilibrio afectivo-emocional y alcanzar una personalidad madura, este desarrollo afectivo permite establecer relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo el proceso de socialización.

Así, en el escenario analizado, encontramos frases como las de AJ1c (2) “*que los profesores sean cariñosos conmigo*”. (10) “*me hizo sentir bien, como si yo le importara algo*”. Igualmente MM2c dice “*conmigo es cariñosa ella me apoya*”, y AR3c (2) “*Espero de los profes respeto y humildad*”. (3) “*el amor, la amistad y el respeto*”; en dichas expresiones se advierte un matiz afectivo cargado de emociones y sentimientos, que genera unidad en estos estudiantes, y que además promueve su integración como seres humanos, manifestándose como expresan Oliveira, Rodríguez y Touriñán (2006:5), un vínculo afectivo, “como una necesidad primaria significativa que constituye la base para crear los lazos entre el individuo y su grupo social de referencia, y que sólo puede ser satisfecho dentro de la sociedad”.

Para los autores antes mencionados, la afectividad representa una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena, donde la cognición y el afecto son esferas interactivas, ya que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales, sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional que involucra lo sensorial, perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición y afecto.

En tal sentido, la educación afectiva influye en la educación del niño y del adolescente, y en la actitud, como predisposición que todos los individuos tienen para actuar de manera determinada ante cualquier experiencia, y la forma en que afronta y valora, cuestión que también varía en el continuo de la vida; siendo la información que se recibe del entorno, a través de interacciones verbales y no verbales, pensamientos, sentimientos y comportamientos, el factor más importante para su modificación, como producto de una acción mediadora que conduce a la generación de experiencias positivas de aprendizaje y desarrollo emocional de las personas (Piaget, 1984. Feuerstein, 1996).

Los planteamientos anteriores, no podemos perderlas de vista en las voces de AJ1c *“a mí no me gusta que me regañen/ que sean fuerte en la clase pero cuando tú le vayas a preguntar algo sean comprensivo”*. En las de MM2c *“ella me apoya”* y en las de AR3c *“el afecto hacia mi persona ayudaría a que yo saliera mejor en mis evaluaciones ok...”*, advirtiéndose en éstas, la necesidad de comprensión y afectividad de estos estudiantes.

En torno a esto, Nájera (2008) opina que la educación es un proceso integral, que amerita prestarle atención a la afectividad, para tratar los valores y los diversos tipos de inteligencia en los estudiantes, lo cual contribuye definitivamente en la disposición que puedan tener estos para desarrollar las relaciones sociales con sus compañeros y profesores, logrando el aprendizaje de una manera grata y positiva, pudiendo estos últimos contribuir a generar un clima afectivo dentro del salón de clases, mediante, lo que Mehrabian (1981), ha llamado el principio de la cercanía, ante lo cual, parece importante reconocer que en este proceso no solo entran en juego los conocimientos pedagógicos del profesor, sino también, el vínculo emocional que se establece entre él y los estudiantes, pudiendo dar lugar a una relación humana sincera y transparente entre ellos.

La revisión pormenorizada de estas expresiones conllevan a pensar que en la relación alumno-docente surge una interacción especial, por lo que resulta indispensable poner atención, tanto al comportamiento del alumno como al del docente, y conocer sus apreciaciones, dado que a través de éstas, se puede percibir si los docentes están facilitando a los estudiantes no sólo la construcción del conocimiento, sino también su desarrollo social y afectivo, al compartir sentimientos y experiencias de su entorno, aspectos por demás medulares en el desarrollo integral y social de cada persona (Covarrubias y Piña, 2004). Esta interacción social es el producto de un trabajo conjunto de construcción, que se

asienta en la acción y colaboración recíproca de los actores, en un proceso en el que se entrelazan percepciones, interpretaciones, presentaciones de cada sujeto respecto al otro, además de las anticipaciones de su comportamiento que hace posible el juego de las mutuas y continuas adaptaciones (Lennon del Villar 2006).

En este particular, se desprende del análisis realizado, que el equilibrio afectivo-emocional, entre otros muchos beneficios, permite a los jóvenes como los que participan en el estudio, alcanzar una personalidad madura, y desarrollar otros aspectos que tienen que ver con el afecto, la pertenencia, la protección, acogimiento, seguridad, límites, reconocimiento y empoderamiento, condiciones que los educadores, como mediadores en la interacción pedagógica, debemos optimizar, ampliando el campo de la relación afectiva y de la comunicación con los alumnos, propiciando un mayor vínculo con la educación, como lo plantea Feuerstein (1996).

Cuadro N° 9

Segunda Unidad de Análisis: Actitud afectiva percibida y expresada por los alumnos en la interacción social y educativa.

Categoría: La Comunicación			
Subcategoría: Relaciones Sociales			
Informante	Unidad De Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
JA1c	(8) La profesora habla mucho conmigo. (11) la profesora de matemática es muy cercana a nosotros/ permite que hagamos preguntas y luego a expresar las dudas. (12) Nos pone a trabajar con otros compañeros, ella tiene paciencia. (14) Otros profesores pegan gritos y son muy amargados/otros no ponen carácter/(22) hay profesores que permiten que conversemos de nuestras cosas, de nuestras vidas, nos comprenden y nos consideran sus amigos/. (23) la profesora de 5to que me ayudo a mí también ayudó a mi amiga, ella era rebelde, se portaba mal, no hacía caso; y cuando la profesora empezó hablar con ella, a decirle cosas, empezó a agarrar el carril...	-Comunicación e interacción. -Paciencia, apoyo y comprensión. - Compartir problemas o vivencias.	Según las expresiones de los informantes claves, la relación social con sus profesores y compañeros debe estar enmarcada en la paciencia, confianza, cariño y respeto, adicionalmente aceptan una posición fuerte por parte del docente para exigir el cumplimiento de tareas, orden y disciplina en el aula. A su manera los estudiantes, reciben de sus profesores muestras de cariño, comprensión y proximidad en la convivencia diaria, y

MM2c	4) ella es muy correcta con nosotros, le tengo más confianza, nos ayuda, conmigo es cariñosa... (7) ella es correcta en sus cosas y le dice todo a uno en la cara, después que terminábamos la tarea nos dejaba jugar. (8) yo le tengo confianza a ella, ella me apoya y me comprende/(26) nos trata bien y le da oportunidad al que no trajo la tarea le da chance de traerla para la próxima clase para no ponerle cero/ (32) tengo que llegar temprano a clase porque me gusta hablar con los profesores/ él explica bien/.	-Confianza, cariño, apoyo y comprensión y flexibilidad. -Comunicación cara a cara. -Cumplimiento y explicación de la clase.	valoran la oportunidad que se les da para conversar y compartir aprendizajes y conocimientos, a través de la discusión entre todos, lo cual permite el reconocimiento y respeto. La posición flexible del profesor es percibida como amistad, apoyo y comprensión, base de
------	--	---	---

Cuadro N° 9 (cont.)

Informante	Unidad De Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
AR3c	(6) Bueno...yo diría que los trato muy bien ya que yo presto mucha atención en clase soy uno de los primeros que se sienta adelante...no le hago bullying a mis compañeros soy uno de los que muy pocos habla y bueno si los trato muy bien. (10)hay profesores que se interesan por mis problemas personales/(12)me gusta conversar de otros temas con los profesores y que ellos me oigan/ algunos profesores hacen actividades para que todos discutamos y saquemos conclusiones, eso permite que nos respetemos unos a otros. (13) trato a los profes con mucho cariño y amabilidad/	-Relación basada en el respeto. -Interés por los problemas personales de los alumnos. -Buen trato, cariño y atención de los Profesores.	una buena interacción y comunicación. La confianza de los alumnos hacia los profesores está en correspondencia con la forma como estos son tratados. Para los informantes el respeto, la cordialidad y la solidaridad en la comunicación diaria con los profesores y entre los compañeros de clase, constituyen una base sólida para crear lazos de amistad.

Fuente: Rodríguez, L. (2018).

Las relaciones sociales se desarrollan entre individuos de un mismo contexto sociológico, es decir entre individuos con alguna relación personal, profesional, o como en este caso, unidos por lazos de orden educativo, docente-alumno, alumno-alumno, en cuyas interacciones y entrecruzamientos se configura la complejidad de las relaciones sociales. Como dice Coll (1981), la actividad del alumno está en la base del proceso de construcción del conocimiento, ya que se inscribe en el marco de la interacción o interactividad profesor-alumno, por lo tanto, el profesor debe tomar en cuenta, que la interacción sistemática entre sus alumnos, como actores del proceso educativo, y él mismo, direcciona hacia una tarea específica, el aprendizaje.

Lo anterior, confirma que el espacio educativo es un mundo de relaciones de lo personal y social; toda vez que la enseñanza es un proceso de transformación que se realiza en compañía, es el estar con otros similares, comparando, desarrollando valores y actitudes más o menos favorables al aprendizaje; sin embargo, estas interacciones en el aula no pueden ser analizadas al margen de los contenidos que se tratan, ni de los tipos de materiales que se utilizan o de las tareas que se llevan a cabo, por tal razón, debe existir una comunicación efectiva, afectiva y amena, que motive al estudiante a construir su propio aprendizaje, a valorar individualmente su conciencia, cargada de tanta subjetividad en esta etapa de la adolescencia, con razonamiento y criterios definidos, que le ayude a crear confianza en sí mismo; aspectos estos considerados fundamentales para su desempeño futuro, como plantea Ausubel (1983).

De la misma manera, en este contexto, se estaría cumpliendo con lo sostenido por Weber (1977:21), cuando expresa que "la relación social debe entenderse como una conducta plural, de varios, que por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente referida", haciendo hincapié en que la relación social se establece y se mantiene más allá de las interacciones, y sobre ella recae la posibilidad de que haya existido, exista o pueda existir en el futuro. Por ello, los informantes JA1c, MM2c y AR3c, dan una importancia exponencial al intercambio comunicacional con sus profesores, el cual catalogan como afecto, confianza, apoyo, flexibilidad, cariño, comprensión o respeto, aceptando inclusive posiciones firmes y normas disciplinarias para el cumplimiento de tareas y actividades en el aula.

Las cualidades que los informantes perciben en sus profesores, se convierte en el escenario perfecto, para que éstos asuman un papel protagónico y mediador de aprendizajes y comportamientos, seleccionando, organizando y agrupando estructuras para introducir estrategias y procesos que creen en los estudiantes la propensión al cambio, como lo propone Feuerstein (1996), estableciendo una relación afable con los alumnos, donde destacan sus cualidades y los estimulan para superar errores y nivelar deficiencias, al mismo tiempo, se les estaría ayudando a desarrollar la fuerza y la energía requerida para lograr la superación personal y alcanzar la integración socio-afectiva con quienes les rodean.

Desde esta práctica, pudiera decirse que se estaría abonando el camino para la formación y práctica de valores humanos, lo cual es necesario hacerlo desde lo racional, y también desde lo afectivo, puesto que las emociones y los sentimientos conforman un punto central de dicha formación, debido a que dinamizan el comportamiento moral individual y colectivo, solo así, como plantea Rogers (2003), el alumno desarrollará su aprendizaje cuando llegue a ser significativo y esto sucede cuando se involucra a la persona como totalidad, incluyendo sus procesos afectivos y cognitivos; de allí que, sea apremiante la formación de competencias socio-afectivas necesarias para manejar emociones y canalizar conflictos intra e interpersonales, cuya carencia pudieran llevar a al sujeto a la alteración de sus procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores y a propiciar marcadas situaciones de insolidaridad.

Los análisis mostrados, conducen a pensar que desde el aula debe promoverse un aprendizaje participativo, donde el alumno mueva sus propios recursos y sea responsable de lo que quiere aprender; todo desde un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para ellos; y pensar en un profesor innovador ante nuevas formas de enseñanza, interesado en el alumno como persona, que fomente el espíritu cooperativo, empático y sensible a las percepciones y sentimientos de los alumnos y sobre todo, poner a disposición de ellos sus conocimientos y experiencias, y de tener siempre presente a los alumnos como seres humanos con sus potencialidades y también con sus limitaciones.

Se puede interpretar entonces, que la manera como los informantes caracterizan la relación con sus profesores, son manifestaciones del grado de afectividad hacia ellos, la confianza, el respeto, la cordialidad y la solidaridad, la buena comunicación entre alumnos y profesores, siendo estos muy valorados por ellos, pasando a constituir el mejor soporte para desarrollar lazos de amistad y de buena comunicación, elementos indispensables para fomentar relaciones sociales duraderas tanto en calidad como en el tiempo. Esta percepción producto de la interacción social y educativa con los docentes, los confirma como agentes socializadores, y también consolida el establecimiento de una relación pedagógica caracterizada por un intenso intercambio afectivo que facilitaría la reproducción de un patrón familiar, por lo cual, habría que agregar como plantea Pichon-Rivière (1982) una tarea informativa, de entrega de conocimientos, y, una tarea formativa, a través del desarrollo y la modificación de las actitudes de los sujetos, con el fin de transformar y

adaptarse de manera activa a la realidad social, a partir de la evaluación crítica y la creatividad de los propios sujetos

Cuadro N° 10

Tercera Unidad de Análisis: Afectividad desarrollada por los docentes en el proceso de enseñanza.

Categoría: Interacción socioeducativa			
Subcategoría: Significados sociales			
Informante	Unidad De Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
AG1p	(7) cuando hay una buena relación docente-alumno el aprendizaje es más rápido el rendimiento académico es efectivo. (12) si yo soy feliz yo trato a todo el mundo bien/. (16)eso es conocer a través del comportamiento de la persona cuando uno conoce al estudiante más fácilmente lo entiende y puede ayudarlo empleando estrategias en el aula. (15)yo respeto al alumno cuando yo cumplo con mi trabajo, cuando yo cumplo con mi horario cuando trato de impartir de manera clara y sencilla los conocimientos... espero respeto de él hacia mí, cuando el asiste a clase, cuando el cumple con sus responsabilidades...	-Afecto y emociones en las relaciones humanas. -El docente debe dar muestras de afectividad. -Canalizarlas emociones y carencias de conocimientos del alumno. -Las emociones intervienen en el rendimiento. -El alumno debe identificarse con el profesor. -La afectividad se manifiesta a través del respeto entre el profesor y el alumno.	La interacción socioeducativa, está enmarcada en la afectividad y las emociones, con igual importancia para los estudiantes como para los docentes. La actividad laboral docente está cargada de emotividad y sentimientos definiendo posturas, forma de comunicarse y de relacionarse con los demás.
YF2p	(1) El plano afectivo está a lo largo de toda nuestra carrera... tiene una importancia sumamente alta, sino estas bien contigo mismo lo vas a reflejar. (7) la interacción que existe actualmente es bastante fluida, es muy directa. (11) los trato de la manera equilibrada... la interacción con los alumnos y viceversa, es igual, la misma que tengo que tener con el día a día de los estudiantes. (14) las emociones van apoyar tu conocimiento académico. (15) las emociones un día puedes estar alegre y otro día puedes estar triste/ la afectividad se demuestra con el trato, la forma de hablar, en el lenguaje corporal.	El plano afectivo es importante. -Interacción fluida, directa y recíproca. -Trato amistoso sin discriminación. -El saber emocional está relacionado con la inteligencia intelectual. -El componente afectivo se demuestra en el comportamiento diario.	En la interacción docente-alumno se construyen valores educativos como el respeto al otro, la solidaridad, amistad y el compañerismo, Esta relación provee importantes significados que el docente desarrolla a lo largo de su formación y que lo vinculan socialmente e institucionalmente con su desempeño profesional y laboral. Cuando el docente, logra el respeto de sus alumnos y de su entorno, significa que posee credibilidad y se siente altamente feliz, porque es valorado y reconocido como ser humano por la sociedad.

Fuente: Rodríguez, L. (2018).

Las sociedades están compuestas por un mundo de relaciones sociales que pueden ser abordados desde distintas perspectivas que tratan de describir y explicar y, hasta algunas veces comprender las características, estructuras y procesos de las complejas sociedades humanas, resaltando en estas la importancia de la comunicación y las representaciones sociales en la conformación de las identidades personales y sociales, así como en la configuración y expresión de los grupos.

De allí, que a partir de la interpretación de las expresiones verbales recogidas en las entrevistas realizadas a los informantes profesores, podamos descubrir las configuraciones significativas que estos, como actores sociales del proceso educativo, estructuran en torno a su relación con los estudiantes y su manera de apreciar los contenidos afectivos en el proceso de aprendizaje. Ibáñez (1989: 119), explica que los procesos sociales “no se ubican en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino entre las personas; es decir, en el espacio de significados del que participan y construyen conjuntamente”, tal como se interpreta de los apreciaciones de los docentes entrevistados, a partir de los contenidos verbales ofrecidos.

En este ámbito, el lenguaje empleado entre el docente y el estudiante, es el instrumento necesario para conformar esa realidad social a través del intercambio de significados en contextos interpersonales (Correa 2006), y por supuesto decisivo para interactuar con los otros y para comprender y construir la realidad social que se vive en los distintos contextos de los que formamos parte. Por esto, Russell (2004), manifiesta que la educación actual debe encaminarse para desarrollar el deseo de saber, la sensibilidad y la vida afectiva y el compromiso moral, articulados a partir del aprendizaje en equipo y la construcción del sentido oportunidades para abrir nuevas relaciones, resignificando las interacciones internas a partir del fortalecimiento de las externas.

Así, las configuraciones significativas, para los informantes porteros están enmarcadas en la afectividad, emociones y sentimientos, que manifiestan en la práctica laboral diaria, por ello emplean algunas herramientas verbales que consideran importantes para mantener la interacción con los estudiantes, partiendo de la posibilidad de que estas prácticas ayuden para que la escuela en forma general sea simbolizada por ellos como una experiencia emocionalmente positiva. De aquí, que el docente sea considerado como un interlocutor acertado, un mediador como lo expresa Feuerstein (1996), un facilitador de la confianza y el conocimiento mutuo de intereses personales más allá de los mismos roles institucionales,

siendo esta mediación, una tarea interactiva, en la cual es supremamente importante la actitud, puesto que continúa ampliando las acciones o situaciones que anteriormente el alumno recibió de su medio.

Se infiere entonces, a partir de las expresiones de los informantes porteros, que el afecto y las emociones en la práctica escolar diaria tiene un gran peso en la manera como ellos y los estudiantes encaran el día a día y de la forma como estas se manifiestan en la actividad laboral, se reflejan por tanto, en el trato con los compañeros de trabajo, con los alumnos, en el lenguaje corporal, y en el nivel de tolerancia, por lo que a partir de una buena interacción con los alumnos, como la que se advierte en estos espacios, los docentes obtienen la valoración y legitimación de su labor, lo cual conlleva a una sensación de satisfacción tanto por la tarea desarrollada como por su aporte a la formación de las futuras generaciones.

En definitiva, el proceso enseñanza-aprendizaje es muy complejo cuyo propósito fundamental la transmisión de información mediante la comunicación, sea ésta directa o indirecta o ayudada por soportes o medios auxiliares, dando lugar a una transferencia de habilidades, conocimientos y actitudes, mediante el diálogo o interacción entre los dos sujetos básicos implicados en él, profesor y estudiante, todo dentro de un proceso comunicacional, que requiere de mucha cooperación, ya que no se limita al contenido de los cursos, sino que es más abarcador y toma en cuenta informaciones personales, relaciones de poder, compañerismo y, por las mismas características de las instituciones educativas, de comportarse como un sistema abierto, que proporcionan información hacia el exterior y, a su vez, está marcada por la auto organización que le permite funcionar hacia el interior, nutriéndose de las interacciones en las que participan los distintos componentes que lo constituyen, lo cual termina por provocar cambios en los individuos de forma progresiva y circular; lo cual lo signa como un proceso progresivo, dinámico, no lineal y con ese carácter de intervención y transformación.

Cuadro N° 11

Cuarta Unidad de Análisis: Símbolos y Significados del lenguaje y la comunicación utilizada por los docentes en la interacción con los alumnos asociados a lo afectivo, emocional y sentimental.

Categoría: Sentido social			
Subcategoría: Acción social			
Informante	Unidad De Codificación	Unidad Contextual	Unidad Analítica
AG1p	(6)la práctica educativa es la mejor herramienta para poder llegar a las personas y poder hacer cambios en la sociedad...(17)esas carencias de afectos podemos canalizarlas planificando y realizando actividades académicas...el amor influye sobre las acciones, cuando uno ha sido saciado de esa carencia emocional, en la casa, en la familia, lo refleja en el comportamiento. (18) trato bien a los muchachos, les llamo panas, sonrío con ellos...y a ellos les gusta.. (19) los motivo con palabras, si el esfuerzo en el rendimiento ha sido bueno, y se comportan bien se ganan un cumplido, pero si se portan mal un regaño jaja... aplaudo para indicar que le estás poniendo empeño” o “esooo muy bien” “chócala”, me les acerco y les doy un toquecito en la cabeza, o en el hombro o en el brazo”(21) para llenar las carencias afectivas de los estudiantes, necesitaría mucho tiempo...	- La práctica educativa conlleva a los cambios sociales. -Amistad y comprensión para atraer la atención de los alumnos. -El afecto mejora el comportamiento. -Palabras, frases, gestos para motivar a los estudiantes.	La acción educativa se concreta en la formación de ciudadanos aptos para producir los cambios sociales, bajo la orientación de una educación integral en todas sus dimensiones, incluyendo la afectiva. La carencia de afecto en las personas se refleja en su trato diario, en el contacto con la gente, en el lugar de trabajo, y afectan de forma negativa la actuación personal, académica y la vida de relación. Los docentes en su accionar cotidiano emplean herramientas o estrategias con la intención de motivar, atraer y dar confianza, a los estudiantes, que sientan que son dignos de respeto y cariño, enalteciendo así el valor que tiene el ser humano, y enfatizando en ellos la importancia del sentimiento y la emocionalidad.
YF2p	(5)la práctica educativa representa mi labor cotidiana, la labor de enseñar e impulsar a los muchachos para el conocimiento, para el desarrollo de la sociedad, para la vida. (12)Si estás bien vas a proyectar eso bien. (15)les doy confianza, a veces les hago un chiste les doy cariño, les digo que me importan. (16)hay que motivarlos, sobre todo hacerles ver que su esfuerzo vale. (17) esteee podría ser “muy bien le estás echando ganas” o pa’lante siempre” hago gestos con las manos, ya sabes “pulgar hacia arriba” “formo un corazón” “chócala ahí”, tratando de adecuarme a sus maneras de comunicarse...nos toca a nosotros los profesores tratar de llenar esos huecos, quiero decir esos vacíos de amor. (18)hay mucha carencia afectiva aquí, y entre ellos como compañeros también. (21) el significado social va este obviamente estar ligado con nuestra labor/	-La acción social de la educación está implícita en la labor del docente. -El estado anímico se proyecta en el trabajo. -Motivar a los alumnos y reconocerles su esfuerzo. -Demostrar que nos importan como personas.	De allí que sea importante, comprender el significado de cada acción, con el fin de analizar las posibles causas de estos comportamientos y poder brindar una orientación distinta y adecuada.

Fuente: Rodríguez, L. (2018).

El sentido social representa la coherencia de las interacciones que surgen entre los miembros de una sociedad, lo cual implica que las personas hagan uso del sentido común, aprendan a saber escuchar, actúen con racionalidad y tengan la mente abierta para adaptarse a los cambios sociales. Esta característica está definida por la relación medio-fin, a partir de la cual se toman como legítimas aquellas prácticas que puedan permitir la ejecución de nuestro sentido natural, es decir la astucia aplicada a la búsqueda de lo sensato y lo sensato está determinado por la naturalidad, ajustándose a ésta dentro de las convenciones de cada cultura, lo cual conlleva a la estructuración de contenidos significativos que se incorporan a la acción social, como la sumatoria de acciones que cada individuo realiza, tomando como referente a éstos.

El proceso social, antes aludido, es muy complejo, debido a que la sociedad establece normas para dirigir su acción mediante la definición de su sentido, exigiéndose así misma reconocer la naturaleza dialéctica y simbólica de la misma construcción de la realidad en la cual se desarrolla de manera semiconsciente o inconsciente, conformando el denominado sentido, como una síntesis de todo el proceso psicosocial que se desarrolla dentro de una comunidad mediante la constitución legítima de unidades independientes, que son los agentes de la acción social, y de unidades integradas, representadas por las instituciones sociales. Cada una de estas instancias se transforman en símbolos de la coherencia, los cuales confieren el sentido a cada ser que se incorpora en la unidad colectiva.

Para Weber (1994), la comprensión de la acción social se da de distintas maneras, directa mediante la observación del sentido subjetivo del acto de otra persona, indirecta a través de la comprensión del motivo mediante la reproducción en nosotros del razonamiento intencional del actor, o por medio de la empatía cuando los actos referidos tienen un carácter emocional. De allí que la acción social, sea una acción donde el sentido está referido a la conducta de otros, y que podrán ser pasadas, presentes, o bien esperadas como futuras.

