



RECIBIDO EL 6 DE OCTUBRE DE 2022 - ACEPTADO EL 7 DE DICIEMBRE DE 2022

# Education in affectivity in the classroom: Some didactic clues

## La educación en la afectividad en el aula: Algunas pistas didácticas

David Frago Franco<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de México

### Resumen

La afectividad en el ámbito educativo, específicamente en el escolar, ha sido un tema poco abordado por las diversas corrientes pedagógico-didácticas; sin embargo, es una condición humana que está presente en cada uno de nosotros y que no la podemos olvidar. Dichas corrientes han puesto énfasis en los contenidos, en la figura del profesor, en los métodos, técnicas y en los procesos cognitivos, pero, en pocas ocasiones, ha habido un compromiso decidido por una reflexión teórica y de aplicación en el manejo de esta dimensión afectiva. Por ello, nuestro propósito es identificar el tratamiento que se ha realizado en el ámbito educativo formal de la afectividad, la educación en ella y, con base en esto, dar algunas pistas didácticas para su desarrollo.

**Palabras clave:** Afectividad, educación, didáctica, emoción, sentimiento, afecto, escuela.

### Resume

Affectivity in the educational field, specifically in the school, has been a subject little addressed by the various pedagogical-didactic currents; however, it is a human condition that is present in each one of us and that we cannot forget. These currents have placed emphasis on the contents, on the figure of the teacher, on the methods, techniques and cognitive processes, but, on few occasions, there has been a decided commitment to a theoretical reflection and application in the management of this dimension. For this reason, our purpose is to identify the treatment that has been carried out in the formal educational field of affectivity, the education in it and, based on this, give some didactic clues for its development.

**Keywords:** Affectivity, education, didactics, emotion, feeling, affection, school.

### Introducción

Después de tantos años que la escuela se

<sup>1</sup> ORCID: 000-0003-3277-2841  
David Frago Franco [dfragosofranco@yahoo.com.mx](mailto:dfragosofranco@yahoo.com.mx)



dedicó a enfatizar, primero, la figura del docente, luego los contenidos, más adelante, los métodos, las conductas y ahora, la cognición, la mente, la inteligencia, hoy se da cuenta que hay un aspecto que no había considerado como intencionado en la educación, es la cuestión afectiva.

Pero ¿cuáles han sido los motivos por los que desde hace algunos años, la escuela ha iniciado esta preocupación y ocupación por las situaciones y problemas afectivos? Quizá una respuesta rápida y honesta son los problemas de relaciones humanas entre los estudiantes, entre los profesores, entre los padres de familia; quizá el bullying, el maltrato, el acoso, la violencia sin límites; o la tristeza, la soledad, la apatía, la furia, el miedo, tantas emociones y sentimientos que siempre han estado en juego y que hoy se ponen al “rojo vivo”. Sin embargo, todo esto que sucede dentro del ámbito escolar, es lo que sucede en el campo social. Hay una pérdida de consciencia de la situación afectiva de las personas, quizá por el exceso de culto al ego, o por las condiciones de existencia en las que se vive, donde cada día hay mayor pobreza, falta de empleo, entre otras.

Todavía hay muchos profesores y más en el ámbito universitario, que se cuestionan su participación en la formación afectiva de sus estudiantes; su inclusión en las emociones, sentimientos y afectos que se generan en ellos, a partir de su presencia, de su lenguaje, de su trato, de los métodos que utiliza y que ponen en relación a los alumnos entre ellos, o con los autores.

De la misma manera que el docente no ha incursionado de forma intencionada y sistemática en la cuestión afectiva, tampoco la escuela y los alumnos han mirado a los profesores como personas que sienten, se emocionan, tienen sus estados de ánimo, viven su afectividad con muchas presiones (Abramowski, 2010); no, los docentes, al contrario de como decían las viejas

fórmulas, cuando entran al salón, no deben dejar en la puerta su vida, sus emociones, ya que sólo son conocimientos. Son personas y tienen su propia vida.

Tampoco nos hemos percatado que cognición y afectividad son dos dimensiones del ser humano que las hemos trabajado por separado, incluso institucionalmente, ya que, la opinión pública manifiesta que lo afectivo se forma en el hogar y la mente se desarrolla en la escuela.

Es menester que separemos lo que está articulado para poderlo analizar, pero no podemos desvincular cuerpo de mente o de afectos en ninguna persona; sin embargo, el ámbito educativo, especialmente, el escolar, sí lo ha hecho, ha privilegiado los demás componentes del proceso pedagógico-didáctico, pero no el afectivo.

Desafortunadamente, la afectividad continuó por mucho tiempo sin ser vista, tomada en cuenta en los diferentes ámbitos educativos. De aquí surge esta reflexión, ¿cómo insertar la cuestión afectiva en los procesos educativos? ¿Cómo podemos promover una educación de o en la afectividad, de manera que el alumno y profesor, puedan desarrollarse y realizarse con plenitud como personas? ¿Cómo podemos diseñar propuestas metodológicas de educación de la afectividad que no sólo se dirija hacia las emociones, sino que abarque la totalidad de la persona? Desde este inicio, el planteamiento es que nos des-eduquemos, re-aprendamos y nos re-eduquemos en esta visión dispersa y unilateral que tenemos, y que ahora asumamos una perspectiva holística y sistémica, que mire la persona completa, incluido su entorno. Esa es la tarea que nos proponemos reflexionar en este artículo.

Para ello, el propósito que nos hemos formulado es valorar la educación de/en la afectividad y su relación con la cognición, como componentes fundamentales del desarrollo formativo del



alumno y del espacio áulico, a través de la reflexión y la discusión grupal con apertura y honestidad.

Para tratar el tema, el texto está dividido en cuatro momentos: en el primero se realizará una contextualización del tema, identificando ¿de dónde proviene el interés educativo por la afectividad y por la relación cognición-afecto?, en el segundo momento, abordaré ¿Qué es la afectividad y cómo se constituye?; en el tercer momento, ¿Qué implica la educación de la afectividad?; y en el cuarto, ¿Cómo trabajar la educación de la afectividad didácticamente?

### **Primer momento. ¿De dónde proviene el interés educativo por la afectividad y por la relación cognición-afecto?**

Este momento lo desarrollo de forma cronológica buscando identificar la inclusión de la afectividad y su vinculación con la cognición en los diferentes paradigmas psicopedagógicos, pedagógicos y didácticos; para ello, parto de la escuela tradicional y seguida de sus dos respuestas que son: la escuela nueva y el conductismo; posteriormente, las alternativas a las anteriores, que se constituyen a finales de los cincuenta y son: la educación y la pedagogía de los valores, la corriente humanista, el constructivismo en el ámbito educativo (las corrientes cognitivas, psicogenética y sociocultural).

### **Siglos XIX y primera mitad del siglo XX.**

#### **a. la escuela tradicional**

Vivimos, quizá hasta hace unos pocos años, una escuela muy estructurada verticalmente, donde sus finalidades estaban marcadas en la reproducción del conocimiento y en normar la vida, sus métodos pedagógicos estaban centrados en el espíritu de la escuela tradicional, en métodos didácticos que privilegiaban la memorización de contenidos y la repetición de los mismos en aras de justificar el aprendizaje.

Una aula donde la autoridad del profesor era lo que ordenaba y disciplinaba a todos los alumnos, donde éstos sólo acataban órdenes. Donde las relaciones entre profesor y alumnos eran verticales, la comunicación unidireccional y el manejo de los métodos eran de enseñanza y no de aprendizaje. En esta didáctica se privilegiaban los contenidos como la única fuente de información que tenía un estudiante para tener conocimiento de la disciplina y esos contenidos estaban depositados en el maestro. Una escuela que desarrollaba una “educación bancaria” (Freire, 1970, p. 71) o una educación escolástica (Freinet, 1972), una “escuela tradicional” (Gutiérrez, 1975; Padilla, 1975).

En esta escuela el profesor es transmisor del conocimiento y de las normas culturalmente construidas. El maestro dicta la lección al alumno para que las aprenda, las incorpore y gracias a ella se convierta en un hombre. La férula y el castigo enseñan que “la letra con sangre entra” y que debe haber respeto por los mayores. El aprendizaje es un acto de autoridad, además se realiza de forma memorística para que se conserve. El maestro actúa de forma severa y exigente. El principal papel del maestro es el de repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir.

La escuela tradicional es mucho más que un método, dice Julián de Zubiría (2014, p. 89), es una manera de comprender al hombre y su propósito educativo, es una forma de entender los propósitos, los contenidos, la secuencia, la metodología y la evaluación.

Una educación que no tomaba en cuenta y, por lo tanto, no desarrollaba la cognición y la afectividad. Sus métodos y estrategias estaban en la atención pasiva, la repetición, la oralidad y los exámenes. Una escuela que concibió al alumno como recipiente, pero no como persona que piensa, siente y actúa, que se relaciona con los demás y que con base en ello, es capaz de observar, explicar y transformar el mundo. Una escuela donde la afectividad estaba centrada



en el no reconocimiento de la persona, de sus potencialidades y posibilidades; una escuela donde los sentimientos que instaló fueron de violencia, agresión, represión, miedo, angustia, desesperanza, etcétera.

#### **b. La escuela nueva o escuela activa o escuela moderna.**

Pero, parece que hubo un movimiento que sacudió el ámbito educativo tradicional y fue el de la Escuela Nueva, la cual surge como una respuesta del siglo XX a la escuela tradicional de los siglos anteriores; y tuvo como precursores a Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Fröbel, Dewey, luchando contra el mecanicismo, el formalismo, el autoritarismo, la competitividad, la disciplina y la falta de reflexión (De Zubiría, 2013); este movimiento se conforma como un proyecto pedagógico innovador, que privilegia la acción y la actividad, vinculando aprendizaje-experiencia. Dos grandes movimientos: uno norteamericano con John Dewey y Kilpatrick y por otro lado, en Europa con Claparède y Ferrière en Suiza, Cousinet y Freinet en Francia, Decroly en Bélgica y Montessori en Italia. A este movimiento se le llamó la “educación nueva” o “escuelas nuevas”, o “la escuela moderna” como la nombró Freinet. La finalidad de este movimiento fue promover la actividad, la vivencia y la experiencia de lo aprendido, las relaciones más horizontales con los compañeros y con los profesores, la creatividad y la afectividad. (Villalpando, 2005, Abbagnano, 2005).

