

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

MARÍA ISABEL GÓMEZ PÉREZ



UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI

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

MARÍA ISABEL GÓMEZ PÉREZ

Monografía para aspirar al título de licenciada en lenguas extranjeras

Directora:

TINA VILLARREAL DE FRÍAS

Profesora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje



UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI

2011

NOTA DE ACEPTACIÓN

Tina Villarreal, Directora

Profesora Rosalba Cárdenas , Lectora

Profesor Ricardo Salas, Lector

Santiago de Cali, Mayo 27 de 2011

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis agradecimientos a mi directora, Tina Villarreal de Frías, y a mis lectores, profesora Rosalba Cárdenas y profesor Ricardo Salas; gracias a su paciencia, guía y compromiso este logro se llevó a cabo.

También quiero agradecer a la profesora Fanny Hernández y a mi compañero Andrés Valencia por su apoyo incondicional en este proceso.

CONTENIDOS

	Página
1. Presentación	4
2. El problema de investigación	6
3. Justificación	8
4. Objetivos	9
5. Antecedentes	10
6. Marco teórico	17
6.1 Jean Piaget	21
6.2 Tina Villarreal	22
6.3 Luis Carlos Restrepo	28
6.4 Erik Erikson	31
7. Metodología	37
8. Caracterización y explicación de las estrategias afectivas	43
9. Conclusiones	65
10. Reflexiones pedagógicas	67
11. Bibliografía	69
12. Anexos	71

LISTA DE TABLAS Y DIAGRAMAS

	Página
1. Diagrama nº1 Esquema general de las <i>estrategias afectivas</i> observadas durante la investigación	44
2. Diagrama nº 2 Relación entre <i>estrategias afectivas</i> , profesora, estudiantes y clase de Inglés observadas en el Colegio General Alfredo Vásquez Cobo	59
3. Diagrama nº 3 Comparación de las <i>estrategias afectivas</i> con los procesos psicolingüísticos de Concientización, Elaboración y Definición de Villarreal (2000).	61
4. Formato nº1 Triangulación observaciones	41
5. Tabla nº 1 Resumen de los planteamientos de los autores del marco teórico	33
6. Tabla nº2 Caracterización de las estrategias afectivas	58

LISTA DE ANEXOS

1. Registro nº8	84
2. Registro nº11	89

RESUMEN

Esta monografía caracteriza y explica en qué consisten las estrategias afectivas y reflexiona sobre el impacto que ellas tienen para el aprendizaje de la lengua extranjera, la educación secundaria en Colombia, de manera general. Ella sigue como orientación teórica una perspectiva psicolingüística con énfasis en la dimensión afectiva del lenguaje, no obstante, para la formulación, caracterización y explicación de las estrategias afectivas, diseñé un marco teórico interdisciplinario conformado por Jean Piaget (1975), Luis Carlos Restrepo (1996), Tina Villarreal (2000) y Erik Erikson (1993).

Estos autores abordan desde la psicología, el psicoanálisis y la psicolingüística la matriz de la relación afectividad-inteligencia, afectividad-educación, afectividad e interacción social y el desarrollo de la personalidad.

En el contexto que nos ocupa, las *estrategias afectivas* que propongo, son el vínculo por excelencia que relaciona afectividad e inteligencia, razón y emoción, afectividad y educación, así como lengua materna y lengua extranjera. Ellas articulan los sentimientos, emociones y conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera para iniciar y afrontar el proceso de aprendizaje de una manera olistica. Así, las *estrategias afectivas* deben comprenderse como un proceso psicolingüístico con etapas diferenciadas e interdependientes, e.g., Apertura, Activación, Transferencia, Intensificación y Cierre; es decir, un proceso deliberado motivado por el amor y la autorreflexión con el objetivo de incentivar, fortalecer y consolidar: a) un sistema de afectos auténtico, comprensivo y a la medida de los estudiantes, b) valores de la clase como confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad y, c) la subjetividad de los participantes en la interacción académica.

En otras palabras, las *estrategias afectivas* son procesos multilaterales y multidimensionales que parten de lo afectivo a lo intelectual, de lo social a lo emocional, de la maestra a los estudiantes, de los estudiantes a la maestra; y se intensifica con cada nueva lectura, aproximación, de la dimensión afectiva construida y compartida en el diario acontecer de la clase.

Esta investigación corroboró que las estrategias afectivas permiten el desarrollo de potencialidades como la confianza, reto, receptividad y espontaneidad en el estudiante, incrementando su rendimiento académico. Además ellas contribuyen a la transformación pedagógica del modelo tradicional profesor enseña a estudiante.

1. PRESENTACIÓN

*La clase es, por excelencia, un espacio afectivo, un encuentro de oportunidades vivenciales...*¹

Esta monografía es, en esencia, mi consolidación² del aprender afectivo en el aula. En ella exploro y doy continuidad a las investigaciones dirigidas por la profesora Tina Villarreal sobre la dimensión afectiva en la educación y la importancia de la formación integral en el aula de lenguas extranjeras; además, defino mi identidad discursiva y pedagógica en el contexto universitario.

Específicamente, el objetivo de esta monografía es explicar el concepto de **estrategias afectivas**, respondiendo a la pregunta: *¿en qué consisten las estrategias afectivas utilizadas en el bachillerato?* Así, desde una perspectiva psicolingüística – con énfasis en la dimensión afectiva del lenguaje– fundamento y propongo un nuevo concepto de *estrategias afectivas*, el cual hace énfasis en el análisis y la reflexión del rol docente en la educación media.

Consecuentemente, en esta monografía se distinguen cuatro grandes apartados, a saber:

En el primero, se encuentran el Problema de investigación, la Justificación y los Objetivos, en los cuales establezco las razones que motivaron la realización de esta investigación.

En el segundo, realizo la revisión de la literatura para determinar los conceptos y teorías que sustentan este trabajo. Así, encontramos dos partes: a) en los Antecedentes, reseño las monografías realizadas en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle que desde 1997 hasta 2008 explican el componente afectivo y su importancia en la formación educativa. Y, b) en el Marco teórico, por medio de un análisis interdisciplinario, re-defino el concepto de

¹ Villarreal, T. **El Maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa**. Universidad del Valle. 2000. P. 101.

² Consolidación no como punto culminante, sino como organización e integración de la experiencia investigativa y pedagógica.

estrategias afectivas de acuerdo con los postulados de Jean Piaget (1975), Erik Erikson (1993), Luis Carlos Restrepo (1996) y Tina Villarreal (2000).

En el tercer apartado, determino, explico y presento el modelo investigativo (la etnografía) que utilicé para la recolección y análisis de los datos. Aquí se distinguen dos partes: a) la Metodología, donde describo el contexto, las personas observadas, y el antes, durante y después del trabajo de campo. Y b) el Desarrollo temático, en el cual caracterizo y explico el concepto de *estrategias afectivas* utilizadas por una maestra en bachillerato y demuestro la relevancia de su aplicación para el proceso de educación.

En suma, esta monografía, escrita desde la clase, describe y explica una práctica que día a día demuestra tener más acogida entre los docentes de nuestro país; es decir, investiga una práctica afectiva –una de las tantas– para que otros docentes también la puedan experimentar.

2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente, la disociación entre afectividad y educación es el factor común en las aulas de enseñanza básica, media y universitaria colombianas. El pan de cada día es el desconocimiento y la negación del papel que juega el componente afectivo en la formación del ser. Esta situación no discrimina aula alguna y se agrava en las aulas de lengua extranjera, donde se evidencia las carencias y falencias en la lengua materna, los procesos de lectura y escritura y la producción de conocimiento científico; así mismo, sobresalen las pedagogías tradicionales que hacen énfasis en la competencia lingüística, ignorando una competencia más general y más profunda: la competencia afectiva³.

Como es sabido, en el campo de la educación y de la formación hay maestros que asumen diferentes posturas en relación al rol que desempeña la afectividad en el aula. Hay quienes la subvaloran, desechándola por completo de su plan de estudios, confundiéndola con melosería o compinchería. Otros, exploran los aspectos positivos, como el desarrollo de valores humanos, de autonomía y de identidad en el discurso pedagógico, potenciando las capacidades de los estudiantes. Y hay quienes asumen una posición intermedia, incorporándola tímidamente en sus currículos y planes de estudio.

En este sentido, asumir el reconocimiento y la integración de la dimensión afectiva en la formación de los estudiantes se dificulta, si se tiene en cuenta que la transformación del modelo tradicional de enseñanza comienza en los maestros, quienes, consciente o inconscientemente, privilegian esta pedagogía. Para encontrar soluciones a esta carencia afectiva es necesario poner en marcha una serie de mecanismos para re-educar a los maestros y a los estudiantes. Es decir, idear una herramienta eficaz, del aula y para el aula, que explore e intensifique la dimensión afectiva del lenguaje para desarrollar, en primera instancia, valores humanos, y en el proceso de educación incrementar el rendimiento académico.

