

ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD, LA COMPETENCIA
AFECTIVA Y LOS VALORES HUMANOS EN UNA CLASE DE INGLÉS DE KIDS 5 EN
EL CENTRO CULTURAL COLOMBO AMERICANO - CALI

ALEJANDRA SIERRA GÓMEZ

DIRECTORA

TINA VILLARREAL

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS-FRANCÉS (V)

SANTIAGO DE CALI

2015

ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD, LA COMPETENCIA
AFECTIVA Y LOS VALORES HUMANOS EN UNA CLASE DE INGLÉS DE KIDS 5 EN
EL CENTRO CULTURAL COLOMBO AMERICANO - CALI

ALEJANDRA SIERRA GÓMEZ

DIRECTORA

TINA VILLARREAL

Trabajo de Grado presentado
como requisito para optar por
el título de Licenciada en
Lenguas Extranjeras
(Inglés – Francés)

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS-FRANCÉS (V)

SANTIAGO DE CALI

2015

Nota de Aceptación:

Aprobado por el comité de grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad del Valle para optar al título de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés – Francés).

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Agradecimientos

Quiero agradecer a Dios por brindarme la oportunidad de culminar mis metas. Agradezco infinitamente a mis padres por su esfuerzo, dedicación y gran apoyo que me han brindado a lo largo de mi vida y, en especial, en mi carrera profesional. A la profesora Tina por su disposición, paciencia y disciplina como directora de mi trabajo, mi síntesis académica y profesional sobre la pedagogía del amor.

Tabla de Contenido

1	Presentación	8
2	Planteamiento del Problema	10
3	Justificación	12
4	Objetivos	13
4.1	Objetivo general	13
4.2	Objetivos específicos.....	13
5	Antecedentes	14
6	Metodología	19
6.1	Contexto de la Institución.....	20
6.2	Procedimiento de la investigación y trabajo de campo	21
6.3	Sujetos de estudio.....	22
7	Marco Teórico.....	23
7.1	Jean Piaget (1975): Perspectiva constructivista	23
7.1.1	El recién nacido y el lactante.	24
7.1.2	La primera infancia de los dos a los siete años.	25
7.1.3	La infancia de los siete a los doce años.	29
7.1.4	La adolescencia.	32
7.2	Erik Erikson (1993): Perspectiva Psicosocial	35
7.2.1	Confianza básica versus desconfianza básica.	35
7.2.2	Autonomía versus vergüenza y duda.	36
7.2.3	Iniciativa versus culpa.	38
7.2.4	Industria versus inferioridad.	39
7.2.5	Identidad versus confusión del rol.	41
7.2.6	Intimidad versus aislamiento.	42
7.2.7	Generatividad versus estancamiento.	42
7.2.8	Integridad del yo versus desesperación.....	43
7.3	Luis Carlos Restrepo (1996): Pedagogía de la Ternura	43
7.3.1	Violencias sin sangre.	44
7.3.2	Sensibilidad y singularidad.....	44
7.3.3	La escuela: ¿agarra o acaricia?	46
7.3.4	Pedagogía de la ternura.....	46
7.4	Tina Villarreal De Frías (2000): Pedagogía afectiva	47

7.4.1	El sujeto académico: Aprender a Aprender.	48
7.4.2	La estructuración psicolingüística del sujeto académico va de la concientización hacia la definición del sistema de afectos.	49
7.4.3	Docencia es aprender.....	56
7.5	Sintetizando estas perspectivas psicológicas, psicoanalíticas y psicolingüísticas:	58
8	Talleres de confrontación e integración.....	60
8.1	Workshop No. 1: Respect.....	61
8.2	Workshop No. 2: Cooperation.....	64
8.3	Workshop No. 3: Autonomy	66
8.4	Workshop No. 4: Tolerance.....	69
8.5	Conclusión de los talleres.....	71
9	Conclusiones generales	73
9.1	Autorreflexiones pedagógicas sobre el proceso de escritura y el rol de la maestra – maestro en el devenir del discurso pedagógico.	75
10	Bibliografía	78

Tabla de Imágenes

Ilustración 1: Tira cómica workshop No.1	61
Ilustración 2: Tira cómica workshop No.2	64
Ilustración 3: Tira cómica workshop No.3	66
Ilustración 4: Tira cómica workshop No.4	69

1 Presentación

En el cursar de mi carrera, he encontrado con gran interés teorías pedagógicas que se alejan de la realidad actual de la educación tradicional. En este tipo de educación, se evidencia cómo de manera general, en la escuela básica, secundaria y hasta universitaria se educa exclusivamente para la competencia laboral, esto sin tener en cuenta un componente muy importante en el desarrollo de las personas como verdaderos seres humanos. Este aspecto que ni siquiera es mencionado en los currículos educativos es el que se refiere a la afectividad, es decir, a nuestros sentimientos, a la historia afectiva y a los valores. Debido a esto, surgió en mí el interés por explorar desarrollo de la personalidad y la afectividad del ser humano teniendo en cuenta perspectivas pedagógicas de autores que plantean metodologías educativas en las que se tienen en cuenta los componentes afectivo y emotivo de los principales protagonistas en el aula de clase, los estudiantes. Mi interés es también analizar actitudes, comportamientos y el sistema de valores de los niños en su proceso de desarrollo y en la educación – competencia actitudinal, afectiva y comunicativa.

Entiéndase que cuando se habla de “competencia afectiva”, me refiero al concepto propuesto por Tina Villarreal (1993) en su perspectiva pedagógica Aprender a Aprender, la cual propone como planteamiento fundamental la construcción del sujeto afectivo en la educación y la construcción de valores humanos en las prácticas pedagógicas autorreflexivas, es decir, que nos permiten reflexionar nuestra labor como docente.

Para lograr los objetivos planteados en este trabajo, se expondrán diferentes perspectivas pedagógicas de autores que han analizado el desarrollo de la personalidad de los seres humanos y otros que han contribuido en la inclusión de la afectividad en el campo de la

educación; entre otros, Jean Piaget (1975), Erik Erikson (1993), Luis Carlos Restrepo (1996) y Tina Villarreal (1993, 2000, 2013).

2 Planteamiento del Problema

Teniendo en cuenta los programas de educación de nuestro país, los cuales han sido diseñados por el Ministerio de Educación Nacional y, a su vez, enriquecidos con lineamientos curriculares de otros países, podemos evidenciar que el objetivo principal de nuestra educación es medir los conocimientos que los estudiantes adquieren en su etapa escolar; es decir, todo está basado en la transmisión de conocimientos dejando de lado la construcción de sujetos pensantes y autónomos. En el área de inglés por ejemplo, la educación básica plantea que el objetivo principal de los programas de los cursos es desarrollar la competencia comunicativa, la cual se refiere a las reglas sociales y culturales que determinan el uso particular del lenguaje y se divide en competencia lingüística (comprender y producir oraciones gramaticalmente correctas), competencia pragmática (comprender el significado de las cosas a través del contexto) y competencia sociolingüística (comprender la lengua como un sistema de signos en un contexto social). De esta manera, es evidente que se está dejando de lado la “competencia afectiva” que incluye la historia, los sentimientos y las emociones de los principales actores en el proceso de aprendizaje, los estudiantes.

De acuerdo con Jean Piaget (1975), la inteligencia y la afectividad van estrechamente ligadas a la vida de los seres humanos, es decir, no existe un acto específicamente intelectual pues en cada acto intervienen diferentes factores, valores, intereses, entre otros, pero tampoco existen actos específicamente afectivos, cada uno supone al otro.

La meta de la educación tradicional está basada sólo en la formación de sujetos que puedan desempeñarse competitivamente en la vida laboral sin tener en cuenta su vida social,

la relación con los demás; sujetos capaces de digerir reglas y conocimientos establecidos sin desarrollarse como sujetos afectivos, sin desarrollar su subjetividad, su propia identidad.

¿Es posible implementar alguna estrategia que me permita explorar y emprender la búsqueda hacia la construcción de la competencia afectiva y la formación de valores como propuesta pedagógica en los procesos de educación?

¿Qué resultados y qué aportes puede proporcionar esta estrategia a nuestra clase y a nuestra labor de docentes en general?

3 Justificación

En tiempos de violencia, problemas intrafamiliares e incluso pobreza, se hace cada vez más relevante el hecho de que el componente afectivo se incluya en el campo educativo. Es importante que en la escuela sean tenidos en cuenta aspectos como la historia afectiva, los sentimientos y las emociones de los estudiantes, dichos aspectos pueden permitirles desarrollar valores humanos en la clase, valores que nos construyen como sujetos afectivos en el proceso de interacción social. Cada vez es más evidente la necesidad de que se transformen las pedagogías tradicionales que han venido siendo utilizadas desde mucho tiempo atrás, pedagogías dirigidas hacia el desarrollo de saberes pero nunca en la construcción de un ser de autonomía e identidad profesionales, capaz de pensar y constituirse como un sujeto de sentimientos y emociones en el proceso de educación.

De acuerdo con las razones anteriormente expuestas, y basándome en perspectivas pedagógicas propuestas por varios autores, considero que analizar el desarrollo de la personalidad del ser humano e implementar alguna estrategia educativa basada en la integración de la afectividad y los valores humanos en la clase, es un gran aporte a las nuevas prácticas educativas.

4 Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar algunos aspectos del desarrollo mental y de personalidad del ser humano con el fin de implementar una estrategia educativa que tenga en cuenta la competencia afectiva y los valores humanos en la clase.

4.2 Objetivos específicos

- Brindar al maestro fuentes que le permiten conocer el desarrollo cognitivo, afectivo y de personalidad del ser humano con el objetivo de que se tengan en cuenta dichos aspectos en los procesos educativos, en su discurso en el aula de clase y en su metodología de enseñanza.
- Analizar la competencia afectiva y la creación de valores humanos en la clase.
- Implementar y examinar el uso de talleres de confrontación centrados en la afectividad y los valores humanos.

5 Antecedentes

Como uno de los puntos de partida de mi monografía, realicé una investigación de antecedentes y encontré varios documentos que tenían alguna relación con mi tema de investigación, pues existen varias monografías basadas en la competencia afectiva y los valores humanos en el aula.

Entre las monografías encontradas en el Centro de Documentación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, y que están relacionadas con mi tema de investigación, se encuentran algunas que podrían proporcionar herramientas en el desarrollo del tema.

Alejandra Guastumal Díaz (2008) en su monografía, “La Competencia Afectiva en los Procesos de Lectura y Escritura en la Lengua Extranjera” tiene en cuenta el proceso de aprendizaje y la concientización que el sujeto tiene de dicho proceso además de la construcción de la afectividad en el aula con énfasis en los procesos de escritura. Su principal objetivo era plantear una concepción diferente en cuanto al aprendizaje de la escritura destacando el desarrollo de la relación entre afectividad y procesos de lectura y escritura en la lengua extranjera.

En su monografía, “Relación entre la Competencia Afectiva y la Competencia Comunicativa en Niños de Educación Básica Primaria en Grados Cuarto y Quinto”, en el 2004, María Fernanda Carvajal llevó a cabo el análisis de la relación entre afectividad, la adquisición del lenguaje y educación en niños de básica primaria. Carvajal desarrolló una investigación basada en el comportamiento de los niños durante un año escolar; además los estudiantes realizaron algunos talleres sobre valores humanos en el campo educativo.

El trabajo de grado, “Construcción de Valores Humanos en Estudiantes de un Curso de Inglés para Propósitos Específicos Nivel III de Artes Visuales y Filosofía desde una Perspectiva Psicolingüística” realizado por Alejandro Molina Izquierdo (2004), es una investigación sobre la construcción de valores humanos en el modelo pedagógico, Aprender a Aprender. Su principal objetivo fue analizar el desarrollo de los valores humanos como componente imprescindible en el proceso de educación, la relación entre la construcción de valores humanos y el desempeño en la lengua extranjera. Molina explora cómo se fomentaba la construcción de estos valores humanos en el marco de la clase de inglés como lengua extranjera. Se realizaron observaciones de la clase; posteriormente se llevaron a cabo algunos talleres basados en “textos humorísticos en inglés”, con el propósito de desarrollar la construcción de valores humanos; se analizó la producción de los estudiantes y las conclusiones arrojaron que la intensificación de los valores sirvió para obtener un mejor resultado en la comprensión e interpretación de textos humorísticos. Según Molina, esta experiencia aportó sustancialmente a una mejor comprensión e interpretación de textos académicos.