Una escuela, dice Julián de Zubiría (2014) con un modelo pedagógico cuya finalidad era preparar para la vida, donde naturaleza y vida se estudian y los contenidos no deben estar separados de ellas; los contenidos se organizan de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo inmediato y cercano a lo distante y abstracto. Considera al niño como “artesano de su propio conocimiento”, por ello da supremacía al sujeto, a la experimentación, la vivencia; la evaluación es integral, cualitativa y debe dar cuenta del

desarrollo individual. Sin embargo, pareciera que con el hecho de considerar al alumno como centro de la educación, se estarían trabajando para desarrollar todas las dimensiones del ser humano, sin embargo, el foco de atención de esta escuela estuvo centrado en los métodos como formas de hacer, que no en la persona del estudiante, en el desarrollo de su cognición y afectividad, aunque fueran objetivos y tonalidades (Román, 2002001, p. 23).

#### **c. la escuela conductista**

Cuando el mundo empezaba a reconocer a esta nueva tendencia educativa, viene a la par una educación que está totalmente influenciada por la psicología conductista y que se impone en todo el mundo, reduciendo a casi nada, a dicha escuela nueva. Fueron muchas décadas, a partir de los años cuarenta del siglo pasado y los años 60 que esta corriente tuvo auge y dominio del campo educativo (Hernández, 1998), sin embargo, continuó hasta hace pocos años, cuando fue “derrumbada” por otras posturas. La intervención conductual que, aunque consideró los tres dominios de desarrollo de los seres humanos: lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psicomotriz, lo hizo en función de la respuesta que el alumno daba a los estímulos dados por el propio medio escolar y al control y la medición de su conducta.

El dominio afectivo, que es nuestro interés en este artículo, según Benjamín S. Bloom et al. (1975, pp. 169-218), se consideró a la luz de una serie de investigaciones en diseños escolares y en pruebas de evaluación, lo que dio como resultado una serie de elementos que tomaron en cuenta para abordar dicho dominio: la falta de instrumentos de evaluación, el desgaste procesual de dichos objetivos, la poca importancia otorgada en los diseños curriculares, la poca vinculación entre los términos corrientes en este dominio: interés, actitud, aprecio y valoración. Así que se optó por un método de configuración de una taxonomía del dominio



afectivo planteada de forma deductiva en la planeación y realizable de lo sencillo a lo complejo, en su instrumentación. La apuesta era “la incorporación” de lo afectivo al aprendizaje del alumno como el continuum de ordenamiento que se eligió. El proceso partía de la conciencia de un fenómeno, ser capaz de percibirlo, capaz de prestarle atención y la respuesta ante él con un sentimiento positivo, de forma que el sujeto conceptualizara ese comportamiento y organizara estas concepciones en una estructura, la cual al aumentar en complejidad se iría convirtiendo en una posición general ante la vida, es decir su valorización. De esta manera, como taxonomía del dominio afectivo, se buscó que los objetivos educativos partieran de percibir (tomar conciencia, disposición a recibir, atención controlada o selectiva), responder (consentimiento en responder, disposición a responder, satisfacción a responder), valorizar (aceptación de un valor, preferencia por un valor, compromiso), organización (conceptualización de un valor, organización de un sistema de valor) y Caracterización de un valor o conjunto de valores (conjunto generalizado y caracterización). La propuesta afectiva del conductismo estuvo orientada más hacia la respuesta a los estímulos del medio, a los contenidos escolares y a la interiorización de actitudes y valores, que al trabajo de la persona sobre su propio ser.

La propuesta conductista buscó vincular el dominio cognoscitivo con el afectivo a partir de los siguientes principios: la unidad del organismo: lo cognoscitivo siempre está vinculado con lo afectivo; aunque la arbitrariedad de las clasificaciones lleve a separar las dimensiones, se debe buscar sus vinculaciones. Relacionar el componente afectivo en el cognoscitivo a partir del diseño de los objetivos. El logro del objetivo de un dominio debe implicar el logro del objetivo de otro dominio. Los objetivos cognoscitivos deben ser un medio para la obtención de las metas afectivas y a su vez el logro de lo afectivo

debe ser medio para el logro de lo cognoscitivo. La realización simultánea de las metas cognoscitivas y afectivas.

### **Segunda mitad del siglo XX**

Iniciando la segunda mitad del siglo XX, finales de los cincuenta e inicios de los sesenta, tenemos en el escenario educativo mundial tres grandes corrientes que estructuran un proceso de relación con dicho ámbito: por un lado, la educación en valores, la corriente humanista norteamericana y el constructivismo en educación (conformado por los paradigmas cognitivos, la alternativa psicogenética de Jean Piaget y la corriente sociocultural de Lev Vygotsky y sus discípulos. Son tres corrientes que simultáneamente tienen sus desarrollos y algunas de ellas aportaciones al ámbito educativo, especialmente en el aspecto de la afectividad y de la relación cognición-afecto.

Todas estas corrientes se recuperaron en el ámbito educativo como respuesta a la manera como se habían estructurado los sistemas educativos, especialmente en el plano de la formación de la persona y de su proceso de aprendizaje. Por supuesto, cada corriente tiene su propia historia fundacional y desarrollo, pero para el ámbito educativo fueron un fundamento importante para plantear cambios en los procesos de demarcación de las finalidades, la planeación, el diseño y la misma evaluación. A nosotros nos interesa identificar si la corriente se interesó por la afectividad y su relación con la cognición.

#### **a. La educación en valores**

Una primera incursión de lo afectivo en la educación fue la educación en valores (Quintana, 1998), lo cual se dio ante los cambios generacionales, las formas de pensar y de ser que se estaban modificando y los jóvenes que estaban “perdiendo los valores... ahora ya no tenían valores...”, lo cual preocupó a muchos



educadores y comenzaron a ocuparse del asunto. Este movimiento tuvo como sustento una amplia discusión en la filosofía sobre los valores, la cual inició a finales del siglo XIX y se desarrolló a lo largo del siglo XX. Quintana realiza un análisis y clasificación de las diversas posturas y las divide en tres generaciones, las cuáles disputaban sus propias concepciones sobre los valores, las valoraciones, la definición, su naturaleza, su funcionalidad y su aplicación.

Las concepciones de los valores se estudiaron desde el formalismo, tomarlas como ideas, que se tornaron en dos sentidos: los subjetivistas que se orientaban hacia el sujeto, sus valoraciones sus intereses, su intencionalidad; y los objetivistas que los formulan como ser en sí mismos, son realidades autónomas y absolutas: las concepciones van desde su división en absolutos y relativos; los valores aunque son independientes del sujeto, él los percibe sentimentalmente; se planea la jerarquización de los valores. Se plantea la vinculación de los valores con la ética, la moral, la psicología, la sociología, la antropología, la propia filosofía, es decir muchas disciplinas desde las cuales se han podido explicar.

Estas dos visiones, objetiva y subjetiva prevaleció por dos generaciones en la reflexión de los valores, sin embargo, la tercera generación tiene una formulación más integradora, ya que busca vincular los valores con el sujeto, pero también los mira como autónomos, sin embargo están íntimamente entrelazados. Plantean la necesidad de la captación de la cualidad del valor, el requisito del depositario del valor, la manifestación del valor en los bienes.

Con respecto al conocimiento de los valores hay tres posturas: el intelectualismo, el emocionalismo y un emocionalismo moderado, que integra ambas teorías. Con relación a los juicios de valor, ellos implican estimación o apreciación acerca de algo; es una cuestión

de mera experiencia y de definición del valor. Sobre los sistemas y jerarquías de los valores, el primero como representación de los valores existentes, relacionados. La escala o jerarquía ya refiere a relaciones coordinación y subordinación. Con relación a si los valores son absolutos o relativos, pues depende de las personas en función de la regulación de su propia vida. Son relativos los valores físico-vitales, los afectivo-psicológicos y los socio-culturales. Son absolutos los racionales, pero los anímico-espirituales pueden tener cierta relatividad.

Como podemos observar la propia historia de la filosofía de los valores nos muestra que los valores no están separados de la afectividad, sino que se vinculan con el sujeto a través de los sentimientos, las emociones y los propios procesos de valoración.

### **Educación y pedagogía en valores.**

Toda esta gama de reflexiones y aportaciones filosófico-teóricas con respecto a los valores, son los fundamentos de una serie de propuestas para educar en valores, bajo el entendido que toda educación está esencialmente orientada a valores. Las propuestas seguirán una corriente u otra o su integración, para trabajar dentro del ámbito formal e informal de la educación; a veces inserta en el currículum, otras veces como formación extracurricular, tanto para profesores como para alumnos.

De esta manera, dicha educación en valores debe plantear una concepción pedagógica de los mismos, teniendo cuidado en la terminología oficial, que luego confunde: habrá que definir y tomar posición frente a lo que es un valor, una actitud, un comportamiento, la valoración, los afectos, los sentimientos, las emociones, la jerarquía de valores, la cognición, la afectividad.





En este sentido, la pedagogía debe ocuparse de la reflexión axiológica. El tratamiento pedagógico buscará desarrollar procesos de reflexión sobre los valores y su aplicación en la vida, además la direccionalidad que ellos plantean y la responsabilidad que la persona asume.

Desde su conformación histórica, dicha educación y pedagogía de los valores tiene dos períodos: la primera es la que surge con la aparición de la primera corriente filosófica que reflexionaba sobre los valores. Cuando surge la filosofía de los valores, a inicio del siglo XX, también surge la Pedagogía de los valores, representada por Litt, Meiste, Nohl y Spranger, entre otros. Una segunda que se desarrolla a partir de 1975 en Estados Unidos, ya no apoyada en una filosofía de los valores, sino con base en los resultados de la educación en sociedades secularizadas.

Esta historia de la educación en valores tiene tres razones: hasta los años 60 en todas partes habían valores definidos y reconocidos que decidían las finalidades de la educación. En los años 60 y 70 hubo una ruptura con esos valores y esos objetivos educacionales. En los 80 esa reacción cesó y reaparece tímidamente la opción 1.