³ Tina Villareal (2000:80-81): ... ¿cuáles son esos componentes de la personalidad –del ser– que priman en una docencia afectiva, participativa y creativa?, orientada hacia la cristalización de la sensibilidad y de la singularidad humanas, postulo la constitución de un ambiente interior óptimo para el aprender, *una competencia afectiva* integrada por las siguientes ocho variables, en orden de construcción: *confianza, reto, receptividad, disciplina, espontaneidad, paciencia, autonomía e identidad (...)*.

Teniendo en cuenta este panorama, es necesario poner en marcha **estrategias afectivas** que, en esencia, aporten a la transformación de las teorías educativas tradicionales centradas en la información y, así, reducir la brecha entre afectividad, educación y formación en valores humanos.

De esta manera, la pregunta rectora de esta monografía es: ¿en qué consisten las **estrategias afectivas** utilizadas por una maestra de educación media para enseñar Inglés como lengua extranjera? Y las preguntas asociadas/derivadas a este interrogante son: ¿de qué manera las **estrategias afectivas** exploran la dimensión afectiva del lenguaje en el proceso de aprendizaje de Inglés como lengua extranjera? ¿cómo (en qué) afecta la aplicación de **estrategias afectivas** la relación docente-estudiante en la clase de Inglés como lengua extranjera? Y, ¿cuál es su contribución para el aprendizaje del Inglés en el contexto educativo local?

3. JUSTIFICACIÓN

Esta monografía se justifica, en primer lugar, por dar continuidad a una serie de investigaciones y trabajos de grado dirigidos por la profesora Tina Villarreal en la Universidad del Valle, los cuales exploran, caracterizan, explican y objetivan el papel de la dimensión afectiva del lenguaje en el aprendizaje de la lengua materna (procesos de lectura y escritura principalmente) y de la lengua extranjera (Inglés). Estos trabajos presentan modelos pedagógicos basados en el Aprender a Aprender⁴ y la constitución de la competencia afectiva⁵, caracterizándose por proponer formas diferentes de acceso al aprendizaje y al desarrollo de la personalidad de los estudiantes y, en la misma medida, por contribuir en los procesos de formación docente y estudiantil en la educación básica, media y superior.

En segundo lugar, esta monografía se justifica por la necesidad creciente de proponer nuevas metodologías y herramientas que aporten al aprendizaje significativo de la lengua extranjera bajo las condiciones comunes a la mayoría de las aulas de Inglés del país: baja intensidad horaria y grupos numerosos. Así, aquí se busca extender el concepto de estrategias afectivas, que, hasta ahora, concierne a las actividades para la identificación de comportamientos erráticos (falta de interés, falta de atención, inhibición, etc.), reducción de la ansiedad y desarrollo de la autoestima; hacia un concepto plural de *estrategias afectivas*, que involucre la dimensión afectiva del aprendizaje y de la personalidad de los participantes.

⁴ Aprender a Aprender: modelo pedagógico propuesto por la profesora Tina Villarreal el cual hace énfasis en los siguientes tres procesos psicolingüísticos: a) Concientización: de la historia afectiva de los participantes de la relación pedagógica, así como de las falencias del modelo pedagógico tradicional; b) Elaboración: de valores de la clase (confianza, reto, receptividad, disciplina, espontaneidad, paciencia, autonomía e identidad), es decir, de una competencia afectiva y; c) Definición: de la identidad pedagógica y discursiva de los participantes.

⁵ Villarreal (2000: 80-81): ... un ambiente óptimo para el aprender, una *competencia afectiva* integrada por las siguientes ocho variables, en orden de construcción: confianza, reto, receptividad, disciplina, espontaneidad, paciencia, autonomía e identidad.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General:

Caracterizar y explicar las estrategias afectivas que utiliza una maestra de bachillerato para enseñar Inglés como lengua extranjera e incrementar el rendimiento académico de sus estudiantes.

4.2 Objetivos Específicos:

- 4.2.1 Proponer un nuevo concepto de *estrategias afectivas* desde una perspectiva interdisciplinaria (psicológica, psicoanalítica y psicolingüística).
- 4.2.2 Contribuir en la exploración, caracterización y objetivación de la dimensión afectiva del lenguaje en la clase de lengua extranjera (Inglés) en la educación media (bachillerato).
- 4.2.3 Explicar la contribución de las *estrategias afectivas* para el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en el bachillerato.

5. ANTECEDENTES

En esta sección se reseñan algunas de las investigaciones y monografías que desde una perspectiva interdisciplinaria integran la psicología, el psicoanálisis, la psicolingüística, la lingüística y la investigación en el aula, para explicar conceptos y relaciones en la clase de lengua extranjera (Inglés) y lengua materna como afectividad, motivación, competencia afectiva, competencia comunicativa, procesos de lectura y escritura, producción escrita y rendimiento académico⁶.

Los antecedentes presentan los logros de los trabajos de grado reseñados, haciendo de antesala –como su nombre lo indica– al marco teórico, el cual establece las bases teóricas para la caracterización y explicación de las *estrategias afectivas*.

Todas ellas –exceptuando el trabajo de Girón (1997)– hacen parte de una serie de investigaciones dirigidas por la profesora Tina Villarreal de la Universidad del Valle, en las cuales se explora, se analiza y se explica la dimensión afectiva del lenguaje en el aula de lenguas extranjeras, tanto en la educación básica y media como en la superior.

A continuación presento en orden cronológico las monografías que componen estos antecedentes:

5.1 Girón, L. (1997): **Variables de desmotivación por la clase de Inglés en un colegio monolingüe femenino**⁷.

El propósito de esta monografía fue doble: por un lado, determinar cuáles fueron las causas de desmotivación por la clase de inglés en un colegio monolingüe femenino de la ciudad y; por otro, comprobar si las expectativas y la motivación por la clase de inglés crecen, se mantienen o desaparecen a lo largo de la secundaria. Para llevar a cabo estos propósitos, el autor realizó una investigación cualitativa, descriptiva y transversal fundada en una perspectiva psicológica de la educación y basada en encuestas y entrevistas tomadas de una muestra representativa al azar de un grupo de 5^{to} de primaria hasta otro 11^{mo} de bachillerato.

⁶ En la web se encuentran investigaciones bajo el rótulo de “afectividad en el aula” o “enseñanza afectiva”; sin embargo, ellas enfocan la dimensión afectiva desde una perspectiva teórica diferente a la psicolingüística; puntualmente son una adaptación elaborada del Cooperative Language Learning.

⁷ Investigación realizada en el Colegio Santísima Trinidad de la ciudad de Cali. Licenciatura en Lenguas Modernas, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

A través de la aplicación de las encuestas cerradas y las entrevistas abiertas, Girón evaluó tres aspectos de la clase de inglés en esta institución: a) el profesor, b) la metodología utilizada por el profesor y c) la motivación de las alumnas hacia la clase. Tanto las encuestas como las entrevistas se aplicaron al inicio y al final del año lectivo con el ánimo de describir en términos cuantitativos y cualitativos la variable motivación.

Los resultados obtenidos por el autor corroboraron su hipótesis de trabajo inicial “en el colegio existe una marcada desmotivación por el área de inglés (Girón, 1997: 2)” y establecieron que la motivación de las niñas al iniciar el bachillerato era muy alta y que ésta disminuía a lo largo de la secundaria hasta sus niveles más bajos en los últimos grados. Así, la primera causa que Girón aduce a la falta de motivación es que la metodología utilizada por los profesores no está actualizada, todavía hay docentes enseñando inglés con el método Grammar Translation. La segunda causa es la falta de motivación del mismo profesor hacia su clase. El análisis de las entrevistas muestra que los profesores no saben aprovechar la motivación extrínseca de las estudiantes para convertirla en motivación intrínseca. La tercera causa de desmotivación es la presentación de la clase en forma teórica. La cuarta es la falta de material didáctico de audio, video, afiches y láminas. Finalmente, la última causa es la inexistencia de un plan institucional para enseñar inglés como lengua extranjera que pueda ser seguido por todos los docentes de inglés.

Este trabajo de grado se relaciona directamente con el mío en cuanto demuestra la pertinencia del desarrollo e intensificación de la dimensión afectiva de la personalidad de los estudiantes i.e., llámese motivación o competencia afectiva, como componente esencial en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera. Además, hace énfasis en el rol del profesor como agente motivador para mantener los niveles de interés altos hacia la materia. Finalmente, esta monografía demuestra la necesidad de desarrollar herramientas pedagógicas para mantener la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, es decir, justifica, en cierto grado, el desarrollo de *estrategias* para fomentar la dimensión afectiva en la educación.

5.2 Morán, E. (2002): **La tira cómica como instrumento clave en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en contextos afectivos**⁸.

Esta investigación-acción fue realizada desde una perspectiva psicolingüística de la educación y tuvo como objeto, por una parte, mostrar que la tira cómica es una herramienta que facilita el despliegue de la dimensión afectiva de la relación pedagógica alumno-saber-profesor en el desarrollo de la creatividad y producciones

⁸ Monografía realizada en el colegio INEM de Cali en el período académico 1999-2000. Licenciatura en Lenguas Modernas, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

escritas y orales. Y, por otra, incentivar el aprendizaje del nivel estructural de los textos narrativos y fortalecer las variables afectivas de los estudiantes.