Yeimi Estrella Cabrera Marín (2009) en su monografía, “Relación Afectividad-Éxito Académico en Niños de Edad Temprana” llevó a cabo una serie de observaciones de la clase registradas en videos y diario de campo, para posteriormente desarrollar una serie de talleres que implementaría con los estudiantes, con el fin de demostrar la influencia del componente afectivo en el desempeño del niño en el proceso de educación. Esta investigación está inscrita dentro de una perspectiva afectiva y lúdica y se centra en la construcción de valores humanos, tales como respeto, responsabilidad, tolerancia y autonomía en el contexto académico. La tesis

principal de este trabajo de grado es que entre más importancia se le dé al componente afectivo, más va a sobresalir el niño en su desarrollo académico.

Cabrera Marín (2009) concluye su monografía diciendo que:

- a. La estrecha relación entre la afectividad y el desempeño académico está presente en todo el proceso de educación.
- b. La categoría de sujeto integral cobra sentido cuando se reconoce el papel primordial del componente afectivo en la escuela.
- c. El anhelo de una escuela más afectiva y constructivista no es una utopía porque se pueden crear modelos donde la afectividad ocupe un lugar importante en la pedagogía de la escuela.
- d. Finalmente se confirma lo dicho en una de sus premisas al inicio del trabajo: jugando a aprender se aprende a vivir.

En el trabajo de grado, “La Incidencia de los Valores Humanos en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera”, Judith Rojas Barrera (2010) investiga si existe una relación entre la disposición de los estudiantes en la clase de inglés y el desarrollo del componente afectivo, además de explorar qué elementos afectivos pueden ser utilizados para generar interés en los estudiantes y, finalmente, investiga cómo incide la formación de valores en la competencia en inglés. El objetivo principal aquí es analizar la incidencia de una intervención pedagógica sobre la enseñanza del inglés centrada en el componente afectivo, y relacionado con la construcción de valores humanos, que genere transformación en la disposición de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La autora concluye diciendo que esta nueva perspectiva pedagógica humaniza la educación tradicional y reconoce en los aprendices “sujetos afectivos” y no meras máquinas de almacenar conocimientos.

El trabajo de grado de María Isabel Gómez Pérez (2011), “Caracterización y Explicación de las Estrategias Afectivas que Utiliza una Maestra en el Aula de Lenguas Extranjeras de un

Colegio Público de la Ciudad de Cali”, explica el rol que desempeñan las estrategias afectivas y el impacto que éstas tienen para el aprendizaje de la lengua extranjera. Una de las características que acercan mi monografía a la de María Isabel es que ambos trabajos de investigación pretenden mostrar el desempeño que puede tener la utilización de estrategias afectivas en el rol de docente y el impacto de dichas estrategias en las competencias y en los estudiantes. Como objetivo específico, la autora explica el concepto de estrategias afectivas y define las estrategias utilizadas por una maestra para enseñar inglés como lengua extranjera. La autora concluye que la afectividad en el aula y la identidad pedagógica significan lo mismo en la interacción académica: unidad de sentimientos, de valores y de sentidos en las prácticas académicas; unidad en el amor, cooperación, amistad, construcción de sentidos y formación de la personalidad.

De esta forma encuentro que estas monografías tienen gran relación con la mía pues la mayoría de sus autores tienen en cuenta la competencia afectiva en el proceso de educación. Alejandra Guastumal Díaz (2008) plantea concepciones diferentes en el aprendizaje de la lectura y la escritura, destacando la competencia afectiva en la interacción académica; María Fernanda Carvajal (2004) analiza la relación entre la construcción de la afectividad y el lenguaje; el objetivo de Alejandro Molina Izquierdo (2004) era analizar el desarrollo de los valores humanos en el proceso de educación, relación entre la construcción de valores humanos y el desempeño en lengua extranjera. Otra de las investigaciones es la de María Isabel Gómez Pérez (2011) quien analiza el desempeño que puede tener la utilización de estrategias afectivas en el rol de docente y el impacto de dichas estrategias en los estudiantes. Por lo tanto, teniendo en cuenta estos trabajos de grado, los resultados encontrados y las diferentes perspectivas de los autores que componen mi marco teórico, pretendo por un lado

analizar el desarrollo de la afectividad y la personalidad del ser humano y por otro lado brindar al maestro una herramienta como los talleres de confrontación utilizados en esta monografía con el propósito de que se integre la competencia afectiva y la generación de valores humanos en el desarrollo del discurso pedagógico.

6 Metodología

Desde que asistí al curso Aprender a aprender con la profesora Tina Villarreal, surgió en mí el interés por ahondar en este campo, poder analizarlo con más detenimiento y poderlo implementar en mi trabajo como docente y, al mismo tiempo, poderle brindar a otros docentes la posibilidad de tener en cuenta otra metodología de aprendizaje en la que no sólo se tuviera en cuenta los conocimientos y el componente académico sino también los sentimientos y la vida afectiva de los estudiantes que son los principales actores en la clase. Por este motivo decidí centrar mi trabajo de grado en definir el discurso del maestro en el marco de la pedagogía afectiva.

Inicié mi trabajo leyendo otras monografías enfocadas hacia la relación de afectividad y educación, trabajos que pudieran brindarme algunas bases o guiarme en mi proceso de investigación. En el Centro de Documentación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje encontré varios trabajos de grado en los que sus autores intentan incorporar el componente afectivo en sus monografías. El objetivo de algunos era analizar concepciones en el aprendizaje destacando siempre la competencia afectiva en la interacción académica; otros estudiaban la relación entre la afectividad y la adquisición del lenguaje y, por otro lado, investigar el desarrollo de los valores humanos en el proceso de educación. De esta forma pude precisar las referencias teóricas.

Después de haber leído las monografías que tenían relación con mi proyecto, empecé a establecer y delimitar los autores que sustentarían mi marco teórico. Al iniciar tenía una gran lista de autores que podrían hacer grandes aportes a mi trabajo; entre ellos Jean Piaget (1975), Erik Erikson (1993), Luis Carlos Restrepo (1996), Tina Villarreal (1993, 2000 y 2013),

Jerome Bruner (1997), Humberto Maturana (1989 y 2002) entre otros, pero después de realizar una lectura de cada uno de ellos y de conversaciones con mi directora de tesis, decidí centrarme en Piaget, Erikson, Restrepo y Villarreal. Ya con los autores definidos, realicé un exhaustivo proceso de lectura, análisis y síntesis, destacando los planteamientos que más se acercaran y aportaran a mi trabajo de investigación. Cada uno de estos autores aportaba grandes teorías a mi trabajo y, en general, con todos lograba una definición de lo que yo estaba buscando. Piaget y Erikson analizan la evolución cognitiva del ser humano y el desarrollo de su personalidad; por su parte Restrepo y Villarreal definen una Pedagogía de la ternura y una Pedagogía afectiva en contextos afectivos. De esta forma, con la ayuda de estos autores, mi marco teórico muestra cómo es y cómo debe ser el desarrollo conceptual y afectivo de un niño en su etapa escolar.

6.1 Contexto de la Institución

El Centro Cultural Colombo Americano constituido en 1954 es una fundación sin ánimo de lucro que ofrece instrucción en el idioma inglés y actividades culturales. El Colombo Americano tiene más de 5.000 estudiantes distribuidos en sus cuatro sedes en el Valle del Cauca, dos en Cali, una en Buga y otra en Palmira. Los cursos se dividen según las edades brindando conocimiento a un público establecido desde los seis años de edad en adelante.

El Colombo Americano tiene como visión: Al 2017, prevalecer como la primera opción para el estudio del idioma inglés y fortalecer la cobertura y el posicionamiento de los demás servicios relacionados con la cultura colombo-americana.

Su misión es: Contribuir al desarrollo de la comunidad a través de servicios relacionados con el idioma inglés y el intercambio cultural. (Centro Cultural Colombo Americano, 2015).

6.2 Procedimiento del trabajo de campo

Con el objetivo de utilizar una estrategia que me permitiera tener en cuenta la competencia afectiva y los valores humanos en la clase y después de haber analizado las perspectivas de los autores que sustentan mi marco teórico, empecé a diseñar unos talleres con mis estudiantes del curso de inglés Kids 5 en el Centro Cultural Colombo Americano. El fin de estos talleres era poder interactuar con los aprendices, conocer sus experiencias y discutir con ellos sobre la vida afectiva. A lo largo del curso Kids 5 y mientras realizaba la exploración de mi trabajo de grado, diseñé varios talleres intentando mejorarlos cada vez y que cumplieran con los objetivos para cada confrontación. Esta herramienta fue llamada “talleres de confrontación”, los cuales consistían en presentar una tira cómica que resaltaba algún valor humano, leerla con los estudiantes y discutir sobre ella para posteriormente realizar un taller de confrontación afectiva y emocional. Los talleres fueron realizados en inglés; sin embargo, en el primer diseño algunas preguntas se formularon en español. En cuanto a la manera de responder de los estudiantes, siempre se daba la opción de contestar en su lengua materna (español) para que estos pudieran expresarse de forma más espontánea.

Para iniciar empezamos con el taller No. 1, una tira cómica de Snoopy en la que se manifiesta un problema de irrespeto hacia uno de los personajes. En este taller se desarrolló el valor del respeto. Después realizamos el taller No. 2 sobre la cooperación con una historieta de Calvin en la que Hobbes ayuda a su amigo Calvin a realizar una tarea. El taller No. 3 se centró en el valor de la autonomía. Aquí se pretendía que los estudiantes expresarán sus ideas sobre dicho valor. Por último, el taller No. 4 se basó en otro fragmento de Snoopy en el que se resalta el valor de la tolerancia y en el que se evalúa la tolerancia de uno de los personajes de la historia. En la realización de cada taller se hacía la lectura en voz alta con la ayuda de los

estudiantes, después se procedía a discutir un poco sobre la lectura, para lograr entenderla mejor, comprender su problema y la manera de solucionarlo. Siempre se intentaba hacer la discusión en inglés pero como la idea era que todos los estudiantes participaran, se permitía también que expresaran sus ideas en español. A partir de esta discusión los estudiantes realizaban los talleres de confrontación, los cuales motivaban la participación cooperativa del grupo.

6.3 Sujetos de estudio

La realización de mi investigación y la aplicación de los talleres de confrontación se elaboraron con estudiantes del curso Kids 5, niños entre los 10 y los 12 años de edad, de diferentes colegios de Cali. El curso tiene una duración de 16 clases, las clases tienen una duración de tres horas semanales. Los niños participantes estaban en pleno desarrollo de su personalidad, niños muy activos, alegres, siempre se mostraron atentos y dispuestos a participar en cada una de las actividades y en los talleres que se llevaron a cabo.

7 Marco Teórico

A continuación se presenta el análisis de las diferentes perspectivas tenidas en cuenta en este trabajo de grado, destacando los planteamientos en los que se basa el marco teórico.

Jean Piaget (1975) plantea una perspectiva constructivista en la que estudia el desarrollo cognitivo y afectivo en el niño. Erik Erikson (1993) explica una perspectiva psicosocial la cual describe el desarrollo de la personalidad en el ciclo de vida del ser humano. Luis Carlos Restrepo (1996) presenta una Pedagogía de la ternura como una manera de acariciar en la escuela con el fin de moldear sensibilidades. Tina Villarreal De Frías (1993, 2000, 2013) propone una Pedagogía afectiva, dirigida hacia la construcción de sujetos afectivos en dos dimensiones: la síntesis académica (condensación del sentido) y la identidad pedagógica (diferencia).

Dichas perspectivas proporcionan las herramientas necesarias para llevar a cabo la tesis a desarrollar en esta monografía, a saber, analizar algunos aspectos del desarrollo cognitivo, intelectual y de la personalidad en el ser humano y, posteriormente, establecer la importancia de tener en cuenta aspectos como la ternura, la afectividad y los valores humanos en la clase cotidiana. En los puntos expuestos seguidamente se amplía cada uno de los conceptos de los autores citados en el párrafo anterior.

7.1 Jean Piaget (1975): Perspectiva constructivista

Jean Piaget fue un psicólogo, estudioso de la infancia, quien hizo grandes aportes en cuanto al desarrollo cognitivo y afectivo en el niño y el adolescente. En su libro, **Seis Estudios de Psicología** (1975) plantea una perspectiva psicológica constructivista y dedica un capítulo completo para explicar detalladamente cómo es el desarrollo mental del niño en todas

las etapas de su vida hasta llegar a la adolescencia. Sostiene que se puede comparar su desarrollo mental con el orgánico, pues tanto el desarrollo evolutivo del cuerpo como el de la mente son llevados a un “*estado superior de equilibrio*”. Piaget (1975) afirma que entre la inteligencia y la afectividad hay un equilibrio móvil y para los “*espíritus sanos*” el fin de ésta evolución los llevará a un “*progreso espiritual*”.