De igual manera, el autor explica que el significado social de una acción, no se confunde con el sentido que el actor le da, ya que éste es un gesto individual motivado socialmente, bien en sentido subjetivo, referido al grado de conciencia o vivencia que tiene el sujeto que realiza la acción, acerca del tipo de acción que está realizando, o en sentido objetivo, por el cual el actor orienta su acción y el observador la comprende, mientras que la relación social

es la secuencia predecible de varios gestos individuales que se corresponden uno a otro, es decir, la prolongación de la acción social en el marco social de un intercambio entre varios individuos, donde se espera algún tipo de respuesta.

Por ello, es importante, de acuerdo con Berger y Luckman (1968), que los docentes fomenten los aprendizajes desde la vida cotidiana, para que los estudiantes interioricen y exterioricen sus cargas y construyan su propia realidad social, siendo el lenguaje, el elemento principal para darle sentido y significados a la vida cotidiana, definido por Berger y Luckman, (1991), como un sistema de signos vocales, más importante de la sociedad humana.

Ahora bien, este proceso social se expresa mediante símbolos, los cuales son alusiones que resumen de manera sintética, los principios que rigen la conducta. Su creación y su relación con los agentes son determinadas por las etapas en las cuales surgen, son objetos sociales empleados para representar, significar u ocupar el lugar de cualquier cosa que las personas acuerden representar, que conforman un marco de referencia que sirve como filtro, a través del cual se interpreta la información, se emiten juicios y se generaran acciones y para interpretar, por ello, plantea Arellano (2006), que para interpretar un mensaje, es fundamental conocer las diferencias o similitudes culturales, edad, nivel social, para minimizar los malos entendidos que puedan comprometer o poner en peligro la comunicación y por ende la relación entre los individuos que se comunican.

Haciendo referencia a nuestro asunto, es imprescindible que los docentes conozcan la importancia de los gestos, frases, símbolos y se ubiquen en el marco de referencia del alumno, dado que los jóvenes, manejan un léxico y señales con significados a veces incomprensibles para el docente, producto de las diferencias existentes en edad, experiencia, educación; para que no entorpezcan la interacción y la comunicación (Morales, 2003), así se interpreta de las expresiones de los entrevistados p1 y p2, cuando emplean palabras, frases, gestos, señales para simbolizar amistad, interés, cariño, aprobación y/o preocupación por los alumnos, cuestión que permite la identificación con el profesor, lo cual es muy significativo para ellos.

Adicionalmente, en la actualidad esta relación docente-alumno, de acuerdo con Hernández (2013), no escapa del impacto de los acontecimientos científico tecnológicos y socioculturales, por lo tanto sus integrantes comparten nuevos signos, símbolos y mensajes

a través de las redes sociales de comunicación o comunidad virtual, que describen hechos y experiencias en constante construcción y, por sí mismo se convierten tanto en mediadores de las relaciones interpersonales, como de las manifestaciones psico-afectivas y valorativas de los sujetos, por lo que, en este contexto, el docente como sujeto social y actor, no puede adoptar una posición neutral, ya que su trabajo, su labor lo obliga inevitablemente a la toma de decisiones, a la intervención, y a ejercer una acción transformadora, como parte de su responsabilidad social.

Por otra parte, los significados o representaciones que construye un grupo social surgen desde cierta racionalidad que orienta sus acciones en un tiempo y espacio específico, dándoles sentido y continuidad. El hombre actúa intencionadamente, ya sea por un motivo o razón, que se da en un espacio y tiempo específico y se despliega en un proceso dando recursividad a las prácticas e interacciones; de manera que las prácticas sociales se dan bajo cierta racionalidad, pero a su vez ésta sólo puede surgir de las prácticas (Guiddens, 1995), que conllevan a prácticas de acción que otorgan cierta circularidad entre lo individual y lo colectivo del entramado social, y entre razón y acción. De manera que los significados se deben buscar en contextos determinados como los representados por las instituciones escolares, como L.B. “Pedro Gual”, Liceo “Monseñor Gregorio Adams”, y Liceo “Manuel Malpica” ubicados en Valencia Estado Carabobo, desde cuyos espacios se han develado las estructuras comunicativas entre docentes y alumnos, que determinan la subjetividad de cada individuo, y apuntan hacia una explicación de la dinámica de relación e interacción, entre todos los actores sociales implícitos, enfocados hacia el aprendizaje, repercutiendo directamente en la calidad del mismo,

En síntesis, en forma general los análisis realizados en los contextos educativos seleccionados, dan a conocer la existencia de elementos dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje que allí se desarrollan, donde se conjugan con igual preeminencia, los conocimientos pedagógicos del profesor y el vínculo emocional que se establece entre estos y los alumnos, enmarcado en el afecto, trato, apoyo, confianza y comprensión por parte de los profesores. Pareciera existir un reconocimiento emocional entre los docentes y estudiantes, lo cual permite valorar las necesidades individuales y grupales para el aprendizaje, dando espacio para la intersubjetividad, la confianza y la interrelación, dando lugar a lo que dice Maturana (1999:86), “el profesor y el alumno se transforman juntos en

la convivencia, bajo la presencia de la emoción del amor, manifestado en las coordinaciones conductuales recurrentes a través del conversar...”.

Igualmente resulta interesante destacar como en estas organizaciones educativas, los docentes tratan de integrar los contextos socio-comunicativos, con elementos como la comunicación, las interacciones y la afectividad, para procurar el desarrollo integral de estos estudiantes, dejando de ser meros transmisores de información, para ser un propiciadores de intercambio y de interacciones con influencia mutua, enmarcados en un proceso de aprender a aprender.

CAPÍTULO VI

CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL DESDE EL DOMINIO HUMANO- AFECTIVO EN LA INTERACCIÓN E INTERSUBJETIVIDAD DOCENTE- ESTUDIANTE: UN CIMIENTO METATEÓRICO

El término “Teoría tiene su origen en el vocablo griego Theorein que significa observar. Para Boscán (2013) este vocablo solía emplearse para hacer mención a la visualización de una obra de teatro, lo que puede explicar porque, en la actualidad, la noción de teoría permite hacer referencia a un asunto provisional o que no es cien por ciento real; sin embargo el autor, agrega que una teoría responde a esa necesidad constante en el hombre de contestar el cómo y el porqué de los fenómenos observados, entendiéndola “como un sistema lógico que se establece a partir de observaciones, axiomas y postulados, y persigue el propósito de afirmar bajo qué condiciones se llevarán a cabo ciertos supuestos”.

Por su parte, Morles (1998), refiere que el término Teoría tiene dos acepciones igualmente válidas, una vulgar, según la cual teoría es lo opuesto a la práctica. La otra concibe la teoría como una construcción intelectual racional que ordena, describe o explica en forma resumida un conjunto de hechos o fenómenos aislados, de mayor peso para este caso, lo cual lo lleva a definir la teoría como “un sistema coherente e interrelacionado de definiciones (o axiomas), postulados (o principios), hipótesis (o supuestos razonables) y leyes (verdades altamente confiables) relativos a un objeto de conocimiento” (p. 90). En términos generales una teoría integra u ordena conocimientos pero relacionados en un sistema mayor de credibilidad, lo cual conlleva a inventar conocimientos sobre una realidad como descripciones, experiencias o supuestos sobre explicaciones de un fenómeno, resultante de una actividad resultante de una actividad intelectual, relevante del ser humano. Ahora bien, tomando en cuenta lo señalado por Morles (obcit:92) el proceso de Creación de teoría o teorización consiste en concebir, diseñar y validar teorías, por lo cual se pueden identificar tres fases entrelazadas:

- 1- Concepción (o identificación) y definición precisa del problema u objeto a teorizar;

- 2- Construcción, o diseño de la teoría, es decir, conformación del sistema de proposiciones o tesis correspondiente.
- 3- Comprobación de hipótesis deducidas o componentes de la teoría

Para el autor, la teorización es un proceso de crear, más que descubrir saberes nuevos con base en la reflexión y la crítica del saber existente, es decir, construyendo teorías como explicaciones coherentes y novedosas sobre hechos o fenómenos complejos de la realidad, lo cual consigue total acuerdo en Herrera (2011) al comentar que el hecho de formular una teoría conlleva a transitar un camino complejo, con muchos obstáculos y contratiempos, durante el cual se cumplen tres fases:

Una fase inicial, donde se observa, se indaga y se conoce acerca de lo estudiado. En una segunda fase, el investigador se involucra y profundiza mediante técnicas y saberes para develar la trama que permite explicar las conexiones y las relaciones entre los distintos componentes que coexisten en la realidad observada. En esta, se llega a formular una aproximación teórica a la luz de la ciencia, para que luego en la tercera fase, sea divulgada, compartida, contratada y sometida a un proceso de verificación de los hallazgos y de las afirmaciones establecidas para llegar a validarla, después de cumplir dichas fases realmente se estaría en presencia de una nueva teoría.

Sobre esta base, para una aproximación teórica de la realidad social desde la asignación de signos y símbolos empleados en el lenguaje y comunicación del desempeño humano-afectivo de los docentes en el proceso de interacción e intersubjetividad con los estudiantes, se hizo necesario, como dice Morles (obcit), procesar información, depurar ideas, confrontar experiencias y saberes conseguidos en la realidad investigada, que condujeron a dar una explicación teórica y generar conocimientos, a partir de los elementos centrales presentes en las teorías de Schütz, Berger y Luckman y Weber, quienes señalan que para la construcción teórica de la realidad social, el lenguaje, es el elemento principal que da sentido y significado a la vida cotidiana, y que los sujetos conocen, aprehenden, reproducen o modifican; estableciendo un mundo intersubjetivo, a través de la relación e interacción entre sus semejantes, según esto, el conocimiento tiene un origen social puesto que, se convierte en acervos comunes adquiridos mediante la interacción social con los padres, maestros y compañeros.

Así, para la construcción, aproximación teórica o explicación del conocimiento, en esta oportunidad, nos acercaremos en primer lugar a los postulados de Turner (2000) quien

señala que para teorizar se debe tomar en cuenta algunos supuestos que forman parte de la construcción de la realidad social. En este sentido, para el autor existe un mundo externo, que existe independientemente de su conceptualización, investido de ciertas pertenencias temporales, atemporales, universales e invariables y que además desde el punto de vista social hay que comprender el modo como funcionan. De igual manera, el autor agrega, que para la construcción teórica de la realidad social se deben tomar en cuenta cuatro enfoques básicos, como son como son la meta teoría y las presentaciones proposicionales, siendo la metateoría el presupuesto básico que ha de guiar la actividad teórica, donde se debe plantear, la naturaleza de la actividad humana, su proceso de interacción y su organización, existiendo el calificativo de meta como lo que viene después o sigue, es decir surge de todas las cuestiones teóricas y o filosóficas de los teóricos que se utilizan en la investigación, por lo que la meta teoría constituye una interesante actividad filosófica e historia de las ideas

Las presentaciones proposicionales, serían los enunciados que dan cuenta de los aspectos invariables del fenómeno social objeto de estudio, considerando lo vivido en la realidad social, de allí que se establezcan proposiciones formales, representados por enunciados formales, como lo establecido, lo normado, el deber ser del fenómeno. Propositiones de alcance medio, que son generalizaciones de toda un área sustantiva del fenómeno objeto de estudio y las proposiciones empíricas, que son las generalizaciones de las construcciones de las versiones mundo y la atribución de Significados.

Por su parte Dervin (1999) hace referencia a la metateoría como un campo disciplinar que se ocupa del estudio de la teoría, es decir, de los saberes acumulados en un área particular de conocimiento científico o humanístico, definiéndola “como presuposiciones que proporcionan perspectivas generales o modos de ver basados en supuestos acerca de la naturaleza de la realidad y los seres humanos (ontología), la naturaleza del conocimiento (epistemología), los propósitos de la teoría y la investigación (teleología); valores y ética (axiología); y la naturaleza del poder (ideología).

Se entiende entonces que, la metateoría es un supra discurso, es decir un discurso sobre otro discurso que ya existe, por lo tanto se convierte en un medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría, surgiendo del estudio meticoloso de los

planteamientos de otros teóricos, con la idea de identificar clases de teorías o planteamientos teóricos que pudieran llevar a una taxonomía de los mismos. En investigaciones como la que ocupa el interés actual, el uso de la metateoría se justifica en las limitaciones de las teorías para alcanzar a entender por sí solas los fenómenos que cada de ellas estudia, como dice Lyotard (1987), ante la gran cantidad de planteamientos teóricos y teorías, fenómeno de saturación característico de la informatización de la sociedad actual, urge la necesidad del trabajo meta teórico para compensar con mayores síntesis la abundancia de análisis, o enfatizar su valor para ser aplicados en nuevos campos disciplinares.

Ahora bien, las investigaciones en el campo educativo, la metateoría coloca al hombre como punto de partida, al presentarlo como un ser humano y no en sentido individual, sino como humano en todo sentido de la vida (Oliva, 2008), por lo tanto, representa la manera de entender la acciones del hombre. También Herrera Gómez (2005), considera a la metateoría como la aplicación legítima de conocimientos generales, que pretende explicar las estructuras profundas que representan y coexisten en el mundo de la educación que buscan esclarecer la función social de la educación y acción docente, la cual debe estar ligada a la reflexión crítica.

Sobre esta misma línea de acciones para el análisis de la realidad, Ritzer (2001), Promueve una meta teoría como una vía de análisis, que se ocupa de examinar críticamente los corpus de conocimiento que los científicos sociales han logrado articular en el segundo orden de análisis y construcción de categorías que es el locus desde donde se generan las teorías explicativas y/o comprensivas del mundo fáctico. Mientras que el primer orden de análisis está representado por la propia investigación mediante la observación de las acciones sociales en el plano micro social o el funcionamiento de las estructuras en el nivel macro social. De esta manera, de acuerdo con lo planteado por Ritzer, con la metateoría, se revisa la configuración de los datos, objetos, hechos o fenómenos, métodos, conceptos, y examina las articulaciones que realizan las disciplinas de estos elementos junto a las triangulaciones interdisciplinarias que emerjan.

En este sentido Ritzert (2001:573), dado la complejidad del mundo social, plantea “que no solo se debe estudiar los continuum microscópico- macroscópico, y lo objetivo-

subjetivo, sino también la interacción entre ellos”. Este modelo de análisis muestra como en el mundo real, todos los elementos se mezclan de manera gradual unos con otros, formando parte de un gran continuum social, de una manera integral. La intersección de estos continua y los cuatro niveles principales de análisis que se derivan de ellos, se muestran en la figura N° 6.

En la aplicación práctica del modelo, un ligero examen a nuestra realidad social es Fácil observar elementos de naturaleza objetiva como son el Estado y las estructuras que lo conforman, sus instituciones, la sociedad, la educación; paralelamente, hay fenómenos sociales intangibles-cualitativos como los procesos intersubjetivos la actuación y/o comportamiento de los actores en la construcción social de esa realidad, las normas, los valores, costumbres, entre otros; y un mundo de situaciones y relaciones que entretejen alrededor de estos, los cuales se pueden configurar como elementos objetivos y subjetivos, partiendo de realidades como la familia, la escuela, la comunidad, todas con una existencia sólida, enteramente reconocibles, conformada por miembros que se comunican, interactúan, participan y comparten una serie de significados y simbolismos, sentimientos y emociones.

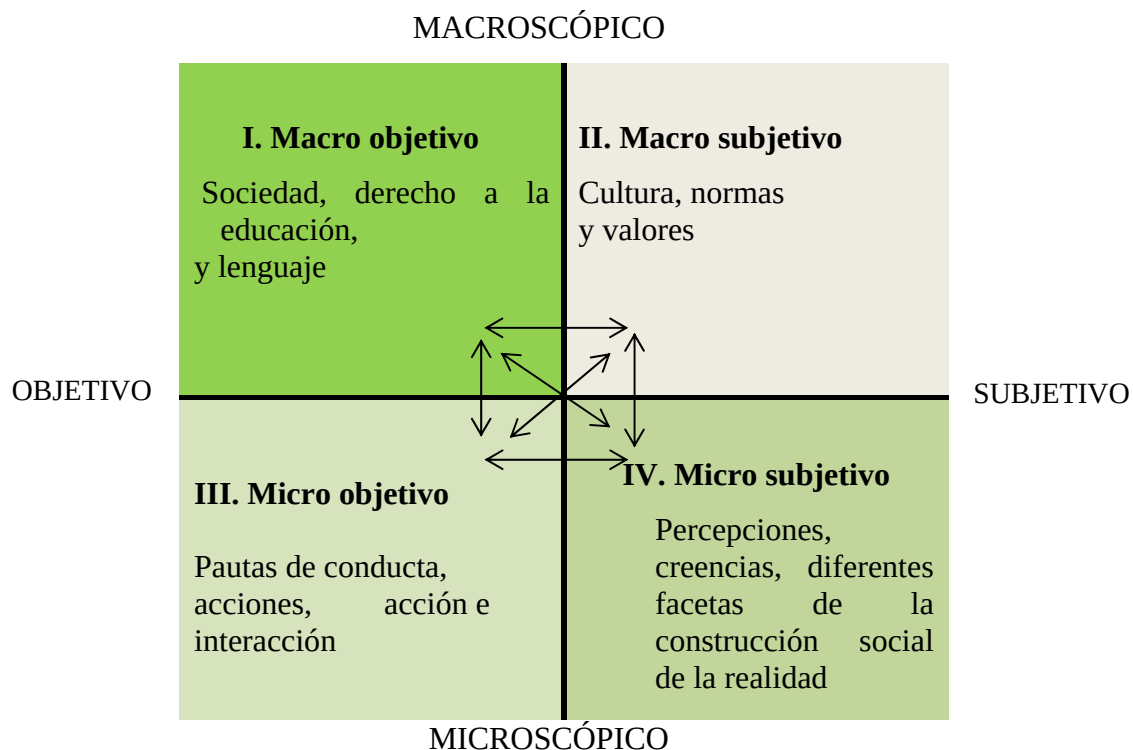


Figura N° 6.

Los grandes niveles del análisis social según Ritzer.

Fuente: Tomado de Teoría Sociológica Clásica. Ritzer, G. (2001).

Este modo de analizar la realidad social de manera integral, permite poder apreciar las distintas perspectivas teóricas, conformando un esquema meta teórico englobador, como plantea Ritzer (2001), por lo que resulta importante ponerla mirada en el aspecto microscópico y macroscópico del contínuum objetivo-subjetivo, donde intervienen los componentes teóricos del paradigma de la definición social, como el interaccionismo simbólico y la fenomenología que comparten su interés por microsubjetividad, los pensamientos y sentimientos de los actores, al mismo tiempo que pueden considerarse fenómenos sociales objetivos como los actores, la acción, la interacción, y una estructuras del estado, como es la educación.

En este sentido, la construcción teórica en la presente investigación, tomando en cuenta el postulados de Ritzer (ob.cit.), se parte en primer lugar por el establecimiento de una metateoría para luego pasar a desplegar los distintos elementos que forman parte de la relación macroobjetivo-macro subjetivo y desde lo micro-objetivo a lo micro- subjetivo, la cual se explana a continuación en la figura N° 7.



Figura N° 7
La Metateoría.
Fuente: Rodríguez, L. (2018).

La metateoría enunciada, atendiendo al modelo ya descrito, consiste en un estudio profundo de las teorías tendentes a generar poder heurístico lo cual conlleva al surgimiento de nuevas teorías, y contribuir al progreso del conocimiento científico. Con referencia a lo planteado, es de vital trascendencia explicar que en la realidad estudiada, existen fenómenos que presentan cualidades objetivas tales como las estructuras del Estado, la educación, la sociedad, y paralelamente, hay manifestaciones sociales intangibles-cualitativos como son los procesos intersubjetivos, el papel de los actores, en nuestro caso, docentes y estudiantes, que participan en la construcción social de la realidad, las normas y los valores, entre otros; igualmente se distingue un ámbito de fenómenos caracterizados por elementos objetivos y subjetivos, representados por la familia, la escuela y la relación entre sus miembros que da origen a una serie de significados y simbolismos, sentimientos y emociones, productos de la comunicación e interacción en los espacios compartidos.

De allí, que de acuerdo con las ideas de Ritzer, con la la metateoría planteada, se toman en cuenta las teorías existentes y se organizan, mediante una taxonomía holística conformada por dos ejes, uno que se extiende de lo objetivo-subjetivo y el otro examina lo micro-macro para ayudar a formalizar los niveles de análisis. En dicho esquema taxonómico todas las teorías sociológicas se distribuyen en el continuum subjetivo-objetivo y el continuum micro-macro. De acuerdo al modelo de análisis seleccionado, los enfoques teóricos son múltiples y se complementan entre sí, de manera tal, que los fenómenos observados puede ser explicados desde las diferentes ópticas que aporta cada uno de los distintos enfoques teóricos, puesto que ellas no desconocen la coerción que ejercen las estructuras sobre los sujetos y el modelamiento comportamental que implica cada uno de ellos (Ritzer 2002:617-618).

Sobre esta idea, en la figura N° 8, se muestra la manera como se engloban los diferentes elementos y enfoques que sustenta el proceso de meta teorización, dirigido a develar como el docente en su accionar cotidiano desde lo humano afectivo puede desarrollar los procesos de intersubjetividad, a partir de la interacción con los estudiantes, necesarios para los procesos de individuación y socialización, desde el espacio escolar como institución social que forma sujetos en desarrollo, desde el nivel macroobjetivo, macro subjetivo, que

conforman el nivel macroscópico, así como también de lo micro objetivo a lo micro subjetivo, que conforman el nivel microscópico.

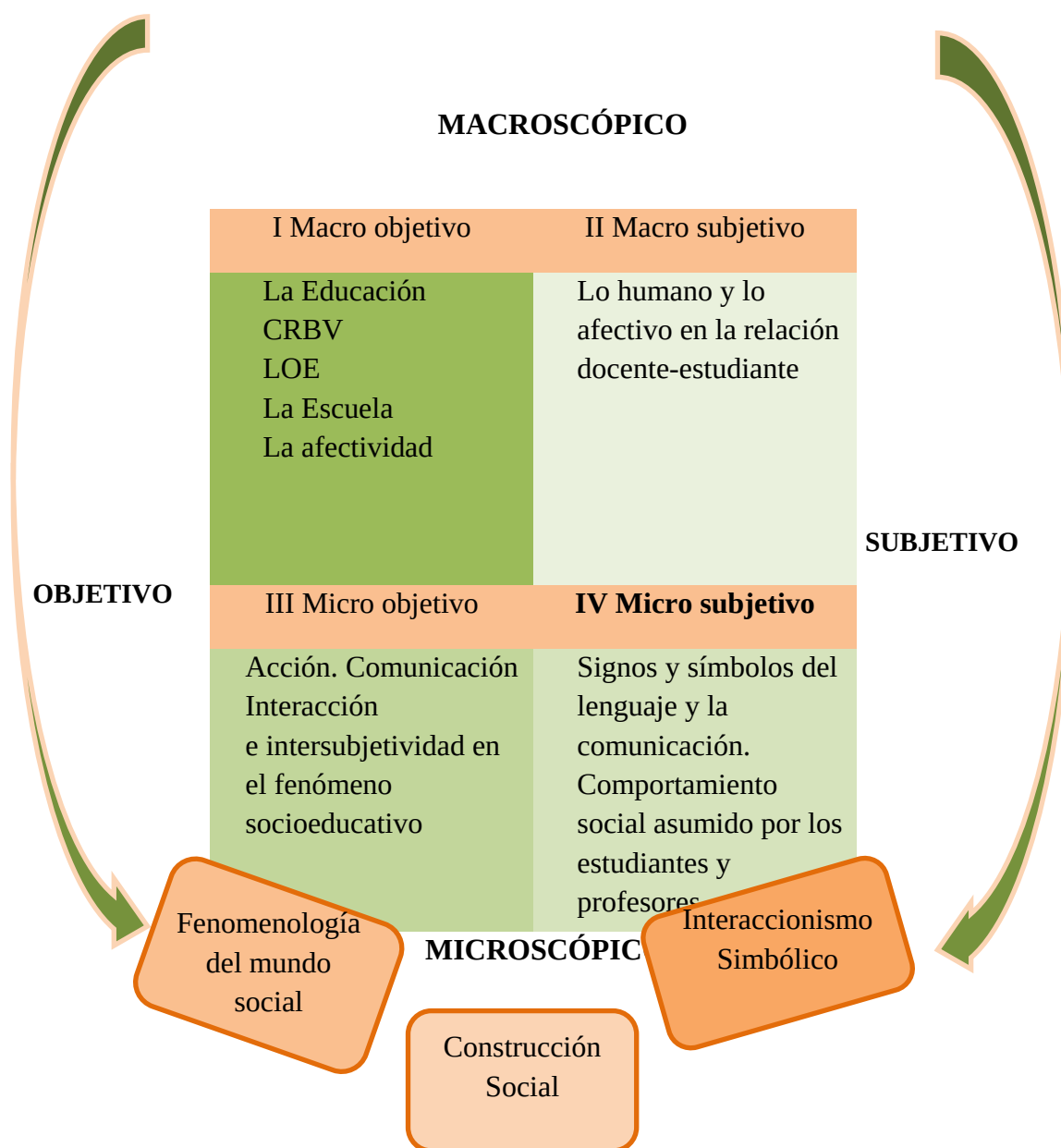


Figura N° 8**Elementos para la construcción teórica.****Fuente: Rodríguez, L. (2018). Adaptado de Ritzert (2001).**

De acuerdo al modelo, mostrado anteriormente, se observa un nivel micro-subjetivo, donde se aprecia la perspectiva vivencial de las expectativas de los actores involucrados en la definición de la situación, sus intenciones y el sentido al que apuntan; en el nivel macro-subjetivo se tiene la forma en que los actores estudiantes y docentes van construyendo sus propias estructuras del mundo social; mientras en el nivel que va desde la posición macro-objetiva, se podrá observar la manera en que las estructuras sociales establecen límites y modelan el comportamiento de los sujetos. Mientras, desde lo micro-objetivo, se observa la conducta manifiesta y mensurable de las interacciones sociales y los estímulos externos como factores causales.