Los talleres fueron diseñados después de una etapa de observación de seis meses realizada a un grupo de cuarenta estudiantes de séptimo grado del Colegio INEM de la ciudad. La propuesta fue realizada siguiendo los presupuestos teóricos de Bettelheim y Zelan (1989) en relación a la producción de materiales didácticos, las estructuras narrativas del cuento propuestas por Fitzgerald (1991) y los Lineamientos curriculares de la lengua castellana (competencia textual). Los cuatro talleres aplicados con ayuda de la maestra del curso, profundizaron en el cuento y su estructura narrativa logrando la incorporación de técnicas narrativas y figuras retóricas como la ironía, el sarcasmo, el humor y la metáfora al desarrollo de potencialidades afectivas como la confianza, el reto, la receptividad y la espontaneidad. Estos últimos valores fueron evidenciados gracias a la motivación e interés que suscitó el trabajo con las tiras cómicas de Calvin y Hobbes, Charly Brown y Mafalda.

De acuerdo a Morán, la tira cómica utilizada en diferentes momentos y niveles e.g., para activar conocimientos previos; para generar discusión o para invitar a completar un texto (escribir un posible final, continuar una trama o desarrollar un tema) creó contextos en los que el desarrollo de la competencia textual se enriquecía de las vivencias personales de los estudiantes.

Este trabajo de grado comparte con el mío, además de la perspectiva teórica y pedagógica de la educación, sus fines y sus medios, la relación fortalecimiento mundo afectivo ↔ desarrollo de competencia –tanto en la lengua materna como en la extranjera. En este sentido, la monografía de Morán Londoño aporta elementos claves en la puesta en escena de las *estrategias afectivas*, particularmente en lo relacionado con la producción de textos (cuentos cortos para Morán) y su relación con el desarrollo y fortalecimiento de valores de la clase.

5.3 Carvajal, M. (2004): **Relación entre la competencia afectiva y la competencia comunicativa en niños de educación básica primaria en grados cuarto y quinto**⁹.

Maritza Carvajal, a través de una investigación-acción y un enfoque psicolingüístico de la educación, aborda la relación de interdependencia que existe entre la competencia afectiva y la competencia comunicativa en la lengua materna; además,

⁹ Trabajo de grado realizado en el colegio femenino Nuestra Señora de la Anunciación. Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

explora diferentes modelos que estudian la relación afectividad/educación y pone en práctica diferentes teorías sobre la adquisición de la lengua materna para plantear algunas alternativas metodológicas en relación a la enseñanza de la lengua materna en la educación básica.

Esta monografía se realizó en un colegio femenino de la ciudad, de carácter religioso (católico), con un grupo de cuarto y otro de quinto de primaria durante un año lectivo. Para establecer la relación entre competencia afectiva y comunicativa, Carvajal primero observó durante dos meses, todos los días, a los grupos mencionados anteriormente al mismo tiempo que hacía las indagaciones teóricas pertinentes. En esta etapa de observación la autora recopiló información sobre las niñas, realizó entrevistas y aplicó encuestas a los diferentes docentes de la institución para profundizar en el conocimiento del grupo y la maestra encargada.

Después, procedió a diseñar una serie de talleres basados en la tira cómica Mafalda, los cuales se caracterizaban por hacer énfasis en el componente afectivo (desarrollo de valores de la clase como confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad) paralelo al desarrollo de la producción escrita. De acuerdo a la autora, el uso pedagógico del discurso humorístico, la articulación del mundo emotivo de las niñas con su mundo académico y la manifestación de sus personalidades a través de la escritura son algunas de las formas como el fortalecimiento de la competencia comunicativa (interpretación de tiras cómicas y producción escrita) se ve enriquecido por el fortalecimiento de la competencia afectiva.

Esta monografía al igual que la mía, hacen énfasis en la relación de complementariedad que existe entre el fortalecimiento del mundo cognitivo a través de la exploración de la personalidad de los estudiantes y el fortalecimiento del mundo emocional por medio de tareas académicas que impliquen poner en práctica las vivencias, los sentimientos y las expectativas de los estudiantes.

5.4 Fajardo, M. y Valois, J. (2004): **La motivación y el juego como componentes en el aprendizaje del inglés en niños de 6 a 7 años de edad en un colegio bilingüe de la ciudad de Cali**¹⁰.

¹⁰ Monografía realizada en el Colegio Bilingüe Philadelphia de la ciudad de Cali. Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

El objeto de esta monografía fue, por un lado, determinar los efectos afectivos y cognitivos derivados de la aplicación de talleres lúdicos en un curso de primero de primaria de un colegio bilingüe durante un año lectivo y; por otro, observar la influencia de la motivación en el proceso de aprendizaje de inglés en el mismo grupo.

Para llevar a cabo este trabajo, los autores realizaron desde una perspectiva psicolingüística una investigación-acción, en la que se distinguen dos etapas: una primera etapa de corte etnográfico o de preparación, en la cual Fajardo y Valois observaron –uno como profesor de curso y otro como observador no participante– al grupo 1° de un colegio bilingüe durante medio año lectivo para identificar los intereses (en términos lúdicos y afectivos) y los factores de desmotivación de algunos estudiantes por la clase de inglés. Así mismo, en esta etapa los autores establecieron las directrices teóricas para diseñar los talleres y las actividades lúdicas; definieron el concepto de motivación (desde una perspectiva afectiva y lúdica) y escogieron una perspectiva interdisciplinaria para el análisis de los datos.

En la segunda etapa, los autores pusieron en práctica los talleres lúdicos, y observaron que la motivación y la curiosidad de los niños aumentaron significativamente pues los talleres relacionaban los personajes de los dibujos animados e.g., Los Simpsons, Aventuras en pañales, con las actividades de su cotidianidad e.g., colorear, dibujar, cantar, al mismo tiempo que incorporaban el desarrollo de pruebas cognitivas (aprender a leer y escribir en la segunda lengua) con elementos de su personalidad (estados de ánimo, expectativas, exploración de su personalidad).

Las conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes: primero, a mayor desarrollo del componente afectivo más competencia en la segunda lengua. De acuerdo a lo observado por Fajardo y Valois, cuando la instrucción trabaja directamente sobre las vivencias personales de los estudiantes éstos se esmeraban en expresarse, y por ende su rendimiento aumentó considerablemente. Segundo, el uso de actividades lúdicas fomentó las relaciones interpersonales entre los estudiantes y con el profesor. Tercero, las tiras cómicas propician el desarrollo y fortalecimiento de valores humanos como confianza, reto, autoestima, espontaneidad y autonomía. Finalmente, la iniciación de la producción escrita en la segunda lengua se ve apoyada por las imágenes, las cuales generan gran interés y sentimiento de identificación en los niños y los invita a escribir sobre sus experiencias personales.

De la reseña anterior apreciamos que, nuevamente, esta monografía y la mía coinciden que la motivación, la exploración de la personalidad y el desarrollo de valores humanos son elementos claves para el proceso de aprendizaje del inglés como segunda o como lengua extranjera.

5.5 Molina, 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.

Por medio de esta investigación-acción y desde una perspectiva psicolingüística, Molina Izquierdo puso en práctica el modelo **Aprender a Aprender** en un grupo de Inglés III para propósitos específicos dirigido a estudiantes de Artes visuales y Filosofía de la Universidad del Valle, con el objetivo de desarrollar una competencia afectiva (valores humanos) y mejorar la comprensión e interpretación de textos académicos a través del análisis del discurso humorístico.

En esta investigación se aprecian dos grandes momentos: el primero, comprende una etapa de observación, en primera instancia, a un grupo de Inglés II para licenciados en Lenguas extranjeras con miras a comprender cómo la maestra Tina Villarreal (proponente del modelo pedagógico Aprender a Aprender) se relacionaba con sus estudiantes y desarrollaba valores humanos como confianza, reto, receptividad y espontaneidad. Posteriormente, el autor observó el curso previo al de su estudio (es decir, Inglés II para propósitos específicos dirigido a estudiantes de Artes visuales y Filosofía) para familiarizarse con este tipo de cursos¹¹. En este intervalo de tiempo Molina determinó las variables a tratar y diseñó los talleres y materiales didácticos para la futura intervención.

El segundo momento es la intervención propiamente dicha. Esta se realizó por medio de talleres basados en la tira cómica de Calvin y Hobbes, en los cuales integraba el componente lingüístico (estructuras, vocabulario, resumen, identificación de contenidos, etc.) con el componente afectivo (experiencias previas, uso significativo de la lengua materna, exploración de la personalidad, exploración del proceso de aprendizaje, etc.). Dichos talleres estaban diseñados siguiendo el modelo psicolingüístico de Villarreal (2000) que propone una etapa de resumen (identificación de contenidos), explicación y síntesis (condensación, unicidad de sentidos).

En esta propuesta Molina Izquierdo demostró que el desarrollo de valores como confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad está estrechamente ligado a la exploración de la personalidad de los estudiantes. Los talleres para cumplir con este objetivo integraban el desarrollo de competencias (relacionadas con la interpretación del discurso humorístico) siempre un componente actitudinal que necesariamente implicara un aspecto de la vida del estudiante e.g., familia, trabajo, amistad, filosofía de la vida, entre otros.