### La actual educación en valores

Esta educación aparece en los años 1975 en Estados Unidos y en Alemania como un programa escolar para uso de los maestros; luego los partidos buscaron por vía jurídica dicha educación en las escuelas. En E.U. se desarrolló de forma natural. Uhl (1995, p. 7) dice que han habido 5 programas de educación en valores muy importantes y que se han extendido a diferentes países en el mundo: Clarificación de valores de Rath, et al. Desarrollo del juicio moral de Kohlberg. “Tengamos el valor de educar

y recuperar lo educativo de los años 70. La escuela de una comunidad justa de Kohlberg. Programas combinatorios.

Uno de los problemas de esta educación en valores está en su definición ya que hay dos tendencias: la dura, que se atiene a la concepción material de los valores; y la blanda, que está más cargada a una visión subjetiva y de preferencias individuales. Además, hay teorías que se basan en la operatividad de los valores en la vida diaria. Reiteramos que los valores son fines de la vida humana y también de la educación, además, son tareas que tienen las personas el trabajarlos, reflexionarlos en su vida diaria.

En los años 90 y 2000 hubo un boom de programas de educación en valores, generalmente planteados como asignaturas en los currículos, o como actividades extraescolares, a manera de cursos, talleres, vivencias, laboratorios. También hay una postura de insertar los valores dentro del diseño curricular de aula, es decir, plantearlos como tonalidad de los métodos y su vivencia en las actividades, con su debida reflexión desde lo cognitivo y los contenidos. Esta inserción busca ser integral con los demás componentes del proceso didáctico.

Asimismo, hubo otra alternativa de educación en valores que los plantea como transversales: se decidía el valor de la semana o del mes (por parte de las autoridades, o por los maestros, o vinculados ambos); el valor elegido tenía que vivirse y dar ejemplo de la experiencia a lo largo del período citado; fue una propuesta que no fructificó, porque implicaba que todas las asignaturas, personas e institución debían impregnarse del valor del período y vivirlo y tomarlo como experiencia.



La educación o pedagogía en valores busco vincular cognición y afecto en los diferentes programas que se construyeron, tratando de motivar la vivencia de los mismos en situaciones determinadas, la reflexión ética y la valoración de la situación, de manera que el alumno pudiera ser capaz de decidir hipotética o realmente, lo que haría en tal o cual situación.

#### **b. La corriente humanista norteamericana**

Esta corriente es un conglomerado de facciones y tendencias, pues entre sus integrantes hay profundas diferencias, sin embargo hay unidad. Dicha corriente ha aportado de forma más comprometida lo que otras no: el estudio del dominio socio-afectivo y de las relaciones interpersonales y el de los valores en los escenarios educativos. (Hernández, 1998, p. 99).

Los planeamientos de los miembros de este paradigma se han construido para fines de trabajo clínico, sin embargo se han recuperado para tareas educativas; ambas prácticas, la clínica y la educativa forman un continuum; la función terapéutica es un trabajo de formación, reconstrucción y reaprendizaje, lo mismo que sucede en la educación (Hernández, 1998).

La reflexión sobre el hombre y el humanismo son temas que desde la Grecia clásica han sido objeto de reflexión y análisis. Desde la psicología y, especialmente, la norteamericana, es donde surge esta perspectiva humanista. Este paradigma inicia en los años 50, después de la II Guerra Mundial, por iniciativa de Abraham Maslow. En ese tiempo en psicología había dos tendencias: el conductismo ortodoxo y el psicoanálisis freudiano ortodoxo, es así que esta corriente humanista surge como una tercera fuerza (Castanedo, 2005, p. 23). En la década de

los 60 habían 100 integrantes que conformaban tal fuerza, y fueron los primeros inscritos en el Journal of Humanistic Psychology, haciéndose miembros de la Association for Humanistic Psychology. En 1964 fue la conferencia cumbre que formalizó esta asociación. Los cinco grandes fundadores y grandes figuras de la psicología fueron: Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl Rogers, Rollo May y James Bugental.

Este movimiento creció aceleradamente a finales de los 50 y durante toda la década de los 60, aunque en los 70 se separan Allport, Murray y Murphy, debido a diferencias en las formas de trabajo, por el exceso de técnicas humanísticas que se adoptan sin razón y por la falta de espacios en la universidad. Para los años 80 y 90, hay una vinculación con la psicología teórica; además un contacto auténtico y de relación interpersonal entre los miembros de dicha organización; se deja atrás la postura no directiva y no interpretativa; se teoriza con rigor la metodología de las ciencias y se incorpora al constructivismo.

Desde la construcción de su marco teórico, los fundadores estuvieron influidos por el existencialismo y la fenomenología; del primero, recuperan la idea de que la personalidad se crea a través de las elecciones o decisiones que se toman ante diferentes situaciones. El hombre es un ser en libertad, independiente de las condiciones en que viva. El hombre es responsable de sus propias decisiones. De la segunda, retoman que cualquier actividad cognoscente es un acontecimiento subjetivo de acuerdo con su realidad personal, así el hombre toma conciencia de su realidad experiencial. Las aportaciones de ambas corrientes orientaron la direccionalidad que tomó esta corriente.

Plantea Gerardo Hernández (1998) que la diversidad de estudios y reflexiones de los





autores de esta corriente giró en torno a los procesos integrales de la persona; ellos parten de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo desarrollo. Así, para explicar a la persona, ella debe ser estudiada en el contexto interpersonal y social. La concepción de hombre que tienen en esta corriente es “un ser potencialmente libre y creativo, cuyo comportamiento puede depender más de su marco conceptual interno, que de la coacción externa” (Martínez, 2004). Entonces, lo que distingue al hombre es su libertad, la creatividad, los valores, el amor, actuar con un propósito y dirigirse hacia una meta, la autorrealización, el sentido de la vida, del sufrimiento y de la muerte.

Hay varios postulados que plantean los humanistas norteamericanos y que es importante mencionar (Hernández, 1998; Martínez, 2005; Castanedo, 2005):

1. El hombre es una totalidad.
2. El hombre posee un núcleo central estructurado: la persona, el yo, el sí mismo; es el elemento estructurador de todos los procesos
3. El hombre tiende de forma natural hacia su autorrealización
4. El hombre es un ser en un contexto humano
5. El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia
6. El hombre tiene facultades para decidir
7. el hombre es intencional
8. Su atención se centra en la experiencia humana consciente .

9. Énfasis en las cualidades profundamente humanas como la elección, la creatividad, la valoración, la autorrealización.
10. Fidelidad al significado y valor cuando se eligen los problemas de estudio.
11. Especial aprecio por la dignidad y valor del hombre e interés por el desarrollo potencial de cada persona.

**Paradigma humanista y educación** (Este apartado se construyó con las aportaciones de: Castanedo, 2005; Hernández, 1998; Lluís, 2013; Martínez, 2004).

Dice Gerardo Hernández (1998) que la aplicación de la psicología humanista a la educación nació a la par de las protestas contra los currículos del sistema educativo norteamericano por no tomar en cuenta las características de los estudiantes y por ser deshumanizantes. Bajo este contexto, las metas y objetivos de la educación humanista estuvieron centradas en el desarrollo individual de la persona, la conformación de la identidad donde el sujeto se reconozca como único; la promoción del desenvolvimiento de las potencialidades del individuo; con esta lógica, se procuró centrarse en el crecimiento personal con autoconciencia y reflexión; se fomenta la creatividad con experiencias de procesos de grupo e interpersonales, se promueven sentimientos positivos hacia las asignaturas; se vinculan contenidos, cognición y vivencia.

Con base en estas metas, Miller (1976 citado por Hernández, 1998) plantea cuatro tipos de modelos de educación humanista:



1. Modelos de desarrollo que enfatizan un cambio en el desarrollo de los estudiantes: psicosocial, moral.
2. Modelos de autoconcepto, centrados en el desarrollo de la identidad (clarificación de valores)
3. Modelos de sensibilidad y orientación grupal que se interesan en el desarrollo de habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás (comunicación)
4. Modelos de expansión de la conciencia orientamos a desarrollar el lado intuitivo.

Qué tipo de enseñanza y de profesor se debe formar: Considerar las necesidades humanas para el desarrollo de lo cognitivo y social; elevar el desarrollo de las capacidades humanas; hay que re-direccionar a la escuela; incluir las emociones, los sentimientos y las sensibilidades en el proceso educativo; es necesario vincular cognición y afecto; la educación humanista es una experiencia de aprendizaje que surge de la fusión natural de lo cognitivo y lo afectivo.

Principios de la educación humanista: La emoción es una ayuda para el aprendizaje; cultivar el intelecto, las capacidades cognitivas en relación con la realidad; las escuelas deben apreciar el efecto que tienen: es su influencia en los alumnos; la emergencia y mantenimiento del autoconcepto, debe ser la preocupación principal de la escuela; la escuela debe ser el lugar donde los valores y los sentimientos se expresen, exploren y comparen y estar expuestos a nuevos valores; la escuela debe educar en términos de ofrecer elecciones reales, presentando alternativas y respetando la autonomía del que elige; debe motivar una actitud de compromiso fundamental en la búsqueda del conocimiento, evaluar la realidad y encontrar los significados y dar sentido; los maestros deben observar las actitudes y conductas y los cambios en ellas; las

escuelas deben organizarse a la luz del principio de co-laboración y éxito.

Con qué métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje se pueden concretar los principios educativos de esta formación humanista, Rogers (1978) y Rogers y Freiberg (1996) nos proponen una serie de métodos para desarrollar un ambiente de libertad, propicio para el aprendizaje de los alumnos (Hernández, 1998):

- a. El método principal es el diálogo. Debe provocar las interacciones humanas y el acercamiento del yo-tú.
- b. Construir sobre problemas percibidos como reales
- c. Proporcionar recursos, para provocar un aprendizaje vivencial acorde con los intereses y necesidades de los alumnos.
- d. Uso de contratos, en tanto dispositivo abierto que proporciona seguridad y responsabilidad real en un ambiente de libertad.
- e. La división del grupo para el logro de los objetivos.
- f. Desarrollar trabajos de investigación y elaboración de proyectos
- g. Tutorías entre compañeros

Como podemos notar, este paradigma es clave para la comprensión de la educación de la afectividad, ya que propone la vinculación de cognición y afecto desde la propia metodología, siendo también su principio educativo.