Bajo esta perspectiva, se tiene que el mundo de la vida cotidiana se le presenta al hombre en la actitud natural a la vez como un mundo objetivo es decir mundo externo, material, un mundo de objetos delimitados y ordenados y un mundo de cultura, un universo de significación que se debe interpretar para orientarse y conducirse en él, y que se le impone en esta doble existencia como mundo material y como mundo de sentido, limitando sus posibilidades de interpretación y acción.

El mundo objetivo, mundo externo, está representado por las estructuras sociales como la sociedad, el Estado, la educación, la familia y la escuela (está se encuentra inmersa dentro de la educación), son estructuras ligadas en sí, que deben estar vinculadas estrechamente, ya que, son las que establecen la forma que debe asumir el individuo en dichas estructuras a través del comportamiento social mediante normas, principios, reglas, costumbres, valores y pautas sociales. La sociedad se impone al Estado, es decir, es la que se organiza para darle sentido al Estado, la que impone la educación y la que va a generar las relaciones de familia, por eso en todo análisis social debemos partir primero de la sociedad.

Al respecto, existen diferentes puntos de vistas sobre las sociedades, Marx citado por Campbell (1994), cree en la evolución de la sociedad a través de la historia; comenzando con las comunidades tribales, caracterizada por un comunismo primitivo, grandes familias con su producción cerca de la casa, donde ellos mismos trabajaban y se alimentaban de lo que producían, pero por la evolución, las familias comenzaron a crecer y aparecen los

campesinos, y personas que controlaban las tierras y a los mismos campesinos, denominadas Sociedades Agrícolas, que evolucionan, se desarrollan y dando lugar a las sociedades Feudales, donde surgen los señores y dueños de la tierra y de los obreros; y al final se llega a la máxima evolución que son las sociedades capitalistas, donde el proletariado trabaja para los capitalistas.

Por su parte Weber, citado por Campbell (ob.cit.), no cree en la situación de opresores y oprimidos, plantea la teoría burocrática, afirmando que el proletariado es proletariado porque es lo que eligió ser y su capacidad rindió para ser, y que la burocracia es una manifestación de poder que existe en el complejo mundo de relaciones sociales, donde debe estar presente una acción social, definiendo distintas formas de relación; relación de conflicto, la cual es el punto de equilibrio de todos los componentes de la sociedad, la plantea como algo normal y dice que no evoluciona; relaciones comunales, dice que es las que tiene sentido de pertenencia, cuando se conoce a alguien, entre otros; y relaciones de forma asociativa, la cual es el conjunto de la sociedad como tal, que puede armonizar la sociedad y la define como sociedad desarrollada.

Mientras que para Schutz, en Campbell (1994), la sociedad se basa en la interacción social, la cual determina las formas de comportamiento, de relaciones sociales entre los individuos, y los grupos, las instituciones y la propia comunidad donde interactúan, ya que una sociedad es una comunidad lingüística. Existe a través de unos símbolos que son mutuos. La conciencia cotidiana es, por tanto, la conciencia social o socialmente derivada de la sociedad. El mundo de vida del individuo es, por tanto, un mundo intersubjetivo que tiene unos significados que se comparten y un sentido de pertenencia a un grupo o grupos. Las relaciones se presentan y desarrollan de acuerdo con percepciones y experiencias comunitarias y grupales, las tendencias para asumir los entornos y escenarios en sus más diversas dimensiones e incluso su influencia en las transformaciones políticas, sociales y económicas.

Por su parte, Durkheim, citado por Campbell (ob.cit.), nos habla de la división del trabajo social haciendo mención a una solidaridad mecánica (por similitud). Cuando esta forma de solidaridad domina una sociedad, los individuos difieren poco entre sí, logrando una sociedad es coherente porque los individuos aún no se han diferenciado. Una solidaridad orgánica, en la cual prevalece el consenso, es decir la unidad coherente de la

colectividad. Durkheim, denomina orgánica a una solidaridad fundada en la diferenciación de los individuos por analogía con los órganos del ser vivo, cada uno de los cuales cumple su propia función, y no se asemejan a los demás, pese a lo cual todos son igualmente indispensables para la vida. La toma de conciencia de la individualidad se desprende del propio desarrollo histórico, en las sociedades primitivas, cada uno es lo que son los otros; en la conciencia de cada uno dominan, tanto por el número como por la intensidad, los sentimientos comunes a todos, o sentimientos colectivos. En todo caso, la sociedad se encuentra integrada por un sistema de relaciones, cultura, instituciones, educación, religión, las cuales no subsisten aisladamente, sino que se complementan entre sí conformando organismos y funciones del Estado.

Así en nuestra realidad, asumiendo la función del Estado venezolano, el cual según Contreras (2011), debe ser entendido como un poder institucionalizado que para actuar necesita de los recursos y de una organización, que a su vez demanda que los hombres que actúan como agentes de esas instituciones se apropien de su poder, porque de lo contrario la institucionalización no alcanzaría su objetivo. Por tanto, el Estado se convierte en la organización capaz de cumplir aquellas funciones que están destinadas a satisfacer necesidades humanas, que ni el individuo ni sus agrupaciones sociales pueden llevar a cabo por sí mismos, Tales fines fundamentales y complementarios de las distintas sociedades que habitan en el territorio, en lo que respecta a la libertad, igualdad, fraternidad y demás derechos fundamentales del hombre, se puede deducir, que a pesar de las intenciones de éste, la acción de la estructura denominada educación debe basarse en la culturización de la sociedad.

La educación, como mecanismo de desarrollo, formación humana y de preparación para la vida adulta, es vista en nuestros días como un “hecho real”, cuestión que ya no es cuestionada ni sometida a discusiones, quedando evidenciado en la importancia que organismos especializados como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) dan a la educación, y en su presencia como derecho humano, asimilados en los derechos constitucionales de cada país o Estado, que refieren la educación como un elemento indispensable para la dignidad humana, que nos permiten constituirnos como personas. La relevancia de la educación en la formación de la calidad de

persona en un ser humano, quedó patentizada en la declaración universal de los derechos humanos, dictada por la ONU (Organización de Naciones Unidas) de 1948, la cual recoge en su artículo 26, el derecho de toda persona a la educación, su obligatoriedad y gratuidad, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental, en tanto su objeto estará dirigido al pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, al mismo tiempo que promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Así, Venezuela se acoge a estos principios rectores, al definirse como un Estado Democrático y Social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político, Venezuela como Estado Social está llamada, no sólo a reconocer y garantizar los derechos de los ciudadanos, sino a asumir un conjunto de responsabilidades y compromisos en el ámbito de la organización de las relaciones económico-sociales, para hacer que todos los ciudadanos puedan gozar de sus derechos y cumplir con sus deberes de solidaridad social, partiendo para ello del derecho a la educación, expresando en los artículos 102 al 110 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), que la educación es un derecho humano, un deber social fundamental, que además es democrática, gratuita y obligatoria, el Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.

De esta manera, queda claro que la educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado,

conjuntamente con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley.

En concordancia con lo expresado en la Carta Magna, el Estado venezolano, para cumplir con los fines de la educación expresa en el Art. 15 de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E. 2009), que para la orientación y la formación integral del educando, en cuanto a conocimientos, habilidades, destrezas, valores y aptitudes; el docente representa un componente indispensable para lograr una educación de calidad, por ello, su práctica debe estar adaptada tanto a las demandas personales de los alumnos y de la comunidad como a la evolución científico-tecnológica de la sociedad; desarrollando un estilo de enseñanza crítico, reflexivo y eficaz, que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos, para lo cual requiere de profesores y maestros de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica, estimulando su actualización permanente y garantizando la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, de acuerdo a lo establecido en la Constitución y las leyes, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión, que incluye las normas de ingreso, ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, respondiendo a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académico (Art 104. LOE, 2009).

Lo anteriormente expuesto, cobra valor con el acontecer de la sociedad del siglo XXI, caracterizada por el auge tecno globalizado que impone retos inminentes a la Educación, con una nueva manera de concebir los procesos educativos, situación que conlleva a replantear la labor de enseñanza, partiendo de una nueva concepción del acto educativo, orientado en supuestos epistemológicos, modelos, enfoques para el aprendizaje y tendencias pedagógicas que subrayan la necesidad de repensar las formas de enseñanza, las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje, que se producen desde la escuela.

Ahora bien, con el desarrollo social de la humanidad, la escuela se convierte en el órgano para materializar el derecho de los hombres y mujeres de acceder a la educación escolarizada como se refrenda en los Derechos Universales del Hombre, en la Convención de los Derechos del Niño y en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), en cuyo Capítulo V se expresa la prioridad que el Estado le otorga a la

educación de los jóvenes y la responsabilidad de la familia, la escuela, las organizaciones estatales y sociales, en la formación integral de la niñez y la juventud.

De aquí se desprende que la educación no es un proceso solamente escolar, sino que requiere que la familia, la escuela y la comunidad tengan presente que la formación en valores se concibe como la adquisición de conciencia y conocimientos, desarrollo de habilidades, así como también de la incorporación de nuevos u otros valores que permitan a los ciudadanos participar, incidir y mejorar la vida de su grupo, su comunidad y su país, pero además, desarrollar sus capacidades para la reflexión y el cuestionamiento de la vida social en comunidad.

En este sentido, comenzaríamos por decir que la familia es concebida como una unidad sistemática conformada por varios entes interdependientes o subsistemas, tales como la pareja, los padres, los hijos, hermanos, entre otros, que interactúan entre sí en la búsqueda de un funcionamiento que les permita desarrollarse como individuos y al mismo tiempo, mantenerse integrados para la consecución de objetivos comunes, para cual es importante poder observar su estructura y las interacciones de sus miembros, para adaptar el funcionamiento de manera sistemática al contexto social, asumiendo que en estas interacciones intervienen los miembros, la escuela, la comunidad, los límites, normas y roles que asume cada individuo como parte del sistema (Lodo. 2002).

Pero además, la familia es el escenario natural para la construcción de valores, siendo el hogar el espacio de la vida, donde el niño expresa sus sentimientos y comprende sus emociones; promovidos a través de una relación afectiva demostrada en la práctica cotidiana de la conducta familiar, se instituyen normas, que aun cuando no están escritas sus miembros las conocen y las cumplen más por costumbre. Constituye el medio más favorable para que el individuo se exprese; también es el lugar para que el sujeto sienta menos rigor de las normas exteriores que cumple y sabe que existen y son necesarias para la sociedad, pero que no las ha hecho suyas, Sobre este particular, Ortega y Mínguez (2003), hablan de la familia como una institución fundada sobre el ejercicio de la responsabilidad, de la aceptación de responsabilidad es inherentes a cualquier tipo de respuesta ética. Donde se involucran los valores tradicionales, las virtudes, costumbres, la

idea de pertenencia, del bien, el sentido de lo público y el despliegue de los valores en la sociedad civil, necesarios para construir la ciudadanía.

De allí que la familia, siempre se le haya considerado como una de las instituciones básicas que existen en la sociedad, ya que es donde empieza nuestra socialización y aprendizaje de relación, dentro de un grupo, y con el resto de la sociedad, por tanto, la institución que forma a los individuos con afectos y valores, para adaptarse a la cultura y sociedad (Martínez, 1996), así, la escuela y la familia se convierten en agentes principales para la socialización. La escuela es ante todo un escenario de encuentro entre subjetividades concretas: los maestros, los directivos, los estudiantes y los padres de familia, influenciado por un contexto social, cultural, histórico y geográfico específico, el cual determina a los diferentes actores y su relación con el mundo, generando así una compleja gama de relaciones en la cotidianidad escolar; aspecto importante para analizar, dada la incidencia que esta tiene en la constitución de las subjetividades e intersubjetividades, e interacciones que confluyen en el acto educativo.

La escuela es el bastón de la educación formal que tiene como objetivo explícito el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, por lo que si esta está centrada en el estudiante y su desarrollo, debe según Isaza (2012:58), “realizar acciones que fortalezcan la función de la familia como escenario de socialización, formándolas y orientándolas en este proceso tan importante, para que puedan crear o enriquecer los ambientes familiares”, de allí que debe favorecerse la creación de vías de comunicación entre la escuela y familia, no sólo en los espacios establecidos formalmente, como fechas para la inscripción, entrega de boletines, reuniones para entregar normativa escolar, sino en actividades creativas y atractivas que permitan y facilite este intercambio en pro del objetivo deseado.

De esta manera, el papel de la familia en la educación de los hijos es de gran importancia, sus deberes de orientación y acompañamiento continuo en los procesos. Así, está concebida, por ejemplo desde el punto de vista sociológico, la familia es considerada como un sistema social con sus roles tradicionales: esposa/madre, esposo/padre, hijo/hermano, llamándola familia nuclear; sin embargo, en la dinámica de la sociedad

moderna la cual trae consigo un sin fin de cambios en el sistema de valores, también ha generado cambios significativos en la estructura familiar nuclear, incorporando otros tipos de organización familiar pero también otros estilos de vida para sus miembros.

No obstante, Vila (2008) plantea que tradicionalmente se ha considerado como funciones básicas de la familia con respecto a la educación de los hijos, las siguientes: Proporcionar cuidado, sustento y protección a los niños. Socializar al niño en relación a los valores y roles adoptados por la familia. Respaldar y controlar el desarrollo del niño como alumno y ofrecerle preparación para la escolarización, y también apoyar el crecimiento de cada niño en el camino a llegar a ser una persona emocionalmente sana.

Lo descrito, confirma implicación activa y total de la familia en la formación de la autoestima, autoconfianza, personalidad y además en el proceso de individualización y socialización de los miembros, base para la buena interacción social en los niños con sus pares, maestros y grupos en su ámbito escolar y social; así como también le corresponde insertar al niño en la cultura y apropiación activa de valores, y creencias con respecto al mundo que lo rodea, proceso que se va adquiriendo con las acciones de vida cotidianas que vive en su espacio del hogar, que posteriormente se mantiene o varía según las interacciones y aprendizajes que se producen fuera de la familia; de allí, que resulte importante vigilar la calidad de estas relaciones en el hogar, pues de ella depende según Trianes (2000) la facilidad para su interacción social posterior en la escuela.

Al ver la escuela como escenario de socialización, entonces deberá configurarse como un lugar propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos; deberá seguir siendo pensada alrededor de los posibles sujetos que bajo un criterio de lo humano son educables. La escuela es el lugar del sujeto educable, en especial porque en su interior se proyectan las acciones formativas necesarias para su desarrollo y socialización. Por ello, Durkheim (1976), sostenía que la escuela era el lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, pero también de su conservación y transformación. Esta transformación ha de evidenciarse en la estructuración de nuevas prácticas culturales del reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad.

Desde esta óptica, educar es introducir a las nuevas generaciones en los patrones culturales de la sociedad y prepararlos para su recreación, lo cual implica la existencia de sujetos formados y sólidamente socializados, individuos que han transcurrido en su devenir dentro de patrones culturales establecidos y que, a la par, hacen parte de la cultura ambiente; y cuya actividad social les permite contribuir y Tener incidencia en la construcción de esos patrones y en la educabilidad de las personas más jóvenes como lo plantea Zambrano (2000).

Siendo así, la escuela no sólo busca socializar y educar para vincular a los sujetos a las redes de sentidos sociales, sino que, al mismo tiempo, los ayuda a implicarse en la construcción de nuevos patrones culturales poniendo en práctica sus modos de relación, sus sentidos valorativos, y sus pensamientos. De esta manera, la escuela cumple su papel de iniciadora de la socialización de los sujetos a través de los saberes socialmente reconocidos, apoyándose en las metodologías que ella construye y aplica que a decir de Arendt, (citada por Zambrano, 2000) lo largo del proceso escolar termina produciendo profesionales específicamente útiles para un área de la sociedad. Y en atención a esto, Bruner (1997) expresa la necesidad de que la escuela, re direcciona constantemente su misión, para que los implicados en la formación, desde sus propias capacidades y posibilidades, se enfrenten con el mundo, tanto en su vida escolar como fuera y después de ella.

En este caso, según Cortés (1999, p. 40), la escuela está concebida como el espacio donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto, y para el desarrollo del talento, como la herramienta más elaborada del hombre para fabricar un conjunto de abstracciones sobre el mundo real y sobre sus propias idealidades, reconociendo en sus habilidades y destrezas, diversas formas de racionalización que recrean y crean situaciones más propicias para el desarrollo humano de los sujetos comprometidos en ese proceso de formación. Siendo así, la escuela es el espacio propicio para la interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo.

Pero además, el lugar para los intercambios humanos, nuevos aprendizajes, nuevas competencias cognitivas, socio- afectivas, comunicativas, válidos para la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y

genera adhesión, para lo cual como dijo Bruner (1997:39) la escuela supone la sub-comunidad en interacción, es el lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades; y para ello no hace falta que se excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor, simplemente basta que él no juegue el papel de monopolio, que los aprendices se ayuden unos a otros en la apropiación y significación del conocimiento .

De aquí se desprende, que los sujetos en formación a través de la interacción con otros examinan, conocen y viven la cultura, elaboran concepciones del mundo, establecen diversos tipos de relaciones y acceden a sus lógicas, por lo tanto esta interacción implica la intersubjetividad, considerada por Colwyn, (citado por Bruner, 1997), como una habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios, la cual depende de nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Es la intersubjetividad la que nos permite negociar los significados cuando las palabras se pierden en el mundo; por esta razón la escuela debe reformularse bajo este principio, para que a partir de él construya los mecanismos pedagógicos posibles que hagan de la negociación y la comprensión acciones cotidianas.

Ahora, cuando se implica a la escuela como escenario de formación y socialización, se hace referencia al tipo de relaciones que configuran un espacio propicio para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación. En este caso se habla de la escuela donde desarrolla una actividad pedagógica, lugar donde propicia una actividad llamada por Durkheim (1976) de "socialización" y una actividad social, haciendo referencia a lo primero como proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad; y como actividad social, a los modos de pensamiento que constituyen la coherencia social.

Pero al mismo tiempo, también las relaciones entre la familia y la escuela dan lugar a interacciones de sistemas humanos que pretenden el desarrollo pleno de sus integrantes, de manera que “su articulación está mediada por la coordinación de sus acciones misionales y sus ámbitos de potestad” (Niño y Castañeda. 2002:67). Así es como comparten una función

en torno al desarrollo integral del niño y adolescente, siendo la familia el espacio para desarrollar la identidad y afecto, y la escuela el ámbito formal para el aprendizaje, siendo ambas instituciones espacios indispensables de formación e información, dando lugar a los procesos de enseñanza aprendizaje.

En los espacios escolares, como los que aquí se toman en consideración para desarrollar el estudio, es lógico que los procesos de enseñanza aprendizaje ocurran en el interior del aula de clases, convirtiéndolos en el sitio donde se expresan las tensiones, relaciones e interacciones y prácticas sociales, entre docente y alumnos, lo cual representa el corazón de la dinámica escolar, y junto con el conocimiento forman la triada que da sentido a la educación. De tal manera, que en estos contextos, se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender, envuelta en una serie de acciones que permiten innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza en el aula, haciendo posible una producción de conocimientos para los sujetos que intervienen, a través del desarrollo de la comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa, dirigido a empoderar a al estudiante con herramientas que le permitan superar su período de formación para vivir en un sistema social determinado, cuestión que resulta muy compleja, pues no solo por la explicación de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal involucrado, "...sino por la necesidad de disponer tanto de un marco de referencia interpretativo como de estrategias de intervención específicas que le permita orientar la reflexión y práctica" (Díaz y Hernández. 1998:232).

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el docente asienta su acción pedagógica en aspectos teóricos que le permitan entender el desarrollo humano y social, partiendo de la combinación de estructuras biológicas (lo genético) y las condiciones sociales y culturales (Piaget, Vigotsky 1981), para así poder enfilear su labor educativa guiando el aprendizaje de sus alumnos y potenciando la interacción social con otras personas; constituyéndose de esta manera, un proceso de mediación, al poder actuar entre el educando y su entorno, servir de apoyo y ayudar en la organización y desarrollo cognoscitivo, facilitando la aplicación de nuevos conocimientos, en las situaciones que se le presenten. El concepto de mediación en el campo educativo ha tenido importantes implicaciones, pues constituye la base teórica de

un principio pedagógico general, la única buena enseñanza es la que precede al desarrollo. En la práctica educativa, la acción mediadora apoya las potencialidades, el desarrollo de nuevas capacidades, a partir de las que el educando ya posee.

Pero no solo esto, sino que además, ayuda a desarrollar las competencias emocionales del alumnado, ya que se ha demostrado que la educación afectiva juega un papel esencial en el aprendizaje. La educación afectiva involucra variables tanto cognitivas como afectivas, las cognitivas, relacionadas con habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; y las afectivas, comprendida por elementos como la autovaloración, autoconcepto (Alcalay y Antonijevic, 1987), aspectos por demás provechosos no sólo para el alumnado, sino también para los que conforman el cuerpo docente y a la comunidad escolar en general.

Así en nuestro caso, queda demostrado que el desarrollo afectivo permite establecer relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo el proceso de socialización, teniendo en cuenta las experiencias transmitidas por los agentes sociales como son la familia, la escuela y la sociedad, todas estas contribuyen a que el estudiante alcance dicha maduración afectiva, siempre dentro de un marco interactivo., tal como se recoge en la figura N° 9.

En este sentido, aun cuando el desarrollo emocional en el aprendizaje sea menos evidente que el desarrollo intelectual, no es menos cierto, que en éste tenga un contenido emocional, lo cual explica que las emociones desencadenen una acción, de allí que, las actitudes, sentimientos, valores y motivaciones influyan en lo que aprenderá una persona y en el uso que hará de su aprendizaje. Por ello Bisquerra y Filella (2003:64), explican que las emociones desencadenan una acción, por lo tanto “constituyen una motivación para hacer algo, y reaccionamos emocionalmente solamente cuando la situación es importante para nosotros, para nuestros objetivos personales”.

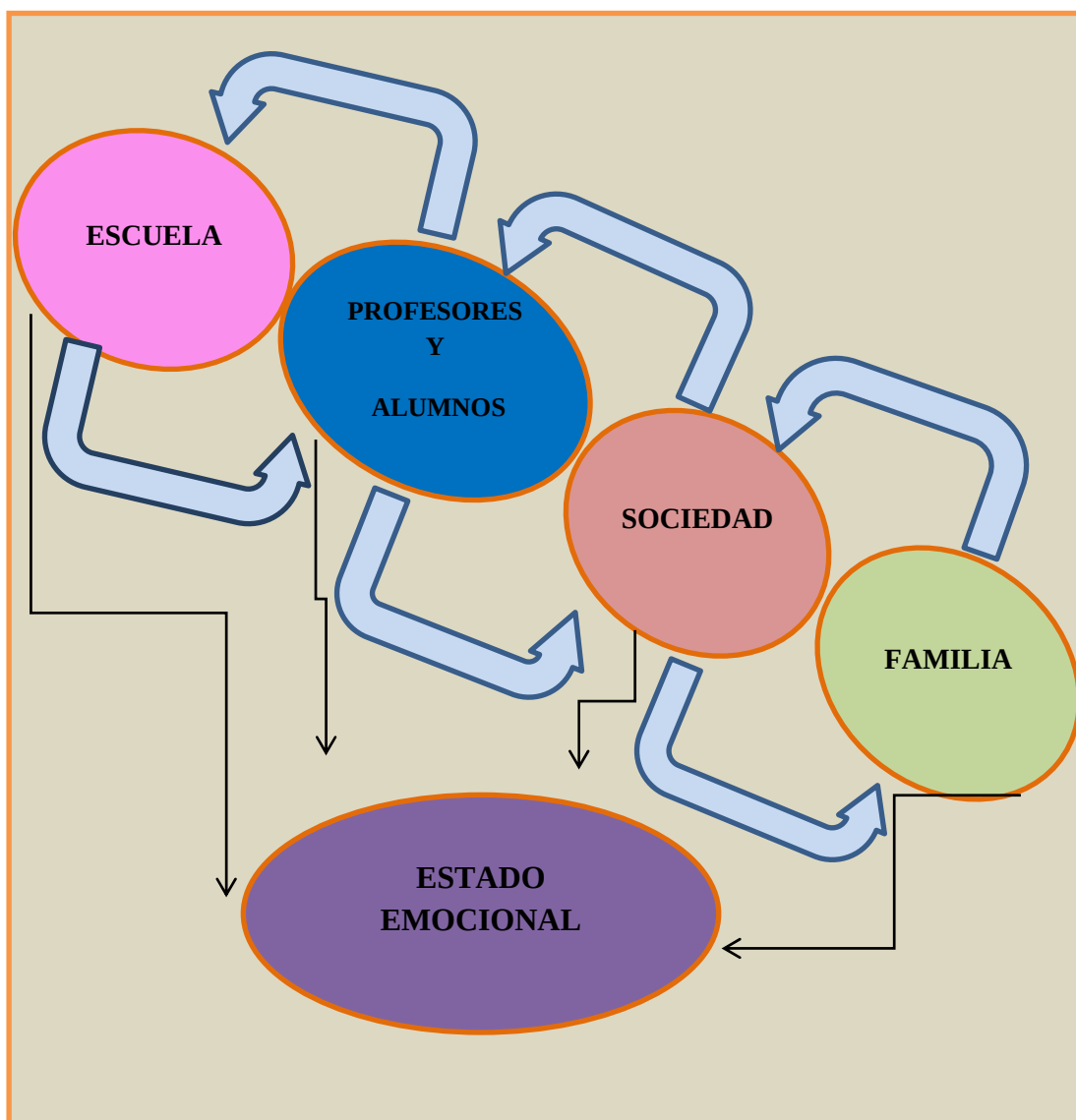


Figura N° 9
Elementos macroobjetivos del desarrollo afectivo.
Fuente: Rodríguez, L. (2018).