¹¹ ESP (English for Specific Purposes) o FOS (Français Sur Objectifs Spécifiques): Inglés y Francés para propósitos específicos, cursos dirigidos para estudiantes de ingeniería, ciencias naturales y humanidades diferentes a la licenciatura en Lenguas extranjeras con el objetivo de desarrollar competencias lectoras y escritas (literacy) en la lengua extranjera en dichos estudiantes.

La relación directa que se establece entre este trabajo de grado y el mío estriba en que comparten rasgos teóricos i.e., perspectiva afectiva-psicolingüística de la educación, modelo teórico que sustenta la aplicación y la teoría psicolingüística de Villarreal como matriz rectora de los procesos de aprendizaje; y rasgos pedagógicos i.e., desarrollo de valores de la clase como confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad; desarrollo de una competencia afectiva y actitudinal.

No obstante estas similitudes, la monografía de Molina Izquierdo alcanza su mayor relevancia para esta investigación en cuanto sirve como modelo para una aplicación futura de las *estrategias afectivas* en la educación superior.

5.6 Guastumal, A. (2008): **La competencia afectiva en los procesos de lectura y escritura en la lengua extranjera**¹².

En esta investigación-acción elaborada desde una perspectiva psicolingüística con énfasis en el componente afectivo de la educación, Guastumal propone el desarrollo de la competencia afectiva en complementariedad al desarrollo de las competencias enunciadas por el Marco Común Europeo (competencia comunicativa: competencia lingüística, pragmática y sociolingüística) y la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (competencia comunicativa, científica, investigativa, cultural, literaria, pedagógica y didáctica).

Para desarrollar la competencia afectiva, Guastumal planteó prácticas de enseñanza-aprendizaje (talleres) de la lectura y la escritura en la lengua extranjera (Inglés) haciendo énfasis en la teoría psicolingüística propuesta por Villarreal (2000), en la cual se distinguen tres procesos: el primero o concientización, en que los estudiantes por medio de los talleres reconocía sus potencialidades, falencias, hacía evidentes sus expectativas y transmitían sus sentimientos de la lengua materna a la extranjera; el segundo o elaboración, donde los estudiantes construían valores como confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad a través del trabajo intensificado de sus variables negativas (silencio, tensión, justificación e inhibición) y la confrontación de la historia afectiva. En el tercer proceso, definición, los talleres ayudaron a los estudiantes a desarrollar concientización (como variable positiva no como proceso psicolingüístico), felicidad, fluidez, autoevaluación y a fortalecer su identidad al articular/relacionar los procesos de lectura y escritura en la lengua extranjera con los procesos de lectura y escritura en la lengua extranjera.

¹² Trabajo de grado realizado en la Institución Educativa para la Tecnología y el Trabajo, Liceo Porvenir. Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

A través de estos talleres, la autora demostró la directa proporcionalidad entre las competencias actitudinal, afectiva y lingüística. El punto de encuentro entre ellas se da, de acuerdo a Guastumal, en la nueva dinámica desarrollada en los procesos de lectura y escritura, donde la construcción de sentidos se profundiza (de identificación de contenidos a explicación de los mismos; de explicación a síntesis) e involucra el fortalecimiento de variables positivas (valores).

De lo anterior, se evidencia que tanto esta monografía como la mía proponen una nueva dinámica en la interacción pedagógica i.e., entre maestro y estudiantes, abogando por procesos multidireccionales, que estimulen los procesos metacognitivos, la diferencia (en el sentido de Restrepo, 1996) y el deseo por aprender.

En resumen, apreciamos que estos trabajos de grado siguen, por un lado, la línea teórica que caracteriza las investigaciones dirigidas por la profesora Villarreal, i.e., una perspectiva psicolingüística de la educación, aplicación del modelo Aprender a Aprender, exploración y objetivación de la relación afectividad-discurso-educación, inteligencia-afectividad, razón-emoción y estudiante-saber-profesor. Y, por otro, las monografías reseñadas plantearon y demostraron la estrecha relación entre el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión afectiva en los estudiantes y su rendimiento académico; explicaron la relación de interdependencia entre lengua materna y lengua extranjera; la complementariedad de los procesos de lectura y escritura en la lengua materna y los procesos de lectura y escritura en la lengua extranjera y, por último, demostraron el rol preponderante de las maestras y maestros como ejes en la transformación de las pedagogías tradicionales y la definición de la personalidad i.e., aprender a ser, en sus estudiantes.

6. MARCO TEÓRICO

Con el objetivo de analizar, conceptualizar y explicar las *estrategias afectivas*, he diseñado un marco teórico interdisciplinario conformado por Jean Piaget (1975), Erik Erikson (1993), Luis Carlos Restrepo (1996) y Tina Villarreal (2000), quienes abordan desde la psicología, el psicoanálisis y la psicolingüística respectivamente, la matriz de la relación afectividad-inteligencia, afectividad-educación, afectividad-interacción social y el desarrollo de la personalidad. Estos postulados son claves para comprender la naturaleza y complejidad de la dimensión afectiva en la educación.

6.1 Jean Piaget (1975) ¹³

Fundamentalmente, Jean Piaget (1975) plantea una perspectiva psicológica constructivista centrada en el desarrollo mental de la niñez a la adolescencia, como un proceso epigenético progresivo de incorporación, asimilación y acomodación de estructuras, variables e invariantes, determinado por su doble aspecto intelectual y afectivo, así como por su doble dimensión individual e interindividual; estableciendo que estas dos funciones y dimensiones constituyen aspectos indisolubles y complementarios de toda conducta humana.

De acuerdo con Piaget, el desarrollo mental se divide en *seis estadios*: los tres primeros corresponden a la etapa de *el recién nacido y el lactante* (período preverbal, hasta los dos años); el cuarto *estadio* pertenece a *la primera infancia* (de los dos a los siete años); el quinto *estadio* se refiere a *la segunda infancia* (de los siete a los doce años) y, el último *estadio* corresponde a *la adolescencia*. Para efectos de esta monografía, haré énfasis en los dos últimos estadios y sus respectivas etapas, sin obviar los anteriores; esto, con el ánimo de profundizar en los períodos en que se encuentran los sujetos de estudio.

¹³ Piaget, J. *Seis estudios de psicología*. Octava edición, 1975. Editorial Seix Barral, S. A. Páginas 11-94.

I. *El recién nacido y el lactante*

Este período se caracteriza por un crecimiento intelectual significativo. De acuerdo a Piaget, el niño desarrolla las primeras funciones y categorías que sentarán las bases de la estructura móvil y flexible que es la dimensión intelectual y afectiva en el ser humano. Así, el niño se mueve en un proceso de continua equilibración y acomodación, desarrollando, gracias a los reflejos y su coordinación mental (hábitos) y a la inteligencia sensorio-motriz (esencialmente práctica), las categorías de objeto (madre), espacio, causalidad y tiempo.

En este período, el recién nacido refiere toda acción, todo movimiento a su propio cuerpo, en él aún no existe ninguna diferenciación entre el yo y el mundo exterior.

Ahora bien, así como existe un desarrollo intelectual también existe uno afectivo. En este período se desarrollan los primeros reflejos afectivos, que son las emociones primarias relacionadas a la nutrición.

A las percepciones y hábitos (segundo estadio), así como a los inicios de la inteligencia sensorio-motriz, corresponden una serie de sentimientos elementales o afectos perceptivos: lo agradable, lo desagradable; el placer, el dolor; y los primeros sentimientos de éxito y fracaso, los cuales están relacionados con la actividad propia, sus movimientos y las consecuencias de éstos sobre los objetos.

Más adelante, el lactante comienza la construcción intelectual del esquema del objeto, la cual marca el inicio de los sentimientos interindividuales. En este período se da una objetivación rudimentaria entre los objetos y el polo interior de la realidad del lactante, es decir, se comienza a esclarecer la indiferenciación entre el mundo exterior y su yo interno (aunque aún no podríamos hablar de un yo como tal).

Finalmente, es importante destacar que es aquí, en esta primera etapa, donde Piaget hace una de las afirmaciones más contundentes de sus trabajos, la cual ha revolucionado la manera en que se percibe la vida escolar y, por extensión, las relaciones que se establecen entre sus protagonistas, a saber: “la afectividad y la inteligencia son, pues, indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana” (Piaget 1975:28).

II. *La primera infancia: de los dos a los siete años*

La aparición del lenguaje caracteriza este período. Gracias a él, en el plano intelectual se produce un intercambio entre niños, aparece el pensamiento como tal y se interioriza la acción. En el plano de la afectividad se desarrollan los sentimientos interindividuales y las valoraciones unilaterales.

Más específicamente, la vida intelectual se subdivide, a su vez, en tres etapas distintas:

1) La socialización de la acción, 2) la génesis del pensamiento y 3) la intuición. En la primera, el niño desarrolla toda una asimilación inconsciente, intelectual y afectiva de los objetos, debida a la presión espiritual ejercida por el adulto. Por un lado, se inicia la interacción con otros niños, caracterizándose ésta por estar ligada netamente a la acción material. Además, los niños hablan en monólogos a sí mismos, confirmando la indisociación de lo exterior y lo interior.