Según el autor, el desarrollo mental aparece como una “adaptación” a la realidad, en las siguientes etapas o estadios:

7.1.1 El recién nacido y el lactante.

Piaget (1975) dice que al inicio el niño refiere todo a su cuerpo pero una vez desarrollado el lenguaje y el pensamiento, el niño se situará entre los demás como un cuerpo dentro de su propio universo. En este período el autor identifica tres etapas: los reflejos, la organización de las percepciones y costumbres y la inteligencia sensorio-motriz. El autor explica tres fases: en primer lugar, los reflejos de la succión mejoran con la práctica; la segunda fase consiste en la sistemática succión del pulgar, el gesto de girar la cabeza en dirección a un ruido o seguir un objeto en movimiento; la tercera se refiere a la inteligencia práctica o sensorio-motriz. La inteligencia, aunque totalmente práctica, aparece mucho antes que el lenguaje, se aplica a la manipulación de objetos y sólo utiliza percepciones y movimientos organizados en “esquemas de acción”.

La conciencia se representa como un egocentrismo inconsciente e integral, mientras que la inteligencia sensorio-motriz construye un universo objetivo, en el que su cuerpo aparece como un elemento entre los demás.

Se analizan tres procesos que son fundamentales en el desarrollo intelectual: las construcciones de las categorías del objeto, espacio, causalidad y tiempo. El autor define estos procesos así: el objeto es la permanencia sustancial atribuida a los sentidos. La elaboración del espacio se debe a la coordinación de los movimientos. La causalidad está relacionada con su egocentrismo, es hacia los dos años que el niño reconoce las relaciones de causalidad de los objetos y objetiva las causas. La objetivación del tiempo es paralela a la de la causalidad.

La evolución de la afectividad durante los primeros años de vida permite establecer el estudio de las funciones motrices y cognoscitivas. “Existe un paralelo entre la vida afectiva y la vida intelectual”, estos dos aspectos son complementarios de toda vida humana y, por lo tanto, toda conducta implica unos móviles y unos valores finales.

Por el lado de la afectividad, Piaget analiza cada una de las fases de la siguiente manera: la primera, se trata de los reflejos, impulsos instintivos relacionados con la nutrición, así como los reflejos afectivos que son las emociones primarias. La segunda fase es la de los sentimientos elementales o afectos perceptivos que se relacionan con las modalidades de la propia actividad. La tercera fase es la afectividad y se caracteriza por la “elección del objeto”, es decir, por la objetivación de los sentimientos y por su proyección sobre otras actividades distintas a las del yo. La elección afectiva del objeto se centra primero hacia la madre y, posteriormente, sobre el padre y personas próximas.

7.1.2 La primera infancia de los dos a los siete años.

Con el desarrollo de la función simbólica –la lógica de representaciones– se derivan tres consecuencias para el desarrollo mental: la socialización de la acción, la aparición del pensamiento y la génesis del lenguaje, interiorización de la acción, explicadas a continuación:

7.1.2.1 *La socialización de la acción.*

Con la aparición del lenguaje se da un intercambio y una comunicación entre los individuos en el proceso de socialización. Es en esta etapa cuando se desarrolla el lenguaje, el lactante empieza por imitar los gestos, pasando a imitar los sonidos y, posteriormente, cuando estos sonidos se asocian a acciones se da la adquisición del lenguaje.

En cuanto a las acciones y el lenguaje de los niños, el texto evidencia tres categorías de hechos:

- a. Los hechos de subordinación y las relaciones de coacción espiritual que el adulto ejerce sobre el niño; aquí se desarrolla una sumisión inconsciente, intelectual o afectiva, debida a la coacción espiritual ejercida por el adulto.
- b. El intercambio de comunicaciones con adultos y otros niños representa un papel importante en el progreso de la acción.
- c. El niño no habla únicamente a los demás, sino que se habla a sí mismo sin cesar en monólogos diversos que acompañan sus juegos y su acción –los llamados monólogos colectivos.

7.1.2.2 *La génesis del pensamiento.*

El lenguaje le permite al niño explicar sus acciones; por lo tanto, le facilita reconstruir el pasado y anticiparse al futuro, es éste el punto de partida del pensamiento. El lenguaje le permite crear nociones que refuerzan el pensamiento individual mediante un amplio sistema de pensamiento colectivo.

Entre los dos y los siete años, se encuentran todas las transiciones entre dos formas extremas de pensamiento:

El pensamiento por incorporación o asimilación puras, de las que el egocentrismo excluye toda objetividad. Este pensamiento se presenta como un juego simbólico en el que el niño hace uso de los elementos que tiene a su alrededor y les da un valor de acuerdo a su imaginación, esto constituye una actividad real del pensamiento esencialmente egocéntrica.

El pensamiento adaptado a lo real y a los demás, la experiencia y la coordinación sensorio-motriz constituyen la forma más adaptada de pensamiento a la realidad que conoce la primera infancia.

Piaget (1975) explica que para saber cómo piensa el niño, se deberían analizar las preguntas que éste realiza cuando está empezando a hablar; por ejemplo, los “por qué” de la primera infancia presentan un significado sin diferencia entre la finalidad y la causa, pero implican siempre ambos significados simultáneamente. Al analizar la forma como el niño formula las preguntas se evidencia el carácter aun egocéntrico de su pensamiento.

7.1.2.3 La intuición.

En cuanto a la intuición, el autor expone que el niño afirma todo el tiempo y no demuestra jamás. El niño de cuatro a siete años no define los conceptos que utiliza sino que señala los objetos o los define por medio de su utilización bajo la doble influencia de la finalidad y de la dificultad de justificación, así, existe equivalencia mientras hay correspondencia visual u óptica; por lo tanto, no hay una operación racional sino una simple intuición.

7.1.2.4 *La vida afectiva.*

Existe una estrecha relación entre el desarrollo de las funciones intelectuales y el de la afectividad, no se produce nunca una acción totalmente intelectual ni tampoco actos exclusivamente afectivos.

En esta etapa se desarrollan tres novedades afectivas esenciales: el desarrollo de los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías) relacionados con la socialización de las acciones; la aparición de los sentimientos morales intuitivos que provienen de las relaciones entre adultos y niños y las regularizaciones de intereses y valores relacionadas con las del pensamiento intuitivo general. Con los intereses o valores pertinentes a la actividad propia están relacionados los sentimientos de autovaloración: los “complejos de inferioridad” o de superioridad.

Cuando se da la relación entre el niño y los demás, se desarrolla también un juego de simpatías y antipatías, se mostrará simpatía hacia las personas que responden a los intereses del sujeto y que lo valorizarán; la antipatía surge de la desvalorización y ésta procede a menudo de la ausencia de gustos o de una escala de valores común.

El respeto es el origen de los primeros sentimientos morales. La primera moral del niño es la obediencia y el primer criterio del bien es la voluntad de los padres. Mediante el mecanismo del respeto unilateral el niño acepta y reconoce también la regla de conducta que impone la veracidad mucho antes de comprender por sí mismo el valor de la verdad, así como la naturaleza de la mentira. El niño acepta la regla moral y reconoce legítimamente que se le censure o se le castigue por sus propias mentiras; sin embargo, los niños afirman que la mentira sólo es censurable cuando es expresada ante las personas mayores.

7.1.3 La infancia de los siete a los doce años.

La edad de siete años, que es cuando inicia la etapa de escolaridad del niño, señala un giro decisivo en el desarrollo mental. Se presenta la aparición de nuevas formas de organización que completan los esquemas de las construcciones presentes, las cuales significan un equilibrio cognitivo más estable.

7.1.3.1 Los progresos de la conducta y de la socialización.

A partir de los siete años, el niño coopera pues ya no confunde su propio punto de vista con el de los demás sino que disocia estos últimos para coordinarlos; surgen posibilidades de discusión, una comprensión de los puntos de vista del adversario y de búsqueda de justificaciones o de pruebas respecto a la propia afirmación.

En cuanto al comportamiento colectivo de los niños se puede constatar a partir de los siete años, una notable transformación en las actitudes sociales; por ejemplo, en los juegos reglamentados. Los jugadores poseen, al menos, la unificación de las reglas admitidas durante una misma partida y se controlan entre sí para mantener la igualdad frente a una ley única. Por otra parte, la palabra “ganar” adquiere un significado colectivo: se trata de triunfar después de una competición reglamentada, y es evidente que el reconocimiento de esta victoria de un jugador sobre los demás, supone la existencia de discusiones bien elaboradas y concluyentes.

Según esta perspectiva psicológica, a los siete años el niño empieza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y es capaz de coordinar nuevas cosas que van a tener mayor importancia tanto para la inteligencia como para la afectividad. Respecto a la vida intelectual

se trata de los inicios de la construcción lógica: la lógica constituye el sistema de relaciones que permite la coordinación de los diversos puntos de vista entre sí.

7.1.3.2 *Afectividad.*

Por lo que respecta a la afectividad, el propio sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y de autonomía personal por oposición con la moral intuitiva de la voluntad de los otros, característica de los pequeños. Pero este nuevo sistema de valores autónomos representa en el ámbito afectivo el equivalente de la lógica en el caso de la inteligencia.

7.1.3.3 *Los progresos del pensamiento.*

Una de las formas más simples de estas relaciones racionales de causa-efecto es la explicación por identificación. Los niños pueden pensar que el origen de otros objetos se da de la misma forma como hemos nacido nosotros y que su desarrollo se debe a nuestra misma experiencia de evolución. Pero una vez el egocentrismo haya disminuido, los niños podrán concebir el surgimiento de otros objetos como otros cuerpos naturales. Cuando, finalmente, a los cuerpos no se les atribuye la virtud de crecer como si fueran seres humanos estas filiaciones se le presentan al niño no ya como procesos de tipo biológico sino como transformaciones propiamente dichas.

7.1.3.4 *Las operaciones racionales.*

Piaget (1975) define una operación desde el punto de vista psicológico como “una acción cualquiera, cuyo origen es siempre motriz, perceptivo e intuitivo.” Añade, además, que estas acciones que están en el punto de partida de las operaciones tienen, por lo tanto, como raíces

esquemas sensorio-motrices, experiencias afectivas o mentales y constituyen, antes de convertirse en operatorias, la materia misma de la inteligencia sensorio-motriz y, posteriormente, de la intuición.

Hacia los siete años se constituye precisamente toda una serie de sistemas de conjuntos que transforman las intuiciones en operaciones de todo tipo, y esto es lo que explica las transformaciones del pensamiento. Es sorprendente ver cómo estos sistemas se forman mediante una especie de organización total y, a menudo, muy rápida, no existiendo ninguna operación en un estado aislado sino constituyéndose siempre en función de la totalidad de las operaciones del mismo tipo.

7.1.3.5 La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales.

La afectividad de los siete a los doce años se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y por una organización de la voluntad que desembocan en una mejor integración del yo y del desarrollo de la vida afectiva. Ahora el nuevo sentimiento consiste en un respeto mutuo. Hay respeto mutuo cuando los individuos se atribuyen entre sí un valor personal equivalente y no se limitan a valorar tal o cual de sus acciones particulares.

La regla es respetada como el resultado de un acuerdo, explícito o tácito, durante la práctica del juego y no únicamente mediante fórmulas verbales. A esto se debe que este respeto mutuo provoque una serie de sentimientos morales autónomos desconocidos hasta entonces: la honestidad entre los jugadores, que excluye la trampa, no porque esté “prohibida” sino porque viola el acuerdo establecido entre compañeros que se aprecian.

Un producto afectivo particularmente interesante del respeto mutuo es la justicia, pues es un sentimiento muy fuerte entre compañeros el cual actúa sobre las relaciones entre niños y adultos hasta modificar a menudo las relaciones con respecto a los padres.

El respeto mutuo conduce a una nueva organización de los valores morales, mientras que la organización de los valores morales autónomos que caracteriza la segunda infancia es comparable con la lógica propiamente dicha. La honestidad, el sentimiento de justicia y la reciprocidad en general constituyen, así, un sistema racional de los valores personales que puede ser comparado con los “agrupamientos” de relaciones o de nociones que están en el origen de la lógica, con la única diferencia de que, en este caso, son los valores los que están agrupados según una “escala” y no ya las relaciones objetivas.

La voluntad es el auténtico equivalente afectivo de las operaciones de la razón. Pero la voluntad es una función de la aparición tardía y su ejercicio real está relacionado con el funcionamiento de los sentimientos morales autónomos. La voluntad trata de una graduación de la energía, y de una graduación que favorece algunas tendencias a expensas de otras. Está siempre presente una tendencia inferior (fracaso de la voluntad) pero fuerte por sí misma y una tendencia superior pero momentáneamente más débil (el deber).