**c. El constructivismo en Educación (los paradigmas cognitivos, el planteamiento psicogenético y el sociocultural).**



César Coll (1997) dice que en las últimas décadas se han ido imponiendo en el campo educativo una serie de planteamientos que tienen su origen en el psiquismo humano, conocido como “constructivismo”. Este surgimiento fue posible por el cambio en el paradigma dominante para explicar el psiquismo humano que se inicia en los años cincuenta y culmina a fines de los setenta con la adopción casi generalizada de los enfoques cognitivos.

La revolución cognitiva ha promovido cambios en las miradas psicológicas, conformándose en una serie de paradigmas cognitivos y en las propuestas educativas, derivando en alternativas pedagógico-didácticas.

Este pensamiento constructivista es un conjunto de posturas de tipo epistemológico-pedagógico, frente a la realidad natural, humana y social, que ha llegado a identificarse con una teoría educativa, y ha buscado apropiarse de un objeto que no le pertenece y no puede explicar: el perfeccionamiento integral de la persona; así, el constructivismo se ha establecido como un concepto, una filosofía y una metodología para la transformación del aprendizaje. (Barreto, et al. s/f).

La idea inicial era hablar de un constructivismo (Novack, 1988; Gil y otros, 1999), sin embargo, hubieron voces que planteaban que no había consenso entre todas las teorías, por lo tanto había diferencias, lo que llevaba a hablar de diversos constructivismos.

No es objeto de este artículo la explicación pormenorizada de cada constructivismo, sino anotar en líneas generales sus planteamientos e identificar si recuperan la afectividad y la relación cognición y afecto.

### 1. El constructivismo cognitivo.

Vamos a ubicar este tipo de constructivismo en tres grandes desarrollos, siguiendo los planteamientos de Gerardo Hernández (1998):

por un lado, el procesamiento humano de la información, por otro, el aprendizaje estratégico y, finalmente, el aprendizaje significativo de Ausubel. Cada uno tiene su propio desarrollo, sin embargo, las tres parten del principio del desarrollo de la cognición en los sujetos, a diferencia de otros paradigmas centrados en la conducta o en la persona integral.

El procesamiento humano de la información surge a finales de los años cincuenta en Estados Unidos bajo la metáfora de la mente como computadora, la cual desencadenó dos posturas: la dura, que es una interpretación literal de la metáfora y plantea que el ser humano es un tipo de sistema que procesa información, ante ello, la mente para procesar realiza operaciones cognitivas y que el aprendizaje consiste en la adquisición de representaciones mentales. Esta versión predominó durante los sesenta y setenta del siglo pasado. La metáfora débil, entendía la metáfora computacional como un recurso instrumental; se centró en el reconocimiento del ser humano como ente que adquiere y usa conocimientos. Además, hay una tercera alternativa, más cercana a la débil, que concibe al sujeto como productor y lector de narrativas, se le entiende como intérprete y negociador de significados y no como un procesador de información. Esta versión estuvo marginada, pero en los ochenta se instaló como dominante. Esta visión fue conformando la visión constructivista norteamericana. Como podemos notar, en este planteamiento no hay ninguna referencia a la cuestión de la afectividad, ni a la relación cognición y afecto.

Desde los años setenta se congregaron una serie de propuestas como la comprensión de textos, la teoría de los esquemas, las estrategias cognitivas y la metacognición. Todas refieren al sujeto como constructor o elaborador de conocimientos. En los años 80 del siglo pasado se empezó a utilizar abiertamente el nombre



de constructivismo para fundamentar sus concepciones de cómo se aprende y se conoce.

### **El aprendizaje estratégico.**

Cabe hacer énfasis en dos vertientes del enfoque cognitivo: las estrategias cognitivas y la metacognición de Flavell, Brown, Paris, entre otros. Estas posiciones generaron una corriente que se llama aprendizaje estratégico que superó a su antecesor llamado “hábitos de estudio”.

Tres tesis centrales de este proceder estratégico: primera, que las personas pueden compensar las limitaciones de su sistema cognitivo con el uso reflexivo e inteligente de estrategias para construir representaciones cognitivas más poderosas, funcionales y útiles; segunda, la utilización de estrategias supone una compleja actividad reflexiva de toma de decisiones, donde se debe hacer una lectura inteligente del contexto de aprendizaje, y, tercera, se considera que las personas son capaces de aprender dichas estrategias cognitivas, motivacionales-afectivas y de autorregulación gracias a la interacción con otros y a su reflexión metacognitiva para convertirse en aprendices constructores de conocimientos autónomos y estratégicos.

Haciendo una revisión específica en este paradigma estratégico y buscando la vinculación con la afectividad, sólo encuentro dos relaciones. Una en tanto refiere que el uso de estrategias está influido por factores motivacionales-afectivos de índole interna (metas de aprendizaje, procesos de atribución, expectativas de autocontrol y autoeficacia, etc. ) y externa (situaciones de evaluación, experiencias de aprendizaje, entre otras). De igual forma, cuando se habla de la aplicación de este paradigma al ámbito educativo, se refiere a la motivación, visto desde el ámbito de las creencias en el aprendizaje autorregulado: a. componentes de expectativas, que tiene que ver con las creencias de la capacidad de llevar

a cabo una tarea; b. componentes de valor, relacionados con las creencias de los aprendices en tanto la importancia o el valor de una tarea; en ambas se declara como importante el interés por la tarea misma y el deseo de aprender.

Otra vertiente es la teoría de la asimilación o aprendizaje significativo propuesto por el psicólogo David Ausubel, la cual aparece desde los inicios de los años sesenta. Este autor asume pronto los principios del constructivismo en su teoría de la asimilación, los cuales posteriormente fueron retomados por Novack (1988 y 1998) con su propuesta denominada constructivismo humano.

A Ausubel le interesaba vincular aprendizaje y cognición con los ámbitos escolares; darle un sentido educativo a los procesos cognitivos. Una de las mayores aportaciones de Ausubel es la de aprendizaje significativo. Plantea que aprender lo significativo de una información novedosa que se nos presenta, consiste en una doble actividad cognitivo-afectiva esencial: construir un nuevo significado a partir de ésta y atribuirle un sentido o darle un por qué. Aprender significativamente implica aprender comprendiendo los significados que se quieren aprender, pero también encontrar razones suficientes para querer aprender y constatar su utilidad futura para nuevos aprendizajes. Construir significados implica pensar, sentir y actuar, aspectos que hay que integrar para conseguir dicho aprendizaje significativo. Compartir significados y acciones entre profesor y alumnos implica que el intercambio es intelectualmente constructivo y emocionalmente efectivo.

El componente afectivo en Ausubel está dirigido hacia la motivación y a la disposición a la asimilación; el querer aprender o estar dispuesto a aprender. El énfasis está en que el alumno mantenga un grado de voluntad necesaria, que quiera aprender. Aprender significativamente



implica lo cognitivo, lo afectivo, lo experiencial y lo relacional.

La disposición implica un fuerte componente volitivo, tanto intencional como motivacional, de querer aprender. El que el alumno tenga motivación como voluntad está determinado en gran medida, por el grado de sentido que se atribuya a la situación de aprendizaje. El Aprendizaje significativo no sólo modifica nuestro modo de saber y comprender las cosas (cognición), también transforma el sentido (dimensión afectivo motivacional) que éstas tienen para nosotros (Solé, 1993, Miras, 2001). Por sentido debe entenderse los componentes afectivo-motivacionales que pone en juego el alumno y que influyen de forma importante en el modo como se perciben las situaciones de aprendizaje. Dichos componentes son: el autoconcepto, las expectativas de logro, la representación de la tarea y de las acciones del maestro; y los intereses y atribuciones del alumno, sus sentimientos de competencia. Para que una tarea o actividad tenga sentido el alumno debe saber la finalidad de la tarea, con qué relacionar el tema y en qué contexto se ubica; además, que la tarea se presente al alumno como una situación útil y valiosa de ser aprendida en forma significativa y con sentido; tercero, que el alumno vea la tarea como algo que puede aprender con los recursos que posee.

Con respecto al paradigma psicogenético de Jean Piaget y en función de la afectividad y de la relación cognición y afecto podemos ubicarnos en el texto “Inteligencia y afectividad”.

La obra de Piaget es sumamente compleja y extensa, parte de un posicionamiento epistemológico para explicar y dar fundamento al conocimiento. Piaget representa una nueva ruptura en la filosofía que implicaría un reordenamiento en la ciencia y la filosofía. Establece una diferencia entre los problemas de conocimiento y aquellos que conciernen al sentido de la vida, a la posición del hombre

frente al universo o a la sociedad. (García, 1997, p. 34).

Piaget se autodenomina constructivista y con base en esta definición es cómo va a plantear toda su obra. Refiere a la actividad constructiva del sujeto, quien mediatiza la lectura de la realidad o de la situación instruccional. El sujeto piagetiano es un constructor de sus propios instrumentos instrumentales; además, el trabajo de los docentes es potenciar esta actividad constructiva.

Piaget parte de una visión epistemológica buscando explicar cómo conocemos, cómo pasamos de un estado de conocimiento a otro superior y cómo construimos categorías básicas que nos permitan pensar. Para ello, plantea una serie de teorías que justifican esta visión epistemológica: teorías de los estadios del desarrollo, teoría de la equilibración, la relación desarrollo-aprendizaje, estudios de la psicogénesis de categorías del conocimiento lógico-matemático, físico y social. Como dije es una corriente basta en reflexiones y propuestas.

En la relación inteligencia-afectividad, Piaget parte del reconocimiento de la interacción entre estas dos dimensiones, lo cual puede abarcar dos sentidos diferentes: uno donde la afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia, que las estimula o perturba. El alumno alentado en clase tendrá un más entusiasmo por el estudio y aprenderá más. El segundo sentido, es que la afectividad interviene en las estructuras mismas de la inteligencia.

Para aclarar estas alternativas Piaget parte de definir la afectividad en tanto emociones, sentimientos, la voluntad. Además, diferencia entre funciones cognitivas y afectivas. Parte del hecho de que no hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos; tampoco hay un estado afectivo sin elementos cognitivos.