Por otro lado, tiene inicio la génesis del pensamiento. En esta segunda etapa, gracias al lenguaje y a la socialización de la acción, la inteligencia sensorio-motriz se transforma en pensamiento propiamente dicho. Sin embargo, este pensamiento primigenio no es lógico o racional. En principio, es la manifestación egocéntrica de su acción, como se puede comprobar en los juegos simbólicos que ejecutan los niños, los cuales son una satisfacción del yo merced a una transformación de lo real en función de los deseos¹⁴. Después, el pensamiento del niño se muestra como puramente verbal, es decir, como una prolongación de los mecanismos de asimilación.

Este desarrollo mental conduce a (3) la intuición. El pensamiento se va refinando y elaborando, convirtiéndose en un pensamiento intuitivo elemental rudimentario en contraposición al grado máximo de desarrollo que se alcanza en esta etapa, es decir, la intuición articulada.

En este estadio paralelo al desarrollo intelectual, los principales logros de la vida afectiva son: 1) los sentimientos interindividuales, 2) los sentimientos morales intuitivos y 3) las regulaciones de los intereses y valores.

Es importante enfatizar que en este período se inicia el desarrollo conjunto de valores y de escalas de valores interindividuales. Los primeros están estrechamente ligados a

¹⁴ *Ibíd.*, p. 40.

la socialización de la acción. Así nacen la simpatía y la antipatía como formas de valoración o desvaloración mutuas y de similitud o diferencia en la escala de valores compartidos. Al mismo tiempo, el niño manifiesta un sentimiento de valoración unilateral hacia el adulto, cristalizado en el respeto unilateral, “compuesto de amor y temor” (p.57).

En suma, Piaget (1975) afirma que los intereses están ligados a los sentimientos de autovaloración, de inferioridad como de superioridad. Éstos se ajustan a una escala de valores que ordena la forma de actuar del niño, así cómo se percibe a sí mismo.

III. *La segunda infancia de los siete a los doce años*

Ahora entramos a los períodos correspondientes a las edades de los sujetos observados.

En este estadio se desarrollan las operaciones intelectuales concretas (siendo la lógica la más importante de ellas) y los sentimientos individuales e interindividuales de cooperación.

A. Los progresos de la conducta y su socialización

Después de los siete años, a nivel interindividual, el niño adquiere la capacidad de cooperar y de discutir con los otros niños, dado que es capaz de dissociar y comprender el punto de vista de los demás del suyo propio. En este período el lenguaje egocéntrico desaparece casi completamente, esto debido a que, a nivel individual, el niño comienza a articular los mecanismos de la reflexión. A partir de los siete u ocho años el niño piensa antes de actuar, e interioriza (incorpora) la conducta social de discusión para adquirir nuevas coordinaciones relevantes para la inteligencia y la afectividad. En lo que respecta a la inteligencia, se marca el inicio de la lógica: del sistema de relaciones, es decir, operaciones que permite la coordinación de puntos de vista entre sí, interiores y exteriores simultáneamente. Para la afectividad, se origina una moral de cooperación y de autonomía personal en oposición a la moral de obediencia característica del estadio anterior. En otras palabras, se constituye la voluntad en el niño. Para ilustrar estos logros, Piaget utiliza el juego de canicas, donde explica cómo los niños cooperan entre sí y construyen la categoría de ley y éxito.

B. Los progresos del pensamiento

Este período se caracteriza por el desarrollo de las nociones y principios de conservación (de la masa, de la longitud, del volumen, de la sustancia, entre otras), del tiempo, de la velocidad y del espacio. A partir de los siete años la intuición perceptiva (identidad y causalidad) es corregida y el egocentrismo descentrado gracias a que el niño adquiere un conjunto de operaciones coordinadas entre sí (con la cualidad de ser reversibles). Piaget ilustra la elaboración de la categoría de conservación contrastando las valoraciones que hacen niños menores de siete años, con los de siete y con los mayores de siete, sobre la conservación de la masa y el volumen de un terrón de azúcar disuelto en un vaso de agua. La conclusión a la que llegó el autor fue que los chiquillos no comprendían la transmutación del azúcar, ni el cambio de volumen del vaso. Los de siete años comprendían que el azúcar se había disuelto y que ello aumenta el volumen del vaso de agua, pero al final, pasado un tiempo, esperaban que el volumen del vaso regresara a su estado original. Los mayores de siete años comprendieron ambos procesos, pues atribuyeron una masa y un volumen a las “bolitas” de azúcar disueltas en el agua. De acuerdo con el autor, las otras nociones (tiempo, velocidad y espacio) se configuran por procesos análogos al de conservación.

C. Las operaciones racionales

Las operaciones racionales se erigen como la evolución ulterior de la intuición. Alrededor de los siete años “se organizan toda una serie de sistemas de conjuntos, e.g., operaciones de seriación, simetría de peso, de volumen, coordinación de las relaciones de simetría e igualdad;” y se diferencian de las etapas anteriores (intuición perceptiva) en cuanto cumplen con las propiedades de composición, de reversibilidad, de análisis, de conmutación y de asociación. Ahora, de acuerdo con Piaget, el niño de siete años en adelante, por medio de la deducción (el encajamiento de las partes en el todo) y de la inducción (la extracción de las partes en función del todo) construye la noción de número, de familia, de conjuntos, de agrupamiento y disociación; relacionando peso y volumen, entre otras variables, conquistando, así, terrenos en la aritmética antes vedados a la intuición.

D. La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales

La organización de las operaciones racionales, así como los progresos de la conducta y de su socialización y los progresos del pensamiento dan origen a nuevos sentimientos morales y a la organización de la voluntad.

La aparición de nuevos sentimientos morales, tales como la honradez, el sentido de la justicia y la reciprocidad son consecuencia de la transición que sufre la valoración unilateral. Anteriormente, el niño experimentaba un sentimiento de respeto asociado a la obediencia y a la sumisión. Luego, gracias a los progresos en la cognición (coordinación de los puntos de vista exteriores), éste desarrolla el respeto mutuo, valor engendrado en el juego (actividades cooperativas) cuyas bases se fundamentan en la reciprocidad y el consenso de las reglas. En la socialización y la adhesión que produce el juego, el niño organiza de nuevo la escala de valores, ajustándolos, a su nueva realidad modificada por la aplicación del respeto mutuo. Así, nace la voluntad en el niño tal y como la conciben los adultos, como la coordinación de los valores morales.

IV. La adolescencia

La adolescencia es una etapa trascendental para la consolidación de la personalidad. En esencia, se articulan los logros anteriores conquistados por el desarrollo intelectual con los logros elaborados en el plano afectivo; configurando, así, pues, la estructura invariable, pero flexible que enuncia Piaget en las primeras páginas de su libro. Ahora, veamos los logros que se afirman en esta etapa, a saber:

En primer lugar, la inteligencia evoluciona del pensamiento lógico concreto de la segunda infancia a las operaciones lógicas abstractas (deducción), caracterizadas por la reflexión libre desligada de lo real y por la creación de teorías a partir de los datos empíricos. Durante este período de la vida del ser humano, la imaginación y la idea de transformar el mundo, la sociedad, la política y, en general, las instituciones humanas, nace y se desarrolla, finalizando en la adaptación a la vida adulta cuando la reflexión se centra en interpretar y predecir –mas no en contradecir– la realidad.

Al igual que la inteligencia, la vida afectiva también sufre logros importantes. El más relevante es la elaboración de la personalidad y la inserción en la sociedad. En este momento, se lleva a cabo una descentralización total del yo (recordemos que el niño lo refiere todo a sí mismo) como resultado de la oposición anomía-heterogeneidad y cooperación-solidaridad, para someterse, así el joven, merced a la reciprocidad y a la coordinación de los valores, a las leyes de la cooperación. Además, hablar de personalidad, según Piaget, no solo implica el abandono sistemático del egocentrismo por la sumisión a una disciplina cualquiera (profesión) sino también la elaboración de

un “programa de vida”; en una palabra, de la disciplina que regirá la voluntad y los instrumentos de cooperación.

Así, el segundo logro –la inserción a la sociedad de los adultos– resulta de la inscripción de los programas de vida, de los proyectos, de las teorías y los planes altruistas mediados (en realidad condicionados) por el pensamiento hipotético-deductivo (debido a las propiedades abstractas, teóricas y mesiánicas de éste). Más aun, cuando el adolescente deje de ser reformador a realizador, su inserción al círculo de los adultos será definitivo.

En síntesis, Jean Piaget explica que las funciones cognoscitivas y afectivas se desarrollan por procesos de asimilación y acomodación progresivos de la realidad y de las relaciones interindividuales, generando estructuras y esquemas que se retoman y evolucionan en las etapas posteriores, siendo la inteligencia y la afectividad procesos paralelos, solidarios e indisolubles en el desarrollo de la vida del ser humano.