Es así, como la dimensión afectiva de la docencia, se entiende como el conjunto de estados y procesos emocionales, intrapsicológicos, interpsicológicos y sociales, que se asocian con la actividad del profesor. Dentro de ésta tienen cabida otras nociones tales como sentimientos o emociones de la enseñanza. Monereo, Weise y Álvarez(2013), conciben los afectos como un componente de la identidad profesional docente, lo cual supone que la dimensión emocional está estrechamente relacionada con las concepciones que los profesores manejan sobre sus roles docentes, y sobre las estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje que emplean. Entre los afectos positivos más citados por los profesores se tienen la protección, amor, la confianza y el afecto por sus estudiantes, la felicidad, la satisfacción, la alegría, la seguridad y el placer por la enseñanza, y mientras nombran como afectos negativos la ira, la rabia y la decepción hacia los estudiantes, y el estrés, la soledad, la frustración, la ansiedad y la impotencia hacia la actividad docente.

Por ello, en el escenario analizado en el presente estudio, siguiendo el modelo de Ritzert en la relación microobjetivo a lo microsubjetivo y al explicitar los presupuestos entre lo objetivo y lo subjetivo, el mundo de la vida microsubjetivo busca la transformación de la vida cotidiana de los sujetos sociales, como una forma de recuperar el sentido práctico, particularidades y especificidades que le permitan a los actores sociales, es decir profesores y estudiantes, elaborar significados, valorando y reconociendo en su contexto social educativo, que es producido y reproducido en la praxis educativa, mediante conductas individuales que permiten la interpretación, comprensión y construcción de una realidad social desde el dominio humano-afectivo en la interacción e intersubjetividad docente-estudiante a través de la asignación de signos y símbolos en el lenguaje y la comunicación en el fenómeno socioeducativo.

Ahora bien, desde la perspectiva micro social subjetiva, la construcción de la realidad social desde el dominio humano-afectivo en la interacción e intersubjetividad docente-estudiante a través de la asignación de signos y símbolos en el lenguaje y la comunicación en el fenómeno socioeducativo, viene dada por la conjugación de los elementos presentes en el estudio como son el significado social de la afectividad en el proceso de interacción e intersubjetividad docente-estudiante, la afectividad percibida y expresada por los alumnos en la interacción social y educativa, la afectividad desarrollada por los docentes en el

proceso de enseñanza, así como también los símbolos, significados del lenguaje y la comunicación asociados a lo afectivo y sentimental empleados por los docentes en la interacción con los alumnos, conformando una realidad social.

Para Schütz (1974:) la realidad social es,

“La suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, vinculados por múltiples relaciones de interacción. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos”.

En este sentido, comenzamos por explicar que los seres humanos construyen representaciones en torno a la realidad en la cual viven, lo cual les permite actuar en ella y hacer anticipaciones de lo que pueda suceder, versando sobre distintos aspectos del mundo, sea el mundo natural (donde el individuo hace representaciones del comportamiento del mundo físico químico y mundo biológico que le permiten actuar sobre las cosas), el mundo psicológico (el niño construye de mente de los otros que le permite entender las acciones de los demás, conocer sus estados mentales y comportarse de forma adecuada, y descubre relaciones como la amistad o la autoridad) y del mundo social (el niño forma representaciones acerca de cómo funciona la sociedad en que vive y sobre las relaciones institucionalizadas entre los individuos).

Esto constituye lo que Schütz (1974), llama mundo de la vida cotidiana, que constituye una realidad eminente, un mundo inmediato en el cual llevamos a cabo nuestras ejecuciones, proyectos y planes de vida. Pero también, es un mundo ofrecido a nuestra experiencia e interpretación, escenario y también objeto de nuestras acciones e interacciones, experimentado de manera intersubjetivo, compartido con Otros, semejantes con los cuales nos vinculamos a partir de distintas relaciones sociales.

Este mundo de la vida cotidiana se le presenta al hombre en la actitud natural a la vez como un mundo objetivo o mundo externo, material, un mundo de objetos delimitados y ordenados, y también un mundo de cultura, conformado por un universo de significación que el individuo debe interpretar para orientarse y conducirse en él. Estos dos mundos, mundo material y mundo de sentido se imponen, limitando sus posibilidades de interpretación y acción. En el mundo de cultura constituido por objetos culturales tales como, símbolos, sistemas de lenguaje, instituciones sociales, es el que posibilita no sólo la

interpretación del mundo de la vida cotidiana sino también la comunicación con Otros, al tiempo que permite el acceso a otros mundos que trascienden el mundo de la realidad eminente. De manera que elementos como las representaciones simbólicas y los esquemas interpretativos -en un sentido general, las referencias presentacionales, como afirma Schütz, ejercen un papel fundamental en la relación que el hombre establece con el mundo de la vida.

La visión de Schütz (1974) proporciona una perspectiva muy importante de la cotidianidad y junto al lenguaje y la comunicación (Berger y Luckman, 1991), complementan la comprensión sobre la demanda comunicacional e interactiva que se da entre docentes y alumnos en el hecho educativo, surgidas en la sociedad y el acontecer del diario vivir, expresados por estos mismos actores como hechos significativos, los cuales se materializan permitiendo que el sujeto reciba los conocimientos de su entorno y los aplique en su práctica cotidiana, y que luego de su objetivación e internalización, vuelven a proyectarse en la conciencia durante la socialización, cobrando significado, para sí mismo, y que gracias al lenguaje, a la comunicación e interacción son presentados simbólicamente siendo acatados y compartidos por las personas o grupos.

Por ello define a la realidad como un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si éstos son reales, ideales, imaginarios. Se considera, por lo tanto un entonces, un mundo de la vida cotidiana que los sujetos viven en una actitud natural, desde el sentido común, el cual permite a los sujetos suponer un mundo social externo regido por leyes, en el que cada sujeto vive experiencias significativas y asume que otros también las viven (Schütz, 1932:37). En este mundo el sujeto realiza acciones cargadas de significados, y todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro, mientras que sus vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce.

El mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto; una experiencia reconocida como novedosa es aquella para la que no se tienen tipificaciones de significado o son erróneas, lo cual implica reorganizar estas tipificaciones. No existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean

interpretadas, esto es, según el Aquí y Ahora que experimenta el sujeto (Schütz, 1932:113-114). De esta manera, las acciones realizadas por el sujeto llevan un significado subjetivo que consiste en una autointerpretación de la vivencia en la que interpretan una vivencia; por aquello de que la experiencia inmediata es inaccesible al sujeto, y por ser de carácter subjetivo, el significado al que el actor apunta con su acción es distinto al significado que otros le dan a su acción.

Para Schütz, esta manera de experimentar de un modo inmediato las mismas vivencias de otra persona, es el inicio de los actos afectivos, sucesos que son fundamentales para la constitución y posibilitamiento de una experiencia de la subjetividad ajena y por lo tanto sientan las bases de la intersubjetividad. Sobre esta tesis se han elaborado detalladas diferenciaciones de los diferentes modos de comprender las vivencias de otros seres humanos y de llegar a la acción colectiva, e igualmente se ha intentado poner de manifiesto la relevancia de las emociones y de los actos afectivos en la constitución de lo colectivo.

En atención a lo cual, vale recordar que Piaget (1979) define la afectividad como un conjunto del acontecer emocional que ocurre en la mente del hombre y se expresa a través del comportamiento emocional, los sentimientos y las pasiones. Y es justamente así, como emerge en la realidad social estudiada, que la afectividad está implicada con la acción, el pensamiento y la emoción que se desarrolla en la interacción entre el profesor y los estudiantes en sus distintos contextos, el cual implica una relación afectivo en la medida que es necesario el involucramiento emocional por parte de los docentes para generar aprendizajes en los estudiantes. Esto, para Kohen citado por Cornejo (2012) representa el aspecto central del trabajo de los profesores, es decir construyen subjetividad, tanto en su objeto de trabajo, que son los estudiantes, como en sí mismos y también para el colectivo al cual pertenecen. Por lo cual la experiencia escolar produciría subjetividad y la construcción de un mundo sensible en común para ambos, es decir, nuevas formas de nombrar la realidad, formas de relacionarse con los demás, y de ubicarse como sujetos en el mundo (Martínez, 2000).

La subjetividad está presente en el proceso educativo, como un espacio de construcción de significados y sentidos, ya que los sujetos que aprenden no son depósitos pasivos de información, sino que construyen sus propios conocimientos y habilidades a partir de los que ya poseen, pero además, en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje se engloba la

personalidad tanto de los estudiantes como de los profesores, como un todo. Así, los estudiantes, en particular, construyen en este proceso, además de conocimientos, destrezas, capacidades, desarrollan la inteligencia; pero de manera inseparable es una fuente de enriquecimiento afectivo, donde se forman sentimientos, valores, convicciones, ideales; la personalidad y sus orientaciones ante la vida. En el caso de los profesores, cuando aprendemos y/o enseñamos, nos involucramos globalmente en el proceso, y en la misma medida que avanza dicho proceso, también repercuten en nosotros de manera global (Fuentes, 2003).

Por ello es importante, que en el contexto escolar, el docente sea capaz de desplegar de técnicas que favorezcan la construcción de subjetividades como: conversatorios, grupos focales, grupos interdisciplinarios, talleres de análisis de casos, coevaluaciones, discusión grupal, y la necesaria orientación psicológica individual y grupal. Para ello, se debe reconocer el papel de la subjetividad en los procesos formativos y admitir su función en la construcción de representaciones simbólicas, imaginarios y formas de socialización. Aunque en este mismo proceso, como es natural, se vea permeado en el caso de los profesores, como plantean Ramírez y Anzaldúa, (2005:18), por las fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las transferencias, las formaciones del inconsciente... que van conformando la realidad psíquica y constituyen al sujeto dentro de un orden cultural simbólico sumamente complejo”.

De allí, que en las siguientes líneas se pretenda explicar, develar, describir, interpretar, comprender y construir a partir del fenómeno social estudiado, en la medida en que los actores sociales desarrollen sus emociones, sentimientos y orientaciones que dan valor y trascendencia al contexto social educativo, el cual es compartido con los otros. Así, en el presente análisis, se parte de una visión de los procesos afectivos, congruente con lo que se viene exponiendo sobre la subjetividad. Las emociones y los procesos afectivos, de forma habitual, han sido trabajados muy superficialmente en el proceso educativo, desde el punto de vista fisiológico, pero su especificidad como procesos subjetivos, influyente en el proceso de enseñanza aprendizaje, ha sido poco atendida. En general los procesos emocionales han sido presentados como epifenómenos de otros sistemas, y no en su condición esencial de constituyentes de la subjetividad humana (González Rey, 1999).

Las emociones son estados dinámicos que comprometen simultáneamente la fisiología, las vivencias subjetivas y los comportamientos del sujeto. Estas aparecen como expresión del nivel de compromiso de las necesidades del sujeto con las diferentes actividades y formas de relación en que aquel expresa su vida cotidiana. En el plano de la psicología se usa este término para designar la susceptibilidad que el ser humano experimenta ante determinadas alteraciones que se producen en el mundo real o en su propio yo. La familia es el ámbito fundamental donde se aprenden las herramientas que permitirán el desarrollo de un crecimiento madurativo armónico, a través de la cercanía, el contacto físico y la voz durante la lactancia, y posteriormente los mensajes de cariño y valoración en la niñez, transmitirán la seguridad afectiva que el futuro adolescente necesita en el tránsito hacia la vida adulta.

Esta experiencia solo ocurre en el interior de la escuela, y específicamente en el aula de clases es el sitio clave donde ocurren los procesos de aprendizaje, desarrollo y donde se expresan las tensiones entre los cambios y la mantención de interacciones, relaciones y prácticas sociales, y en este complejo mundo de interacciones, la relación docente-alumno se revela como fundamental, ya que representan el corazón de la dinámica escolar, siendo las emociones un factor importante al momento de interpretar el comportamiento humano, pues estas influyen fuertemente en la regulación la actividad, la acción y la conducta del ser humano. En atención a esto, es pertinente apreciar en el escenario analizado, como los informantes explicitan lo que entienden por afectividad, en la cotidianidad educativa a través de sus expresiones:

AJ1c- (1)... es la parte que uno lleva por dentro que lo hace ser sensible, que lo hace ser bueno.

MM2c (1)...esa parte humana de sentimiento de lo que uno lleva por dentro, de la parte bonita de todas las personas que tienen esa parte noble...

AR3c- (1). Es el amor, la amistad y el respeto, lo que sentimos hacia las personas.

AG1p, (2) la afectividad es el cariño y el amor que les doy a los estudiantes en el día a día, es la dedicación en el acto de enseñarles y de prepararlos para su futuro.

YF2p (2) la empatía que tenemos con ellos para orientarlos en su proceso de enseñanza aprendizaje, de enseñarles con equilibrio, de apoyarlos en la búsqueda del conocimiento.

La afectividad así conceptualizada son generadas en la relación docente-estudiante, donde se conjugan los aspectos afectivos y emocionales y cognitivos que intervienen en proceso de enseñanza aprendizaje, que a su vez influyen en los comportamientos sociales e

individuales, acentuando que el conocimiento surge como plantea Piaget (1984) de la interacción continua sujeto-medio/sujeto-objeto, y que el desarrollo cognitivo es el resultado de factores internos y externos, bajo la guía de los profesores, admitiendo que la educación emocional tiene alta influencia en las relaciones interpersonales, en el clima de aula y en el trabajo académico.

La interpretación de lo expuesto anteriormente, remite la educación como un proceso intencional, que implica la comprensión, afirmación y transformación del mundo y del propio sujeto, considerando a la persona humana como sujeto-agente dotado de conciencia, libre y racional, centrada en el desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivo-emocionales; lo cual se acerca al principal objetivo de la educación humanista (Rogers, 2003), siendo el educador un facilitador de los procesos de aprendizaje y crecimiento de un ser humano con potencialidades, sentimientos y valores propios. En nuestro caso, podemos decir que el soporte afectivo manifestado por los informantes, es un factor muy valioso tanto para las relaciones interpersonales que entre ellos se suscitan, como para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje, que debería resultar interesante y motivador, para ambos actores.

En este mundo de vida afectiva, descrito que implica a los sujetos de estudio, forma parte de la una realidad social, que permite el estudio fenómeno- sujeto, de manera que este proceso de construcción de la realidad social, se da por la interpretación de los significados del mundo y las acciones e interacciones de los sujetos sociales, lo cual implica que existe un mundo conocido y un mundo de experiencias intersubjetivas compartidas, que su vez permiten interpretar la diversidad de símbolos que surgen de la relación de estos dos mundos, es decir, se da la comunicación entre los sujetos y de allí surge el marco interpretativo en el cual los actores sociales se sitúan y desde el cual le dan significado a su entorno, le dan significado a sí mismo y le dan significado a los otros, dándose el proceso de intersubjetividad (Schütz, 1995).

En este aspecto microsocial subjetivo, los sujetos actores sociales, profesores y alumnos comparten un mundo social determinado por su biografía y experiencia inmediata, de manera que estos se sitúan en una manera particular en el mundo, de allí que su experiencia sea única e irrepetible, desde aquí el sujeto capta y aprende la realidad, la significa, dándose un repositorio de conocimientos disponibles, producto de la biografía y posición del

individuo, en el espacio y en el tiempo. Y este repositorio, constituye un almacenamiento pasivo de experiencias, las cuales pueden ser recuperadas para constituir una nueva experiencia.

Es así, como en nuestro contexto de estudio, el desarrollo afectivo en estudiantes y profesores, permite establecer relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo el proceso de socialización, teniendo en cuenta las experiencias transmitidas por los agentes sociales como son la familia, la escuela y la sociedad, siendo el lenguaje el sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación. El ejercicio de esta función, permite que el individuo se apropie del mundo externo, se comunique e interactúe dando lugar a negociaciones, reinterpretación de la información, de los conceptos y significados.

A través de la comunicación, los estudiantes en la etapa de socialización, disponen de cualquier medio para expresarse, se comunican cara a cara, discuten entre ellos y con el profesor, comparten y se identifican con situaciones que viven, en su actividad cotidiana de aula, surgiendo entre ellos un conjunto común de significados que son compartidos como un proceso intersubjetivo (Schütz, 1972), caracterizado por el encuentro y acercamiento fenoménico entre profesor- alumno, y alumno- alumno, que puede ir de un simple estrechar de manos, hasta desencadenar una serie de intercambios de emociones y sentimientos, propios de la vida social, como lo expresan los informantes:

*J A1c- (8) mi profesora de 5to. Ella habla mucho conmigo.(12) Nos pone a trabajar con otros compañeros, ella tiene paciencia.(19) ...hay profesores que permiten que conversemos de nuestras cosas, de nuestras vidas, nos comprenden y nos consideran sus amigos, le tienes confianza le cuentas tus cosas y te hace desahogar
MM2c (4) Le tengo confianza para contarle mis cosas y también nos ayuda. (22) Me gusta sentir que esa persona me escucha. Que me apoya..*

Los estudiantes en ese proceso de interacción, identifican a sus profesores como amigos, porque les tienen paciencia, y muestran interés por su vida personal, consideran la actitud del profesor como una especie de figura de consejero personal, cuestión asumida por algunos profesores por iniciativa propia al interior del aula, cuya enseñanza está focalizada en los alumnos, atendiendo a diversas necesidades del grupo, posición que amerita de un gran dominio humano afectivo, ya que se entremezclan tanto los problemas afectivos personales como los educacionales, a los que indudablemente tiene que hacer frente.

En este mundo social de la escuela, el dominio humano-afectivo existente, es esencialmente intersubjetivo, porque el sujeto puede percibir la realidad colocándose en el lugar del otro, proceso que permite reconocer a otros como análogos al yo, lo cual significa que el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero si la de los demás. En tanto les sean dadas como parte del mundo social, entonces la intersubjetividad implica ponerse en el lugar del otro, a partir de lo que se conoce de ese otro y lo que se pueda ver en él. Para Schütz las relaciones intersubjetivas pueden ser espaciales y temporales, como las que se presentan en la escuela. En las relaciones intersubjetivas espaciales, tenemos el nosotros, reconocimiento de las relaciones con otros con que formamos parte de las relaciones sociales, también están las relaciones ustedes, donde se observa a los otros sin la presencia de uno mismo, y las relaciones ellos, que es la relación entre terceros, y en las relaciones intersubjetivas temporales, Schutz reconoce a los contemporáneos, son los otros con quien se puede interactuar, compartir acciones y reacciones, los predecesores, aquellos con los cuales no se puede interactuar pero tenemos algún tipo de información sobre sus actos, y por últimos los sucesores, aquellos con los que no es posible interactuar pero, hacia los cuales pueden los sujetos orientar sus acciones.

JA1c(8)...la profesora habla mucho conmigo. (11)la profesora de matemática es muy cercana a nosotros”,

MM2c “nos ayuda, conmigo es cariñosa/

AR3c/hay profesores que se interesan por mis problemas personales”

Esta condición de acercamiento evidenciada en palabras de los estudiantes entrevistados, es motivadora para ellos y promueve además el compromiso con la materia y con el conocimiento que les puede dejar, creándose espacios para las relaciones intersubjetivas que los profesores generan a partir de actos en el aula, proyectos de acción y/o mediante la promoción de relaciones cara a cara, compartiendo experiencias, en las que se hace accesible la conciencia de la otra persona, que forman parte de su práctica pedagógica de manera cotidiana. Esta situación de compartir, explica la unión entre lo subjetivo y lo objetivo en las relaciones humanas y al mismo tiempo, lleva a comprender y aceptar el lugar que ocupa la persona como parte de un grupo social, su estructura y los elementos internos (subjetivos) que trae consigo al incorporarse a un grupo social determinado.

En tal sentido, la buena relación humana y afectiva evidenciada entre profesores y alumnos, ha permitido la aparición de canales apropiados que han facilitado la comunicación. Una buena comunicación toca las partes más sensibles del individuo, lo cual representa uno de los ideales de todo profesor, ya que de una forma razonada y consciente lleva a los alumnos a la integración, desarrollándola necesidad de pertenencia y valoración de las personas, porque al expresarse y relacionarse, gana confianza, autoestima y compromiso social, encontrando que sus palabras y acciones tienen un significado y repercusión para sí, logrando la finalidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Pero además, queda afianzado que las relaciones sociales se establecen en función de la afectividad ofrecida por los profesores, lo cual propicia un vínculo entre los actores educativos, capaz de canalizar el sentido de respeto, valoración, escucha y comprensión, y de crear nuevas relaciones educativas basadas en la interdependencia y en el aprendizaje mutuo, con oportunidades para interactuar con la historia, el lenguaje y la cultura, situación válida para reconstruir y construirse a sí mismo.

Así, en contextos escolares como los que se aluden en este estudio, la toma de conciencia por parte de cada alumno y la autorregulación de su aprendizaje, se produce, fundamentalmente en el marco de las diversas interacciones sociales que tienen lugar en el aula, dando paso al proceso de socialización, que de acuerdo con Vygotski (1979), está en el origen del desarrollo cognitivo de los individuos, como función superior que aparece en primer lugar en el plano interpersonal antes de pasar al plano intrapersonal, a través del lenguaje. Para el autor, la acción compartida del individuo desde su niñez con los adultos o los iguales, le va a procurar la adquisición de capacidades, como resultado de una actuación externa compartida, que luego será capaz de ejercitar él solo.

De igual manera, en esta etapa de socialización, los estudiantes disponen de cualquier medio para expresarse, se comunican cara a cara, discuten entre ellos y con el profesor, cotidianamente, tal como lo expresan los “informantes clave” en su actividad de aula y reciben muestras de comprensión en el espacio de relaciones físicas y temporales que comparten, y en la medida en que van viviendo situaciones y acontecimientos parecidos en lo personal y social, se identifican y sienten que son queridos, respetados y oídos, dando lugar a la formación de un conjunto común de significados compartidos como un proceso intersubjetivo (Schütz, 1972), caracterizado por el encuentro y acercamiento fenoménico

entre profesor- alumno, y alumno- alumno, que puede ir de un simple estrechar de manos, hasta desencadenar una serie de intercambios de emociones y sentimientos, propios de la vida social.

Es por eso, que la interacción es considerada el vehículo esencial del proceso docente-alumno, correspondiendo al educador transmitir su mensaje con la mayor claridad y objetividad posible, libre de prejuicios y poniendo al alumno en contacto con el conocimiento, tratando de capacitarlo para que tenga la posibilidad de elegir su propio modo de vida. De acuerdo con Vygotsky (1981), el lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico, y cuando el individuo las interioriza, pasa a tener acceso a estas significaciones que, a su vez, servirán de base para lo que puedan significar sus experiencias, y constituir su conciencia, mediando de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar. Esto lo podemos apreciar en las expresiones de los profesores:

YF2p (7) hoy en día poseen habilidades verbales sin tabúes es bastante recíproca, está en cada docente saber equilibrar ... (9) ahh alumnos y docentes ellos asumen mucho el que me cae bien, que me gusta o como se interactúa ...

AG1p (6)..y también demostrándole amistad y comprensión para que se deslastren y se abran y nosotros como docentes, encontrar la vía adecuada para ayudarlos y orientarlos. (7) cuando hay una buena relación docente-alumno el aprendizaje es más rápido el rendimiento académico...