Nos plantea el problema de la adaptación a través



de los procesos de asimilación y acomodación y dice que todo comportamiento es una adaptación y ella es el restablecimiento del equilibrio entre organismo y medio, el cual se restablece cuando hay un sentimiento de satisfacción. Se habla entonces de asimilación (el objeto es incorporado a los esquemas anteriores del comportamiento y acomodación cognitiva (si el objeto se resiste hay que transformar los esquemas anteriores. En la dimensión afectiva: asimilación afectiva, es el interés, bajo su aspecto cognitivo es la comprensión. La acomodación bajo su aspecto afectivo es el interés hacia el objeto en tanto es nuevo, bajo su aspecto cognitivo es el ajuste de los esquemas de pensamiento a los fenómenos. Las relaciones entre inteligencia y afectividad estarán en el orden de lo funcional; la afectividad energiza el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras. La afectividad puede ser causa de comportamientos, si interviene sin cesar en el funcionamiento de la inteligencia, puede ser causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, pero ella misma no genera estructuras cognitivas ni modifica el funcionamiento de las estructuras en las que interviene.

Piaget se pregunta si se puede hablar de estructuras afectivas, ante ello plantea que algunos sistemas afectivos conducen a estructuras; se cristalizan en ellas. Ante ello, las conclusiones a las que llega es que: a. La afectividad está operando constantemente en el funcionamiento del pensamiento, pero no crea estructuras. b. la energética del comportamiento depende de la afectividad, mientras que las estructuras proceden de las funciones cognitivas.

Con respecto al paralelismo entre cognición y afecto, hay dos objeciones: la primera es que los datos son inmediatos al sistema afectivo, no al cognitivo. La segunda, es que la inteligencia es operatoria, pero la afectividad no. La noción de operación en la vida afectiva está en la voluntad, de la cual constituye un sistema. Piaget hace

un paralelismo entre los estadios del desarrollo intelectual y afectivo, situando a cada uno en su lugar justo. Vincula inteligencia sensoriomotora con sentimientos intraindividuales; dispositivos hereditarios con dispositivos hereditarios afectivos; primeras adquisiciones con afectos perceptivos; inteligencia sensorio-motriz con regulaciones elementales; en la inteligencia verbal con sentimientos interindividuales; representación preoperatoria con afectos intuitivos; operaciones concretas con afectos normativos y operaciones formales con sentimientos ideológicos.

Las conclusiones a las que llega Piaget son que: en cada nivel de desarrollo mental hay paralelismos cognitivo-afectivos. Ante la hipótesis de que lo afectivo no genera estructuras, se encontró que en el 4o. y 5o. estadio existen verdaderas estructuras afectivas. Son isomorfas esas estructuras cognitivas con las afectivas. Inteligencia- afectividad puede llevar a pensar en ambas como dos facultades distintas pero análogas, sin embargo, todo comportamiento contiene los dos aspectos; por ello es mejor hablar de comportamientos orientados a los objetos y comportamientos orientados a personas.

Pasemos a nuestro último autor y corriente: La perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky.

La propuesta de Lev Vygotsky es también compleja y extensa y parece tener un principio: Aprender de los otros y con ellos (Hernández, 1998). Este paradigma plantea como problemática el estudio de la conciencia y de las funciones psicológicas superiores bajo una perspectiva que integra las dimensiones psicológica y cultural. Los fundamentos en los que se apoya Lev son el construccionismo social y en la perspectiva materialista histórica; plantea como aspectos teóricos centrales la mediación cultural, el estudio de las funciones psicológicas superiores, el concepto de zona de desarrollo próximo, la vinculación entre aprendizaje y





desarrollo, la mediación semiótica (el lenguaje) en la cognición individual y social.

La vinculación de este planteamiento con las cuestiones educativas son que la educación es un hecho consustancial al desarrollo humano, a través de ella se entretajan los procesos de desarrollo social con el desarrollo personal. Se plantea como meta educativa la apropiación de los objetos culturales participando en actividades sociales definidas por la cultura. La educación se dirige hacia la continuidad cultural. Al aprendizaje se le concibe como vinculado al desarrollo, pero lo antecede. El maestro es un agente que guía y ofrece un papel mediador, negocia y comparte significados, así el alumno es protagonista de su propio desarrollo y es producto de las múltiples interacciones.

Con respecto a nuestro tema, aunque en general los autores que trabajan a Vygotsky en el plano psicológico y educativo no lo vinculan con la afectividad, Lev se interesó en este tema desde el ámbito de las emociones.

Vygotsky publicó en 1933 la "Doctrina de las emociones. Investigación histórico-psicológica (elaborado entre 1931 y 1933). Fue publicado en ruso en el volumen VI y luego en inglés en 1999. Este volumen 6 no está publicado en Español. Este se localiza en el tomo 6 de sus Obras Escogidas. En esta obra se apoya de la crítica a la propuesta de Descartes sobre las pasiones y se apoya en Spinoza para fundamentar sus planteamientos. Plantea los lazos que unen el conocimiento y la razón a la emoción.

En sus Obras Escogidas el ítem afectividad como tal no está presente en sus obras; sin embargo, la palabra afecto tiene una mención en el tomo II, donde lo vincula con la inteligencia y en los antropoide; en el tomo IV en relación con el desarrollo del niño, con el desarrollo psicológico y con las relaciones y conexiones, y en el tomo VI, en relación con los débiles mentales y sus alteraciones. La palabra

emoción está presente en todos los volúmenes menos en el segundo. En el tomo I la relaciona con carácter reflejo y con la teoría de James. La vincula, en el tomo II, con los animales, el desarrollo, patología, relaciones con el carácter, cerebro, comportamiento, hábito, pensamiento, actividad, conciencia, creatividad, imaginación, necesidades, procesos psicológicos inferiores y superiores, refiere a diferentes teorías. En el tomo IV vincula emociones con sentimientos. Sin embargo, aunque hay mención y tratamiento de emociones y afectos, quedan casi minimizados por el sesgo cognitivo que se dio a su obra. Hay muchos ensayos de reflexión literaria, arte.

La obra de Vygotsky, según Rodríguez (2014), ha sido trabajada desde un sesgo cognitivo, sin embargo, desde el inicio se caracteriza por una profunda inspiración pedagógica (lo humano como construcción cultural, como educación) y artística (el drama como molde básico de lo humano).

Elkonin (1994) reconoce las herramientas culturales de Vygotsky a los 19 años, cuando concluye su obra Hamlet. En Psicología del Arte destaca el papel del arte como psicotecnia del sentimiento. Le interesaba rescatar cómo influye la obra literaria en el hombre, en su vida emocional. Ve el arte como una manifestación social del sentimiento. Plantea que lo social está presente donde hay una persona sola con sus sentimientos más íntimos, con sus sufrimientos personales. Es en la relación con los otros cuando se configuran y cobran sentido los sentimientos que experimentamos como personales.

A Vygotsky le interesaba mucho los puntos de vista de Spinoza acerca del afecto y su relación con el intelecto, él propone la indivisibilidad de ambos y la necesidad de conocer y manejar nuestras pasiones como requisito para la autodeterminación, visión con la que Vygotsky concuerda. También, decía que el conocimiento de nuestro afecto lo altera y lo transforma de un



estado pasivo en uno activo. El que yo piense el afecto relacionado con el intelecto y otras instancias, altera mi vida psíquica. Los afectos actúan en un complejo sistema con nuestros conceptos. Las emociones complejas aparecen sólo históricamente y son la combinación de las relaciones que surgen a consecuencia de la vida histórica, combinación que tiene lugar en el transcurso del proceso evolutivo de las emociones (Vygotski, 1933, p. 87). Para Lev la expresión de las emociones está mediada socioculturalmente y su origen está en las condiciones de vida del sujeto, que implican tanto las condiciones materiales de vida como el entramado de relaciones en que el individuo vive y es en este que se construyen tanto los procesos de pensamiento como los sentimientos. (González, 2006, 2009; Rodríguez, 2010).

En el curso del desarrollo humano las relaciones existen, se estructuran y reestructuran en la vivencia. Una experiencia emocional o vivencia es una unidad donde de un lado, en un estado indivisible el ambiente es representado en lo que está siendo experimentado, por otro lado, lo que está representado es cómo yo mismo lo estoy experimentando (Vygotski, 1932, p. 342). Vygotsky destaca la esencia relacional de la vivencia. Toda vivencia es vivencia de algo, la verdadera unidad dinámica de la conciencia es la vivencia.

La expresión más contundente del lugar de lo afectivo en Vygotsky se encuentra en su obra *Pensamiento y Lenguaje*, en su capítulo inicial y final son explícitos en torno a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Plantea que el pensamiento nace de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, intereses e impulsos, los afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva volitiva. sólo ella tiene la respuesta a porqué, en

el análisis del proceso del pensar (1934, p. 342).

Con respecto a la relación comunicación-cognición y afecto, nos dice que la expresión y la comprensión del lenguaje y sus relaciones con los pensamientos ocurren en contextos históricos, mediante actividades comunicativas que están social y culturalmente mediadas. En estos actos de comunicación, los sujetos hablantes son inseparables de sus motivos, de sus afectos, de sus deseos.

Como notamos, también en Vygotsky y en su obra hay una marcada tendencia a referir a la interacción entre pensamiento, inteligencia y afecto. Son indisolubles y cada uno actúa según el papel que le corresponde en el proceso de desarrollo.

#### **d. La afectividad tratada desde el ámbito científico.**

El olvido o el poco interés sobre la afectividad no sólo se dio en el ámbito educativo, también en el ámbito científico que seguía instalada en la visión positivista que dominaba la mayor parte de las ciencias, aunque hubieron posturas hermenéuticas-interpretativas que ya habían identificado y expresado en sus estudios la importancia de la vida afectiva en diferentes grupos humanos. La propia sociedad que señalaba a las emociones, las pasiones, los sentimientos como perjudiciales para la vida, porque segaban las acciones y las decisiones de las personas en sus relaciones con los otros. Para finales de los años ochenta y principios de los noventa, frente a los grandes problemas sociales de violencia, de conflictos, de individualismo, de egoísmo; además, de los acontecimientos escolares donde surgen individuos que matan a muchos dentro de las instalaciones escolares, la presencia de armas dentro de esas instituciones; los casos de bullying en las escuelas, de acoso en el ámbito laboral, la situación de inseguridad en las calles de pueblos, ciudades y megalópolis,



entre otros, provocó que la sociedad, la ciencia, las instituciones y la educación dirigieran su mirada a la cuestión afectiva. ¡oh gran olvido!, el constitutivo de la persona lo desdeñamos, lo dejamos de lado.