6.2 Tina Villarreal De Frías (2000)¹⁵

Fundamentalmente, Villarreal (2000) en el marco de una perspectiva psicolingüística explora, objetiva y analiza la relación afectividad-discurso-educación en la clase. Su pedagogía, *Aprender a aprender*, en esencia apunta hacia la consolidación de la competencia afectiva, a la concreción de la síntesis personal e investigativa y, a la definición de un discurso y una posición epistemológica propia en la interacción académica.

Así, en este proceso de construcción y reconstrucción personal y académica se investigan las categorías de niño, aprendiz y sujeto académico, categorías que confluyen en la unidad afectiva de maestro y tienen como meta el sujeto afectivo. Esto se lleva a cabo en tres procesos psicolingüísticos: concientización, elaboración y definición. La primera, *concientización*, es tomar conciencia de variables y carencias

¹⁵ Villarreal De Frías, T. **El Maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa**. Universidad del Valle. 2000.

afectivas en las relaciones intersubjetivas e intrasubjetivas, así como de la pasividad y transmisión que caracterizan el modelo pedagógico tradicional $P \xrightarrow{\text{enseña}} E$; la segunda, *elaboración*, es construcción de valores humanos, fortalecimiento del clima interior e integración crítica de lo “viejo” y lo “nuevo” en el marco de una docencia afectiva, participativa, humanista y creativa; finalmente, *definición*, es la consolidación de la síntesis personal e investigativa, es la intensificación de la autonomía y la diferencia; es fluidez en el ser –identidad– y en el hacer –discurso.

Todos estos procesos están contextualizados dentro de su teoría psicolingüística basada en principios, procesos y funciones afectivas, que tienen como objetivo explorar, intensificar y diferenciar los procesos de significación reflexiva, i.e., de sentidos, apuntando hacia la cristalización de la autenticidad en la interacción pedagógica y a la síntesis, como objeto, medio y fin de la educación en Colombia.

Por consiguiente, la autora sintetiza esta aproximación psicolingüística y afectiva en siete puntos capitales, centrados en la pregunta *¿qué es aprender?*, a saber:

Uno: Aprender quiere decir construir una nueva conceptualización de la docencia.

En principio, la autora afirma que debemos partir de la transformación significativa del modelo pedagógico tradicional $P \xrightarrow{\text{enseña}} E$, y propone un modelo participativo, humanístico, cooperativo y creativo: ... [Maestro $\leftrightarrow$ Aprendicesⁿ $\Rightarrow$ Síntesis]...¹⁶, en el cual la relación de interactividad ($\leftrightarrow$) entre los participantes está guiada por los siguientes criterios:

Reciprocidad: ser sujeto y objeto en el proceso educativo. Uno aprende y aprende de sí mismo y con los demás en la interacción académica.

Simultaneidad: todos los participantes crean valores conjuntamente en la clase.

Integridad: todos trabajan conjuntamente por una meta: aprender y aprenderse en el microuniverso afectivo/emotivo de la clase.

Igualdad: por lo tanto, la relación entre los participantes se basa en una ética horizontal i.e. se infiere una relación de simetría entre maestro y aprendices.

Dos: Aprender significa tomar conciencia de valores compartidos –o diferentes– en las relaciones intersubjetivas de la clase.

¹⁶ Ibid., p. 77

Aprender quiere decir, en primer lugar, tomar conciencia de que la historia afectiva y las generalizaciones afectivas (agresividad, ausentismo, conformismo, dependencia, evasión, inhibición, justificación, tensión y silencio) regulan y modelan significativamente el componente actitudinal con que los participantes inician y mantienen la interacción pedagógica. Y, en segundo lugar, aprender quiere decir la identificación consciente de las restricciones teóricas y metodológicas del modelo pedagógico tradicional, en el cual la interacción académica se caracteriza por su naturaleza informativa, por la apropiación de contenidos y saberes y, por la concepción de que el conocimiento es algo que se transmite y se adquiere.

Tres: Aprender equivale a trabajar, consolidar y poner en escena un nuevo sistema de variables afectivas.

Una vez realizada la mirada crítica (concientización) a la historia y generalizaciones afectivas que se materializan en las teorías educativas tradicionales, continúa el proceso de elaboración. Es decir, aprender está orientado hacia la conquista de la sensibilidad y la singularidad humana, y con este fin, la autora propone la constitución de una *competencia afectiva*, en la que se conjuguen los siguientes valores (estos aparecen en orden de construcción):

Confianza: reconocimiento del potencial de valores y herramientas propios.

Reto: por un lado, concientización de debilidades en su historia afectiva y académica; por otro lado, compromiso con el fortalecimiento de potencialidades afectivas (primeros cuatro componentes de la personalidad) para lograr las tareas y objetivos.

Receptividad: integración consciente y crítica de lo “viejo” y lo “nuevo” en la interacción académica; en otras palabras, aceptación de “los otros como legítimos otros”¹⁷ en la interacción pedagógica.

Disciplina: ordenamiento de la voluntad para la sistematización y consecución del proyecto de vida.

Espontaneidad: manifestación del deseo intrínseco de aprender; en palabras de Villarreal (2000:82), un proyecto de vida.

Paciencia: goce pleno del proceso investigativo.

¹⁷ Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. 1989. p. 36.

Autonomía: consolidación de una postura afectiva, ética y teórica (discursiva) propia en la interacción académica.

Identidad: en esencia es diferencia y singularidad en las relaciones intersubjetivas e intrasubjetivas.

De acuerdo con la autora, estos valores tienen la propiedad de reforzarse y refinarse mutuamente en la práctica pedagógica, a la vez que un valor es condición para el siguiente. De esto se puede concluir que para que se dé el proceso de aprender se requiere la expresión mínima de las cuatro primeras variables; además, las manifestaciones de espontaneidad, paciencia, autonomía e identidad son el producto del trabajo intenso de las cuatro primeras¹⁸.

De esta observación, Villarreal (2000) deriva la siguiente conclusión: sólo existe el maestro en la medida en que haya un aprendiz. Lo que afirma, en un sentido, el carácter horizontal de las relaciones entre los participantes; y de otro, fortalece la elaboración conjunta de valores humanos.

Cuatro: Aprender es elaborar una cosmovisión orientada hacia la síntesis.

Aprender equivale a desarrollar una teoría psicolingüística en términos de *principios*, *procesos* y *funciones*, la cual permite a los protagonistas moverse en su cuadro discursivo (significación reflexiva), a saber:

Principios: propiedades afectivas que determinan la experimentación, integración e interactividad de la construcción de sentido, tanto afectiva como intelectivamente.

Procesos: reconocimiento, elaboración, incorporación crítica, comparación y condensación del sentido.

Funciones: la interacción educativa es el espacio para la definición afectiva del protagonista como sujeto afectivo.

En el campo de la educación, la acción recíproca de principios, procesos y funciones apunta hacia la expresión de la diferencia, hacia la cristalización del discurso propio, es decir, hacia la síntesis investigativa. Por lo tanto, ser sujeto afectivo significa construir autonomía e identidad profesionales en las prácticas investigativas.

¹⁸ Villarreal, T. p. 84.

Cinco: Aprender es goce investigativo

Goce investigativo en el maestro implica la estrecha relación de los procesos psicolingüísticos de *concientización*, mirada crítica a la red de relaciones afectivas y emotivas en que se gesta y se construye conocimiento; *elaboración*, fortalecimiento del clima interno, construcción compartida de valores humanos en la clase; *definición*, integración de *concientización* y *elaboración* en un sistema de valores éticos altruistas y un discurso propio.

En este sentido, *goce investigativo* se traduce en la exploración e intensificación del componente afectivo, i.e., el fortalecimiento de la autonomía y de la identidad del maestro en el seno de una educación vivencial, humanista y participativa; es la integración y sublimación de las categorías afectivas de *niño*, *aprendiz* y *sujeto académico* en la unidad afectiva de maestro.

Seis: Afirmaciones y preguntas concluyentes en una docencia investigativa

De las afirmaciones y preguntas concluyentes que caracterizan la docencia afectiva, participativa, cooperativa y creativa concerniente a *Apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa*, selecciono las que a mi juicio describen y explican qué es aprender en el marco de una pedagogía afectiva:

- *La clase* es una relación afectiva en la cual se confrontan posiciones, se sintetizan.
- Tanto para el aprendiz como para el maestro, la vida académica es un continuo proceso de definición afectiva; la realización de programas académicos, evaluaciones, talleres, trabajos finales de curso, monografías, tesis de grado, proyectos de investigación y planes de desarrollo son siempre instrumentos para *aprender a ser* en las prácticas pedagógicas.
- Aprendemos una lengua extranjera –y la lengua materna– en el afecto y en la emoción: por un lado, se da una transferencia inconsciente de experiencias afectivas de la lengua materna hacia la lengua extranjera y, por el otro, se busca una traducción (i.e. interpretación) consciente de sentimientos y emociones de la lengua extranjera hacia la materna; es decir, uno aprende la lengua extranjera con toda la personalidad.

- Mientras más *goce investigativo*, mayor profundidad en la creación del sentido; a más exploración del componente afectivo, mayor fortalecimiento de los lazos sociales.
- La cognición está siempre mediada por la afectividad.
- Dentro del marco de una psicolingüística de la interacción educativa, docencia e investigación son una misma cosa: aprender.
- Aprendemos a aprender en el espacio relacional afectivo/emotivo.
- En otras palabras, se puede afirmar que uno aprende y se aprende en la objetivación del componente afectivo, el cual es indisociable a la actividad humana y por extensión a la vida académica.