Se destaca en las palabras citadas la existencia de un proceso intersubjetivo que requiere que una persona entre en el campo de la experiencia de otra y experimente por sí misma la misma o similar experiencia experimentada por la otra. La interpretación subjetiva de la experiencia emocional del otro desde el punto de vista propio es central para la comprensión emocional. La posibilidad de este compartir emocional entre docentes y estudiantes conlleva según Hargreaves, (2001) a entender y darle significado a la experiencia emocional de otro. Por ello, es importante dirigir la atención a aquellas experiencias en las que se hace accesible la conciencia de la otra persona

De esta manera, en las expresiones de los profesores podemos interpretar que la interacción social es el producto de un trabajo conjunto de construcción, que se asienta en la acción y colaboración recíproca de ellos y los estudiantes, en cuyo proceso se entrelazan percepciones, interpretaciones, presentaciones de cada sujeto respecto al otro, lo que según Schütz, (1993), denota la intencionalidad de la conciencia respecto de la presencia de un

otro. De esta manera, el sujeto realiza acciones cargadas de significados, todas ellas con un sentido, aunque el actor no haya tenido intención de significar algo su intención puede ser interpretadas por otro, toda acción por lo tanto comunica, por lo que no existe una única interpretación de vivencias y experiencias y estas varían según las perspectivas de las que sean interpretadas, es decir desde la experiencia del sujeto y el significado de su entorno (Schütz, 1979).

por ello se comprende, que en los docentes o sujetos entrevistados los significados sociales, son algo más que el simple hacer de las personas, así que para entenderlos es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en el mismo, y que son legitimados a través de su lenguaje (Berger y Luckmann, 1968), en forma de símbolos, los cuales pueden ser presentados como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana; es decir, se debe considerar que en toda práctica existe un entrelazamiento de experiencias, aprendizajes obtenidos, y que de alguna manera inciden en la función que estos desempeñan.

JA1c. (19) si pero no, buenooo... seria calidad... que nos ayuden, que nos apoyen y nos den confianza. (35) a mí no me gusta que me regañen...que sean fuerte en la clase pero cuando tú le vayas a preguntar algo sea comprensivo.

AR3c. (10) Algunos profes si se interesan. (11) pero la mayoría viene da clase y se va.

AG1p. (17) el amor influye sobre las acciones, cuando uno ha sido saciado de esa carencia emocional, en la casa, en la familia, lo refleja en el comportamiento.(18) trato bien a los muchachos, les llamo panas, sonrío con ellos...y a ellos les gusta..

YF2p. (5) la práctica educativa representa mi labor cotidiana, la labor de enseñar e impulsar a los muchachos para el conocimiento, para el desarrollo de la sociedad, para la vida.(21) el significado social va este obviamente estar ligado con nuestra labor/

Se advierte así, que la cultura aporta un código de interpretación que permite la construcción de sentidos y significados, muchas veces, transmitido en forma inconsciente, y que el docente adquiere un significado simbólico cuando ante la sociedad asume su rol, cumple con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, y se constituye en el mediador de la didáctica cognitiva, de manera consciente y con intencionalidad, desde su emocionalidad, la cual esboza en su accionar cotidiano de aula.

De acuerdo con lo planteado, la acción debe entenderse como una conducta humana (externa o interna) siempre cuando el sujeto o sujetos enlacen a ella un sentido subjetivo, es

decir, debe tener algún sentido para quienes la realizan, afectando la conducta de otros, orientándose dicha acción mencionada por la afectación, así la actuación de otro, nos sirve como elemento para diferenciar las acciones con significado, de otra acción ante un estímulo cualquiera, lo cual asigna a la acción su carácter social. Así lo podemos apreciar en la realidad social, donde se centra la investigación, en las expresiones de los docentes informantes

AG1p. (6)la práctica educativa es la mejor herramienta para poder llegar a las personas para poder hacer cambios en la sociedad.(17) Esas carencias de afectos podemos canalizarlas planificando y realizando actividades académicas. (18) trato bien a los muchachos, les llamo panas, sonrío con ellos...y a ellos les gusta., YF2p.(5) representa mi labor cotidiana, la labor de enseñar e impulsar a los muchachos para el conocimiento, para el desarrollo de la sociedad, para la vida. (16) les doy confianza, a veces les hago un chiste les doy cariño, les digo que me importan/ hay que motivarlos, sobre todo hacerles ver que su esfuerzo vale. (18) las acciones afectivas se procuran caracterizar el contexto educativo, hay que expresarle amor a los alumnos. Hay otras acciones afectivas el respeto, compañerismo, la solidaridad, los valores si pueden ser los valores si bueno.

Se insinúa en estos extractos, la existencia de un compromiso, una acción social implícita y expresada por el docente, como una intención hacia sus estudiantes. De la misma forma, podemos observar la acción social de ellos cuando emplean distintas herramientas o estrategias para motivarlos, atraerlos y darles confianza, enseñándoles con cariño y respeto, enfatizando en ellos la importancia del sentimiento y la emocionalidad, lo cual debe ser respondido con un comportamiento propicio.

Se evidencia así una intencionalidad, un sentido comprensible en la acción social del profesor, que conlleva a la intersubjetividad entre los actores(weber, 2000), enmarcada en la relación enseñar- aprender, que más allá del contenido de una asignatura se aprende a convivir juntos; y cuando se trata de una relación referenciada por el amor, entonces, prevalece el respeto hacia el otro como individuo legítimo de la convivencia, convirtiéndose en un mundo de la vida cotidiana, donde a decir de Schütz, (2003), cada actor deja de ser un mundo privado, para ser un mundo intersubjetivo, gracias a los procesos intersubjetivos, donde prevalece las relaciones "cara a cara". Lo antes expuesto, permite suponer que el conocimiento de las realidades personales, no sucede sin antes vivir en un proceso de relaciones, es decir, sólo se comprenden profesor y alumno en el espacio

de relaciones, en la medida, en que van viviendo situaciones similares. Este planteamiento podemos interpretarlo en las expresiones de los profesores

AG1p: (19) los motivo con palabras, si el esfuerzo en el rendimiento ha sido bueno, y se comportan bien se ganan un cumplido, pero si se portan mal un regaño jaja../ aplaudo para indicar que le estás poniendo empeño” o “esooo muy bien” “chócala”, me les acerco y les doy un toquecito en la cabeza, o en el hombro o en el brazo”,

YF2p.(16) hay que motivarlos, sobre todo hacerles ver que su esfuerzo vale. (17) esteé ...podría ser muy bien le estás echando ganas o pa'lante siempre... hago gestos con las manos, ya sabes “pulgar hacia arriba” “formo un corazón” “chócala ahí”, tratando de adecuar me a sus maneras de comunicarse...

Los contenidos ratifican a la escuela y a los docentes en particular, como los principales promotores de espacios para la construcción subjetiva, a través de la creación de vínculos afectivos interpersonales, donde se conjugan los sentimientos, motivaciones y expectativas de alumnos y profesores, y de mecanismos y significaciones, que los alumnos van configurando hasta crear una experiencia educativa muy particular, dando lugar a lo que Vigotsky (1995), llama intersubjetividad pedagógica, como una condición para medir las condiciones de educabilidad producidas por la escuela en función de la promoción del desarrollo del sujeto, dentro del marco de la acción y de la actividad que realizan conjuntamente los sujetos.

De allí, la convicción que el aprendizaje se produce a partir del encuentro intersubjetivo, donde docentes y alumnos comparten la definición de la situación que los convoca, en un contexto de valores que se dan a través del dialogo compartido en el espacio físico y temporal que brinda la misma relación, toda vez que la enseñanza es un proceso de transformación que se realiza en compañía, es el estar con otro y el estar haciendo. Este proceso interactivo entre docentes y estudiantes, permite la construcción de un entramado de patrones sociales, tanto esenciales como existenciales, a partir de los cuales se modela un claro referente sobre aquello que cada persona puede hacer o no hacer.

Así, en los contextos representados por las instituciones L.B. “Pedro Gual”, Liceo “Monseñor Gregorio Adams”, y Liceo “Manuel Malpica” ubicados en Valencia Estado Carabobo, tenemos docentes con un dominio humano-afectivo, para promover una educación integral, partiendo del reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes, para desarrollar espacios de interacción e intersubjetividad, dirigida a la formación de ciudadanos aptos para producir los cambios sociales, con la intención de que el estudiante

valore el significado del afecto y emocionalidad, como parte natural de su existencia, base para organizar su comportamiento futuro, mediante el establecimiento de códigos y significados, que le permitirán posteriormente realizar acciones con sentido propio.

AG1p. cuando hay una buena relación docente-alumno el aprendizaje es más rápido el rendimiento académico es efectivo/ si yo soy feliz yo trato a todo el mundo bien/ cuando uno conoce al estudiante más fácilmente lo entiende y puede ayudarlo empleando estrategias en el aula.(17)esas carencias de afectos podemos canalizarlas planificando y realizando actividades académicas... el amor influye sobre las acciones, cuando uno ha sido saciado de esa carencia emocional, en la casa, en la familia, lo refleja en el comportamiento.

YF2p.(12)tiene una importancia sumamente alta, sino estas bien contigo mismo lo vas a reflejar. (14) porque las emociones van apoyar tu conocimiento académico, las emociones un día puedes estar alegre y otro día puedes estar triste.(15)la afectividad se demuestra con el trato, la forma de hablar, en el lenguaje corporal. /las emociones van apoyar tu conocimiento académico/

De igual manera, en la interpretación de las expresiones verbales recogidas en las entrevistas realizadas a los informantes profesores, podemos descubrir las configuraciones significativas que estos, como actores sociales del proceso educativo, estructuran en torno a su relación con los estudiantes y su manera de apreciar los contenidos afectivos en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, tal como se desprende de los materiales aportados por estos informantes identificados “AG1p y YF2p”, las relaciones sociales en el ámbito escolar, quedan expresadas a través de la interacción surgida entre ellos y sus alumnos. Esta relación configura el tipo de comunicación necesaria para cumplir las metas de aprendizaje; entonces, el aprendizaje representa la situación ideal para que se produzca ese proceso de construcción de significados y atribución de sentido. Esto confirma, que los significados sociales se construyen en la relación que mantienen los profesores con sus estudiantes, el contacto, la comprensión, el buen trato y la experiencia académica, unida a la fuerza que se emplee en el desempeño de estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con esto, debemos recordar lo que plantean Oliveira, Rodríguez y Touriñán (2006), al hacer referencia a la cognición y al afecto como esferas interactivas, ya que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales, sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional que involucra lo sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, cariño, afabilidad,

una corriente afectiva estable entre emociones y sentimientos que genera unidad entre las personas, promoviendo al mismo tiempo su integración como seres humanos, donde el vínculo afectivo es una necesidad primaria significativa que constituye la base para crear los lazos entre el individuo y su grupo social determinado y que sólo puede ser satisfecho dentro de sus propios límites sociales.

Esta situación es fácilmente observable en el contexto del aula, de las instituciones educativas estudiadas, cuando en las interacciones entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia que cursan en el momento, pudiéndose analizar como las dimensiones de la docencia están vinculan con el dominio afectivo de la enseñanza y el aprendizaje, y que pudieran verse como competencias y capacidades de los profesores, que a decir de De Pablos y González (2008), no se adquieren, como tales, con la formación inicial o al comienzo de la vida profesional del docente, sino que poco a poco se van desarrollando, se afianzan, y se complementan y a veces hasta también se deterioran a lo largo del recorrido profesional, por lo cual deben ser actualizadas, mantenidas y defendidas con responsabilidad ética.

De allí que podamos encontrar en los decires de los informantes claves, expresiones que pudieran configurarse en el mundo humano-afectivo de los docentes, y de manera inadvertida pudieran impactar en el actuar de los estudiantes.

AR1c. (12) me gusta conversar de otros temas con los profesores y que ellos me oigan... Algunos profesores hacen actividades para que todos discutamos y saquemos conclusiones, eso permite que nos respetemos unos a otros.

MM2c. (6) sí. La profesora ligia conmigo es cariñosa pero no tan cariñosa, nos escucha nos pone a leer, nos enseña música. (16) La profesora Jelinna es cariñosa porque ella es evangélica, nos decía que nos quería mucho.

JA3c. (14)...otros profesores que pegan gritos, son muy amargados.(16) aprendo mejor con el profesor fuerte, pero que muestre cariño y preocupación por uno. (26) mi meta es terminar los estudios, culminar felizmente los estudios, con apoyo de mi familia y ... contar con un grupo de profesores fuertes, bravos, no amargados, como ya dije profesores que sean más comprensivos, o que expliquen, que enseñen pero que te comprendan.

Las respuestas de los estudiantes subrayan la importancia a la forma como los docentes responden a sus necesidades, a sus deseos de ser tomados en cuenta, como reciben apoyo, y en la forma como impulsan las relaciones interpersonales con los otros alumnos y compañeros, por lo cual, las experiencias emocionales de los docentes deben ser

permanentes, por la diversidad de repercusiones que tienen en el proceso educativo, ya que al descuidarse se presentan diferentes problemáticas, como conductas agresivas o la violencia como lo plantea Vivas, (2003). De igual manera, refieren la gran implicación de la formación del docente para combinar la teoría y la práctica educativa, donde el desarrollo cognitivo debe complementarse con el emocional.

En este mismo sentido, veamos la forma como se conjugan en los docentes estos componentes emocionales para la consecución de metas educativas y sobre el aprendizaje continuo, a través de sus propias palabras y acciones.

AG- (11) he creído de que el saber emocional juega un papel importante en las relaciones ... somos personas que trabajamos con personas ... las emociones juegan un papel importante en toda persona, cuando uno tiene relaciones negativas o tiene sentimientos negativos lo vamos a reflejar en nuestro comportamiento hasta en nuestro físico porque uno se pone feo digo yo, no es igual cuando uno está emocionado la cara se ilumina los ojos se te alegran y la gente lo percibe hasta la gente lo ve más bonito cuando uno está emocionado esta alegre, feliz, pero cuando uno está triste wuao.. (17) a la expresión de que vamos a darle al niño o vamos a suplir las carencias que tiene en su hogar y no es así, es cierto que nosotros compartimos con ellos y a veces hasta los conocemos más que los mismos representantes porque se tienden abrir con nosotros, pero nunca debemos olvidar que el chico, la carga emocional que el trae es de su hogar, y que nosotros podemos orientarlos pero no podemos transformarlos... un niño que no tiene afecto en su hogar, llega a la institución y quiere llamar la atención, este usa lo que no es correcto para que los docentes se fijen en él...

YF1p. (8)... a veces uno no puede estar en el ponerse con tanta empatía con cada uno, porque cada cabeza es un mundo a veces los muchachos traen muchos problemitas pero se trata de buscar la manera en lo posible de ser un nivel afectivo bueno óptimo para que se logre el proceso de enseñanza.(14) las emociones están en todo y en el componente académico bueno. (18). En forma general a los muchachos de este plantel les hace falta cariño... vienen de sitios muy retirados, regresan tarde a sus casas, de repente no reciben de sus padres aliento para seguir adelante, o simplemente no están con ellos... Casi siempre nos toca a nosotros los profesores tratar de llenar esos huecos, quiero decir esos vacíos de amor... hay mucha carencia afectiva aquí, y entre ellos también. (20) tu religión marca mucho esa parte espiritual y afectiva que vas a proyectar yo digo que el que cree en Dios y el que respeta a sus semejantes va a respetar después a los estudiantes una persona que se considere de verdad con unos principios éticos claros va a proyectarlos una relación afectiva equilibrada.

Se deriva de estas expresiones, que en la profesión docente, el conocimiento, el afecto y la acción se interrelacionan en la propia vida, por lo tanto, las emociones deben estar adecuadamente canalizadas para que no pueden traer consecuencias negativas, por lo que

resulta necesario que el profesorado, pueda reconocerlas, analizarlas y trabajar con ellas. Dice Marchesi (2007) el aspecto emocional de los docentes es necesario para su propio bienestar personal, a través del cual mide su efectividad y calidad, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en el desarrollo socio-emocional de sus alumnos. De allí, que tenga la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones, tanto positivas como negativas creando entornos que faciliten el aprendizaje. El autor considera que el aula de clases y la práctica docente son la fuente principal de la autoestima y satisfacción, pero además, crean sus identidades profesionales relacionadas con la asignatura que enseñan, las relaciones con los alumnos y el vínculo que existe entre las distintas actuaciones de su vida dentro y fuera de la escuela.

En cuanto a la identidad del docente, Day (2007), argumenta que no sólo se crea a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza, sino también de las experiencias personales de los profesores y de los entornos en los que se desenvuelve. Por ello, Marchesi (2007) agrega que la identidad profesional de los docentes se construye con las diferentes experiencias que viven en distintos contextos, de los significados que les atribuyan, de la valoración social y de la cultura escolar en el que se desarrollan. Así se interpreta de estas expresiones de los entrevistados:

YF1p. (21) El significado social, va obviamente a estar ligado con nuestra labor, somos formadores y sembradores de dignos ejemplos y es un compromiso por eso que es un alto significado aportamos mucho al país.

AG 1p. (12) Por el comportamiento si yo soy feliz yo trato a todo el mundo bien, para mí todo es agradable siempre pongo el ejemplo con el enamorado, cuando uno está enamorado uno todo lo ve bello porque uno está enamorado entonces para mí es importante uno lo refleja en todo, cuando habla, como se comporta, como se dirige con las personas, todo se ve afectado con las emociones.

Ahora bien, el docente construye y reconstruye su mundo social, por las interpretaciones de los significados del mundo social, y mediante las acciones e interacciones de los sujetos sociales, que son los alumnos, formando un mundo conocido, y unas experiencias compartidas de forma intersubjetiva, de donde van a surgir las guías

para poder interpretar la diversidad de símbolos; por ello Schütz (1972) señala que para la construcción de la realidad social, se debe tomar en cuenta el conjunto de las relaciones interpersonales y de las actitudes de la gente, que son pragmáticamente reproducidas o modificadas en la vida cotidiana o mundo de la vida, cuyos significados son construcciones sociales, de forma intersubjetiva, ya que los sujetos sociales se mueven en un acervo de conocimiento. Así, para educar efectivamente no se necesita una programación, esta se realiza de forma espontánea y natural mediante la educación familiar, escolar y mediante el proceso de socialización y culturalización, las emociones añaden placer a las experiencias cotidianas, sirven de motivación para la acción. Las respuestas afectivas se vinculan con todas las situaciones y relaciones humanas, con los padres, con el entorno, con el grupo de iguales, en el trabajo o aula, en la actividad sexual, social y moral en los procesos cognitivos ;estas condicionan todos los ámbitos de la vida de las personas y la intersubjetividad por lo cual se consideran determinantes para desarrollar la capacidad humana individual para captar relaciones simbólicas y para reconocer los pensamientos, intenciones, creencias y estados mentales de los miembros de su especie. Dicha intersubjetividad, considera Schutz (1972) es necesario para el proceso de construcción de la realidad social, la cual se forma a partir de la interacción social.

De igual manera, siguiendo al autor, para la construcción de la realidad social, también hay que tomar en cuenta la acción de los sujetos (Weber,1994), en este caso de los docentes entrevistados, para poder explicar los procesos sociales, es decir para comprender la realidad social y mundo de estos docentes, hay que observarlos en su accionar cotidiano, cómo interactúan, como se comunican, como manejan sus experiencias emocionales, en la práctica educativa, y en sus relaciones con el contexto sociocultural y como son capaces de transmitir además de conocimiento, un mundo sensible marcado por la afectividad. Pero además servirán, para conocer, comprender e interpretar estas acciones.

Entre los actores educativos planteados, se explica el por qué en la sociedad del conocimiento los docentes deberían de convertirse en profesionales eficientes para lograr calidad y excelencia, empleando la comunicación y su dominio humano afectivo, como elementos primordiales para el trabajo pedagógico, materializado en las competencias comunicativas que permitan el establecimiento de relaciones intrapersonales en la escuela. En este sentido, la enseñanza se convierte en una actividad de reflexión- acción- reflexión,

donde necesariamente se construyen conocimientos que son organizados por el educador, a través de vínculos comunicativos establecidos entre los actores, es decir, por medio de una subjetividad entre el mediador y el estudiante.

De acuerdo al propósito de la presente investigación, para poder desmenuzar el dominio humano-afectivo de los docentes a través de la interacción e intersubjetividad con los estudiantes, es obligante entender lo que es la intersubjetividad, y como delinea el campo de la vida cotidiana y simultáneamente hace posible la existencia del mundo de la vida, partiendo del significado de la subjetividad, la cual comprende la conciencia que los sujetos tienen de las cosas, desde su propio punto de vista, y que ese conocimiento de las cosas es compartido en forma colectiva en la vida cotidiana.

Ese compartir del conocimiento de las cosas en forma colectiva, es decir, con en el mundo de la vida de otros, se está dentro del proceso de la intersubjetividad, proceso que busca la comprensión de la realidad, dando lugar a la identificación de los elementos más significativos que describen y construyen la realidad social, o como los otros sujetos, construyen objetivamente e instituyen intersubjetivamente las estructuras de la realidad social, como una construcción y reconstrucción permanente de la vida social, lo cual es posible descubrir en nuestro contexto, al lograr penetrar en la actividad diaria docente y la forma como configuran la relación humano afectiva con los estudiantes, a través de la interacción e interrelación con ellos, la cual da a lugar a la construcción de nuevos conocimientos, reafirmando que la interacción o encuentro intersubjetivo es la materia prima de la construcción de lo social, donde la comunicación aparece como fundamento de la vida en sociedad. La manera como se construye esta realidad se muestra en la figura N° 10.

Ojo figura 10

Partiendo de esta argumentación, en la educación debe abrirse un espacio vital para que se produzcan los cambios requeridos en lo cualitativo y lo humano, y en todo lo que ello supone, que por su carácter interdisciplinario se conjuguen las expresiones del saber y el abordaje de nuevos conocimientos en el campo educativo desde una visión humano afectiva, orientada al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, donde el desarrollo cognitivo se complementa con el desarrollo emocional, con alta influencia en las relaciones interpersonales, en el clima de aula y en el trabajo académico del docente. Es así, como en este contexto, la escuela influye en el desarrollo integral del niño y del adolescente, ya que no sólo interviene en la transmisión del saber científico, culturalmente organizado, sino que influye en su socialización e individualización, desarrollando las relaciones afectivas, la habilidad para participar en las situaciones sociales (juegos, trabajos en grupo), así como desarrollar destrezas de comunicación, las conductas pre sociales y la propia identidad personal.

La educación humano afectiva, de corte fenomenológica, considera que las acciones del ser humano dependen de un marco conceptual interno, más que de la influencia de factores externos, que se forma como un ser integral, se desarrolla cambiando constantemente su visión del mundo, producto de su madurez y crecimiento que va indicando la acción constante, producto de lo cultural y social, durante el cual construye un mundo de significados con sentido en el marco de las necesidades naturales (Habermas, 1999). De manera tal, que tanto hombres como mujeres hacen su mundo histórico, social y cultural y su propio escenario de prácticas de significación mediante su actuación de manera activa, consciente y crítica, hasta concretar la persona social.

Es así, como se reafirma que el ser de la educación se construye y reconstruye subjetivamente en el encuentro intersubjetivo con los otros, es decir profesores y alumnos construyen su mundo en el medio escolar y social, al constituirse éste como un escenario dinámico, idóneo para que se produzcan las prácticas significativas, de identidad y de poder. Así, los elementos mostrados en la figura, representan la construcción de la realidad social, como expresión del quehacer socioeducativo, donde los actores inmersos en este contexto, es decir profesores y alumnos construyen la realidad de lo humano afectivo partir de las relaciones entre los individuos y el contexto, siendo los sujetos que intervienen en la investigación un producto social, los cuales forman representan la impronta de su biografía

ambiente y experiencia, que posibilitan la constitución de redes simbólicas que surgen de manera intersubjetiva creando un contexto donde las practicas discursivas y sus significados van más allá de la propia mente individual, tal como argumenta Punset (2011) la realidad socioeducativa se construye como un proceso dinámico e interactivo, mediante la información externa, la cual es interpretada y reinterpretada por los sujetos sociales, donde el alumno, partiendo de sus experiencias educativas formales adquiere los conocimientos previos dependiendo de sus motivaciones, actitudes y expectativas con las que participa en esas experiencias.

De igual manera, los alumnos otorgan un grado de significatividad a los contenidos y al sentido que atribuyen a esos contenidos en el propio acto de aprender. Entonces en la construcción de significados y la atribución de sentido en las experiencias educativas implica que debe desarrollarse un proceso cognitivo, afectivo y emocional, que va a depender de las interacciones entre profesores y alumnos, igual que depende de los contenidos, metas objetivas y subjetivas que se pretendan alcanzar.

Partiendo de la explicitación anterior, la metateoría en esta investigación representa una forma de superar los límites de los paradigmas tradicionales, la cual responde de manera adecuada al escenario que se presenta en la realidad social dentro del contexto educativo, donde se establece el proceso enseñanza- aprendizaje, en una relación entre estudiantes y docentes con perspectivas enriquecidas, que se componen de conceptos de distintas fuentes, por lo tanto la metateoría es capaz de responder a las situaciones complejas que se dan en los contextos socio educativos (ver figura 3). El desarrollo metateórico permitió captar desde la interacción y la intersubjetividad, las connotaciones de lo humano afectivo en las relaciones cara a cara de los estudiantes y los docentes, las cuales dependen del mundo subjetivo y objetivo que forman parte de las estructuras socioeducativas. Vale recordar que la dimensión afectiva del ser humano es el área de la vida de las personas, de las emociones, de los estados de ánimo y las experiencias subjetivas, sentimientos que surge del proceso de interacción.

Es por ello que la metateoría, tal como lo plantea Brenda (1999) representa presuposiciones que permiten tener una perspectiva general acerca de la naturaleza de la realidad social y de los seres humanos en el campo de la educación, así como también la

naturaleza del conocimiento que se genera en la relación docentes - estudiantes, partiendo del lenguaje y la comunicación utilizada en el accionar docente.