En el ámbito de las ciencias psicológicas, se pone en duda el concepto tradicional de inteligencia, especialmente Howard Gardner con su programa Spectrum, quien se da cuenta de que no sólo era importante el desarrollo de la inteligencia verbal y lógico matemática, sino que las relaciones con los demás y consigo mismos también era de tomar en consideración, de aquí que en su texto Estructuras de la mente inventa la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Otros investigadores como Peter Salovey, Sternberg y Thorndike también cuestionan la postura tradicional de la inteligencia. Es en los años 90 aparece la noción de inteligencia emocional con Peter Salovey y John Mayer en su obra Imaginación, Cognición y Personalidad. Estos autores buscan descubrir la importancia de los sentimientos en la vida humana que generan ciertos estados en el sujeto; ellos ubican la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social (término acuñado por Thorndike en 1920, término del que se desprenden la competencia social y las habilidades sociales) que busca desarrollar la capacidad de controlar las emociones y los sentimientos tanto propios como ajenos, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. En 1994, Antonio Damasio desde la neurobiología, dio apoyo científico a esta postura, con su texto El Error de Descartes y posteriormente en 2005, En Busca de Spinoza, además de muchos más estudios por otros investigadores que ponían en evidencia la relación entre amígdala y neurocortex, como sustrato de las relaciones en lo que llamamos corazón y cabeza. La conclusión a la que llegó Damasio fue que la toma racional de posiciones, por sí sola no basta, se necesita el concurso

de los sentimientos, que de manera intuitiva ayudan a conducir nuestra vida. En 1995, Daniel Goleman, psicólogo de la universidad de Harvard y periodista científico del New York Times, basado en los planteamientos de Salovey y Mayer, lanza al mercado su Best Seller Inteligencia emocional. A partir de esta obra que se difunde mundialmente, vienen una serie de estudios e investigaciones científicas, además de propuestas que se aplicarían en el ámbito educativo.

Paralelo a la Inteligencia emocional, en el ámbito educativo, surge en 1994, el Consorcio para el avance del aprendizaje social y emocional, que tiene sus seguidores; asimismo, está la educación emocional y bienestar propuesta por Rafael Bisquerra Alzina, en 2000, y actualizada en 2011, junto con otro texto del 2009 titulado Psicopedagogía de las emociones del mismo autor; también está la alfabetización emocional y social en el 2003; también en el 2009 está la propuesta de Formación en Competencias socioemocionales de Elvira Repetto y de la misma manera, la Pedagogía Emocional de Daniel Chabot y Michel Chabot.

Todos estos esfuerzos educativos se centran en promover una formación hacia las emociones, a través de las emociones, a partir del reconocimiento de la emoción, su interpretación y la autorregulación de la conducta de forma que beneficie las relaciones sociales con los otros, al hacernos conscientes de nuestros propios procesos.

Entre todas estas propuestas del trabajo sobre lo emocional, surge una alternativa que llamamos Educación de la afectividad, la cual considera que la parte sensible del ser humano no sólo está en lo emocional, sino que hay más factores que hay que considerar como: los sentimientos, los afectos, las pasiones, las motivaciones, los estados de ánimo, las necesidades, las cuales son las experiencias afectivas fundamentales que conforman el mundo afectivo subjetivo



e intersubjetivo de las personas y los sujetos. Además, educación de la afectividad es una nominación original ante las propuestas descritas anteriormente.

Hoy también hay una tendencia a vincular la afectividad con lo social con el constructo “Socioafectividad” (Marín, 2012), que se define como la posibilidad que tiene la persona de impulsar su capacidad para crear interrelaciones en la solución de conflictos y situaciones que se presentan en su vida cotidiana y que se constituyen en la inteligencia intrapersonal e interpersonal, todo ello implica la comunicación con el otro y con los otros. Esta propuesta está vinculada con el concepto de inteligencia social, de inteligencia intrapersonal, interpersonal, con el de inteligencia emocional. El cuestionamiento, es que la socioafectividad busca mejorar las relaciones con los demás, regulando las emociones y buscando mejor conocimiento de sí mismo y del otro. En este sentido, la socioafectividad es uno de los desarrollos de la Educación de la Afectividad.

El tema no se ha tratado con suficiente profundidad debido a varias circunstancias: por la complejidad del mismo, por la falta de un método adecuado, sin embargo, ha habido producción de muchos artículos y ensayos en Estados Unidos y en algunos países europeos, a partir de los cuales se plantean varios interrogantes que abonan al estudio de la afectividad y que fueron formulados por Antonio Malo Pé: ¿hay oposición entre la razón y la afectividad?; ¿se debe considerar a la afectividad como una forma de acceso directo a la interioridad del sujeto? ¿puede identificarse el amor al otro con el sentimiento? Así, los fundamentos desde los cuales se estructura la propuesta de Educación de la afectividad son de carácter metafísico, en el sentido de plantear la relación como fundamento último y, específicamente, la relación afectiva, la relación de la persona con el otro; gnoseológico, al plantear el influjo de la

afectividad sobre el error y la certidumbre en la relación entre conocimiento y afectividad y su papel en el conocimiento de la realidad y del otro; antropológico en el sentido de comprender quién es el hombre y su esencia; y ético, surge al plantearse cuál es el origen del control de la afectividad y cuáles son sus efectos. Ubicándonos en la realización de la educación de la afectividad, además tendrá sus fundamentos en lo psicológico, que nos permita trabajar sobre los mecanismos psíquicos que operan para que se desarrolle la relación cognición-afectividad y lo pedagógico, en el sentido de cómo llevarlo a un terreno educativo y concretando en acciones didácticas.

No es objeto de esta conferencia tratar el asunto de los fundamentos, sino de tener un acercamiento conceptual y metodológico para tratar esta categoría de la Educación de la Afectividad.

### Conclusiones del primer momento.

1. Cada tipo de educación y escuela han trabajado o no el aspecto de la afectividad y la relación cognición y afecto. Unas en el sentido negativo de la afectividad, otras en el sentido positivo, promoviendo su desarrollo.
2. Unas orientaciones privilegian el lado más normativo o directivo de la afectividad desde el ámbito de los valores; otros lo miran más desde la vivencia y la experiencia de formación de la persona.
3. Algunas posturas como las del aprendizaje estratégico y Ausubel, trabajan la afectividad en el sentido instrumental, como medio para lograr algo.



4. Quienes se han metido de lleno a la reflexión sobre la afectividad y la relación cognición y afecto son tanto Piaget como Vygotsky.
5. Que la Educación de la Afectividad implica otros constructos como la Inteligencia emocional, la inteligencia, formación, educación socioemocional; la inteligencia social, entre otras.
6. Que la Educación de la afectividad puede mirarse en sus distintos desarrollos: socioafectividad, psicoafectividad, etcétera.

### **Segundo Momento: ¿Qué es la afectividad y cómo se constituye?**

A partir de la lectura de varios textos que trabajan la afectividad, organizo este apartado, buscando conceptualizarla.

Partimos del hecho de que la afectividad impregna toda la vida del hombre, es el lugar donde se vive, ya que casi todas nuestras acciones y decisiones son resultado de estados afectivos; ella opera en los planos centrales y más profundos del ser humano, donde lo psíquico se vincula con lo orgánico, donde brotan las energías que son utilizadas para satisfacer necesidades y es el motor del comportamiento, en cuanto origina las conductas, además, es el antecedente de las ideas o pensamientos. Es una tonalidad o conmoción global, que se expresa con el término corazón, el cual es la apertura de todo ser a la existencia de los demás, desde la capacidad de comprenderlos. Es una realidad poderosa ya que nuestro contacto con la realidad cotidiana es sentimental y práctico.

La afectividad mira las cosas objetivas, las propias tendencias del ser humano, sus apetitos, sus pasiones; acompaña la aprehensión de las realidades y a veces brota de manera espontánea y en otras nos lleva a acabar sintiendo efectivamente del modo en que

nuestra libertad ha ido modelando los valores que orientan la vida.

La afectividad aporta vida, calor, color, intensidad, dimensión a las palabras, a las ideas, al amor. Es la cualidad sensitiva de la experiencia ya que favorece una relación global del sujeto con el mundo en su voluntad de actuar, por ello es un componente esencial de la existencia.

Por lo tanto, la afectividad es el conjunto de tendencias sensibles o afectos conscientes e inconscientes del individuo en la forma como somos afectados interiormente por las circunstancias y por la personalidad de cada uno, que se producen a nuestro alrededor; es un cambio interior que se opera de manera brusca o paulatina y que va a significar un estado singular de encontrarse, de darse cuenta de sí mismo.

La afectividad tiene por materia prima las sensaciones producidas por estímulos físicos externos que son recibidos por los órganos de los sentidos y que se interpretan en función de la importancia que proporcione el sujeto que los recibe, pero a diferencia con la percepción que permite recibir las sensaciones procedentes del entorno externo al organismo, la afectividad remite a la relación sensorial que el sujeto tiene con él mismo, es decir, como experiencia personal de la relación con las cosas y con los otros.

En síntesis, la afectividad opera con las sensaciones, interpreta en función de los valores que el sujeto posee y genera procesos de consciencia de sí mismo y de los otros y de lo otro.



De esta forma, la afectividad posee constitutivos internos que a veces no dependen de la libertad, pero que se configuran a través de nuestros actos libres de estimación, a ellos los llamamos Experiencias afectivas fundamentales y son:

- a. la emoción: son estados dinámicos causados por la agitación que causan las sensopercepciones, las ideas o los recuerdos. que comprometen las creencias, la fisiología, las vivencias subjetivas y los comportamientos de los sujetos, con su expresión en las conductas.

Según Damasio, son indispensables para la ejecución de los comportamientos racionales; son como una pulsión que nace en la profundidad del cerebro, se desliza hacia los otros niveles del sistema nervioso y se manifiesta por fin en la percepción de la emoción o en una influencia no consciente que orienta un proceso de toma de decisión.