Siete: Síntesis es búsqueda permanente de sentido.

Aprender a aprender conduce inevitablemente hacia la síntesis. En la síntesis todos los procesos psicolingüísticos explicados previamente toman forma, interactúan, se erigen, se actualizan, se modifican y adquieren sentido.

En principio, síntesis es toma de conciencia: de actitudes, de posiciones, de perspectivas y de valores compartidos. Ésta implica un proceso de acendramiento, de construcción y reconstrucción de valores, donde el sujeto replantea su posición epistemológica en relación con la nueva dinámica de la clase.

No obstante, estos procesos no se llevan a cabo aisladamente. En la síntesis se conjuga también la sistematización y puesta en escena de una teoría psicolingüística, donde la recursividad, la sensibilidad, la flexibilidad, la integración, la definición, entre otras, conducen a la sublimación del sujeto. Se experimenta, por lo tanto, en todas sus dimensiones cada una de las categorías de sujetos afectivos, i.e., niño, aprendiz, sujeto académico, maestro; elaborando los componentes de la personalidad, i.e., confianza, reto, disciplina, receptividad, espontaneidad, paciencia, autonomía e identidad.

Por estas razones, Villarreal (2000) define la síntesis como condensación que conduce a la unicidad de sentidos, de procesos, de valores, de principios, de funciones, de categorías y de sentimientos.

Aprender a aprender es, en conclusión, aprender a ser y hacer en el mar de los sentimientos de la clase.

En síntesis, Villarreal (2000) plantea una perspectiva psicolingüística de la educación, con énfasis en el componente afectivo del lenguaje, esto es, una nueva conceptualización de la docencia, en la cual se parte de la toma de conciencia de las carencias y efectos del modelo pedagógico tradicional. Igualmente, la autora plantea la constitución de una competencia afectiva, es decir, la puesta en práctica de un nuevo sistema de variables afectivas en la interacción académica y demuestra cómo docencia e investigación equivalen a aprender en el seno de una pedagogía afectiva centrada en la construcción de valores humanos; que el aprender está orientado hacia la consolidación de la singularidad y el discurso propio, hacia la síntesis. Finalmente, Villarreal concluye que aprender es, y siempre será, un proceso continuo de construcción y reconstrucción personales; de categorías afectivas, de niño a aprendiz, de aprendiz a sujeto académico, de sujeto académico a maestro; de construcción y reconstrucción del sentido y de sentidos en la clase.

6.3 Luis Carlos Restrepo (1996) ¹⁹

Luis Carlos Restrepo (1996), desde una perspectiva psicoanalítica, propone una pedagogía de la ternura, en la cual plantea que para acabar con los ciclos de violencia “sin sangre” en la escuela y la sociedad, con el eficientismo y el analfabetismo afectivo, así como para rescatar y destacar la dimensión emotiva del ser humano en estos contextos, es necesario reconocer y fomentar la singularidad y diferencia existente en cada uno de nosotros.

Sobresalen los siguientes temas en el marco de una pedagogía de la ternura:

Pedagogía y erotismo

Durante mucho tiempo la afectividad estuvo excluida del campo de la reflexión universitaria y científica. No obstante, existen nuevas perspectivas educativas que

¹⁹ Restrepo, L. C. **Afectividad y educación**. Voluntad S.Q. Mayo-Julio, 1996.

tienen en cuenta la afectividad y la sexualidad como componentes vitales del proceso pedagógico y de formación. En palabras de Restrepo, es imposible desconocer el papel de la emoción como moduladora y estabilizadora de los procesos de aprendizaje, o dejar de pensar en la aventura pedagógica como una búsqueda afectiva de figuras de conocimiento, compromiso pasional que busca hundir afanoso su huella en la rejilla intelectual (1996: 34).

Esencialmente, Restrepo propone la identificación, por un lado, de los modelos educativos que niegan el componente afectivo y, por ende, una dimensión del ser en la relación pedagógica (la emotiva); de otro lado, propone como objetivo educativo una práctica en la que la afectividad tenga el papel preponderante.

Integrando la razón y la emoción

Restrepo afirma que “siempre en la emoción hay algo de razón y en la razón un monto de emoción. La separación entre razón y emoción es producto de la torpeza y el analfabetismo afectivo” (1996: 37).

La dicotomía estandarizada que se ha tejido entre razón y emoción debe ser superada. La negación de la pasión, de la intensidad con que se manifiestan las expresiones de singularidad no nos permite abarcar al ser humano en todas sus dimensiones.

Sensibilidad y singularidad

“Es en el plano de lo sensible donde habitan nuestras más radicales diferencias” (1996: 37). Es en la sensibilidad y la singularidad que tan sólo cada uno de nosotros sabe expresar, que se manifiesta ese ser único que nuestra cultura homogeneizante ha tratado por siglos de subestimar y de negar.

La cognición afectiva

Desde hace varios siglos la ternura y la afectividad han sido “desterradas del palacio del conocimiento” (p.41). El modelo epistemológico de educación occidental ha eliminado progresivamente todo componente de subjetividad en el estudiante, aplicando máximas guerreras tendientes a estandarizar la multiplicidad de la vida, las relaciones interpersonales y la educación.

Eficientismo escolar

La adopción de modelos funcionales y marciales de escuela encuadran desde la temprana niñez a los estudiantes en patrones estandarizados de eficiencia. En este sentido, el rechazo explícito o implícito hacia la singularidad del niño van, en primer lugar, desde el sistema eficientista impuesto sobre la personalidad del niño, el cual se caracteriza por fomentar destrezas y habilidades de selección y control, en detrimento del cuerpo lúdico de éste; y en segundo lugar, desde las actitudes de empatía o rechazo por parte de los maestros.

Por lo tanto, la inserción exitosa o no del niño en la escuela está condicionada por las dinámicas del capital, de los modelos de producción económica, de eficiencia militar y de rechazo a la debilidad cognitiva y física.

La escuela ¿agarra o acaricia?

La escuela agarra cuando excluye el componente afectivo de los procesos formativos por medio de prácticas estandarizantes y homogeneizadoras, las cuales tienden a negar, por un lado, la diferencia del niño y su necesidad de fortalecer sus redes afectivas; y, de otro lado, tienden a centrarse sólo en el componente informativo del aprendizaje. De esta manera, la escuela desconoce la importancia de las cogniciones afectivas y rechaza a todo aquel que no se acople a sus prácticas y métodos de organización.

Contrariamente, la escuela acaricia cuando asume la ternura como mecanismo modulador para acabar con las “violencias sin sangre.” Acaricia, cuando quien tiene poder (el maestro) “combina el ejercicio de la autoridad con una gran disposición afectiva”²⁰; en otras palabras, la escuela acaricia cuando reconoce la singularidad y la diferencia de los procesos de aprendizaje y de quienes aprenden.

Pedagogía de la ternura

La ternura como paradigma fundamental educativo tiene varias implicaciones a diferentes niveles de las dimensiones social y personal: en el plano individual y colectivo, implica rechazo visceral a la violencia, al chantaje afectivo, a la negación de la expresión de la sensibilidad y la diferencia.

²⁰ Ibid., p. 44.

En una dimensión social más amplia, la ternura engendra una nueva visión de escuela, de formación y de maestros, donde la meta pedagógica es “avanzar hacia climas afectivos en los que no agarremos sino que acariciemos;” y donde la meta de formación se caracterice por el fortalecimiento de la sensibilidad del estudiante, de su ser y de su sentir. El maestro debe ser “un escultor de sensibilidades” (1996: 45).

Luchar por mejores condiciones afectivas es un deber que nos atañe a todos si queremos modificar la realidad social en que vivimos. Esto es rebelarse contra el sistema, contundente pero pacíficamente.

En síntesis, Restrepo (1996) sienta las bases de una pedagogía afectiva modulada por la ternura y el rechazo a la violencia; una pedagogía encaminada a la consolidación de la singularidad, la sensibilidad y la diferencia en el plano afectivo, cognoscitivo y social de los estudiantes, con el fin de terminar con los ciclos de “violencia sin sangre,” negación, exclusión, chantaje y eficientismo impuestos por la sociedad a la escuela. Así, Restrepo plantea la indisociación entre razón y emoción en las prácticas pedagógicas y sociales; una nueva definición de maestro –escultor de sensibilidades–; un nuevo modelo de escuela –la escuela que acaricia–; y, la pedagogía de la ternura, cuyo propósito es “moldear sensibilidades;” en suma, la meta es aceptarnos, respetarnos y crecer en la diferencia.

Por estas razones, los planteamientos de Restrepo (1996) se convierten en máximas que objetivan las *estrategias afectivas*, pues hacen énfasis en la posición del maestro en la construcción de sentidos y valores dentro de la escuela.

6.4 Erik Erikson (1993) ²¹

Erikson (1993) plantea que el desarrollo de la personalidad es una sistematización progresiva dual de fortalezas y debilidades psicosociales dentro del marco de una perspectiva psicoanalítica.