La metateoría en este caso específico, permitió interpretar y comprender los elementos que hacen posible el surgimiento de la interacción y la intersubjetividad, como son el apoyo, el trato, la confianza, el respeto, la paciencia, afecto, el cariño, entre otros, que se originan en las relaciones docentes- alumnos en el marco del contexto educativo, desde la acción docente y desde el comportamiento social de los estudiantes, dicha interpretación y comprensión conllevó a reflexionar sobre la construcción social de la realidad desde lo humano afectivo, ya que lo esencial es el estudio del hombre como ser humano en todo el sentido de su vida, en su relación con el otro y el conocimiento que adquiere en el mundo de la vida cotidiana como docente y como alumno.

Por esta razón considero importante que esta explicación teórica de la realidad social desde lo humano-afectivo sea tomada en cuenta a un corto plazo en las instituciones Educativas Venezolanas pertenecientes al Ministerio Popular Para La Educación (MPPE) y también con mucha suerte poder vincularlas en algún País Latinoamericano, tomando en cuenta que con la presente investigación basada en la metateoría se demostró que la práctica educativa permanentemente enfocada desde lo humano-afectivo, genera en la juventud contextos de confianza, donde los alumnos se sienten oídos y valorados como seres humanos, aprendiendo a convivir, y a partir de allí a construir, a dignificarse y a dignificar a los demás, mediante un compartir de saberes vivenciales y cotidianos, en los cuales se tocan ámbitos personales, familiares, como la cosmovisión del mundo y la proyección hacia el futuro, a través de las interrelaciones positivas que se producen entre docente-estudiante y estudiante-estudiante en los espacios educativos, generando un ambiente de tranquilidad y motivación para el resto del personal que hace vida dentro de las escuelas y al mismo tiempo el surgimiento de esta teoría o el CIMIENTO DE LA METATEORIA que contribuye al progreso del conocimiento científico y humanístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO I

Abramowski, A. (2014). Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. 1ª edición. Buenos Aires. Edit. Paidós. Ausubel, D. (1978). Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognoscitivo. Trillas: México.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Blumer, H. (1982). El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva Y Método. Barcelona. Edit. Hora S.A.

Bourdieu, P. (1995). Capital cultural, escuela y espacio social, México, Editorial Siglo XXI.

Chiavenato, I. (2009). Gestión del talento humano. México. Mc Graw-Hill Interamericana 3era ed.

Combs (1977). The learner-centered classroom and school. San Francisco. Edit Jossey.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453 Caracas.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/ Ediciones unesco.

Escámez, J.; García, R.; Pérez, C. y Llopis, A. (2007). El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica. Editorial Octaedro. España.

Fuerstein (1996). Teoría de la modificabilidad estructural. En Revista Electrónica de Investigación Educativa. Volumen 4, N° 2. México. (Pp. 1-15). Extraído de <http://redie.uabc.mx>.

González Rey, 1999). Lo emocional en la constitución de la subjetividad. Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América latina. Vol 5. N° 13.

229

Guiddens, (2005). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras Vidas.

Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid. Ediciones Cátedra.

Hargreaves, A. (1998). El profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid. Edit Morata.

Jiménez, C. (2010). Ponencia sobre el Vínculo Profesional. Disponible en:

Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Edit. Paidós.

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.929 Extraordinario. Caracas 15 de Agosto de 2009. Asamblea Nacional.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid. Alianza Editorial.

Maslow, A. (1993). *Una teoría de la motivación humana*. Revisión psicológica, 50, Edit Trillas.

Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen

Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires. Edit Paidos.

NÁJERA, B. (2008). *El Uso de la Afectividad en la Enseñanza nos Ayuda a Ser más Efectivos*. En Plural. Un Espacio Alternativo para la Palabra. Noviembre, 2008. Disponible: <http://www.uca.edu.sv/deptos/letras/enplural/articulos/art03.htm>. Consulta: Octubre, 2017.

Oliveira Rodriguez Oliveira, M.E., Rodríguez, A. y Touriñán, J.M. (2006). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://www.ateiamerica.com/doc/EduCiudDimenAfectAtei06.doc>ONU

Olson, C.O. y Wyett, J. L. (2000). *Education*, Vol. 120. Disponible en: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469

230

Rogers, C. (1957). *La persona como centro*, Barcelona. Edit. Herder. Schutz, A. (1972). *Estudios sobre la teoría social*. Buenos Aires. EDIT Amorrortu.

Sutton, E.S. y Wheatley, K.F. (2003). *Teacher emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research*. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Tejera C., J. F. (2008). *Relaciones entre Comunicación y Educación para la Formación de Habilidades Comunicativas*. Contribuciones a las Ciencias Sociales Málaga: Eumed.net.

Touriñán, J.M. (2006). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. disponible en: <http://www.ateiamerica.com/doc/EduCiudDimenAfectAtei06.doc>

UNESCO (2010). *Metas educativas 2021. Desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas. En América Latina. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/imagen/>

Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica/Grijalbo

CAPITULO II

Blumer, H. (1982). El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva Y Método. Barcelona. Edit. Hora S.A.

Dreher, J. (2010) The symbol and the theory of the life world. Londres. Human Estudios.

Drew. Bailey y Shreeve A. (2001). Fenomenographyc Research. Metodological inssues arising from a studyn investigation student approaches to learning in fashion desing paper present at the higher education clouse upconference 2, Lancaster university.

Heidderger, M. (1962). Being and time. (J. MacQuarrie y E. Robinson, trad). Nueva York: Harpe & Row.

Feuerstein, R. (1996). Experiencia de aprendizaje mediado. Madrid, España. Ediciones Siglo Cero.

231

García Fabela (s/f). Qué es el paradigma humanista en la educación? Universidad de Guanajuato. Mexico.

Guba, E. (1990). The Paradigm Dialogic. California. Edit. Sage,

Mélich (1994). Finales de trayecto, finitud, etica y educación. En un mundo incierto. Barcelona. Edit Arthropodos.

Padrón, J. (1994). Elementos para el análisis de la investigación educativa. Caracas. Edit UPEL.

Pilonieta (2000). Mediación y formación del pensamiento matemático. El arte de hacer preguntas inteligentes. Disponible en. www.germanpilonieta.cisne.org

Schütz, A. (1974). La fenomenología del mundo social. Argentina: Paidós. Schutz, A. (1967). La construcción significativa del mundosocial. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO III

Artavia G, J.M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revista electrónica actualidades investigativas en EDUCACIÓN, Costa Rica.

Bazdresh. B (2000). Vivir la educación. Transformar la práctica.

Bisquerra, R (2001). Educación emocional y bienestar. (1ª reimpresión). (2da. Edición) Barcelona: Praxis.

Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método, Barcelona. Edit. Hora.

Casassus, J, (2006) La educación del ser emocional (1ª. Ed.), Universidad virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo

Cool (1991). Actividad e interactividad en el proceso de enseñanza aprendizaje y comunicación. Congreso internacional de Psicología científica. Disponible en: www.racocat/index.php/anuariopsicologia

Correa (2005). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. En revista Pensamiento psicológico. Colombia.

232

Criado del Pozo y González-Perez, (2002). Educación emocional. Mexico

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Consultado el 25 de febrero de 2008 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Díaz y Hernández. (1998). Enseñanza situada: vinculación entre la escuela y la vida, México. Edit, Mc Graw Hill. Foucault, M. (2002). Hermenéutica del sujeto. México. Edit F.C.E.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Mexico Df. Edit Siglo XXI.

García, Cabrero y Loredó 2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de Larriet: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. Disponible en: www.Redalyc.org/pdf/155

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona. Edit. Cairo Habermas, J. (1987). La Acción Comunicativa. Tomo I y II. Editorial Taurus. Madrid, España.

Habermas (1998). La lógica de las ciencias sociales. Madrid. Edit Tecnos.

- Hargreaves, A. (1998) Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching. Teaching and teacher education, vol. 7, nº 5/6.
- Izarra Vielma, D. A. (2010). Cambios en la identidad docente en Venezuela. En Revista acción pedagógica, N° 21 / Enero - Diciembre, 2012 - pp. 38 – 48.
- Lennon del Villar (2006). Limitaciones y posibilidades de la Pedagogía Intercultural para niños indígenas. En Revista de La Rioja. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2444444
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 Extraordinario. Caracas 15 de Agosto de 2009. Asamblea Nacional.
- Mamzer, H. (2006). La identidad y sus trasgresiones. Revista de Estudios de Género, 24, 118 – 149.
- Maya, A. (2003). Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- 233
- Ordeig, M. (s.f.) Voluntad y Afectividad. Biblioteca Católica Digital. Disponible: http://www.mercaba.org/FICHAS/almudi.org/voluntad_y_afectividad_1.htm.
- Ritzer, G. (1995). Teoría sociológica moderna. Madrid. Edit Mc Graw Hill.
- Romero, J., y Luis, A. (2007). Entre la ilusión escolástica – reformista (exceso de expectativas) y el escepticismo: ¿sirve la formación del profesorado para mejorar la educación? En J. Romero y A. Luis (Edit.) La Formación del profesorado a la luz de una “Profesional Democrática” (pp. 12 – 23).
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Talleres liberduplex. Barcelona, España. SL constitución
- Schwartz 1995). Sociología analítica. Metodp de reconstrucción de la realidad. México. Edit. Trillas.
- Shulman, J. (1992). Toward a pedagogy of casos: In J.H. ed. Case methods in teacher education. Nueva York teacher college price.
- Shütz, A. (1972). Fenomenología del mundo social. Psicología social y sociológica. Buenos Aires. Ediciones Paidós.
- Van Manen (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona. España. Edit Idea Books, S.A.
- Vygotski, L.S. (2001). Teoría y método en Psicología. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Wertsch, J. (1988). La Formación social de la mente. Edit Paidos

Zabala (2002). La función social de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. BARCELONA. Edit. Graó.

Zubiria, H. (2004). Constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo. Editorial Plaza y Valdes.

CAPÍTULO IV

Báez, J. y Pérez de Tudela, J. (2009). Investigación cualitativa. Madrid. Edit HESIC

Blumer (1969). Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método. New York. Edit Printece Hall.

234

Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), entrevista en profundidad

Dewey y Thomas (1928). The child en amerycan behavior problemas y programas. New York. Edit Khopf.

Dilthey , W. (1980). Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid. Edit Alianza

Horton Cooley (1902). La importancia del interaccionismo simbólico para la investigación cualitativa.

Ibañez, T. (1992). Interpretación y análisis. Más allá de la sociología. Madrid. Edit. Siglo XXI.

Mead, G. H. (1934). Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires. Edit Paidos.

Pourtois (1998), Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas. Barcelona. Edi Herder

Rodríguez, G., Gil, j. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Madrid. Edit. Aljibe.

Ritzer, G. (1995). Teoría Sociológica Contemporánea. Madrid, McGraw-Hill.

Ruiz, 1996). Muestreos del comercio. Barcelona. España.

Rusque, Ana M. (2003). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Caracas.

Rusque, Ana M. (1999). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Caracas. Ediciones Faces. Universidad Central de Venezuela.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. MacGRAW. Madrid. España: Editorial Mc Graw Hill.

Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretativist approach to human inquiry. En Denzyn Linconln handbook qualitative Research in education. Londres. Sage.

Smith, M. (1987). Publishing qualitative research. Ameriacan Educational Research. Journal.

Schwarts y Jacobs (1996). Sociología cualitativa. Método de reconstrucción de la realidad. México. Edit Trillas.

235

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial. España

Taylor y Bogdan (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Una aproximación fenomenológica de las ciencias sociales. New York . Edit. Willey.

Weber (1996), Escritos políticos. España, Alianza Editorial.

CAPÍTULO V

Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente – alumno. En Revista ORBIS / Ciencias Humanas. Año 2 / N° 4 / Julio 2006. Disponible en <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/4/4Art1.pdf>

Ausubel, D. (1983). Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognoscitivo. México. Ediciones Trillas.

Bardin, (1986). El análisis de contenido. Madrid, Akal.

Berelson, (1981). Content analysis. Handbook of social psychology. Tomo I. New York, Lindzey.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Argentina. Editores Amorrortu.

Berger, P. y Luckman, T. (1991). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Edit.FCE.

- Coll (1981). Actividad e interactividad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ponencia internacional de Psicología Científica de Alicante. Disponible en: www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewfiles
- Covarrubias, P. y Piña, I., (2004). Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje. En Miguel Ángel Campos (coord.), La construcción del conocimiento en el contexto educativo, México, CESU-UNAM.
- Constas, M.A. (1992). Qualitative Analysis a Public Event: The documentation of Category Development Procedures. American Educational Research Journal. Vol 29, N° 2, pp 253-256
- 236
- Correa, R. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. En Revista Pensamiento Psicologico. Colombia.
- Goetz y Le Compte, 1988; Gumperz (1996) y Erickson (2004). Teoría Sociales
- Guiddens, 1995). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.
- Hernández V., C. (2013). Relación docente-alumno en el proceso educativo: Una reflexión epistemológica. Instituto Universitario de Tecnología. Puerto Cabello. Venezuela.
- Holsti, O. R. (1968). Content analysis for the social sciences and humanistics. Addison Wesley
- Ibañez, J. (1989). Más allá de la sociología: el grupo de discusión técnica y crítica. Sigloveintiuno: Madrid, 428 pp.
- Feuerstein, R. (1996). Experiencia de aprendizaje mediado. Madrid, España. Ediciones Siglo Cero.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Piada comunicación.
- Lennon del Villar (2006).LiMitaciones y posibilidades de la Pedagogía Intercultural para niños indígenas. En Revista de La Rioja. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/arte
- Mayring, P. (1983), Qualitative Inhaltsanalyse.Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Con la colaboración de Sima N. Caracas. Monte Video. Santiago de Chile. Editorial Dolmen.

Pérez Serrano, (1994). Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos. España. La Muralla. Disponible en: repositorio.unican.es

Mehrabian, A. (1981). Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes (2nd ed.). Belmont, Ediciones Wadsworth

Morales, L. (2003). Barreras de la Comunicación. En consulta: 2016, Mayo 20. Disponible en: www.interrogantes.net.

237

Nájera, B. (2008). El Uso de la afectividad en la enseñanza nos ayuda a ser más efectivos. En Plural. Un Espacio Alternativo para la Palabra. Noviembre, 2008. En consulta: Octubre, 2011. Disponible: <http://www.uca.edu.sv/deptos/letras/enplural/articulos/art03.htm>.

Oliveira, M.E., Rodríguez, A. y Touriñán, J.M. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://www.ateiamerica.com/doc/EduCiudDimenAfectAtei06.doc>

Piaget, J. (1984) ¿A dónde va la educación?. México. Edit. Teide.

Pichon-Rivière, E. (1982) Teoría del Vínculo. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Rodríguez, Gil y García (1996). Método de Investigación cualitativa. Málaga. Edit Aljibe

Russell, Bertrand (2004). La educación y el orden social. Traducción de José Vicuña y Ángeles Ortuño. Barcelona: editorial Edhasa.

Taylor y Bogdan, (1990). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Editorial. España.

Weber, M. (1977). Economía y Sociedad , vol 2. Edit. F.C.E.

Weber, M. (1994). Economía y Sociedad. Mexico. Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO VI

Alcalay y Antonijevic, (1987). Autovaloración y autoconcepto. Variables afectivas en Revista de Educación. Nº 144 pag 29-32. México

Bisquerra y Filella (2003) Educación emocional y bienestar. (1ª reimpresión). (2da. Edición) Barcelona: Praxis.

Berger y Luckman, (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores

Berger y Luckman, (1991), La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores

238

Boscán, A. (2013). Procesos de Construcción de teorías. [Documento en línea]. Disponible en: <http://epistemologia20.blogspot.com/2013/09/procesosdeconstrucciondeteorias.html> [Consulta: 2015, octubre 21].

Brenda, D. (1999) . From metatheory to methodology to method: Sense-Making as exemplar”. Paper presented at International Communication Association anual. meeting, San Francisco, California.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: visor.

Campbell, T. (1994). Siete teorías de la sociedad. Cuarta edición. Cátedra. Edit Colección Teorema.

Contreras, José G., (2011). El Estado Venezolano ante la Globalización. Serie Trabajo de Grado # 24. 1era. Edición. Caracas.

Cortés, G. (1999). Perspectivas educativas. Colombia. Edit FAID.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453 Caracas.

Cornejo (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. Disponible en www.moebio.unchilec/45cruz.html.

Day (2007) Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores, Madrid. Edit, Narcea.

De Pablos, J. y González, T. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7, 45-55. Disponible en Redalyc.

Díaz y Hernández. (1998). Enseñanza situada: vinculación entre la escuela y la vida, México. Edit, Mc Graw Hill.

Dreher, J. (2009) The symbol and the theory of the life world. Londres. Human Estudios.

Durkheim (1976). Educación como socialización. Salamanca. Ediciones Sígueme.

González Rey, 1999). Lo emocional en la constitución de la subjetividad. Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América latina. Vol 5. N° 13.

239

Habermas, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid. Ediciones Cátedra.

Herrera, L. (2011). Teoría, Modelo y Generación de Teoría. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.eduneg.net/files/ensayo-ciencia-modelo-y-generacionde-teoria.pdf> [Consulta: 2015, octubre 21].

Herrera, M. (2005). Metateoría de las ciencias: El puzzle metodológico. España. Editorial Tecnos

Isaza (2012:58), El contexto familiar. Un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. Disponible en. www.pulan.edu.co/revista/index

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 Extraordinario. Caracas 15 de Agosto de 2009. Asamblea Nacional.

Lodo, M. (2002). Interacciones entre la escuela y comunidad. Familia e interacción social. disponible en: <files:///D:/DATA/DOWNLAADS/19417-22403-2PB.pdf>

Liotard, J. F. (1987). La Condición Postmoderna. Informe sobre el saber. Mexico. Edic Rey.

Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, C. (2000). Consideraciones sobre inteligencia emocional. La Habana: Editorial científico-Técnica.

Martínez, (1996), Proceso de Teorización. [Documento en línea]. Disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/procesodeteorizacion.html> [Consulta: 2017, julio 5].

Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Infancia y aprendizaje.

Morles, V. (1998). Sobre la construcción de teorías: o hacer ciencia es algo más que investigar. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/1998/2/art3>. [Consulta: 28/12/2017].

Niño, J. y Castañeda, A. (2012). Retos para una consolidación de la red familia escuela. Bogotá D.C., Colombia. Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía. Volumen (55) página 66.

240

Piaget (1979) Psicología del Niño. Madrid. Ediciones Morata.

Punset, E. (2011). Excusas para no pensar. Como nos enfrentamos a la incertidumbre de nuestra vida. Barcelona. España. Editorial Destino.

Oliva O., E. (2008). Metateoría de la educación como meditación filosófica: Sentidos e importancia. En Revista De Filosofía y Sociopolítica de la Educación . N° 8. AÑO 4. DISPONIBLE EN:

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Dow
nloads/Dialnet-MetateoriaDeLaEducacion

Oliveira, M.E., Rodríguez, A. y Touriñán, J.M. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://www.ateiamerica.com/doc/EduCiudDimenAfectAtei06.doc> ONU

(Organización de Naciones Unidas) de 1948,

Ortega y Mínguez (2003). Teoría y formación de valores. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. N° 19.

Ramírez y Anzaldúa, (2005. Subjetividad y relación Educativa. México. Universidad Autónoma de México.

Ritzer, G. (2002. Teoría sociológica moderna. Madrid. FCE.

Ritzer, G. (2001). Teoría sociológica moderna. Madrid. Edit Mc Graw Hill.

Schütz, A., Alfred. El problema de la realidad social. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1974

Schütz, A. (1993). Estudios sobre teoría social. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Schütz, A. (1972) Estudios sobre teoría social. Traduc. Nestor Míguez, Compilador Arvid Brodersen. Buenos Aires. Ediciones Amorrortu.

Schütz, A. (1995). El problema de la realidad social. Traduc. Nestor Míguez. Compilador Maurice Natason. Buenos Aires. Edit. Amorrortu.

Schütz, A. (1932). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Traduc. J. Prieto. Barcelona. Edit Paidós]

Trianes (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga. Ediciones Aljibe.

241

Turner, J.C. (2000). The Misuse and use of metatheory sociological fórum. Vol 5. N° 1. Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación Superior. Caracas.

Cresalc. Vila, I. (2008). Familia, escuela y comunidad. Barcelona, España. Editorial Horsori.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Revista Sapiens, 4,33-54. Recuperado el 20 de marzo de 2010, de la base de datos Redalyc.

Vygotski, L. (1981) Obras Escogidas II Problemas de Psicología General. Madrid: Visor Distribuciones,

Vygotski, L. (1995)). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Edit. Critica/Grijalbo

Vigotsky, L. (1979) El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Cambridge. Editorial Mc Graw Hill.

Weber, (1994). Ensayos sobre Metodología Sociologica. Buenos Aires. Editorial Amorrortu

Weber, M. (2000). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Trad. José Medina Echevarría y otros. México: F. C. E., Zambrano, A. (2000). La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Santiago de Cali. Edit. Fundación para la filosofía en Colombia.

LISTA DE CUADROS

Nº	CONTENIDO	Pág.
1	Identificación de los Informantes.....	130
2	Características de los Informantes Estudiantes.....	131
3	Caracterización Laboral de los Docentes Informantes....	131
4	Codificación de los Informantes.....	132
5	Unidades de Análisis.....	140
6	Definición de las Categorías.....	142
7	Categorías y sub- categorías.....	143
8	Primera Unidad de Análisis: Significado social de la afectividad en el proceso de interacción e intersubjetividad Docente- Estudiante.....	145
9	Segunda Unidad de Análisis: Actitud afectiva percibida y expresada por los alumnos en la Interacción Social y Educativa.....	148
10	Tercera Unidad de Análisis: Afectividad desarrollada por el Docente en el Proceso de Enseñanza.....	152
11	Cuarta Unidad de Análisis: Símbolos y Significados del Lenguaje en la comunicación y en la interacción Docente- Alumnos asociados a las afectivo emocional y sentimental.....	156

LISTA DE FIGURAS

Nº	CONTENIDO	Pág.
1	Apoyo Teórico Humanista.....	64
2	Triangulo Interactivo de la afectividad.....	77
3	Dominio Humano-Afectivo.....	105
4	Recorrido Metodológico.....	128
5	Definición DE Sub-categorías.....	144
6	Niveles del Análisis Social según Ritzer.....	165
7	La Metateoría.....	166
8	Elementos para la Construcción Teórica.....	168
9	Elementos Macroobjetivos del desarrollo Afectivo...	181
10	Construcción de la Realidad Social desde el dominio Humano- Afectivo.....	202

Anexos

ENTREVISTAS ESTUDIANTES

Entrevista realizada a la estudiante J A cursante del 1er Año

Prof. Lorena Rodríguez: Buenos días JA ¿cómo te encuentras? JA- bien. Prof. Lorena Rodríguez: Bien! Ok. Mira mi corazón vamos hablar un poquito acerca de la parte humana, sabes lo que significa verdad. “Lo Humano” de ser, no el ser humano;

1. ¿Que significa para ti el afecto? JA- (1) Es la parte que uno lleva por dentro que lo hace ser sensible, que lo hace ser bueno. Prof. Lorena Rodríguez: En esa parte Humana – Afectiva yo quiero que tú me expliques en el colegio como te has sentido todos esos años que has tenido en la escuela y en el liceo con los profesores.

2- ¿Cómo sabes tú que un profesor es afectuoso? J A- ahhh...(2) porque los profesores son cariñosos conmigo y me trata bien.

3. Prof. Lorena Rodríguez: ¿me puedas decir si tuviste o has tenido una experiencia con un profesor, donde quizás no ibas muy bien en la materia y comenzaste a salir bien. Algún motivo que te haya impulsado a estudiar, a leer; háblame un poquito de eso... J A- en 5to. Prof. Lorena Rodríguez: ¡en 5to!

4. ¿Qué paso en 5to? JA- bueno yo de 1ero a 4to grado (5) salía mal y entonces la profesora me dijo que me iba ayudar y de ahí para acá he salido bien.

5. Prof. Lorena Rodríguez: aja pero te dijo que te iba ayudar y que notaste tú en la profesora, como fue esa expresión de la profesora aparte de decirte que te va ayudar J A- (6) buena. Es cariñosa

6. Prof. Lorena Rodríguez: cariñosa, eh en algún momento hubo un gesto de piel, de tocarte, darte una palmadita, de llegarte. J A- sí, (7) ella me toco el hombro y me dio palmaditas en la espalda.

7. Prof. Lorena Rodríguez: y algún profesor que en algún momento te hayas sentido mal, que hayas tenido un problema y hayas buscado a alguien J A- (8) mi profesora de 5to. Ella habla mucho conmigo.

8. Prof. Lorena Rodríguez: ¿cómo se llama la profesora? JA- Delia

10. Prof. Lorena Rodríguez: la profesora Delia aja y que sentiste de ella cuando le comentaste tu problema, como fue su reacción JA- (9) Normal pero quiso ayudarme quiso hablar con mi mamá para ver qué era lo que me pasaba me dio fue ayuda

11. Prof. Lorena Rodríguez: ¿te dio ayuda? ¿y eso que te hizo sentir a ti, te hizo sentir bien? JA- si claro...(10) me hizo sentir bien, como si yo le importara.