Las emociones no suelen durar mucho, aparecen de forma repentina y bruscamente, son pasajeras. Su proceso es que se inician, suben hasta casi explotar y luego bajan. Pero ellos no son solo reacciones, sino que se construyen en la relación con el otro y lo otro. La sede de las emociones es el cuerpo.

Hablamos así de un sujeto emocional, que produce emociones en las diferentes actividades en que se implica y anticipa con sus emociones su implicación en ellas.

Existen diversas clasificaciones de las emociones, pero las cuatro principales que consideramos según Gurméndez (1984) son: alegría, miedo, vergüenza y cólera.

- b. Sentimientos. Los sentimientos designan una expresión privada del sujeto, un estado interno. (Graham Music) Es la acción o efecto de experimentar sensaciones provenientes del exterior o del interior. Son estados subjetivos positivos o negativos. Son más o menos intensos o duraderos e impregnan toda nuestra vida. (Martínez-Otero.). Son estados íntimos, a menudo intensos, pero difícilmente explicables, que toda persona se ve llevada a experimentar, según las circunstancias de la vida. (Jean Maisonneuve). Para José Antonio Marina, son experiencias que integran múltiples informaciones y evaluaciones positivas o negativas, implican al sujeto, le proporcionan un balance de su situación y provocan una predisposición a actuar. Se dividen en:

- estado sentimental. Sentimiento duradero o estable
- emoción- sentimiento breve, de aparición normalmente abrupta y alteraciones físicas perceptibles.
- pasión. Sentimientos intensos, vehementes, que ejercen un influjo poderoso sobre el comportamiento.

Scheler (1948) los clasifica en grados:

- sentimientos sensibles
- sentimientos corporales (como estados) y sentimientos vitales (como funciones)
- sentimientos puramente anímicos (del yo)
- sentimientos espirituales (de la personalidad).

- c. pasiones. Son experiencias afectivas intensas y duraderas que se adueñan de toda la personalidad. Cuando la pasión





invade a la persona arraiga con fuerza y empuja a obrar en una determinada dirección. A las pasiones se les ha clasificado como, por un lado, aquellas que obstaculizan la razón y limitan la libertad personal; por otro, se exalta la pasión como promotora de acciones.

- d. motivación. Designa los aspectos del comportamiento que nos inducen a actuar. Es el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta. (Martínez Otero)

González Rey dice que los motivos son los estados dinámicos más estables, asociados con la constitución de configuraciones subjetivas, se constituyen a través de la compleja mediatización de las necesidades por el sujeto y por la personalidad. El motivo está asociado a la constitución subjetiva de estados de necesidad. Una necesidad se define como los estados emocionales que acompañan o se desarrollan en los diferentes espacios de actividad y relación del sujeto.

Hay tres aspectos en el comportamiento motivado que conviene resaltar:

- Tendencia espontánea a prestar más atención a unas cuestiones que a otras.
  - suele haber una emoción característica, específica del impulso y su acción.
  - El impulso sigue el curso de una acción que tiene un objetivo concreto como meta.
- e. Afecto. Es cualquiera de las pasiones del ánimo, especialmente la ira, el amor, el cariño, el odio. Es lo afectado por algo. Es una modificación de nuestra conciencia solicitada por parte

de agentes extraños al yo. Origina receptividad y es una respuesta que es sí. Es fruto de un yo que percibe ser movido, que no está tan saturado en su sentir que acepta ser fascinado por la realidad y responde tendiéndose en un abrazo. Lo percibimos en sí mismo, a través de la consciencia, de sus manifestaciones, impulsa a la acción. Es la experiencia psicológica del amor; provoca un cambio interior.

Estas experiencias fundamentales afectivas se pueden analizar desde diversos movimientos que van entre:

- agrado-desagrado,
- inclinación-rechazo,
- afición, repulsión.
- placer-dolor
- intensidad o fuerza
- duración- temporalidad
- generalidad-especificidad

En esta gama de vivencias que constituyen los elementos principales del mundo emocional.

Esta conceptualización de la afectividad nos lleva a plantear que en tanto naturaleza humana, es posible promover procesos educativos que formen en la afectividad.

### **Tercer momento:. ¿Qué implica la educación de la afectividad?**

Para definir lo que se entiende por Educación de la Afectividad primero, es necesario definir a la educación. A ella, apoyado en Touriñán y Arboleda, la voy a entender como un proceso de formación de la persona con el fin de que decida y realice sus proyectos de vida. Por



eso, a la formación la defino como el proceso personal que realiza un sujeto en torno a las decisiones de qué, cómo, cuándo, por qué y para qué formarse. En dicho proceso interviene la institución educativa, la cual con la selección cultural que realiza se traza rutas formativas para acompañar al alumno en esta deliberación.

Si reunimos nuestros dos conceptos, entiendo la Educación de la Afectividad como el proceso de formación de la persona que pretende comprender la manera cómo es afectado interiormente por las circunstancias y por su personalidad y cómo produce cambios en su interior, a partir de darse cuenta de dichas modificaciones en sí mismo y en los otros.

Si esto es la educación de la afectividad, entonces, ella tendría que:

- a. estar centrada en la experiencia ligada a la acción, de manera que interprete el afecto en orden a la actuación.
- b. comprender que su espacio de realización es la relación interpersonal.
- c. enseñarnos a observar a las personas y a sí mismo, conocerse y conocerlas, comprenderse y comprenderlas, de forma que nos y las valoremos.
- d. es acompañarlos en el proceso de amarse a sí mismo, amar a los otros y saberse amado. Esta educación tiene como núcleo el amor.
- e. hacerles comprender que esta educación trabaja con la persona íntegra en tanto considera su cuerpo, sus afectos y su cognición, todos articulados en las diferentes acciones que realiza, desde su voluntad y libertad
- f. hacerles saber que en ella se considera la identificación con el otro con un sentido empático

Esta educación de la afectividad tiene diferentes variables que hay que cuidar desde el ámbito educativo:

- a. forma y clase de expectativas que el sujeto genera
- b. la adecuación o inadecuación de las percepciones y las atribuciones que con base en dichas percepciones realiza
- c. también, las representaciones valorativas que va construyendo sobre sí mismo, los demás y las situaciones de interacción social en las que participa.

El significado de una educación de la afectividad reside en la necesidad de actuar sobre uno de los aspectos que inciden en el aprendizaje, entendido como construcción personal del conocimiento; el sentido de una educación de la afectividad reside en la necesidad de actuar para el desarrollo personal de forma integrada, lo cual requiere de interacción con los profesores, compañeros, y todas las personas con las que tengamos posibilidad de hacerlo y que ponga el acento en la participación, la aceptación, la responsabilidad y la interdependencia (Aznar, 1995).

Esta educación de la Afectividad para lograr sus finalidades requiere de una inteligencia afectiva (Martínez-Otero, 2007; Díez, 2006) que:

- a. Valore la vida.
- b. Busque superar el egocentrismo y el egoísmo, a partir de recuperar el nosotros.
- c. Proponga al amor como la capacidad de dar y darse.
- d. Implique la capacidad de expresar y comunicar sus pensamientos y sentimientos vinculados en la acción.



- e. Genere un autocontrol emocional que no reprima, sino que vivifique.
- f. Articule cognición con afecto y cuerpo.
- g. Promueva procesos de reflexión, comunicación y consciencia.
- h. Se vincule con los valores en tanto la estima y la importancia que se da a objetos, personas y situaciones, de forma que pueda reconocerlos y apreciarlos.

La educación de la afectividad que vincula cognición-afecto-cuerpo-entorno y acción, tiene tres grandes competencias: Martínez-Otero

- a. Cognitiva, en tanto capacidad de usar el pensamiento de forma eficaz y constructiva, a partir del desarrollo de los procesos mentales.
- b. Afectiva, en tanto capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional, donde adquieren relevancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía.
- c. conductual o comportamental, en tanto acciones que realiza el sujeto desde la vinculación de la cognición y el afecto.

El mismo Martínez-Otero plantea que esta inteligencia afectiva en la escuela y el aula, tiene distintas vías:

- a. el ejemplo del educador
- b. la promoción de la convivencia cordial
- c. la reflexión en la situación
- d. la potenciación del razonamiento
- e. las relaciones interpersonales y grupales

- f. la incidencia de los contenidos curriculares en la afectividad de los alumnos.
- g. la afectación que produzcan los métodos de enseñanza y aprendizaje en los procesos cognitivos y afectivos.

Las implicaciones que tiene trabajar la afectividad son:

Un profesor:

- a. Con tendencia más humana, no sólo transmisor de conocimientos y evaluador.
- b. Que aprende a sentir como docente en sus prácticas y en el ejercicio de su tarea. Esto implica un qué, cómo, cuándo, dónde afectivo que ayuda al maestro a formatear sus afectos, a apelar a determinadas emociones en determinados momentos.
- c. Que sabe que las emociones y sentimientos son un sitio de poder y resistencia, son un espacio donde las diferencias y éticas son comunicadas, negociadas y compartidas.
- d. que genera un estilo emocional, es decir como la manera de pensar la relación del yo con los otros y de imaginar sus posibilidades.
- e. Sabe que tiene afectos apropiados e inapropiados, pero que ha aprendido a regular y ser pertinente.
- f. que muestra lo que siente, lo expresa y lo dialoga.



También un alumno que:

- a. Se acostumbra a ser muy emocional y a veces, explosivo.
- b. No quiere compromisos duraderos ni sólidos con el profesor y el conocimiento que se pone en juego.
- c. Está a la expectativa del juego sentimental con el profesor para aprender o sacar provecho.
- d. Que siente más que piensa.
- e. Necesita afecto por parte del maestro, pero que no se lo muestre tan evidente, porque lo haría sentirse vulnerable.

(valores, actitudes, comportamientos) y afectivos (emociones, sentimientos, pasiones, afectos, motivos).

- c. como tonalidad de las relaciones que se dan entre cognición, afecto, contenidos y métodos, a partir del diseño curricular de aula.

Esta es una forma de llevar a cabo un trabajo didáctico sobre la afectividad, sin embargo, hay otras propuestas muy interesantes como la de Martínez-Otero y la de Eloísa Díez y Martiniano Román, asimismo, recomiendo la lectura del texto *Maneras de querer*. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas, de Ana Abramowski. Editorial Paidós.