7.1.4 La adolescencia.

Respecto a esta fase, Piaget (1975) manifiesta que la evolución psíquica se da, en parte, gracias a la colaboración afectiva de la maduración del instinto sexual, la cual es indicada por desequilibrios momentáneos. Las conquistas características de la adolescencia aseguran al pensamiento y a la afectividad un equilibrio superior al que existía durante la segunda

infancia. Estas conquistas duplican sus poderes, lo que prolonga tanto al pensamiento como a la afectividad y, posteriormente, los hace más fuertes.

7.1.4.1 El pensamiento y sus operaciones.

Un adolescente construye sistemas y “teorías”. Para explicar este concepto el autor expone que mientras el niño piensa concretamente problema tras problema a medida que estos se le van presentando y no relaciona las soluciones mediante teorías generales que pondrían de relieve su principio, el adolescente demuestra interés por todos los problemas no actuales, en relación con las realidades vividas diariamente o se anticipan a situaciones futuras del mundo, que a menudo no son bien fundamentadas. Lo más sorprendente es su facilidad para elaborar teorías abstractas; ellos tienen teorías o sistemas que transforman el mundo de una u otra forma.

El paso del pensamiento concreto al pensamiento “formal” o “hipotético deductivo” indica el final de las operaciones construidas durante la segunda infancia. Este paso se da hacia los once o los doce años. Hasta esa edad, las operaciones de la inteligencia infantil son únicamente “concretas”, o sea, sólo se refieren a la realidad y a los objetos tangibles susceptibles de ser manipulados y sometidos a experiencias efectivas.

A partir de los once o los doce años el pensamiento formal se hace posible y así las operaciones lógicas empiezan a ser traspuestas del plano de la manipulación concreta al de las meras ideas, expresadas en cualquier tipo de lenguaje, pero sin el apoyo de la percepción, de la experiencia y ni siquiera de la creencia. El pensamiento formal es “hipotético-deductivo”, o sea, capaz de deducir conclusiones extraídas de hipótesis y no sólo de una observación real.

En cuanto a las condiciones de construcción del pensamiento formal para el adolescente, Piaget (1975) explica que se trata ya no únicamente de aplicar operaciones a objetos o de efectuar mentalmente posibles acciones sobre estos objetos sino de “reflexionar” estas operaciones independientemente de los objetos y sustituir estos por simples proposiciones. Así, pues, no debe sorprendernos que el sistema de las operaciones concretas de paso a la “reflexión” en operaciones formales.

A los once o doce años es posible la construcción de sistemas que caracterizan a la adolescencia: las operaciones formales las cuales facilitan al pensamiento un poder totalmente nuevo que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle expresar reflexiones y teorías.

7.1.4.2 Desarrollo de la personalidad.

El inicio de la personalidad se da en la adolescencia con la organización autónoma de reglas, valores autónomos y afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias.

Si la personalidad implica una especie de descentralización del yo que se integra en un programa de cooperación y se subordina a disciplinas autónomas y libremente construidas, está claro que entre los dos polos de la persona y del yo son posibles las oscilaciones a todos los niveles. De ello proviene el egocentrismo de la adolescencia. Además, el adolescente se sitúa como un igual de sus mayores, pero se siente distinto, diferente a ellos, debido a su nueva vida, quiere superarlos y sorprenderlos transformando el mundo.

En cuanto a la inserción del adolescente en la sociedad de los adultos, el adolescente lo hace mediante proyectos, programas de vida, sistemas que a menudo son teóricos, planes de

reformas sociales o políticas. Además expresa que éste lo hace mediante el pensamiento e incluso mediante la imaginación, debido a lo mucho que esta forma de pensamiento hipotético-deductivo se aleja a veces de lo real.

El adolescente medita sin cesar en función de la sociedad la cual se afirma mediante la vida cooperativa con otros jóvenes; es decir, las sociedades de adolescentes son primordialmente sociedades de discusión.

La adaptación del adolescente a la sociedad se llevará a cabo cuando el adolescente cambie su papel de “reformador” por el de “realizador”. Así, una vez superadas las últimas crisis de adaptación, se restablecerá con toda seguridad el equilibrio y se reconocerá de esta forma el acceso a la edad adulta.

7.2 Erik Erikson (1993): Perspectiva Psicosocial

Erik Erikson fue un psicoanalista quien hizo grandes aportes a la psicología del desarrollo. En sus trabajos se dedicaba a escribir sobre la influencia que ejercía la cultura en el desarrollo de la personalidad. En su libro, **Infancia y Sociedad** (1993), Erikson presenta una teoría psicosocial o psicoanalítica en la que estudia una “teoría del desarrollo de la personalidad” mediante la cual se analizan ocho etapas de la vida del ser humano. A continuación expondré cada una de estas actitudes psicosociales:

7.2.1 Confianza básica versus desconfianza básica.

La primera demostración de confianza social del niño es la facilidad de su alimentación, la profundidad de su sueño y la relación de sus intestinos. El autor expone que el primer logro social del niño es el permitir que la madre se aleje de su lado sin que éste sienta ansiedad o

rabia. Un niño puede sentir confianza pero podría ser exagerado decir que experimenta seguridad; además, este término nos dice que uno no sólo puede confiar en los demás sino que también uno puede confiar en uno mismo y en la capacidad de los propios órganos para enfrentar urgencias y que uno se considere digno de confianza.

La solución a la relación confianza básica versus desconfianza básica es la primera tarea del yo y, por lo tanto, una tarea para el cuidado materno. Sin embargo, la cantidad de confianza que se deriva de la más temprana experiencia infantil al parecer no depende de la alimentación o las demostraciones de amor, sino de la cualidad de la relación materna.

Según Erikson (1993), las madres crean en sus hijos un sentimiento de confianza combinando el cuidado sensible de las necesidades individuales del niño con un firme sentido de confiabilidad personal dentro del estilo de vida de su cultura. De esta forma, esto crea en el niño la base para un sentimiento de identidad, un sentimiento de ser “aceptable”, de ser él mismo y convertirse en lo que la otra gente confía en que llegará a ser. El niño podría soportar algunas frustraciones, siempre y cuando la frustración lleve a una continuidad más marcada del desarrollo, a una integración final del ciclo de vida individual con algún sentimiento de pertenencia significativa más amplia. Los padres no sólo deben tener en cuenta la manera de prohibir o permitir sino que también deben representar para el niño una convicción profunda, casi somática, de que todo lo que hacen tiene un significado.

7.2.2 Autonomía versus vergüenza y duda.

El control exterior en esta etapa debe ser muy tranquilizador. El niño debe sentir que la fe en la existencia no correrá peligro ante su cambio de actitud, así la autonomía podría manifestarse como el deseo violento de elegir por su propia cuenta, de apoderarse de cosas

con actitud exigente y de eliminar empecinadamente. El autor explica que la firmeza debe protegerlo contra la anarquía potencial de su sentido de discriminación aun no adiestrado, su incapacidad de retener y soltar con discreción. Un sentido de dignidad y de independencia por parte de los adultos que lo rodean, proporciona al niño la expectativa de que la clase de autonomía promovida en la infancia no llevará a una vida o vergüenza indebida en la vida posterior.

Con respecto a la vergüenza, Erikson (1993) la define como una emoción poco estudiada porque dentro de la civilización ésta se ve fácilmente absorbida por la culpa, “la vergüenza supone que uno está completamente expuesto y consciente de ser mirado.” Se trata de rabia vuelta contra el sí mismo. Esta emoción se utiliza con frecuencia en el método educativo y consiste en “avergonzar”. Esa vergüenza originará un creciente sentimiento de pequeñez. Avergonzar al niño no lo lleva a corregir sus errores sino que más bien lo conduce a actuar a escondidas.

Encontramos, entonces, que la duda y la vergüenza van entrelazadas pues cuando la vergüenza depende de la conciencia de estar vertical y expuesto, la duda tiene mucho que ver con la conciencia de tener un reverso y un anverso, sobre todo un “detrás”. El “atrás” es el continente oscuro del pequeño ser, un área del cuerpo que puede ser dominada e invadida por quienes se muestran dispuestos a atacar el poder de autonomía y quienes califican en términos duros esos productos de los intestinos que el niño sintió como buenos al expulsarlos. El sentimiento básico de duda con respecto a todo lo que se ha dejado atrás constituye un sustrato para formas posteriores y más verbales de duda compulsiva.

Esta etapa es muy importante para la experiencia de amor y odio, cooperación y terquedad, libertad de autoexpresión y supresión. Un sentimiento de autocontrol sin la pérdida de la autoestimación da origen a un sentimiento de buena voluntad y orgullo; un sentimiento de pérdida del autocontrol y de un sobrecontrol foráneo origina una preferencia perdurable a la duda y la vergüenza.

Si los adultos que lo rodean tienen un sentido de dignidad y de independencia apropiados proporcionarán al niño la expectativa confiada de que la clase de autonomía promovida en la infancia no llevará a una vergüenza indebida en la vida posterior.

7.2.3 Iniciativa versus culpa.

El siguiente valor en esta posición psicosocial es la iniciativa la cual agrega a la autonomía la cualidad de la empresa, el planteamiento y el “ataque” de una tarea por el solo hecho de estar activo y en movimiento, cuando anteriormente la terquedad inspiraba desafíos o, por lo menos, protestas de independencia.

Por otro lado, la etapa ambulatoria y la de la genitalidad infantil suman a las modalidades sociales básicas la de “conquistar”, primero en el sentido de “buscar el propio beneficio”. El peligro de esta etapa es el sentimiento de culpa con respecto a las metas planeadas y los actos iniciados en el propio placer exuberante experimentado ante el nuevo poder locomotor y mental. Así, mientras que la autonomía busca mantener alejados a los rivales potenciales y, por lo tanto, puede llevar a una rabia y celos dirigidos la mayoría de las veces contra los hermanos menores, la iniciativa trae apareada la rivalidad anticipatoria con los que han llegado primero y pueden ocupar el campo hacia el que está dirigida la propia iniciativa. Erikson (1993) explica que los celos y la rivalidad infantiles terminan en una lucha final por

una posición de privilegio frente a la madre; este fracaso lleva a la resignación, la culpa y la ansiedad.

Finalmente, en este momento es cuando el niño está dispuesto a aprender rápida y ávidamente, a hacerse más grande en el sentido de compartir la obligación y la actividad. El niño está ansioso y es capaz de cooperar, de asociarse con otros niños para construir y planear y está dispuesto a aprovechar a sus maestros y a imitar los prototipos ideales. El niño se identifica con el progenitor del mismo sexo, pero busca oportunidades donde la identificación en el trabajo parece prometer un campo de iniciativa sin demasiado conflicto infantil o culpa edípica, y una identificación más realista basada en un espíritu de igualdad experimentada en el hecho de hacer cosas juntos. Lo posible y lo tangible se presentan en la etapa “edípica” lo cual permite que los sueños de la temprana infancia se vinculen a las metas de una vida adulta activa.

7.2.4 Industria versus inferioridad.

Erikson (1993) explica que antes de que el niño, que ya es un progenitor rudimentario, pueda convertirse en un progenitor biológico, debe comenzar siendo un trabajador y un proveedor potencial, pues el niño olvida la necesidad de conquistar a las personas o de convertirse en papá y mamá en forma apresurada. Ahora aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas; desarrolla un sentido de la industria, se adapta a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas. Completar una situación productiva constituye una finalidad que va reemplazando los caprichos y los deseos del juego.

El autor argumenta que a medida que el niño adquiere capacidad para manejar los utensilios, las herramientas y las armas que utiliza la gente grande, se desarrollan elementos

fundamentales de la tecnología. En esta etapa el peligro del niño radica en un sentimiento de inadecuación e inferioridad, pues si éste desespera de sus herramientas y habilidades o de su status entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas.

En este capítulo, Erikson cita a Freud quien explica sobre la etapa en la que los impulsos violentos están totalmente inactivos. Pero éste se trata tan sólo de un momento de calma antes de la tormenta de la pubertad, cuando todos los impulsos previos emergen en una nueva combinación, para caer bajo el dominio de la genitalidad. Esta es una etapa muy decisiva desde el punto de vista social, puesto que la industria implica hacer cosas junto a los demás y con ellos, en esta época se desarrolla un primer sentido de la división del trabajo y de la oportunidad diferencial, esto es, del “ethos tecnológico de una cultura.”

Uno de los peligros que amenaza al individuo y a la sociedad es cuando en la escuela comienzan a sentir que el color de su piel, el origen de sus padres o el tipo de ropa que lleva, y no su deseo y su voluntad de aprender, determinan su valor como aprendiz y, por lo tanto, su sentimiento de identidad que ahora debemos considerar. Hay otro peligro, más fundamental, la autorrestricción del hombre y la limitación de sus horizontes a fin de que incluyan sólo su trabajo, al que, como dice la Biblia, ha sido condenado después de su expulsión del paraíso. Pues si acepta el trabajo como su única obligación y “lo eficaz” como el único criterio de valor, puede convertirse en el conformista y el esclavo irreflexivo de su tecnología y de quienes se encuentran en situación de explotarla.