12. Prof. Lorena Rodríguez: Aja cuéntame con los profesores actualmente con los que estás trabajando como ¿Qué profesor consideras tu que está más cerca de este punto que estamos tratando y por qué? Dime ¿quién y por qué? JA- (11) la profesora de matemática es muy cercana a nosotros... permite que hagamos preguntas y luego a expresar las dudas.

13. Prof. Lorena Rodríguez: ¿Por qué? JA- Ay no se

14. Prof. Lorena Rodríguez: no pero exprésame que sientes tú de ella JA- (12) siento cariño y aprecio. Nos pone a trabajar con otros compañeros, ella tiene paciencia.

15. Prof. Lorena Rodríguez: si? Explica bien y aparte de eso? JA- (13) ella explica bastante, no es mala

16. Prof. Lorena Rodríguez: no es mala? ¿y hay profesores malos? JA- otros profesores que (14) pegan gritos, son muy amargados, no ella tiene paciencia

17. Prof. Lorena Rodríguez: esa parte de que pegan gritos y son muy amargados no te ayuda para que comprendas? JA- si pero (15) es que a veces dictan muy rápido o sino explican pero ya, si no entendiste, no entendiste cuando está hablando pues

18. Prof. Lorena Rodríguez: ¿Qué es lo que tú consideras que un docente debe tener para que el alumno aprenda más? ¿Cómo aprendes tu más? ¿Con que tipo de profesor aprendes más? ¿con el profesor fuerte, bravo, con el profesor amargado como tú le llamas o con el profesor tranquilo cariñoso, con cual aprendes más tú realmente? JA- (16) aprendo mejor con el profesor fuerte, pero que muestre cariño y preocupación por uno.

19. Prof. Lorena Rodríguez: ¿aprendes más? ¿sí? ¿y este es el que más te llama la atención? ¿Por qué no aprendes con el profesor cariñoso?

20. JA- no sé (17) porque no pone carácter sino todo es con paciencia entonces te explica 1,2,3,4,5,6 veces verdad y entonces tu no aprendes a cambio con el profesor fuerte te explica 2 veces y ya si tu entendiste bien y entonces el profesor débil hace que no entiendas porque tantas veces que te explica que tu no entiendes entonces el profesor fuerte no te explica más sino 2 veces entonces tu busca la manera de aprender...

21. Prof. Lorena Rodríguez: J.A. creo que hay una parte un poquito como de masoquismo? ¿Cómo prefieres tú a los profesores? JA- (18) que se muestren comprensivos, pero que no sean blandengues.. esteee.. que nos exijan y obliguen para aprender y hacer caso.

22. Prof. Lorena Rodríguez: explícame, como es eso? No quieres a un profesor cariñoso, pero sí que te comprenda? JA- (19) si pero no, buenooo... seria calidad... que nos ayuden, que nos apoyen y nos den confianza. 23. Prof. Lorena Rodríguez: ¿Cómo así? ¿Por qué a la vez sí? y ¿por qué a la vez no? calidad en qué sentido? JA- (20) porque te va a prestar apoyo, te va ayudar ...y a la vez no porque no me gustaría contarle mis problemas a ellos. 25. Prof. Lorena Rodríguez: no te gustaría, entonces la profesora que tú dices que tuviste en primaria porque si le contabas tus problemas JA- (21) porque no sé, me atrajo algo a ella que hizo que yo le diera confianza a ella...

26. Prof. Lorena Rodríguez: Como es eso de tenerle confianza a unos profesor y a otro no? JA. (22) ah ok.. hay profesores que permiten que conversemos de nuestras cosas, de nuestras vidas, nos comprenden y nos consideran sus amigos, le tienes confianza le cuentas tus cosas y te hace desahogar. Cuando uno se desahoga y cuenta sus cosas le va mejor, se siente mejor...

27. Prof. Lorena Rodríguez: tú sientes que en todo este tiempo que has estudiado se puede decir que has tenido profesores fuertes y has tenido profesores muy afectivos. ¿Has tenido de los dos? Te gustan los dos pero prefieres el fuerte. Que experiencia has vivido de compañeros o con algunos compañeros en el salón, que han tenido profesores cariñosos, comprensivos. JA- (23) no, yo no he tenido... pero tengo una amiga que la profesora de 5to que me ayudo a mí, también la ayudo a ella.

28. Prof. Lorena Rodríguez: y esa niña cambio. en qué sentido? JA- (24) porque ella antes era rebelde, se portaba mal, no hacía caso; y cuando la profesora empezó hablar con ella, a decir le cosas, ella empezó a agarrando el carril. si, se fue portando bien, hacia caso.

29. Prof. Lorena Rodríguez: y ¿culmino sus estudios?

JA- si

30. Prof. Lorena Rodríguez: que crees tú que es lo más importante de un ser humano joven, de una persona joven, de un jovencito que esté estudiando, ¿qué es lo más importante para ti en estos momentos? JA- (25) mis estudios- terminarlos, graduarme.

31. Prof. Lorena Rodríguez: por supuesto que aparte de tus estudios esta tu vida personal, la familia, la mama, los hermanos. Qué importancia tienen ellos para ti? JA- (26) mi meta es terminar los estudios, culminar felizmente los estudios, con apoyo de mi familia y luego ayudarlos a ellos. Contar con un grupo de profesores fuerte, bravos, no amargados, como ya dije profesores que sean más comprensivos, o que expliquen, que enseñen pero que te comprendan.

32. 27. Prof. Lorena Rodríguez: ¡sí! Que haría esa liga, ¿cómo sería esa unidad de esos dos profesores fuerte y no digamos débil si no cariñoso, que haría? JA- 28. uno estaría más arriba que el otro

35. Prof. Lorena Rodríguez: ¿quién estaría arriba? JA- el fuerte

36. Prof. Lorena Rodríguez: ¡sí! El fuerte estaría arriba y el que es comprensivo JA-20. mmju, arriba. Y el que es comprensivo abajo.

37. Prof. Lorena Rodríguez: ¡verdad! Estaría abajo para ti, es significativo que sea fuerte ¿tu mama es fuerte? JA- 30. a veces

38. Prof. Lorena Rodríguez: y lo que tu mama te enseña con fuerza tú lo captas y lo haces JA- 31. si porque o si no me pega

39. Prof. Lorena Rodríguez: ah! Y el profesor que no te puede pegar, que no te grita, que te habla con cariño y que te orienta tú también le obedeces y le sales bien en la materia JA-

si. 40. Prof. Lorena Rodríguez: y entonces cual es la diferencia del cariño con el que es fuerte JA- 32. no, es que no sé cuál sería la diferencia, porque los dos son normales son personas pero es que uno sería más fuerte que el otro.

41. Prof. Lorena Rodríguez: ah y definitivamente tú te vas por el profesor fuerte. Ok. Este, como te sientes aquí en el liceo, cuéntame de tu día a día, lo que tú haces. JA-33. bueno la semana pasada hicimos fue puro exámenes y esta semana exposición.

42. Prof. Lorena Rodríguez: y ¿sientes que has aprendido? JA- si

43. Prof. Lorena Rodríguez: lo que has estudiado, el contenido lo has aprendido eh que profesor no te inspira, con que profesor tú sientes que no te llega para que tú aprendas JA-uuummm...

44. Prof. Lorena Rodríguez: no me digas el nombre del profesor, solo dime el nombre de la materia. JA- MTC

45. Prof. Lorena Rodríguez: ¿No aprendes con ella? JA- si aprendo pero ahí no es muy amargada

46. Prof. Lorena Rodríguez: pero es que te contradices porque a ti te gusta el profesor fuerte. JA- 34. si pero tampoco que sean amargadas, que tu le preguntes algo y te griten y te digan siéntate

47. Prof. Lorena Rodríguez: no te gusta eso JA- no

48. Prof. Lorena Rodríguez: como te gusta JA- 35. a mí no me gusta que me regañen...que sean fuerte en la clase pero cuando tú le vayas a preguntar algo sea comprensivo.

49. Prof. Lorena Rodríguez: ah en el contenido fuerte y explique pero que en lo personal este sea cariñoso JA- si.

50. Prof. Lorena Rodríguez: eso te gusta JA-36. entonces que profesor en este momento crees tú que tiene las dos cualidades

51. Prof. Lorena Rodríguez: el de naturaleza y la de matemática JA- el de naturaleza y la de matemática has aprendido bastante de ellos

52. Prof. Lorena Rodríguez: *aja, cuéntame ¿por qué has aprendido bastante? ¿Qué has aprendido? ¿Qué te gusta de naturaleza? JA- 37. lo que dice de las plantas, de la tierra la otra vez dijo que nos iba a llevar al campo pero todavía estoy esperando*

53. Prof. Lorena Rodríguez: *¡verdad! No los ha sacado del aula, a lo mejor es que no se ha prestado el momento para sacarlos del aula porque eso es una gran responsabilidad. Ehh y aparte de eso ¿cómo te trata? ¿Cómo es la profesora contigo? JA- 38. no es tan fuerte ni tan débil pero ahí va con los dos.*

55. Prof. Lorena Rodríguez: *y esa mezcla te gusta JA- 39.aja a veces sí... a veces cuando los muchachos se portan mal si se pone bravo, pega grito porque ya está molesto. Prof. Lorena Rodríguez: ah pero esa conducta la tiene motivada al comportamiento de ustedes más no porque él sea así.ok. Bueno mi corazón eso es todo. Muchas gracias.*

Entrevista realizada a la estudiante M M cursante de 1er Año de Educación Media

Prof. Lorena Rodríguez: hola maría, maría estamos hablando este, estamos haciendo unas preguntas relacionadas con la educación, relacionada con la escolaridad y este, estas preguntas se basan en la parte HUMANA – AFECTIVA, lo afectivo

1. *¿entiendes que es lo afectivo? MM- (1) Lo afectivo es como gesto, cariño, respeto, consideración , estee comprensión y esa parte humana de sentimiento de lo que uno lleva por dentro, de la parte bonita de todas las personas que tienen esa parte noble.*

2. Prof. Lorena Rodríguez: *entonces te pregunto mi corazón, en este tiempo que has estado aquí estudiando en el liceo ¿te has encontrado con profesores con esa característica? Te has encontrado con profesores que tú consideras que son afectivos, nobles? MM. (2). Claro que sí. Hay profes buenos y cariñosos, que me comprende y me han ayudado.*

3. *Cuéntame de quien, algo que te haya sentido bien a ti un día por haberle expresado algo a un profesor o lo contrario, te hayas sentido mal. Cuéntame. MM- (3). la profesora ligia es, es el profesor que le tengo más confianza.*

4. Prof. Lorena Rodríguez: le tienes más confianza ¡sí! ¿Por qué? Que sientes por ella. MM- (4) ella es muy correcta con nosotros. Le tengo confianza para contarle mis cosas y también nos ayuda, por lo menos cuando estamos haciendo un examen y uno le dice que no vino ese día ella dice saquen el cuaderno para que se ayuden.

5. Prof. Lorena Rodríguez: ella dice eso, y esas preguntas que ella te está haciendo en el examen tu consideras que las puedes responder MM- (5) yo la respondo y ella nos dio un día unas preguntas y luego las respondió.

6. Prof. Lorena Rodríguez: ¡verdad! Y eso te hace sentir que le puedes tener confianza. Y a quien no le tendrías confianza, a quien no estarías dispuestas a contarle algo o a buscar lo para que te ayude. MM: (6). sí. La profesora ligia. Conmigo es cariñosa pero no tan cariñosa.

7. Prof. Lorena Rodríguez: es cariñosa pero no tan cariñosa ¿cómo es eso? MM: (7). eh a mí me gusta como es ella porque ella es correcta en sus cosas y le dice todo a uno en la cara, vas hacer esto para mañana y lo demás que no se te olvide.

8. Prof. Lorena Rodríguez: y ¿los demás profesores no son así? MM: también.

9. Prof. Lorena Rodríguez: si también, pero entonces por qué esa preferencia por la profesora ligia, algo tiene ella que tú la prefieres. ¿Qué será? ¿Qué crees tú? Un día hizo algo o te dijo algo que te marco. Este... algún sentimiento, pasó algo con ella en algún momento. MM: (8). el día que ella me dijo “yo te voy a dar tiempo para que pases todo para el cuaderno

10. Prof. Lorena Rodríguez: pero como te lo dijo, cariñosa. ¿Cómo te lo dijo? De amiga. Como lo sentiste. MM: (9). bien, porque ella me dijo que me iba a dar tiempo y me toco el hombro.

11. Prof. Lorena Rodríguez: aja. Que profesor no me digas nombre del profesor si no de la materia, con que profesor te sientes animada, con confianza o con cual crees tú que te cuesta aprender, captar menos. MM: (10). la profesora de arte plástica

12. Prof. Lorena Rodríguez: *que pasa con la profesora de arte plástica, como es ella. MM: (11). uno le pregunta y ella ignora a uno a veces.*

13. Prof. Lorena Rodríguez: *y eso que te hace sentir MM: (12). que no explica bien Prof. Lorena Rodríguez: ¡que no explica bien! Desde el contenido. Su forma de ser en el salón con los muchachos como la ves tú a ella. MM: (13).ehh. Caminando por todo el salón y viendo lo que uno está haciendo, no se ríe ni nada.*

14. Prof. Lorena Rodríguez: *no se ríe, es una profesora que es dura. Y tú consideras que eso no es positivo para los jóvenes rindan, aprendan. MM: no*

15. Prof. Lorena Rodríguez: *hay algo que te haya marcado con algún profesor no del liceo, sino alguna anécdota que tu recuerdes de la escuela. MM: (14). la profesora jelinna*

16. Prof. Lorena Rodríguez: *aja cuéntame cómo era la profesora jelinna MM: (15). cariñosa, nos escuchaba nos ponía a leer, nos enseñaba música.*

17. Profesora Lorena Rodríguez: *y su forma de ser, ¿cómo era? MM: (16). cariñosa porque ella era evangélica, nos decía que nos quería mucho.*

18. Profesora Lorena Rodríguez: *¡ah porque era evangélica! ¿Qué actitud tenían los otros profesores era muy distinta, se marcaba tanto la diferencia? MM: (17). si porque los otros profesores no podían controlar el grupo.*

19. Profesora Lorena Rodríguez: *y ella ¿sí? y como lo controlaba, pegaba grito, como era? MM: (18). nos hablaba, decía muchachos siéntese, y nosotros nos sentábamos. si porque nos daba tiempo para jugar, nos ponía una tarea y nos dejaba jugar,*

20. Profesora Lorena Rodríguez: *ah al momento de trabajar hacían juegos. MM: (19). si nos mandaba tarea y después que terminábamos la tarea nos dejaba jugar. Después decía siéntese y nosotros nos sentábamos hacer la tarea y así...*

21. Profesora Lorena Rodríguez: *tú crees que eso marco la diferencia para que ustedes aprendieran, ¿tú aprendiste? MM:: si*

22. Profesora Lorena Rodríguez: *¡verdad! Y no era fuerte MM:: no*

23. Profesora Lorena Rodríguez: y con el profesor fuerte, exigente. ¿Tú aprendes con ese profesor? MM:: no

24. Profesora Lorena Rodríguez: pero la profesora que tú mencionaste anteriormente es fuerte y hay alumnos que consideran que ella es muy dura MM: (20). yo le entiendo, porque yo me pongo a verla y no me entretengo con nada, no hablo con nadie...si porque yo estoy pendiente de ella

25. Profesora Lorena Rodríguez: ah y tú le contarías a esa profesora un problema que tengas en tu casa o aquí en la institución, que te sientas triste. ¿Tú la buscarías a ella? MM: (21). si porque yo le tengo confianza a ella, no me importaría contarle mis cosas,

26. Profesora Lorena Rodríguez: y eso sientes con la mayoría de los profesores' MM: 22). no. Me gusta sentir que esa persona me escucha. Que me apoya.. la profesora Jelinna me apoya.

27. Profesora Lorena Rodríguez: ella te ha regañado a ti por algo malo que hayas dicho MM: no

28. Profesora Lorena Rodríguez: no, tú no has hecho nada incorrecto en el salón con ella. MM: no con ella no.

29. Profesora Lorena Rodríguez: a tú te portas de una forma con un profesor y de otra forma con otro MM (23) no, con todos me comporto de la misma forma

30. Profesora Lorena Rodríguez: de la misma forma, entonces porque me dices que con ella no MM: (24) no es que ella nunca me ha regañado

31. Profesora Lorena Rodríguez: ah, pero ella regaña MM: (25) porque están hablando...hablando, bochincheando. No yo le entrego todas sus tareas.

32. Profesora Lorena Rodríguez: como pudieras decir me tú el profesor que tiene los dos aspectos, es humano y también afectivo MM: (26) el profesor Ismael nos trata bien y le da oportunidad del que no trajo la tarea le da chance de traer lo para la próxima clase para no ponerle cero uno.

33. Profesora Lorena Rodríguez: y si no lo trae la siguiente semana que hace el profesor MM: (27) ummm. Le dice lo siento pero no te puedo dar más chance

34. Profesora Lorena Rodríguez: ah, no es que hacen con él lo quiere el da una oportunidad. Y tú en ese momento sentiste que te ayudo. MM: (28) si pero no a mí porque yo traje todo. A mis compañeros.

35. Profesora Lorena Rodríguez: ah ok. Y que otra característica consideras tú que tenga que te brinde confianza. MM: (29) eso... que sea correcto y brinde confianza.

36. Profesora Lorena Rodríguez: ¿qué llamas tú correcto? ¿Llegar temprano? MM: (30) llegar temprano a sus clases, tener la planificación

37. Profesora Lorena Rodríguez: no como sería el docente que tú buscarías, que tú esperas para tú aprender y motivarte a venir. Cuando tú te levantas en la mañana en q piensas tú que te motiva para levantar te MM: (31). los trabajos y también que tengo que cumplir todo mi horario porque o si no repito el año

38. Profesora Lorena Rodríguez: aja pero que te llama la atención cuando tienes clase a las siete de la mañana con el profesor (xxx) te llama la atención levantarte más temprano ¿por qué? MM: (32) porque tengo que llegar temprano a clase porque él explica y para que no vuelva a explicar me paro temprano, hoy llegue temprano. Me pare a las cinco

39. Profesora Lorena Rodríguez: ¡hoy te paraste a las cinco! Pero el profesor no vino hoy quizás está enfermo porque él nunca falta. Dime una cosa tú crees que si yo soy cariñosa contigo y tengo contacto de piel y te miro a los ojos este tu pudieras tener me confianza y contar me tus cosas en algún momento que te sientas mal y vayas a cometer un error. ¿Tú crees que esa conducta te ayudaría? MM: si profe. (33) yo siento que ya le tengo confianza porque usted es muy cariñosa conmigo y me presta atención.

42. Profesora Lorena Rodríguez: bueno, debes estudiar bastante eh querer a todos tus profesores pero obviamente siempre va a ver un profesor como me estas mencionando NATURALEZA, MTC, que son profesores que a lo mejor a ti te han brindado confianza o que tú has hecho con ellos buena química por eso tú le tienes confianza pero el respeto y la dedicación en las materias es importante. Gracias. MM: de nada.

Entrevista realizada a AR cursante de segundo año Educación Media.

Profesora- 1. Que entiendes tu por afectividad' AR – (1) Es el amor, la amistad y el respeto, lo que sentimos hacia las personas. Profesora-

2 ¿Cómo te gustaría que te trataran tus profesores del liceo? AR- (2) Bueno me gustaría que a todos los alumnos por igual nos trataran con respeto y con humildad ya que ese es un valor muy bonito y nosotros tenemos el derecho de que ellos nos traten así ya que nosotros he hacemos lo mismo, Profesora –

3.¿Que conoces tu o has escuchado del tema humano-afectivo? AR- (3) Bueno en realidad no he escuchado sobre el tema, pero lo relacionaría como el comportamiento que tiene una persona con otra como por ejemplo el amor, la amistad y el respeto Profesora-

4. ¿Tú crees que si tus profesores se interesan por lo que tú sientes o te pasa estaría mejor tu rendimiento escolar? Porque? AR- (4) Bueno yo diría que si ya que ese profesor se está interesando en mí y muestra un gran afecto hacia mi persona y eso ayudaría a que yo saliera mejor en mis evaluaciones okey, Profesora –

5. ¿Si un profesor te ayudara en controlar las emociones que sientes como la alegría, la tristeza, la angustia, la ansiedad etc. Tu estarías más pendiente en salir mejor en las actividades con ese profesor? Si porque? AR- (5) Bueno porque ese profesor esta, mostrando algo de interés y angustia por mi y se está interesando okey Profesora –

6. ¿Tú crees que tratas bien a y sus profesores y a tus compañeros del salón? Porque? AR- (6) He bueno yo diría que los trato muy bien ya que yo presto mucha atención en clase soy uno de los primeros que se sienta adelante he no le hago bulling a mis compañeros soy uno de los que muy pocos habla y bueno si los trato muy bien, Profesora- (7) Tu te sientes muy bien en tu ambiente de la escuela te agrada? AR- (7) Heee... si me gusta mucho el ámbito escolar es demasiado agradable. Me gusta venir a clases. Profesora- (8). Como te gustaría que te trataran tus profesores? AR. (8) bueno, con mucho cariño y amabilidad, que no sean tan gruñones, que se hagan amigos de uno pus. Profesora-

9. *Que conoces tu o has escuchado del tema humano afectivo?* R. (9) *Mmm... bueno que yo recuerde no me han dado casi ese tema. Pero si algo de la familia y lo afectivo en el hogar. Profesora-*

10. *Tu crees que tus profesores se interesan por lo que tu sientes?* AR. (10) *Algunos profes si se interesan por mis problemas personales., Profesora-*

11. *Todos los profesores muestran algún afecto por los alumnos?* AR (11) *solo algunos porfes muestran algún afecto ...pero la mayoría viene da clase y se van. Profesora- (12). Te gustaría que los profesores tocaran otros temas en clase?* AR (12) *me gusta conversar de otros temas con los profesores y que ellos me oigan... Algunos profesores hacen actividades para que todos discutamos y saquemos conclusiones, eso permite que nos respetemos unos a otros. Profesora- (13). Como es tu trato hacia los profesores?* AR (13) *trato a los profes con mucho cariño y amabilidad.*

ENTREVISTAS PROFESORES

Entrevista realizada al Profesor A G.

Entrevistadora - 1. Okey, comenzaremos por hablar sobre ¿cuánta importancia le daría usted a las dimensiones afectivas en el desempeño docente?

AG- (1) *Para mí suponiendo si le pongo escala de 1 al 10 para mi seria 10, sumamente importante porque al trabajar con personas necesitamos lo que es afectivo y lo afectivo influye mucho en el aprendizaje del alumno, por eso para mí es importante okey.*

Entrevistadora - 2. Entonces que es para ud el afecto? Como maneja ud la palabra afecto en su trabajo diario?

AG. (2) *El cariño y el amor que les doy a los estudiantes en el día a día, es la dedicación en el acto de enseñarles y de prepararlos para su futuro.*

Entrevistadora - 3. Ah profesora, entonces es cuestión de llevarlo a la practica en el día a día, entonces como harían los docentes para ligar esto en su quehacer diario? ¿Cómo conceptualiza y comprende usted la práctica educativa?

AG- (3) Okey.. mira la praa yo como docente la práctica educativa son sumamente importante aparte de ser la herramienta dee de mi trabajo verdad o de mi profesión para ejercer mi profesión, heee también la considero la práctica educativa como la mejor herramienta para poder llegar a las personas para poder hacer cambios en la sociedad, para poder alcanzar los objetivos y metas que nos proponemos a través de la educación, por la práctica educativa bueno muchas gracias estee.

Entrevistadora - 4. Entonces los profesores deben manejar numerosas herramientas para lograr producir cambios en su práctica diaria y que los estudiantes sean portadores de estos cambios. Los docentes necesitan estar preparados o estar actualizados con este tema, ahora ¿Ud cree que la capacitación o el estudio de especialización permite mejorar el desempeño del docente?

AG- (4) Claro! Los docentes debemos manejar numerosas estrategias, técnicas y herramientas para lograr producir cambios en el comportamiento de los estudiantes, porque no es igual que yo sepa un poco de mucho a que yo sepa mucho de poco. En el caso de nosotros estee como docentes cuando se es especialista la palabra como lo indica yo me especializo en una rama la domino más tengo mayor o debería tener mayor pedagogía para poder explicarla, porque es solamente me parcelo en el conocimiento pero solo de allí sii.

Entrevistadora - 5. Y si hablamos de los procesos afectivos para mejorar la comunicación con los alumnos ¿cuáles elementos se necesitarían trabajar o desarrollar para mejorar el proceso de interacción docente – estudiante?

AG- (5) Como mejorarlo? Mira... ese proceso toda relación entre seres humanos es importante la comunicación y la afectividad si yo no estoy mostrando afectividad por mis estudiantes que van hacer en este caso mis educandos no puedo realmente llegar hasta ellos y lograr que ese conocimiento cale, es cierto que mi función es impartir

conocimientos o impartir una enseñanza pero no puedo desprenderme soy un ser humano y como ser humano la relación afectiva es muy importante.

Entrevistadora - 6. Tomando en cuenta lo que ud dice que el docente no puede desprenderse de su condición humana y la importancia de la comunicación, entonces ¿cómo se debería incorporar esas muestras de afectividad en el trabajo de aula?