#### **Cuarto Momento: ¿Cómo trabajar la educación de la afectividad didácticamente? algunas pistas.**

Didácticamente, la educación de la afectividad se puede trabajar:

- a. Promoviendo procesos de comunicación más dialógica. Recordemos que la acción humana es siempre una interacción y al serlo adquiere un carácter social, pero para lograrlo necesita la participación de la comunicación, la cual requiere de estructuras cognitivas, afectivas y accionales para llevarse a cabo. Esta negociación nos va a llevar a realizar negociaciones, acuerdos, diálogo, a entendernos, a comprenderlos, etcétera.
- b. como objeto de reflexión, en tanto abre espacios de comunicación en el aula para identificar, analizar y comprender la vida afectiva que se da entre los actores, de forma que se pueda vincular los componentes de la afectividad: éticos

Quiero agregar, por último que la educación de la afectividad implica a la persona completa, integral, no sólo sus emociones, ni el control de las mismas para tener relaciones pacíficas; ella plantea la generación de la identidad de la persona, la construcción de un autoconcepto, entendido como el resultado de la valoración que hacemos de nosotros mismos, de nuestros pensamientos, sentimientos, acciones y de la evaluación que hagamos de nuestra imagen vista desde nosotros y desde los otros.

Así, en la licenciatura hemos reconocido la importancia y el papel que debe jugar una formación para la afectividad, la cual debe traducirse en el propio currículum y ser explícita en los planes de estudio, desde los objetivos, los perfiles, las asignaturas en su propio desglose y, principalmente, en la formación de los docentes, para que la reconozcan y la trabajen en las aulas.



## Conclusiones

1. La situación y las circunstancias sociohistóricas en las que vivimos nos han llevado a valorar la importancia de la afectividad en nuestras vidas.
2. La importancia de la afectividad en la época actual deviene de una gran necesidad de autoestima y valoración que tenemos. Deseamos que el otro nos reconozca.
3. La afectividad es un campo de construcción de las subjetividades, donde se ponen en juego las necesidades, motivos y emociones.
4. La afectividad es un objeto de reflexión científica que tendría que nutrirse con investigación y aportaciones desde diversas disciplinas.
5. Es posible educar la afectividad, y tendría que ser un objeto de reflexión pedagógica y didáctica.
6. La educación de la afectividad, en tanto es posible, tendría que trabajar en sus fundamentos y en la construcción de un marco teórico que le de sustento, amén de generar propuestas que sistematizan estas propuestas que sirvan como evidencia empírica para la generación de dicho marco.
7. Considerar la afectividad, requiere un proceso de consciencia del profesor y del alumno, en tanto las relaciones que se establecen en el aula.
8. Es posible trabajar la educación de la afectividad desde el diseño curricular de aula.

## Referencias bibliográficas

1. Abbagnano, N. y Visalbergui (2005). Historia de la Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.
2. Abramowski, Ana (2010). Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.
3. Amado, Georges (1971). La afectividad del Niño. Concepciones psicológicas. Madrid: Ediciones Studium.
4. Arboleda Aparicio, Julio César (2014). El enfoque comprensivo edificador. Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Barranquilla, Colombia.
5. Arboleda Aparicio, Julio César (2021). Hacia una didáctica comprensivo edificadora. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M.C. Domínguez Garrido (coords). Hacia una didáctica humanista. Pp. 389-460. Madrid: REDIPE-UNED.
6. Aznar Minguet, Pilar (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. Revista Española de Pedagogía. enero-abril, vol. 53, n. 200, pp. 59-73. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/150983#:~:text=La%20afectividad%20emerge%20como%20un,se%20recoge%20en%20la%20LOGSE>.
7. Bach, Eva y Darder, Pere (2005). Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor. México: Paidós.
8. Barreto, Humberto, et al. (s/f). Límites del constructivismo pedagógico. Revista



9. Educación y Educadores, no. 1, vol. 9. Facultad de Educación, Universidad de la Sabana.
9. Bloom, Benjamín S. y colaboradores (1975). Taxonomía de los objetivos en Educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
10. Castanedo, Celedonio (2005). Psicología Humanística Norteamericana. México: Editorial Herder.
11. Cázares, María Yolanda (2004). Habilidades para desarrollar la autodirección de la afectividad. Módulo III. Guía del Profesor. México: McGraw-Hill.
12. Coll, César (1997). ¿Qué es el constructivismo?. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
13. De la Caba, M. Ángeles (s/f). Educación Afectiva. Universidad del País Vasco. file:///C:/Users/Daelen/Downloads/Educacion\_Afectiva\_M\_Angeles\_de\_la\_Caba.pdf
14. De Zubiría Samper, Julián (2014). Los modelos pedagógicos. México: Nueva Alianza Editorial Iztacihuatl- Magisterio Editorial.
15. De Zubiría Samper, Miguel (2009). Introducción a la Pedagogía Afectiva. Una teoría de Pedagogía Conceptual. Colombia. <https://es.scribd.com/doc/20721965/Pedagogia-Afectiva-Ponencia-Miguel-de-Zubiria-Samper>
16. De Zubiría, Julián (2014). De la Escuela Nueva al constructivismo. México: Nueva Editorial Iztacihuatl-Magisterio Editorial.
17. Díaz- Aguado, María José y Medrano, Concepción (s/f). Educación y razonamiento morado. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales. Bilbao: Ediciones Mensajero.
18. Freinet, C. (1972). Las enfermedades escolares. Barcelona: Editorial LAIA.
19. Freire, Paulo (1982). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
20. García Cabrero, Benilde (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista Digital Universitaria. Vol. 10, n. 11. Coordinación de Publicaciones Digitales.DGSCA-UNAM.<https://biblat.unam.mx/hevila/Revistadigitaluniversitaria/2009/vol10/no11/1.pdf>
21. García, Rolando (1997). La epistemología genética y la ciencia contemporánea. Homenaje Jean Piaget en su centenario. Barcelona: Ediciones Gedisa.
22. González Rey, Fernando L. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. Psicología: Teoría pesquisa. Mayo-agosto, vol. 15, n. 2, pp. 127-134. <https://www.scielo.br/jptp/a/dxHzc5yXPYJqWLSYFRbmbkd/?format=pdf&lang=es>
23. González, Eugenio (s/f). Educar en la afectividad. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Madrid. <http://www.surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
24. Gutiérrez, Francisco (1975). Pedagogía de la Comunicación. Buenos Aires: Editorial Humanitas.





25. Hernández Rojas, Gerardo (2000). Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós Educador.
26. Hidalgo Guzmán, Juan Luis (1996). Constructivismo y aprendizaje escolar. México: Castellanos editores.
27. Lluís Camino, Josep (2013). Los orígenes de la psicología humanista. El análisis transaccional en psicoterapia y educación. Madrid: CCS.
28. Malo Pé, Antonio (1999). Antropología de la afectividad. Pamplona: EUNSA.
29. Marín Ríos, Luis Fernando (2012). La Escuela, escenario para la socioafectividad. Colombia: Editorial Kinesis.
30. Martínez Miguélez, Miguel (2004). La psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico. México: Editorial Trillas.
31. Martínez-Otero Pérez, Valentín (2007). La inteligencia afectiva. teoría, práctica y programa. Madrid: Editorial CCS
32. Mestre, Alberto (2021). Afectividad a modo humano. Alpha Omega, XXIV, n. 2, pp. 283-320. file:///C:/Users/Daelen/Downloads/4145-Articulo-8413-1-10-20220120.pdf
33. Music, Graham (2001). El afecto y la emoción. Buenos Aires: Longseller.
34. Padilla, Ramón (1975). Hacia una pedagogía latinoamericana del Lenguaje Total. Bogotá: Ediciones Paulinas.
35. Pascual Marina, Antonia. (s/f). Estrategias para la clarificación de valores y el desarrollo humano en la escuela. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, A.C.
36. Piaget, Jean (2005). Inteligencia y Afectividad. Buenos Aires: Aiqué.
37. Pozo, Juan Ignacio (2003). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata.
38. Proasi, Víctor Emilio (2001). La afectividad y su dinamismo. Buenos Aires: Universidad el Salvador.
39. Quintana Cabanas, José María (1998). Pedagogía Axiológica. La Educación ante los valores. Madrid: Editorial Dykinson.
40. Rodríguez, Wanda C. (2014). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: reflexividad histórica y reivindicación. Revista Propósitos y Representaciones vol. 1, no. 2, kpp. 105-129. file:///C:/Users/Daelen/Downloads/Dialnet-ElLugarDeLaAfectividadEnLaPsicologiaDeVygotski-5475207.pdf
41. Román Pérez, Martiniano y Díez López, Eloisa (2001). Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
42. Roqueñi, José Manuel (2005). Educación de la afectividad. Una propuesta desde el pensamiento de Tomás de Aquino. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA
43. Sierra, Álvaro (2008). La afectividad. Eslabón perdido de la educación. Pamplona: EUNSA
44. Simon, Sidney (1974). Encuéntrate a tí mismo a la mitad del camino. 31 estrategias para clarificar valores en la vida diaria. México: Editorial I.D.H.



45. Surrallés, Alexandre (2005). Afectividad y epistemología de las ciencias humanas. Revista de Antropología Iberoamericana. Ed. Electrónica. núm. especial. Noviembre-diciembre. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62309911.pdf>
46. Trujillo García, Sergio (2008). Pedagogía de la afectividad. La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. Tesis Psicológica, núm. 3, noviembre, pp. 12-23. Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012667004.pdf>
47. Vygotski, Lev S. (1934). Doctrina de las Emociones. Estudio histórico-psicológico. En Obras Escogidas, tomo VI. Madrid: Aprendizaje Visor.
48. Vygotski, Lev S. (1997). Obras Escogidas, tomos del I al V. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.
49. Vilanou, Conrad y Colledemont, Eulália (coords) (2000). Historia de la Educación en Valores, vol. 1. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
50. Vilanou, Conrad y Colledemont, Eulália (coords) (2001). Historia de la Educación en Valores, vol. 2. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
51. Villalpando Nava, José Manuel (2005). Historia de la Educación y de la Pedagogía. México: Editorial Porrúa.