7.2.5 Identidad versus confusión del rol.

Cuando se establece una buena relación inicial con las habilidades y las herramientas y con la llegada de la pubertad, la infancia llega a su fin, pues en la pubertad y en la adolescencia todas las mismidades y continuidades en las que se confiaba previamente vuelven a ponerse hasta cierto punto en duda, debido a la rapidez del crecimiento corporal y a causa de la madurez genital. Así, los jóvenes empiezan a preocuparse más por lo que parecen ser ante los ojos de los demás en comparación con lo que ellos mismos sienten que son.

En esta etapa se presenta una integración la cual tiene lugar bajo la forma de identidad yoica y es la experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales. Por otra parte, el peligro de esta etapa es la confusión de rol, cuando ésta se basa en una marcada duda previa en cuanto a la propia identidad sexual, los episodios delincuentes y abiertamente psicóticos no son raros. En muchos casos la incapacidad para decidirse por una identidad ocupacional se convierte en una preocupación para los jóvenes. Por lo tanto, para evitar una confusión, se sobre-identifican temporalmente, con los héroes de las camarillas y las multitudes. Cabe agregar que el amor en la adolescencia no es más que un intento de definir su propia identidad proyectando su propia imagen en otra persona para así reflejarse y aclararse gradualmente.

Por otro lado, los jóvenes pueden llegar a ser exclusivistas y crueles con los que son distintos, pero esto se puede comprender como una defensa contra una confusión en el sentimiento de identidad.

7.2.6 Intimidad versus aislamiento.

Erikson muestra cómo el adulto joven está ansioso y dispuesto a fundir su identidad con la de otros, está preparado para la intimidad, es capaz de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y de desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos. Ahora el cuerpo y el yo deben ser los amos de los modos orgánicos y de los conflictos nucleares, a fin de poder enfrentar el temor a la pérdida yoica en situaciones que exigen autoabandono. Si se evitan estas experiencias por temor a la pérdida del yo esto podría llevar a un profundo sentido de aislamiento y a una consiguiente autoabsorción.

Por otro lado, la contraparte de la intimidad es el distanciamiento: la disposición a aislar y a destruir aquellas fuerzas y personas cuya esencia parece peligrosa para la propia, y cuyo “territorio” parece rebasar los límites de las propias relaciones íntimas. El peligro de esta etapa es que las relaciones íntimas, competitivas y combativas se experimentan con y contra las mismas personas.

7.2.7 Generatividad versus estancamiento.

Erikson (1993) define la generatividad como la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación. La generatividad constituye una etapa esencial en el desarrollo psicosexual y psicosocial del ser humano, pero el solo hecho de tener o incluso de desear tener hijos no basta para alcanzar la generatividad. Las razones se encuentran en las impresiones de la temprana infancia, en un excesivo auto-amor basado en una personalidad demasiado auto-fabricada y, por último, en la falta de alguna fe, de alguna “creencia en la especie”, que convirtiera a un niño en una responsabilidad que la comunidad acoge de buen grado.

7.2.8 Integridad del yo versus desesperación.

En esta perspectiva se define la integridad del yo como “la seguridad acumulada del yo con respecto a su tendencia al orden y el significado”; es un amor postnarcisista del yo humano –no el sí mismo- como una experiencia que transmite un cierto orden del mundo y sentido espiritual, por mucho que se haya debido pagar por ella; es la aceptación del propio y único ciclo de vida como algo que debía ser y que, necesariamente, no permitía sustitución alguna. Este comportamiento significa, así, un amor nuevo y distinto hacia los propios padres; es una camaradería con las formas organizadoras de épocas remotas y con actividades distintas.

La falta o la pérdida de esta integración yoica acumulada se expresa en el temor a la muerte, no se acepta el único ciclo de vida como lo esencial de la vida. De esta forma, la desesperación expresa el sentimiento de que ahora el tiempo que queda es demasiado corto para intentar otra vida y para probar caminos alternativos hacia la integridad.

7.3 Luis Carlos Restrepo (1996): Pedagogía de la Ternura

Luis Carlos Restrepo es un psiquiatra colombiano que propone una manera de acariciar en la escuela con el fin de moldear sensibilidades, es decir, una Pedagogía de la ternura y de la afectividad. En su artículo, **Afectividad y Educación** Restrepo plantea una perspectiva psicoanalítica en la que propone claramente su teoría de la ternura centrada en los siguientes conceptos fundamentales:

Para iniciar el autor pone de manifiesto como de manera lenta, inicialmente como problema psicológico y en la actualidad como problema humano, la afectividad y la

sexualidad entran en nuestros discursos y se convierten en componentes capitales de la vida humana.

7.3.1 Violencias sin sangre.

El concepto de **violencia sin sangre** se refiere a la violencia implícita que se genera en la escuela o en el hogar y se esconde tras la figura de un problema de disciplina o un trastorno de aprendizaje. A diferencia de lo que sucede con las violencias explícitas –donde se reconoce una intención consciente y perversa por parte del agresor –, en el desencadenamiento de estas violencias implícitas no es posible establecer una mala intención por parte de los maestros, los padres o las personas que están a cargo del proceso de aprendizaje. Además, más que las intenciones de los sujetos que actúan en este ambiente social, parece ser la misma institución la que transmite una carga de violencia que acosa al niño, produciéndole maltrato y sufrimiento. Restrepo (1996) se refiere también al “nudo de la violencia” en el que define la violencia como “toda acción tendiente a eliminar la singularidad o impedir la expresión de la diferencia”; o sea, todas las formas de violencia tienen en común su intolerancia y resistencia a permitir la aparición y el crecimiento de la singularidad humana. Desde el punto de vista afectivo, es en los espacios privados donde se cultiva y produce la violencia.

7.3.2 Sensibilidad y singularidad.

El camino al conocimiento de la singularidad es el que sigue la huella del contexto y la sensibilidad, y es en el plano de lo sensible donde habitan las más radicales diferencias. Pensar de acuerdo con una lógica de lo sensible, abierta a la captación de diferencias, es prestar atención a esos vaivenes afectivos que dan cuenta de nuestros roces y encuentros. Por esto, Restrepo considera que es una lástima el hecho de que este camino continúe vedado para el

ser humano contemporáneo, quien padece al respecto una especie de “analfabetismo emocional” que los psiquiatras denominan **alexitimia**, bloqueo cultural que impide leer los datos que proporcionan las vivencias afectivas.

Otro punto que Luis Carlos Restrepo resalta es que cada vez estamos más dispuestos a reconocer que lo típicamente humano, lo genuinamente formativo, no es la inteligencia binaria, lo que nos caracteriza y diferencia de la inteligencia artificial es la capacidad de emocionarnos, de reconstruir el mundo y el conocimiento a partir de los lazos afectivos que nos impactan. Queda una afirmación para resaltar, “lo que caracteriza a nuestro pensamiento, a nuestra cognición, lo que jamás podrá suplantar ninguna máquina, es precisamente ese componente afectivo presente en todas las manifestaciones de la convivencia inter-personal.” Restrepo (1996) argumenta que los ciudadanos occidentales sufrimos una terrible deformación y pobreza histórica que nos ha llevado a un nivel máximo de “analfabetismo afectivo”, no sabemos nada de nuestra vida afectiva, y es por esto que seguimos exhibiendo gran torpeza en nuestras relaciones con los otros. Este “analfabetismo afectivo” nos dificulta comprender las raíces de nuestro sufrimiento, nos impide encontrar claves para mejorar nuestra vida cotidiana. Todo esto sucede porque las aulas no parecen ser propicias al tema de la ternura sino a la formulación de verdades abstractas y metafísicas.

El fracaso escolar expresa la lucha entre la singularidad del niño y el absolutismo de las normas educativas que se niegan a reconocer la diferencia en los procesos educativos. Muchas veces el maestro y la institución proyectan la responsabilidad del fracaso hacia el niño y su familia, culpabilizándolos, estigmatizándolos y mermando su autoestima. La escuela se contagia de los diálogos funcionales cuando maneja el lenguaje del éxito, favoreciendo la interiorización de un modelo productivo, centra toda su atención en desarrollar un cuerpo

eficiente, en deterioro de las formas lúdicas de apropiación del espacio y expresión del conocimiento.

7.3.3 La escuela: ¿agarra o acaricia?

La escuela agarra cuando no reconoce la necesidad fundamental del niño de fortalecer sus redes afectivas; cuando no tiene en cuenta la singularidad ni la diferencia; cuando se centra en la información y el pensamiento binario, desconociendo la importancia de las cogniciones afectivas. Por otro lado, la escuela agarra cuando se centra en la eficiencia. El sistema educativo ha pretendido formar seres estandarizados, lo cual atenta contra la variabilidad necesaria para la estabilidad de nuestro ecosistema interpersonal. Además es importante recordar que donde hay variabilidad se encuentra también riqueza inmunológica, capacidad de responder ante las crisis y las catástrofes.

Finalmente, hacernos tiernos en la escuela es reconocer que dependemos de otros, así nos irrite su diferencia; es aceptar que la ideología guerrera ha llegado a su fin; que somos débiles y frágiles; que sólo reconociendo esta fragilidad podemos comprender que la caricia es la llave maestra que nos abre la dimensión más profunda de la vida. “Si queremos educar para la libertad nada mejor que combinar el ejercicio de la autoridad con una gran disposición afectiva, apertura emocional que nada tiene que ver con la inconsistencia en las normas.” Restrepo (1996)

7.3.4 Pedagogía de la ternura.

En esta perspectiva psicoanalítica, la ternura es, a la vez que disposición a la caricia, rechazo visceral a la violencia.

El texto sugiere avanzar hacia climas afectivos donde la dependencia no esté condicionada a que el otro renuncie a su singularidad; donde no permitamos chantajes afectivos; donde la ternura se haya convertido en paradigma fundamental. Esta parece ser la tarea fundamental del pedagogo. Se define al pedagogo como “un escultor de sensibilidades” a quien se le entregan seres humanos para ayudarles a cultivar su sensibilidad, de manera que alcancen un estado estético donde sea posible la plena expresión de la fuerza que los caracteriza.

Finalmente, el objetivo de la educación es moldear sensibilidades lo cual se llevará a cabo con tacto, delicadeza y un acompañamiento pasional que no debe confundirse con simple “compinchería”. Se empieza, así, a dar una lucha activa contra la funcionalización sexual y la violencia, a plantearse la necesidad de acariciar y no agarrar, a perfilar un clima de sensibilidad donde lo más importante sea el respeto al otro.

7.4 Tina Villarreal De Frías (2000): Pedagogía afectiva

Tina Villarreal presenta una perspectiva pedagógica diferente a la pedagogía tradicional, una pedagogía afectiva enfocada hacia la construcción del sujeto en la educación, de valores humanos. Villarreal define “pedagogía afectiva” como una búsqueda hacia el desarrollo de valores humanos encaminados hacia la construcción de sujetos afectivos, aprendices centrados en la construcción de síntesis académica (consolidación del sentido) y la identidad pedagógica (diferencia).

Esta perspectiva plantea tres conceptos fundamentales en la educación: la **autoinvestigación pedagógica, el goce pedagógico y la competencia afectiva**. La autoinvestigación pedagógica se basa en la exploración de la historia afectiva como punto de

partida en la definición del sujeto, una confrontación afectiva-discursiva, el autorreconocimiento de la historia afectiva y del sistema educativo tradicional. El goce pedagógico es el deseo de aprender, vivencia (aprender a ser) y proyección (aprender a hacer) en las relaciones pedagógicas. La competencia afectiva se centra en la formación de los valores de la clase, básicos y superiores, tales como confianza (energía positiva), disciplina (orden y proyecto de vida), paciencia (dulce espera, vivencia del proceso) y autonomía (respeto, cooperación y mutualidad) e identificación de variables “negativas”; entre otras, agresividad (rechazo a su historia de vida), conformismo (pasividad) y dependencia (no cooperación). Dentro de los planteamientos principales, se define **aprender** como “una búsqueda de la subjetividad,” es decir, de la diferencia en el campo educativo.

7.4.1 El sujeto académico: Aprender a Aprender.

Uno de los principales planteamientos teóricos de Aprender a Aprender es que tanto docente como aprendices construyen una nueva visión pedagógica cuyo eje es la posición del protagonista; en dos direcciones: primero, frente a la naturaleza psicolingüística de la construcción del sentido y, segundo, frente a la meta de la relación pedagógica, el acercamiento a una postura académica, esto es, la consolidación de la síntesis.