AG- (6) En mi caso me parece muy buena como digo es importante la afectividad siempre que uno tome en cuenta cómo se siente el alumno cuáles son sus debilidades cuáles son sus problemas que trae, porque el muchacho es un cúmulo que ya uno lo recibe a nivel de liceo con conocimiento, con problemas, con emociones y cuando uno conoce a la persona más fácilmente la entiende y más fácilmente en el caso de nosotros como docentes, podemos guiar nuestra practica pedagógica porque sabemos cómo podemos canalizar esas emociones y esas frustraciones que trae el joven, esas carencias de conocimientos o de afectos podemos canalizarlas planificando y realizando actividades académicas que permitan la incorporación y participación de ellos a los grupos de trabajo, y también demostrándole amistad y comprensión para que se deslastren y se abran y nosotros como docentes, encontrar la vía adecuada para ayudarlos y orientarlos.

Entrevistadora - 7. ¿De qué manera se observa el proceso afectivo en la interacción con los alumnos y viceversas?

AG- (7) Yo digo que se observa cuando nosotros vemos los resultados cuando hay una buena relación docente-alumno el aprendizaje es más rápido el rendimiento académico si vamos a nombrarlo si vamos a darle numero el rendimiento académico va a indicar el grado de relación que hay grado de relación buena que hay con la sección o el alumnado cuando nosotros tenemos apatía eso lo podemos poner nosotros mismos como ejemplo cuando nosotros estamos en clase o cuando fuimos nosotros estudiantes cuando teníamos apatía por un docente el rendimiento no es el mismo cuando uno se siente como que identificado con el profesor uno por el simple hecho que la clase es bonita uno va a clase okey,

Entrevistadora -8. Y esa parte de las emociones profesora, ¿cómo cataloga este aspecto de las emociones en las practicas diarias con los estudiantes o alumnos?

AG- (8) Bueno el afecto y las emociones las catalogo como muy importantes, como buenas, porque repito donde quiera que hay relaciones humanas tiene que haber afecto somos seres con esa capacidad y no podemos desligarnos de ser personas y todos trabajamos con personas claro,

Entrevistadora - 9. Y con respecto al compromiso personal.. si se logra desarrollar, en su caso particular dentro de esta institución, ¿cómo se desarrolla el compromiso en los estudiantes en la escuela y la comunidad?

AG- (9) Mire eee yo siempre indico y siempre señalo que esos son, yo lo indico como una mesa de tres patas una patica seria la comunidad, una patica seria el estudiante y una patica seria la escuela, es una triada donde eee es importante cada uno de ellas, el alumno la institución sin la comunidad no puede funcionar porque no somos solos no podemos aislarnos ya que nuestros alumnos son parte de la comunidad okey.

Entrevistadora - 10. ¿De cuál manera la permanencia en las aulas y en las relaciones sociales entre los integrantes de la comunidad contribuye a mejorar las relaciones del afecto en los estudiantes?

AG- (10) Bueno yo digo que la permanencia en el aula de la comunidad como tal no es difícil pero si el contacto la relación que la comunidad venga a la institución que parte de un miembro de la comunidad esté presente en el aula para que vea como es el desenvolvimiento como es el desarrollo de las clases nos ayuda mucho porque en el caso con los alumnos yo siempre he dicho si yo tengo 30 alumnos y tengo un representante en el aula son es un alumno menos que va a molestar porque por estar presente su representante él va a bajar los niveles de comportamientos sobre lo que es la agresividad por ejemplo y va a prestar más atención a parte de que la presencia de la comunidad en la institución también nos favorece porque de una manera nos evalúa uno no se comporta igual cuando esta un representante presente en el aula que cuando el representante no está entonces eso hace que uno se esfuerce más de lo mejor de uno eso estrecha las relaciones cada vez que la comunidad se integra a la escuela eso hace que el rendimiento del muchacho sea mayor porque ve la participación y ve la necesidad de la escuela a favor de la comunidad,

Entrevistadora -11. ¿Qué significado tiene usted del saber emocional?

AG- (11) *Que significado tengo del saber emocional mira siempre he creído de que el saber emocional juega un papel importante en las relaciones en el caso de nosotros que somos humanistas o somos personas que trabajamos con personas es importante siempre las emociones juegan un papel importante en toda persona cuando uno tiene relaciones negativas o tiene sentimientos negativos lo vamos a reflejar en nuestro comportamiento hasta en nuestro físico porque uno se pone feo digo yo, no es igual cuando uno está emocionado la cara se ilumina los ojos se te alegran y la gente lo percibe hasta la gente lo ve más bonito cuando uno está emocionado esta alegre, feliz, pero cuando uno está triste wuao todo el mundo que te pasa que tienes entonces todo esto es muy importante,*

Entrevistadora - 12. *¿Cómo se demuestra en lo humano el manejo de la afectividad?*

AG. (12) *Por el comportamiento lo dije horita si yo soy feliz yo trato a todo el mundo bien, para mí todo es agradable siempre pongo el ejemplo con el enamorado, cuando uno está enamorado uno todo lo ve bello porque uno está enamorado entonces para mí es importante uno lo refleja en todo.*

Entrevistadora - 13. *¿Cómo demuestra ud esa esa afectividad?*

AG-(13) *En mi caso, cuando hablo, como me comporta, como me dirijo a las personas, soy muy emotiva, todo mi organismo se ve afectado con las emociones.*

Entrevistadora -14 *¿Usted cree que la afectividad está unida a un sentimiento expresado a través de las emociones?*

AG- (14) *Si por supuesto afectividad y emociones para mí es como sinónimos si si está muy relacionado,*

Entrevistadora - 15. *¿Cuál es la acción afectiva que procura caracterizar en el contexto educativo?*

AG- (15) *Cuál es la acción afectiva?, cual es la acción afectiva que procura caracterizar en el contexto educativo, la acción afectiva yo digo que siempre como persona este el sentimiento de respeto tiene que caracterizarlo yo respeto al alumno cuando yo cumplo con mi trabajo, cuando yo cumplo con mi horario cuando trato de impartir de manera clara y*

sencilla los conocimientos para que el chico los capte, y el respeto de parte del hacia mí, cuando el asiste a clase, cuando el cumple con sus responsabilidades, cuando en el trato con la relación día a día, este el acepta de que yo soy el docente y que como ser humano merezco respeto también,

Entrevistadora - 16 ¿Cuál ha sido la preparación humano-afectiva que usted ha recibido para su relación con los estudiantes?

AG- (16) La relación como es que es la, cual ha sido la preparación humana, la preparación humana afectiva, bueno cuando nosotros vimos recuerdo yo si ahora se está viendo esa materia, este psicología evolutiva, a mí me pareció muy importante, porque eso es conocer a través del comportamiento de la persona, esas emociones cuando nosotros o cuando yo la vi este cada etapa que la profesora iba explicando del desarrollo en el niño, he nos indicaba a nosotros o como docente nos enseña a entender ese ser que esta allí cerrado en ese cuerpecito y también cuando uno ve psicología, uno ve en la

254

universidad psicología y eso, es conocer el comportamiento humano para después comprender la conducta del joven que estas educando, que estas impartiendo conocimiento, profe,

Entrevistadora - 17. ¿Cuál es el significado social de lo afectivo-humano y sentimental que usted se le asigna en la relación profesor-estudiante?

AG- (17) Mira a nosotros como docente se nos ha querido este responsabilizar por ponerle alguna caracterización a la expresión de que vamos a darle al niño o vamos a suplir las carencias que tiene en su hogar y no es así, es cierto que nosotros compartimos con ellos y a veces hasta los conocemos más que los mismos representantes porque se tienden abrir con nosotros, pero nunca debemos olvidar que el chico, la carga emocional que el trae es de su hogar, y que nosotros podemos orientarlos pero no podemos transformarlos, debemos orientarlos porque ese conocimiento que el trae de su casa, a lo mejor esa carencia de afecto, se refleja en él, un niño que no tiene afecto en su hogar, llega a la institución y quiere llamar la atención, este usa lo que no es correcto para que los

docentes se fijan en él, lo llamen, lo atiendan, mientras que un niño que está bien emocionalmente en su casa, atendido emocionalmente es un niño seguro de sí mismo, es un chico que ha desarrollado una personalidad, que tiene un norte y que difícilmente tiende a desviarse de esa enseñanza que en su hogar le han dejado, que por supuesto yo siempre digo, esa carencia muchas veces en el hogar que hay de afecto hacia los muchachos, la vemos reflejada en las cárceles porque son los chicos que toman un camino incorrecto a la sociedad, yo por lo particular que he trabajado en la comunidad con mucho índice de violencia, porque yo trabaje en mariara percibíamos que tocar a veces a un alumno para ellos era incomodo, porque no estaban acostumbrados, entonces es muy importante.

Entrevistadora - 18. Prof y durante la clase acostumbra ud a emplear palabras, frases o símbolos para indicarle a los alumnos que los aprecia, o que se están comportando bien en la clase?

AG- (18) Bueno si, algunas veces tengo que decirles palabras para motivarlos, si el esfuerzo ha sido bueno, y que se comportan bien se ganan un cumplido, pero si se portan mal un regaño jaja...

Entrevistadora - 19. Me podría decir a manera de ejemplo cuales serían esas frases o palabras?

AG- (19) Empleo un aplauso para indicar que le estás poniendo empeño” o “estás volando” siempre” esooo muy bien” “chócala panita”, en algunas otras oportunidades me les acerco y les doy un toquecito en la cabeza, o en el hombro o en el brazo”, hay otros momentos en que demuestro que no lo hacen bien, entonces me pongo seria y empleo otras frases, para indicarles no estoy de acuerdo. Tampoco puedo ser muy blandengue en el aula, a los profesores nos exigen cubrir contenidos, y para llenar las carencias afectivas de los estudiantes, necesitaría mucho tiempo.

Entrevistadora -20 Recuerda ud cual materia del pensum educativo que usted estudió le dio la connotación a lo referente con la humanidad-afectiva?

AG- (20) Ah bueno psicología evolutiva, psicología, porque son es enseñanza del ser humano, del comportamiento humano y eso le da a uno sentimiento porque somos seres humanos cargados de sentimientos afectivo, negativo o positivo, pero son sentimientos,

Profesora- 21. Ya para finalizar la entrevista profe, le pregunto ¿De qué manera las emociones y las acciones pueden influir en el amor por la docencia?

AG- (21) Bastante por supuesto yo digo que el amor influye sobre las acciones, cuando uno ha sido tratado emocionalmente bien ha sido saciado de esa carencia emocional, en la casa, en la familia, eso hace de que uno lo refleje en el comportamiento, los muchachos dicen esa profesora si es amargada, y es que tenemos problemas y lo estamos demostrando con nuestro comportamiento, mientras que

cuando esa carencia ya esta suplida, satisfecha, uno es más estable emocionalmente, yo siempre recuerdo cuando trabaje en preescolar, hace años que me inicie en preescolar le decía que había un niño que era feliz, tenemos un niño feliz porque ese niño todo el tiempo era, el se reía todo lo que uno le decía para él era agradable, y eso que era un niño de apenas 4 años, nunca llego al preescolar llorando, ni molesto, bravo, nada siempre le decíamos el niño feliz, porque uno refleja de hecho nuestros ojos, nuestro comportamiento hasta la forma de hablar, esto refleja nuestra necesidad espiritual o lo satisfecho que tengamos con nuestra necesidad.

Entrevistadora - 22. Y como muestra el afecto a los alumnos durante la clase?

AG- (22) les doy confianza, a veces les hago un chiste, les doy cariño, les digo que me importan.

Entrevistadora - Bueno profesora muchas gracias por su tiempo y le deseo un buen día gracias, gracias profe. Okey.

ENTREVISTA PROFESOR YF

Entrevistadora LR. 1. Buenas tardes profesora en el día de hoy queremos conversar con ud sobre el tema de lo humano-afectivo, en el ámbito escolar. Comienzo por preguntarle, ¿qué importancia le daría usted a la dimensión afectiva en el desempeño docente?

YF- (1) La importancia es alta porque el plano afectivo está a lo largo de toda nuestra carrera, sino tenemos esa energía y esa conexión a la hora de estar día a día con los muchachos, con los estudiantes perdemos ese lazo emocional y rompemos con nuestra labor que es cotidiana la labor de enseñar y fomentar los muchachos para el conocimiento, entonces yo diría que es sumamente alta, sino estas bien contigo mismo no vas a proyectar eso, en el plano afectivo lo vas a reflejar.

Entrevistadora LR. 2. ¿Cómo es esa conexión del plano afectivo? YF- (2) la afectividad está relacionada con las emociones.

Profesora LR. 3. Entonces qué significa para ud la Afectividad? YF. (3) Es el compromiso que adquirimos con los estudiantes, la empatía que tenemos con ellos para orientarlos en su proceso de enseñanza aprendizaje, de enseñarles con equilibrio, de apoyarlos en la búsqueda del conocimiento.

Entrevistadora LR- 4. ¿Y Cómo ve ud o como se desarrolla el compromiso en los estudiantes y la comunidad? YP- (4) Como se desarrolla? OK., mira el compromiso debería ser equilibrado, pero realmente hay más compromiso hacia horita que están tomando en cuenta algunas familias hacia involucrarse más hacia el colegio y a las actividades, hay familias que están disfuncionales que a veces son familias que tienen hee familias que son como se llama eso cuando las ubicas en la lopna y tienen familias sustitutas entonces a veces se pierde un poco ese contacto o hay niños que la realidad actual es dura a la crisis que se está viviendo, porque el compromiso de familia se ve disminuido, el compromiso en la parte académica existe porque se pretende buscar que el docente tenga el compromiso aparte pero a través de familia y comunidad se pierde en ese nivel o sea que no hay un equilibrio, siempre van haber fallas que se logre equilibrar, todas las familias no van hacer número uno y eso hay que estar claro, el compromiso varia, depende de la calidad, la ubicación del colegio, o depende de muchos factores.

Entrevistadora LR- 5. Profe...¿Como se conceptualiza y se comprende la práctica educativa? bueno que de un concepto, como comprende usted la práctica educativa? YP-(5) mira la práctica educativa representa mi labor cotidiana, la labor de enseñar e impulsar a los muchachos para el conocimiento, para el desarrollo de la sociedad, para la vida. Entonces digamos que yo pueda hablar acerca de lo que es la experiencia, se vincula mucho con la experiencia docente, cuando estamos en la universidad estamos viendo nuestras prácticas profesionales es bonito, es más lindo tu lo ves como que hay este te entusiasmas más, he resulta que el vínculo va hacer activo allí es positivo, la practica a veces se pierde un poco el interés por pequeñeces que hay , algún conflicto que se yo, pero hay que conceptualizarla de manera positiva, hay que este de verdad que ejercer esta profesión, tiene que ejercerla con vocación porque si tú te proyectas teniendo una carrera o ejerciendo solamente esta carrera en la actualidad, va hacer difícil tienes que tener otro oficio, tienes que tener otra habilidad para que puedas si si el nivel económico equilibrarlo allí porque a veces es deficiente, es bastante deficiente uno no se va a volver rico de la noche a la mañana con ese sueldo.

Entrevistadora LR- 6. Bueno profe, ¿Y cómo considera ud que la capacitación o el estudio de especialización permiten la mejora en el desempeño docente? YF-(6) De qué manera lo permite? mira hay que estar al día a día con todos estos cambios, hoy con tantas resoluciones y avances con esta educación bolivariana que están queriendo implementar y en la universidad vemos una cosa y en la práctica se ve totalmente otra, he no hay un proceso equilibrado todavía de la universidad de Carabobo lo pretenda equilibrar hay pero siempre va hacer distinto por todos estos lineamientos y características que se va con el día a día que en la universidad, bueno se ve muy poco, tiene que manejar siempre soluciones que se cambian y las leyes están ellos dicen que las leyes están pero bueno, a veces digamos no no digamos que no se cumplen sino que a veces horita yo diría que hay mucha flexibilidad tanto a la evaluación entonces bueno nosotros lo vemos en la universidad como algo, este nosotros vemos todas esas formas y los procesos de evaluación que tienen que ser flexiva flexible perdón, tiene que ser una evaluación acorde

con los lineamientos, objetivos se acuerdan no, y a la práctica oye cuando vemos todos esos artículos 112 son más de lo que tenemos que evaluar y uyy.

Entrevistadora LR- 7. ¿Cómo capacitaría usted el proceso de interacción docente-estudiante? Cómo definiría usted el proceso de interacción entre docente-estudiante? Como lo capcito, o sea como lo veo así? YP- (7) La interacción que existe actual es bastante fluida, es muy directa los jóvenes de hoy en día poseen habilidades verbales sin tabúes es bastante reciproca esta en cada docente saber equilibrar porque uno es docente y no hay que combinar confundir amigos, sino somos docentes facilitadores y entonces tiene que haber siempre reciprocidad en ese proceso de comunicación tiene que ser una comunicación asertivo de ahí el componente docente tiene que estar ahí presente siempre actualizándonos el día a día. Entrevistadora LR- 8. Bien profe y ¿cómo ve lo afectivo en el proceso enseñanza-aprendizaje? YF-(8) se parece a la uno, eee... como es digamos que es un plano afectivo que debido al número de estudiantes uno pretende equilibrarlo, pero a veces uno no puede estar en el ponerse con tanta empatía con cada uno, porque cada cabeza es un mundo a veces los muchachos traen muchos problemitas pero se trata de buscar la manera en lo posible de ser un nivel afectivo bueno óptimo para que se logre el proceso de enseñanza.

Entrevistadora LR- 9. Muy bien profe.. ¿y de qué manera se observa el proceso afectivo en la interacción con los alumnos y viceversa en esta institución? YF- (9) los alumnos y esta vez y viceversa ahh alumnos y docentes ellos asumen mucho el que me cae bien, que me gusta o como se interactúa...uh no se eso se lo tienes que preguntar a ellos, ellos son con las evaluaciones tienes que colocarlas al día estar al día, pero no se dé que punto de vista me estás haciendo esa pregunta,

Profesora LR-(10) la observación de usted ¿como los ve a ellos, interacción con los alumnos y viceversa, no está como es la interacción con ellos pues, la relación? YF- (10) Igual con la misma que tengo que tener con el día a día de los estudiantes yo manejo tercer año es normal con todos no hay ninguna diferencia con una sección que tenga de cuarto año, Entrevistadora LR- 11. O sea .. ¿los atiende a todos en un mismo nivel no le da más afecto a uno que a otro? YF- (11)Para mi todos los estudiantes si claro no hay discriminación ni nada o sea yo los trato de la manera equilibrada trato en la manera de lo

posible claro hay unos que hablan más, este son repitientes, tienen materias pendientes, a veces uno les brinda más atención a unos que a otros porque crea un lazo y un vínculo a veces los conozco de año anterior eso también, la interacción cambia.

Entrevistadora LR- 12. Ok ok.. ¿ cómo cataloga el afecto y las emociones en la práctica día a día con los estudiantes?

YF- (12) Como catalogo el afecto y las emociones en la práctica día a día con los estudiantes? Si estás bien vas a proyectar eso bien, tu trabajo va a estar bien y si estas mal bueno tu trabajo va a estar se va a ver afectado no.

Entrevistadora LR- 13. Profe, ¿ud considera que la permanencia en las aulas y las relaciones sociales entre los integrantes de la comunidad contribuye a mejorar la relación afectiva en los estudiantes? Como funciona esto? YF- (13) La permanencia en las aulas? la permanencia en las aulas y las relaciones sociales entre los integrantes de la comunidad, es decir los padres permítame, si ellos se integran dicen ustedes si, como es la relación en el aula? Aquí si hay cierta cuando los convocan a ellos, ellos vienen y hay y ellos se integran aquí en las actividades que se convocan para acá, la comunidad es bastante receptiva, comunidad y representantes si se involucra siempre hay un número bastante elevado sí, definitivamente, los padres y representantes que acuden o participan más en actividades escolares, por lo general sus representados, expresan mayor grado de afectividad tanto con los compañeros como con los profesores.

Entrevistadora LR-14. ¿Que significado tiene usted del saber emocional? YP- (14) El saber emocional está relacionado con la inteligencia emocional yo diría que que si tenemos un coeficiente intelectual académico he tiene que ir vinculado con esa inteligencia emocional que es totalmente distinta porque las emociones van apoyar tu conocimiento académico, las emociones un día puedes estar alegre y otro día puedes estar triste, este yo puedo tener hambre horita y me quiero ir y le puedo hacer esta entrevista bien, pero no es lo mismo esta entrevista a esta hora de la tarde o en la mañana que a las siete de la mañana , las emociones están en todo y en el componente académico bueno.

Entrevistadora LR- 15. ¿Y con respecto a lo afectivo profe, que puede decirme como ud demuestra lo humano el manejo de la afectividad en el aula? YF- (15) Como se

demuestra? Yo con el trato, la forma de hablar, eee el lenguaje corporal, en las relaciones interpersonales, en la interacción que establezco con los estudiante y con otros docentes e incluso con el resto de personal, con todos a mi alrededor.

Entrevistadora LR. 16. ¿Prof y durante la clase acostumbra ud a emplear palabras, frases o símbolos para indicarle a los alumnos que se están comportando bien o que están aprovechando bien o no la clase? YF- (16) Claro, de vez en cuando tengo que motivarlos, sobre todo hacerles ver que su esfuerzo ha sido bueno, y a los que se comportan mal también jaja...

Entrevistadora LR.17. Me podría decir a manera de ejemplo cuales serían esas frases o palabras? YF- (17) Si por supuesto, esteee podría ser “muy bien le estás echando ganas” o pa’lante siempre”, hago gestos con las manos, ya sabes “pulgar hacia arriba” “formo un corazón” “chócala ahí”, tratando de adecuarme a sus maneras de comunicarse”, pero también uso otras frases que no rayan en la grosería pero significa un regaño o que no estoy de acuerdo como por ejemplo “muy bonito” pulgar hacia abajo”. Entrevistadora LR-18 .ya casi para concluir profesora, ¿cómo es que la afectividad está unida a un sentimiento expresado a través de las emociones? YF- (18) En forma general a los muchachos de este plantel les hace falta cariño... vienen de sitios muy retirados, regresan tarde a sus casas, de repente no reciben de sus padres aliento para seguir adelante, o simplemente no están con ellos... Casi siempre nos toca a nosotros los profesores tratar de llenar esos huecos, quiero decir esos vacíos de amor...hay mucha carencia afectiva aquí, y entre ellos también. con respecto a la afectividad? La afectividad está relacionado con las emociones, si esta acoplada, está unida o claro está vinculada okey. las acciones afectivas se procuran caracterizar el contexto educativo, hay que expresarle amor a los alumnos, Hay otras acciones afectivas el respeto, compañerismo, la solidaridad, los valores si pueden ser los valores si bueno. Entrevistadora LR- 19. Y para lograrlo profesora, en su caso, cual ha sido la preparación humana afectivo que usted ha recibido para su relación con los alumnos? YF- (19) Ha sido mi preparación humana? Entrevistadora LR- 20. Si, ¿cuál ha sido la preparación humana afectiva, es decir aquellos contenido que usted dio cuando estaba en la universidad que le hizo más énfasis en esta profesión no tiene ni idea más o menos? YF- (20) mira hay una materia que se llama no sé si la ven horita ética

profesional del docente es una materia básica, todavía se ve son materias que promueven mucho esa parte de las relaciones afectivas y la labor docente en la práctica, otra creo que fue formación ciudadanía, también una materia básica del primer semestre, relaciones afectivas y cognitivas como que era que también se llamaba hay, pero así que recuerde con puntualidad creo que fueron esas tres del día a día bueno están los libros que uno puede leer como actividades complementaria tu religión marca mucho esa parte espiritual y afectiva que vas a proyectar yo digo que el que cree en Dios y el que respeta a sus semejantes va a respetar después a los estudiantes una persona que se considere de verdad con unos principios éticos claros va a proyectarlos una relación afectiva equilibrada.

Entrevistadora LR- 21. okey profe, Cual es el significado social de lo afectivo-humano y sentimental que usted se asigna en la relación de un profesor-alumno profesor-estudiante? YF. (21) El significado social, va obviamente a estar ligado con nuestra labor, somos formadores y sembradores de dignos ejemplos y es un compromiso por eso que es un alto significado aportamos mucho al país.

Entrevistadora LR- 22. ¿Que materia del pensum educativo usted vio y le dio la continuación a lo referente con lo humano-afectivo? YF- (22) Ah bueno las que te mencione esas había hay esas lo que pasa es que no recuerdo muy bien pero esas ética profesional, relaciones afectivas, yo vi varias en el programa de en la especialidad de orientación, de desarrollo vocacional, desarrollo afectivo, eee terapia familiar, esas pueden ser, programa social comunitario también fue una fueron seminarios esas ultimas eran seminarios usted se graduó en orientación sii, esos eran seminarios que estaban allí con el pensum de estudio,Entrevistadora LR- 23. okey profe, en base a lo último que ud mencionó, ¿de cual manera las emociones y las acciones pueden influir en el amor por la docencia? YF- (23) De qué manera influyen las emociones? Claro! pueden influir de manera positivas o negativas, está en el docente saberlas enfocar, de ti depende en saberlas canalizar de maneras positivas.

Entrevistadora LR- Bueno profesora muchas gracias por su colaboración YF- de nada hasta luego.