Ser un **sujeto académico** es aprender a ser en la relación pedagógica con el “otro”. El “sujeto académico” es el actor principal, es quien orienta su investigación hacia la cristalización de su propia voz, hacia la autonomía e identidad profesionales; es decir, “ser y hacer uno mismo en la cooperación discursiva, en la relación sujeto-sujeto que demanda la interacción académica.” Dentro de este marco teórico, se denomina **sujeto académico** al

docente que mira el proceso de educación desde la perspectiva del aprender; por lo tanto, docencia e investigación constituyen una unidad en su práctica pedagógica.

7.4.2 La estructuración psicolingüística del sujeto académico va de la concientización hacia la definición del sistema de afectos.

En el modelo pedagógico de “Aprender a aprender”, Villarreal (2000) explica la naturaleza del sujeto académico en tres procesos afectivos, evolutivos: primero, concientización, el examen deliberado del modelo académico general; segundo, elaboración, la composición de una teoría psicolingüística orientada hacia la síntesis y tercero, definición del sistema de afectos, la experiencia de valores, básicos y superiores, explicados en las siguientes páginas.

7.4.2.1 La concientización del modelo académico general.

Esto es el reconocimiento de las experiencias afectivas, de actitudes y comportamientos de los participantes en el desarrollo del discurso pedagógico. Esta reflexión inicial tiene que ver con el autorreconocimiento de dos aspectos en la interacción académica: el sistema de variables afectivas “negativas” y las teorías educativas tradicionales, de regularizaciones que determinan la actitud y posición del universitario frente al proceso de educación. Estas regularizaciones, por un lado, son el fruto de la historia personal, académica y social del participante y, por otro, explican sus “debilidades” en la vida académica en la universidad, Villarreal (2000) las divide en:

Agresividad: reconocimiento inconsciente con el “otro”.

Ausentismo: carencia de resonancia.

Conformismo: falta de una posición activa e investigativa.

Dependencia: ausencia de autonomía.

Evasión: exclusión del yo en la experiencia académica.

Inhibición: insinuación débil y fragmentada de lo individual.

Justificación: verbalización inconsciente de necesidades, de carencias y de deseos.

Silencio: encerramiento hermético del yo afectivo.

Tensión: falta de autoconciencia, del enlace sentimientos/razón de la praxis diaria.

En cuanto a la identificación de estos comportamientos de la clase se proponen los siguientes aspectos a tener en cuenta: primero, el proceso de racionalización va de afuera hacia adentro, del discurso del “otro” hacia la identificación de experiencias individuales, de la vida social a la vida personal; segundo, estas regularizaciones tienen una naturaleza y base afectivas; tercero, no se puede establecer una diferencia nítida entre una variable y otra, todas están estrechamente relacionadas; por ejemplo, justificación implica ausentismo; conformismo sugiere evasión, y así sucesivamente; cuarto, unas variables son más generales que otras; el silencio, por ejemplo, puede ser la combinación de agresividad, ausentismo, evasión, inhibición y tensión; y quinto, estas regularizaciones no son “negativas”, forman parte de la historia afectiva del participante.

El proceso de concientización comprende la reconsideración de las teorías educativas tradicionales –objetivos, contenidos y funciones– en las cuales se enmarca el denominado “proceso de enseñanza/aprendizaje”. Este proceso tiene predominantemente una naturaleza informativa y cuantitativa, explicada por Villarreal (2000) de la siguiente manera:

- a) Aprender es adquirir conocimientos.
- b) La clase es el lugar común para la transmisión y apropiación de contenidos; el papel tanto del profesor como de los estudiantes se limita a la asimilación de estructuras cognitivas, esto es, todo está dado.

- c) La práctica docente es unidireccional; el profesor enfoca el proceso pedagógico desde la perspectiva del enseñar y el estudiante desde la óptica de receptor de mensajes –es quien “aprende”.
- d) En otras palabras, tanto profesor como alumno asumen una actitud y posición pasivas en la evolución del proceso educativo.
- e) El énfasis estriba en el resultado de la acción, en la extensión del conocimiento; lo que prima es saber, saber más.
- f) Se trabaja por y para una nota, una nota cuantitativa, en que las tareas rutinarias de talleres, evaluaciones y muestras investigativas son para pasar el curso, pasar el ICFES, pasar a la universidad.
- g) Los puntos anteriores explican la tendencia en el marco institucional al hablar de “proceso de enseñanza/aprendizaje” y, consecuentemente, de las categorías jerárquicas profesor → alumno para referirse a la experiencia docente.

En la práctica, las consecuencias de este sistema de regularizaciones afectivas y del esquema académico tradicional, en el rendimiento escolar del participante son obvias: primero que todo la lectura es superficial, el interés y el esfuerzo individual se limitan a una ligera aproximación al texto objeto de estudio; segundo, la participación es esquemática y fragmentaria, ésta consiste en apartes de contenidos, sin ninguna elaboración y tercero, no se da una integración a la historia personal, se trabaja lo académico como un mundo disociado de la vida afectiva.

7.4.2.2 La elaboración de una teoría psicolingüística orientada hacia la síntesis.

En cuanto a la nueva construcción teórica, ésta permite al protagonista moverse afectivamente en su cuadro discursivo; es un participante que siente, ve y confronta relaciones intersubjetivas e intrasubjetivas; es un participante que se lee en su propio texto y en el texto del semejante; en fin, es un participante de sensibilidad psicolingüística en su campo de acción

y de reflexión. Esta nueva teoría psicolingüística comprende los siguientes principios, procesos y funciones:

Principios: propiedades intrínsecas que regulan la significación reflexiva, resumidos en las siguientes tres subsecciones:

Sensibilidad: el principio de sensibilidad es la propiedad de experimentar, afectiva e intelectivamente, los procesos de conocimiento y de pensamiento, el goce del sentido, la vivencia plena de uno mismo en el proceso de educación, de socialización.

Rekursividad: este principio hace referencia a la propiedad de apoyarse en el propio sistema de experiencias, como fuente y medio para su misma intensificación, para la extensión del sentido.

Flexibilidad: la flexibilidad atañe a la expresión de una simultaneidad de acciones, de relaciones y de opciones en la situación discursiva. El encuentro de voces en el trabajo cotidiano. Este principio explica, así, la posibilidad del protagonista de experimentar el sentido en todas sus dimensiones y la relativización de posiciones en el proceso pedagógico.

El principio de sensibilidad es postulado como la propiedad fundamental del **Aprender a aprender**. Si el participante goza de sensibilidad psicolingüística en el campo de acción, habrá recursividad interactiva, recursividad que se materializa, a su vez, en flexibilidad discursiva y lingüística.

Estos tres principios actúan en relación con los procesos psicolingüísticos que participan en la significación reflexiva, explicados a continuación:

Identificación: el reconocimiento espacio/temporal del sentido –noción, función o relación.

Explicación: la elaboración del sentido, el análisis deliberado de contenidos sustanciales; entre otras, ésta incluye la discusión minuciosa de lo externo –intersubjetividad– y de lo interno –intrasubjetividad–.

Integración: equivale a la relación coherente de significaciones, de las partes como elementos constitutivos de un todo. Ésta se da en dos direcciones en el proceso pedagógico: una integración retrospectiva, la incorporación de “lo viejo” –lo dado– el protagonista asume conscientemente su historia afectiva y una integración horizontal, la incorporación racionalizada de “lo nuevo” o el texto del “otro”.

Evaluación: es la comparación de valores individuales y colectivos; personales, académicos e investigativos.

Síntesis: la condensación del sentido, resultado de la relación complementaria entre sujetos que interactúan en el desarrollo del discurso pedagógico.

Es importante puntualizar la naturaleza y el valor de la síntesis en la vida del sujeto académico: primero, la síntesis demanda la estimulación de procesos cognitivos en términos de acciones recíprocas y reflexivas; segundo, en el interior del proceso de síntesis participan otras operaciones psicolingüísticas; tercero, hacer síntesis supone la reiteración del sentido, cada integración, cada evaluación, representa una nueva mirada al acervo de valores; cuarto, la síntesis incide sustancialmente en el proceso intelectual de memoria. La reorganización y la decantación que se gestan en la lectura crítica de “lo viejo” y de “lo nuevo” liberan al protagonista de las ideas flotantes en la memoria a corto plazo o memoria funcional; quinto, la

escritura de la síntesis trae como resultado la catarsis y estabilidad emocionales del participante, el goce silencioso por el ordenamiento del discurso propio. La reciprocidad de acciones, la complejidad de operaciones, la fijación de valores y la estabilidad afectivo/emotiva que se dan cita en la construcción de la síntesis explican por qué ésta es la meta de una docencia investigativa.

Funciones: el valor afectivo de la relación pedagógica.

La íntima interacción de principios –sensibilidad, recursividad y flexibilidad– y de procesos psicolingüísticos –identificación, explicación, integración, evaluación y síntesis– está dirigida hacia la definición afectiva del protagonista como sujeto académico, hacia el perfeccionamiento del ser y del hacer en el diálogo pedagógico. La clase es fundamentalmente el encuentro, la confrontación y la intensificación de experiencias afectivas.

7.4.2.3 La definición del sistema de afectos.

La consolidación de una nueva teoría psicolingüística desemboca en el replanteamiento de valores tradicionales y en la centralización de objetivos y programas del sujeto académico en desarrollo. Este refinamiento de la historia personal culmina con la constitución de un yo que se reconoce a sí mismo como un sujeto de potencialidades, creando, en consecuencia, un ambiente interno óptimo para la redefinición y definición afectivas en el proceso de educación.

En cuanto a la definición del perfil afectivo, el protagonista goza progresivamente de la constitución de la autonomía y de la identidad individuales, la aproximación a la categoría de sujeto académico, la convergencia de cuatro frentes en la interacción educativa: la racionalización del sistema de experiencias generales; la construcción, consciente y reflexiva,

de una teoría de la significación y de la comunicación humanas; se es un sujeto de afectos, de análisis y de síntesis; la experimentación de goce académico, la vivencia intensa de sentidos; la manifestación de la estabilidad emocional, se alcanza la liberación interior.

Además se identifican otras consideraciones que amplían la naturaleza y funciones del sujeto académico en la relación pedagógica, las variables afectivas “positivas”:

Actitud: disposición para la acción e interacción.

Autonomía: ser y hacer uno mismo.

Disciplina: continuidad de objetivos y de tareas.

Esfuerzo: exigencia progresiva en el desarrollo de la acción.

Espontaneidad: fluir “natural” de la acción.

Interés: impulso que mueve a la acción e interacción.

Paciencia: espera medida en el logro de objetivos.

Protagonismo: búsqueda de autenticidad.

Reto: voluntad férrea en el logro de objetivos y de programas.

Seguridad: confianza en potencialidades.

Aprender a aprender también equivale a experimentar el sentido en todas sus dimensiones, la naturaleza de las distintas posiciones que el sujeto adopta en la significación; éstas son:

Objetivación/subjetivación. La formación del sujeto académico es un proceso de estabilización objetiva y subjetiva. Cada nueva lectura contribuye a la objetivación del mundo interior – pensamiento, sentimientos y emociones. Esta objetivación implica, paralelamente, la intensificación de la subjetividad en términos de protagonismo, de autonomía y de identidad en la interacción educativa.

Verticalidad/horizontalidad. Cada nueva síntesis refleja la dimensión de profundidad del sentido, el crecimiento del protagonista como persona (verticalidad) y como academia (horizontalidad), la penetración en lo psicológico –el ser- y en lo social –el hacer- en la cooperación académica.

Singularidad/bilateralidad y pluralidad. La síntesis académica es la expresión de la singularidad, el examen del problema investigativo a tono con la propia filosofía de la vida; bilateralidad, la interpretación de la reciprocidad de relaciones en el núcleo yo-tú; pluralidad, la interpretación polivalente de la situación de discurso, el encuentro de lecturas generales.

Desplazamiento/centralización. La experiencia del sentido en todas sus dimensiones comprende la simultaneidad de dos nociones en el proceso de síntesis: el desplazamiento, la relativización de posiciones en que el protagonista se define sólo en la relación íntima con el “otro”; y la centralización, la identificación del yo en una relación espacio/temporal definida, el yo como búsqueda de afirmación en su experiencia dialógica.

7.4.3 Docencia es aprender.

A manera de conclusión, la autora expone que la concientización del mundo de experiencias afectivas da paso a la composición de una teoría psicolingüística dirigida hacia la síntesis, elaboración que redundará en la definición del sistema de afectos, la constitución del protagonista como sujeto académico autónomo. Señala también que goce académico comprende la participación, interactiva e integrativa, de estos mismos procesos afectivos en la práctica pedagógica. En síntesis, para el sujeto académico, **docencia e investigación son una misma cosa: aprender.**

Las características generales de una docencia investigativa y crítica en esta **Pedagogía afectiva** son:

Complementariedad. Los protagonistas de la clase se complementan entre sí y son solidarios.

Continuidad. La continuidad de categorías, de procesos y de estructuras afectivas; la coherencia de objetivos, de programas y de funciones en el ámbito de la clase.

Espontaneidad. La problematización de la experiencia, metodología, recursos y técnicas de investigación así como las conclusiones teóricas surgen de la misma base profesional, dentro del marco de la discusión de objetivos y contenidos del programa de los cursos.

Reorganización. La decantación y reorganización del sistema de creencias.

Creación. Generación de conocimiento científico, la cristalización de la síntesis académica.

En otras palabras, estos son los planteamientos básicos de **una pedagogía del amor**:

La clase es sentimientos, la integración de afectividad, discurso y educación en las prácticas pedagógicas cooperativas y transformativas.

El objetivo del programa del curso es la construcción del sujeto – llámese sujeto académico o sujeto afectivo –; en dos sentidos: identidad pedagógica – diferencia – y síntesis académica – consolidación del sentido –.

Aprender a Aprender o **El Arte de Aprender** es la interacción de tres conceptos básicos en la investigación en el aula:

Autoinvestigación pedagógica, toma de conciencia de la historia, afectiva, académica; goce pedagógico, actitud positiva y motivación en el proceso de educación;

Competencia afectiva, la experiencia crítica de valores en el desarrollo del discurso pedagógico – “debilidades” y fortalezas –.

En la interacción académica, una teoría psicolingüística es la elaboración de:

Principios: sensibilidad, recursividad y flexibilidad.

Procesos: identificación, explicación, integración, evaluación y síntesis.

Funciones: definición afectiva.

Los talleres de comprensión y producción del discurso pedagógico – de lectura y de escritura – están dirigidos hacia la cooperación y confrontación de significados, hacia la síntesis.

Docencia es aprender, los protagonistas de la clase – docente y grupo – aprenden a ser (vivencia) y a hacer (proyección) en la interacción educativa.

En conclusión, una **pedagogía afectiva** es aprender – amor, orden, goce y síntesis en el campo educativo.

7.5 Sintetizando estas perspectivas psicológicas, psicoanalíticas y psicolingüísticas:

Piaget (1975) argumenta que el desarrollo de la afectividad y la inteligencia están íntimamente relacionados en la conducta humana, nunca se dan actos netamente afectivos ni actos que sean sólo intelectuales.

Erikson (1993) explica ocho etapas, sentimientos positivos y negativos, en el desarrollo de la personalidad del ser humano. El desarrollo de dichas etapas en el niño dependerá de la calidad de su relación con el entorno y de sus experiencias de vida.

Restrepo (1996) manifiesta su preocupación hacia las escuelas que se niegan a reconocer y fortalecer las redes afectivas de los estudiantes y manifiesta la importancia de dicha carencia

pues según él, el papel del maestro se basa en moldear sensibilidades de los actores del salón de clase, los estudiantes.

Villarreal (1993, 2000, 2010) nos plantea que una Pedagogía afectiva nos permite desarrollar valores humanos en la clase y construir sujetos afectivos, la reivindicación de la diferencia en la interacción educativa.

Teniendo en cuenta que el principal objetivo de este trabajo es conocer aspectos sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y de personalidad del ser humano e implementar una estrategia educativa que tenga en cuenta la competencia afectiva y los valores humanos en la clase, se considera que cada uno de los autores hace un aporte significativo pues gracias a ellos es posible conocer aspectos importantes en el desarrollo de los estudiantes quienes deben ser los principales actores en el aula de clase. Estas perspectivas permiten por lo tanto rediseñar el discurso del maestro y la metodología que se usa en la clase. Además con base en estas perspectivas, pude diseñar los talleres de confrontación que utilicé en mi trabajo, los cuales presento en el siguiente capítulo.

8 Talleres de confrontación e integración

La idea de diseñar unos talleres para la clase era poder interactuar con los estudiantes sobre sus puntos de vista, sus experiencias y poder discutir un poco sobre los valores humanos y el desarrollo de estos en su vida cotidiana. Así, por medio de una tira cómica que resultara interesante y divertida para ellos se pudo realizar una actividad de integración y confrontación.

El objetivo principal de los talleres era incluir la afectividad, los valores humanos en la clase y así confrontar a los estudiantes y discutir sobre su vida afectiva y los valores que son necesarios en el desarrollo de su personalidad y en el aula de clase.

Cada uno de los talleres se centra en uno de los valores que se tuvieron en cuenta para la realización de mi trabajo de grado, el objetivo de cada uno era analizar la tira cómica y a partir de ella confrontar a los estudiantes con el valor planteado para posteriormente discutir sobre la importancia de tenerlo en cuenta en el aula de clase y en sus vidas en general.

8.1 Workshop No. 1: Respect

Ilustración 1: Tira cómica workshop No.1



Please write in English.

1. Had you ever read a Snoopy's comic strip?

2. The comic strip is about...

3. Describe Snoopy's attitude.

4. Identify the main problem developed in the comic strip.

5. Description of personality traits.

SNOOPY		STUDENT	
POSITIVE	NEGATIVE	POSITIVE	NEGATIVE

6. Identify your human values:

SELF-CONFIDENCE
CHALLENGE
DISCIPLINE
AUTONOMY

7. Write a short summary of the strip (in Spanish).

Inicialmente, los estudiantes analizaron una tira cómica de Snoopy en la que se presenta un caso de irrespeto de este personaje hacia uno de sus amigos; por lo tanto, en este taller se tuvo en cuenta el valor del respeto. La tira cómica está escrita en inglés, se leyó con la ayuda de los estudiantes y se discutió un poco sobre ella; de manera especial, la comprensión de la narración y la opinión que les merecía la actitud de los personajes. Posteriormente, se realizó un taller en el que los estudiantes debían responder a ciertas preguntas en las que se confrontaron sus puntos de vista y su actitud hacia el respeto. Finalmente, los estudiantes identificaron que la actitud de Snoopy era irrespetuosa y que ese era el principal problema de la tira cómica. A continuación las respuestas de Egg, Ls y Ko:

- Identify the main problem developed in the comic strip:

Egg: Snoopy doesn't respect the people.

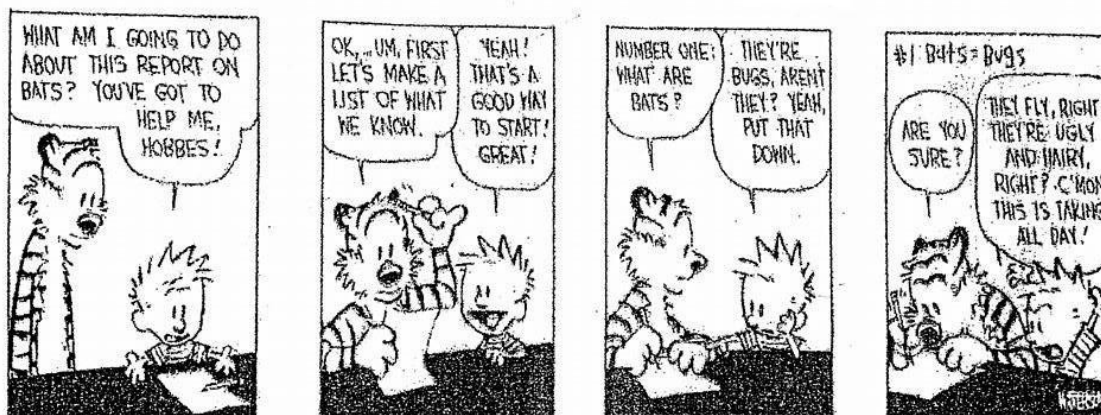
Ls: they don't have friendship and respect.

Ko: Snoopy is violent because he not respect the peoples.

Al final los estudiantes identificaron sus valores en la clase. En este punto, algunos admitieron que les faltaba intensificar un poco en ciertos aspectos; el más común es el de reto, algunos en la tolerancia y una sola estudiante admitió falta de autonomía.

8.2 Workshop No. 2: Cooperation

Ilustración 2: Tira cómica workshop No.2



Name: _____

1. I _____ do my homework



Always
Sometimes
On time
In the car
The night before

2. Do you help other children to do their homework? Explain your answer

3. Do you think Hobbes is a cooperative friend?

4. Are you a cooperative person? Support your answer.

5. Write a short summary of the story (in English).

La segunda tira cómica muestra a Hobbes colaborándole a Calvin en la realización de una tarea. Aquí se hizo énfasis en el valor de la cooperación. En este taller los estudiantes encontraron varios términos desconocidos. La profesora les ayudó a inferir su significado. En la posterior discusión del taller, algunos estudiantes admitieron la falta de responsabilidad que tienen en ocasiones en la elaboración de sus tareas y que en muchas oportunidades sus familiares les ayudan con las mismas. Finalmente, todos dicen ser cooperativos en el momento en que alguien necesita de su ayuda. Estas son algunas respuestas de los niños:

- Are you a cooperative person? Support your answer.

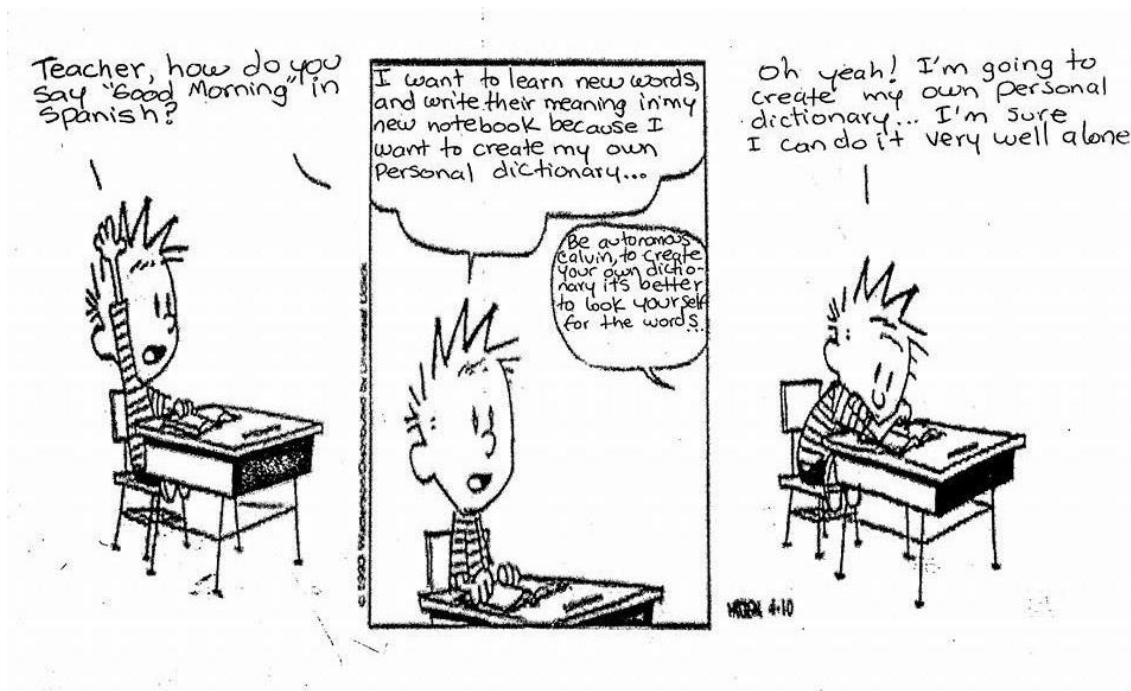
Mjc: yes I help my friends, my mother, my grandmother, my uncle and my brother because they need me.

Kdh: yes, because I splain homework a friends or peoples.

Cac: yes, I help my friend, I help my mom in the home, and the teachers los ayudo para que las cosas les queden faciles.

8.3 Workshop No. 3: Autonomy

Ilustración 3: Tira cómica workshop No.3



Name:

1. Do you like to read comic strips?

2. What is your favorite comic strip?

3. What does Calvin want to do? Can he do it by himself?

4. Did you like the end of the strip?

5. Are you an autonomous learner?

6. Mark the characteristics of an autonomous person:

Organized		Irresponsible	
Messy		Creative	
Persistent		Self-confident	
Punctual		Responsible	

7. Complete the following dialogue:

Calvin: Hello, _____

You: Hello, Calvin

Calvin: how are you today?

You: _____

Calvin: I am fine, I always do the homework by myself, I have discipline and I love English. Are you an autonomous child?

You:

Calvin: Ok, have a nice day.

You: _____

El tercer taller fue basado en el valor de la autonomía, en este se presenta nuevamente a Calvin esta vez en la escuela preguntándole a la profesora sobre el significado de una palabra y aquí la profesora le propone que intente realizar sus actividades de manera autónoma infiriendo el significado por sus propios medios. En este taller los estudiantes identificaron las características de una persona autónoma y opinaron que en este fragmento humorístico Calvin no estaba siendo autónomo cuando en verdad podía realizar la actividad por sus propios medios. Algunos estudiantes reconocieron que les falta un poco de autonomía en su proceso de aprendizaje; otros afirman ser autónomos pues realizan sus deberes escolares solos. Las respuestas de algunos estudiantes fueron:

- Are you an autonomous learner?

Mvr: yes, I'm autonomous because I do the homework alone

Kh: yes, because Im organized, punctual, creative and responsible or my mom no help homeworks.

Eq: mas o menos porque algunas veces no hago last areas del Colombo a tiempo y a veces my mamá me ayuda en las tareas.

8.4 Workshop No. 4: Tolerance

Ilustración 4: Tira cómica workshop No.4



Name:

1. Do you practice any sport?

2. What is your favorite sport?

3. What is the problem in the comic strip?

4. Do you think Carlitos is a nice friend? Why?

5. Complete the conversation:

You: Hello, Carlitos

Carlitos: Hello, _____

You: How was the baseball match?

Carlitos: No so good, we lost the game, _____ is not a good player, I'm angry

You: Don't worry Carlitos, I think that

Por último, se discutió el valor de la tolerancia basado en una tira cómica de Snoopy (Peanuts) en un partido de baseball. Aquí Carlitos demuestra su nivel de tolerancia frente a su amigo que no tuvo buen desempeño en el juego. Con la ayuda de algunos estudiantes se leyó la historia en voz alta; posteriormente, se discutió sobre la tolerancia y la actitud de los personajes para después realizar el taller escrito. Las preguntas las hacía la profesora en voz alta y los estudiantes participaban con sus respuestas, todos querían participar y dar a conocer sus opiniones.

En el taller se encontró que los estudiantes consideran que ser tolerante hace parte de ser un buen amigo. Al final de la tira cómica Carlitos se muestra comprensivo frente a Snoopy después de haberlo gritado; sin embargo, varios niños consideran que Carlitos no es un buen amigo pues gritó a su compañero y fue irrespetuoso. Todos estuvieron de acuerdo en que debemos ser tolerantes con los demás, frente a los errores que otros cometen pero siempre haciéndoles caer en la cuenta del error que cometieron. Tan sólo tres estudiantes admitieron

ser intolerantes y tener una actitud de enojo cuando alguien comete un error. Las respuestas de algunos estudiantes fueron:

- Do you think Carlitos is a nice friend? Why?

Ne: he is friendly, yes because he tolerant with Snoopy

Iam: is a good friend yes because he say to Snoopy that he is doing the best.

Ko: Carlitos is irrespectful, he is not friendly

8.5 Conclusión de los talleres

Cada vez que realizaba un taller de confrontación en la clase, los estudiantes mostraban gran interés pues les gustaba leer las tiras cómicas, participar de la lectura en voz alta y la posterior discusión. Ellos siempre querían demostrar que comprendían perfectamente la narración e intentar descubrir cuál era el valor implícito en ella. Al realizar cada uno de los talleres el objetivo era hacer una confrontación de las experiencias personales de los estudiantes con cada uno de los valores expuestos, realizar una discusión al respecto y que los estudiantes pudieran reflexionar sobre sus sentimientos, su manera de pensar y de actuar frente a dichos valores. En cada una de las sesiones los estudiantes se mostraron dispuestos a participar activamente y a contestar sinceramente cada una de las preguntas.

De acuerdo a lo que experimenté y a lo que pude observar en este proceso de integración y confrontación cooperativa, el grupo tiene una participación activa en las diferentes situaciones que se les presentan. Muchas veces muestran gran interés por contar sus experiencias y mostrar que tienen una actitud positiva hacia los demás. En los talleres escritos de manera individual, demuestran mucha más sinceridad en sus apreciaciones personales

frente a situaciones donde salen a relucir sus sentimientos y valores humanos en general, por esto se hace tan relevante la realización de los talleres de confrontación que se llevaron a cabo en las clases.

9 Conclusiones generales

Durante el proceso de lectura del marco teórico se encuentra que dentro del rol de maestro debemos tener en cuenta el proceso de desarrollo mental y de la personalidad de nuestros estudiantes para así trabajar y conocer su vida afectiva, pues es muy importante que como docentes reconozcamos que el salón de clase no es sólo un lugar para “transmitir conocimientos,” sino que también es un espacio para crear seres humanos que tengan siempre en cuenta y en todos los aspectos de su vida su dimensión afectiva y los valores humanos.

En el marco teórico de este trabajo se describe por un lado la perspectiva constructivista de Piaget (1975) la cual nos permite conocer y adentrarnos en el análisis del desarrollo cognitivo y afectivo del niño empezando desde su nacimiento y su etapa de lactancia y pasando por sus diferentes etapas como: el origen del pensamiento y sus progresos, la vida afectiva, la conducta, la socialización y la personalidad, entre otros. Por otro lado, la perspectiva psicosocial de Erikson (1993) plantea una teoría del desarrollo de la personalidad con la que nos da una visión mucho más clara sobre las actitudes psicosociales del ser humano divididas en ocho etapas, como: la confianza vs la desconfianza, la autonomía versus la vergüenza, la iniciativa vs la culpa, la industria vs la inferioridad, la identidad vs la confusión del rol, entre otras. Desde una perspectiva psicoanalítica, Restrepo (1995) describe una pedagogía de la ternura la cual expone la importancia de tener en cuenta la afectividad en la escuela con el fin de moldear sensibilidades. Finalmente, la pedagogía afectiva propuesta por Villarreal (2000) nos presenta los planteamientos que se deben tener en cuenta en la clase con el objetivo de construir sujetos afectivos en la educación y el desarrollo de los valores humanos.

Cada una de las anteriores perspectivas añaden grandes aportes a este trabajo de grado ya que al conocer y analizar estos aspectos, el docente puede tener en cuenta el desarrollo mental y de personalidad de sus estudiantes para así construir sus prácticas educativas y su discurso pedagógico. Además, las perspectivas que contribuyen a crear una pedagogía de la ternura centrada en crear sujetos afectivos, permitieron diseñar una herramienta útil para el desarrollo de la afectividad y los valores humanos en la práctica educativa.

En el desarrollo de las clases se identificaron los aspectos que se resaltarían en los talleres de confrontación. Se seleccionaron la competencia afectiva, el sistema de valores positivos propuestos en el trabajo de Villareal (2000), entre ellos: respeto, cooperación, autonomía y tolerancia.

En el transcurso de las clases se encontraba la ausencia de algunos de estos valores, cuando se presentaban este tipo de episodios se intentaba dialogar con los estudiantes, confrontarlos de manera oral para así analizar de manera conjunta su actitud y comportamiento en el aula.

Los talleres de confrontación evidenciaron una muy buena recepción por parte de los estudiantes en el desarrollo del discurso pedagógico, la integración de contenidos de la clase y la vida familiar y cotidiana.

Los estudiantes mostraron excelente receptividad por los talleres basados en el discurso humorístico como herramienta pedagógica participando siempre muy activamente. Las discusiones sobre los valores humanos y la vida afectiva de los estudiantes en la clase de inglés, abrió las puertas para ir evaluando y desarrollando su afectividad con mucha energía positiva y alegría.

A pesar de que el tiempo trabajado fue poco, se pudo constatar que el discurso del maestro debe empezar a incluir el fortalecimiento de la subjetividad – de valores éticos – el espacio académico; pues al trabajar estas actividades, las experiencias vividas en su etapa escolar y su relación con el entorno en general, les permite evaluarse y a la vez crea en los estudiantes interés por identificar aspectos “negativos” en su vida, e incentivar la producción de valores en el aula:

El rol del maestro en la clase es formar sujetos afectivos y educados en los valores humanos.

9.1 Autorreflexiones pedagógicas sobre el proceso de escritura y el rol de la maestra – maestro en el devenir del discurso pedagógico.

En el proceso de escritura dentro de mi rol como docente, encuentro un gran placer al analizar y ser partícipe de un proceso tan bonito con los estudiantes. He tenido una gran retroalimentación y el proceso de escritura me permite analizar, investigar y afrontar de manera más profunda los temas que se abordan en la clase y la necesidad de tener cada vez más en cuenta **una pedagogía del amor**. En el proceso de análisis de mi trabajo y como parte de mi autoevaluación en mi propio proceso de escritura encuentro que los docentes también debemos fortalecer el desarrollo de nuestros valores en el campo educativo. Por ejemplo, en mi experiencia personal, encontré que debo trabajar en el desarrollo de la disciplina y el goce, pues fue la ausencia de estos dos aspectos los que no permitieron terminar mi trabajo de investigación en el tiempo establecido.

Teniendo esto en cuenta podría decir que la realización de esta monografía me permitió conocer aspectos a mejorar en mi labor como docente, pues de acuerdo con Tina Villarreal (2013) “docencia es aprender.”

Entre mis autorreflexiones pedagógicas, encuentro que este trabajo de grado, amerita que se continúe con una investigación pedagógica en el aula para cumplir los siguientes propósitos:

- a. Construir el discurso pedagógico dentro del marco de una pedagogía afectiva centrada en la definición de una competencia del interactuar educativo enfocado en la competencia afectiva y de valores humanos en el campo educativo.
- b. Investigar más a fondo la relación afectividad – educación en la etapa preescolar, básica, media y superior.
- c. Continuar la búsqueda del sujeto afectivo, una aproximación centrada en la persona y la reivindicación de la diferencia en las prácticas pedagógicas autorreflexivas, transformativas y creativas.

Dentro de mi experiencia investigativa, noté una participación activa por parte de los estudiantes en la realización de los talleres prácticos, y en la interacción educativa en general, en el uso de la tira “cómica” como herramienta en la comprensión y producción del discurso pedagógico. Esto hizo que mi investigación fuera mucho más amena y que los estudiantes participaran de las actividades con mayor agrado y disposición para compartir la autoevaluación de sus experiencias afectivas, sentimientos positivos y “negativos en el proceso de educación.

La tira cómica es una excelente herramienta en la evolución del discurso pedagógico, abre las puertas a la formación de un “yo” en contextos afectivos y emotivos, es un elemento que logra captar la atención de los estudiantes y con el que se logra un buen trabajo de integración y confrontación.

En general, la investigación deja grandes aportes a mi vida profesional. Logré confirmar que la afectividad es un componente fundamental en el desarrollo del ser humano y que la

escuela es el lugar donde se debe fortalecer este proceso. Por lo tanto, es tarea de los maestros incluir la afectividad y los valores humanos en el desarrollo de los programas de los cursos, con el propósito de crear verdaderos sujetos aprendices en el marco de una docencia afectiva, una educación en amores y en valores humanos.

10 Bibliografía

- Cabrera Marín, Y. (2009). Relación afectividad-éxito académico en niños de edad temprana (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Colombia.
- Carvajal, M.F. (2004). Relación entre la competencia afectiva y la competencia comunicativa en niños de educación básica primaria en grados cuarto y quinto (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Colombia.
- Centro Cultural Colombo Americano (2015). Cali: Valle del Cauca. Recuperado de <https://www.colomboamericano.edu.co/quienes-somos>
- Erikson, Erik. (1993). Infancia y Sociedad. Undécima edición. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Horné, S.A.E.
- Gómez Pérez, M. I. (2011). Caracterización y explicación de las estrategias afectivas que utiliza una maestra en el aula de lenguas extranjeras de un colegio público de la ciudad de Cali (tesis de pregrado). Universidad de Valle, Colombia.
- Guastumal Diaz, A. (2008). La competencia afectiva en los procesos de lectura y escritura en la lengua extranjera. (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Colombia.
- Molina Izquierdo, A. (2004). Construcción de valores humanos en estudiantes de un curso de inglés para propósitos específicos nivel III de artes visuales y filosofía desde una perspectiva psicolingüística (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Colombia.
- Piaget, Jean. (1975). Seis estudios de psicología. Barcelona, España: Ediciones Seix Barral, S.A.
- Restrepo, Luis Carlos. (1996). Afectividad y educación. Revista Educación Integral Voluntad S.A. Mayo – Julio. 34 – 47.
- Rojas Barrera, J. (2010). La incidencia de los valores humanos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Colombia.
- Villarreal, Tina. (1993) Aprender a aprender. Informe de investigación. Departamento de Bibliotecas, Universidad del Valle.
- Villarreal, Tina. (2000) El Maestro: Apuntes para una Teoría Psicolingüística sobre la interacción Educativa. Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Villarreal, Tina. (2013). El arte de aprender o una pedagogía del amor. Asociación Colombiana de Lingüistas ASOLINGUA, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.