Este autor es importante en cuanto proporciona las herramientas conceptuales para comprender en un sentido más amplio la estrecha relación que existe entre la vida

²¹ Erikson, E. **El ciclo vital completado**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España. 1993.

psicológica y la vida social. Fundamentalmente, Erikson conceptualiza la relación entre los procesos sociales (de adaptación o inadecuación), con los procesos somáticos (crecimiento, desarrollo y maduración corporal) y, en especial, con los procesos psíquicos del desarrollo de la personalidad (en términos de fortalezas – sentimientos positivos– y debilidades –sentimientos negativos o patologías) como un proceso de configuración evolutiva, donde cada logro, sentimiento o valor tiene su contraparte negativa, contemplando las dos caras de la moneda de la personalidad.

Ahora bien, de acuerdo con los estadios psicosociales en que Erikson divide el ciclo vital del hombre, los sujetos observados en esta monografía se ubican dentro de las etapas de *Industria vs. Inferioridad* e *Identidad vs. Confusión de Rol*. Estas etapas son trascendentales porque, en primer lugar, marcan el fin de la infancia y el comienzo de la juventud; y en segundo lugar, sientan las bases de los principios de cooperación, disciplina, igualdad, industria, tecnología, trabajo e identidad.

En resumen esto es lo que propone Erikson en estos dos estadios.

Industria versus inferioridad

La etapa precedente –*Iniciativa versus culpa*– prepara la “entrada a la vida” del niño, dando inicio a la vida escolar. En esta etapa el niño explora y conoce los alcances de su cuerpo, el niño desarrolla un sentido de la industria²², esto es, se adapta a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas. Completar una situación productiva constituye una finalidad que gradualmente reemplaza a los caprichos y deseos del juego. Se desarrolla el principio del trabajo: el placer por la culminación de una obra en que se invierte gran cantidad de energía²³. Durante este período, los niños de todas las culturas reciben alguna instrucción sistemática, ya sea formal o no, a través de un adulto (el padre o la madre) o de los niños mayores. Así, se desarrollan los elementos fundamentales de la tecnología, cuando el niño adquiere la capacidad para manejar los utensilios, las herramientas y las armas de los adultos.

El peligro del niño en esta etapa reside en un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Si el niño duda 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. Al no suceder esta asociación “industrial” el niño puede regresar a etapas previas como la rivalidad familiar aislada y la descentralización de las herramientas de la época edípica. El desarrollo de más de un niño se ve truncado

²² Inserción a la vida social y desarrollo de la personalidad de acuerdo a Piaget (1975).

²³ En términos de Piaget (1975) y Villarreal (2000) hablaríamos de disciplina.

cuando la familia no ha logrado prepararlo para la vida escolar, o cuando no satisface las etapas previas.

Por otro lado, esta etapa difiere de las anteriores en tanto que no se trata de una oscilación desde un cataclismo interior hacia un nuevo dominio. Más bien, es una etapa muy decisiva desde el punto de vista social, porque la industria implica hacer cosas con los demás²⁴, desarrollándose un primer sentido de la división del trabajo.

Identidad versus confusión de rol

Esta etapa marca el fin de la infancia y el comienzo de la juventud. En su búsqueda de un nuevo sentimiento de continuidad y mismidad, los adolescentes se ven enfrentados a las vicisitudes de la libido, a las nuevas tareas que le impone la sociedad y, en especial, se preocupan por lo que sienten proyectar ante los demás comparado con lo que ellos sienten que son en realidad. Para la manifestación de este sentimiento, eligen artificialmente a personas para que desempeñen el rol de adversarios, y así, establecer progresivamente ídolos e ideales que se erigirán como pilares de la identidad final.

En suma, el proceso de formación de la identidad emerge como la integración gradual de los logros alcanzados, las necesidades libidinales peculiares, las identificaciones significativas, las defensas efectivas (es decir, la lucha con la contraparte negativa de cada etapa), las sublimaciones exitosas y desempeños favorables de acuerdo a cada estadio psicosocial.

La antítesis de esta etapa es la confusión de rol. Ya sea sexual o no, se caracteriza por la afirmación de antivalores dentro de la sociedad, o la oposición sistemática a ella –anarquismo, o su repudio (por ejemplo las pandillas). Para evitar la confusión, muchos adolescentes se sobreidentifican temporalmente hasta el punto de perder completamente su identidad con los héroes televisivos.

En esta etapa los jóvenes se reúnen, forman agrupaciones –pandillas– para ayudarse unos a otros a definir su identidad. En este momento de su vida, ellos se caracterizan por ser solidarios con los que encuentran semejantes y crueles con quienes no, poniendo a prueba su sentimiento de fidelidad.

²⁴ De acuerdo a Piaget (1975) éste es el principio de la cooperación y la solidaridad.

Por otra parte, la etapa del enamoramiento no es primariamente sexual en ellos. Más bien, el amor adolescente es un intento por definirse a través de la proyección del yo en el otro.

Finalmente, la mente del adolescente es una etapa psicosocial entre la infancia y la adultez, y entre la moral aprendida por el niño y la ética que desarrollará como adulto. Es una mente ideológica que busca aceptación e identificación en el mundo de los adultos.

Por lo expuesto anteriormente, tanto *Industria vs. inferioridad* como *Identidad vs. confusión de rol*, hacen énfasis, al igual que Piaget (1975), Restrepo (1996) y Villarreal (2000) en que el desarrollo psicológico (y afectivo) regula – indiscutiblemente– el grado de suscripción, desenvolvimiento y éxito (y, por supuesto de identificación) en la vida social. Al realizar un paralelo con Villarreal (2000), apreciamos como en la etapa psicosocial de *Industria*, el joven constituye, elabora e intensifica los primeros cuatro componentes vitales del ser, i.e., confianza, reto, disciplina y receptividad; y en *Identidad*, el joven cultiva el ser, el aprender a ser, y su proyección en los demás, generando, así, los ideales y valores sociales que guiarán la sociedad.

Por último, expreso los planteamientos principales, así como las similitudes y diferencias en las teorías/modelos propuestos por cada uno de los autores, en el siguiente cuadro:

Tabla N° 1. Resumen de los planteamientos de los autores del marco teórico.

Autores	Jean Piaget (1975)	Luis Carlos Restrepo (1996)	Tina Villarreal (2000)	Erik Erikson (1993)
Campo de acción	Psicología	Psicoanálisis	Psicolingüística	Psicoanálisis
Planteamientos fundamentales	La maduración psicológica que experimenta el ser humano desde su nacimiento	La consolidación de la singularidad, de la diferencia y de la sensibilidad en el estudiante, es un proceso que replantea la noción de	La concientización y elaboración de valores en la clase; la consolidación de la síntesis como experiencia	El desarrollo de la personalidad humana es un proceso caracterizado por su doble aspecto –fortalezas y debilidades– tanto psicológico

	hasta la edad adulta es una maduración epigenética tendiente hacia una equilibración progresiva y estable, tanto de estructuras y funciones cognitivas como afectivas.	escuela y de maestro que la cultura occidental ha privilegiado.	compartida de construcción de sentidos. La definición de la identidad personal y académica en el hacer de la interacción pedagógica, se llevan a cabo desde la exploración, la mirada crítica y la intensificación de la dimensión afectiva del lenguaje.	como sociocultural.
Correspondencia de etapas en que los autores explican el desarrollo de la personalidad	Estadio sensorio-motor			Confianza básica versus desconfianza básica
	Estadio preoperacional		El niño	Iniciativa versus culpa
	Estadio concreto-operacional		El niño	Industria versus inferioridad
	Estadio de las operaciones lógicas formales		El aprendiz El sujeto académico	Identidad versus confusión de rol

		El maestro	El Maestro = El sujeto afectivo	Intimidad versus aislamiento; generatividad versus estancamiento; e integridad versus desesperanza
Similitudes: Para los anteriores autores, las vidas intelectual y afectivas son solidarias e indisociables. El desarrollo intelectual pleno se da cuando existe un desarrollo paralelo de la afectividad. La vida afectiva y la cognoscitiva regulan y determina el grado de acceso a la vida social. El desarrollo de la confianza es el primer valor que todos proponen. La definición de la identidad es el objetivo de la educación y el desarrollo de la personalidad.				
Diferencias: El ciclo vital y categorías (intelectuales y afectivas) en que se divide el desarrollo de la personalidad difiere en todos los autores. Algunos autores plantean el desarrollo de valores como la autonomía en etapas tempranas, mientras que otros como logros de la conjugación y puesta en escena de otros valores. Piaget (1975), Erikson (1993) y Villarreal (2000) centran su análisis en la relación de complementariedad entre afectividad e inteligencia que se teje en todo el desarrollo de la personalidad. Restrepo (1996) no hace este análisis elaborado, sino que propone la integración de razón y emoción como instrumento de cambio social. Villarreal (2000) y Restrepo (1996) hacen su propuesta con miras a la construcción del sujeto (afectivo para la primera; diferente para el segundo) y la transformación del paradigma educativo.				

En síntesis, este marco teórico se erige como la sistematización teórica de autores que han explorado en todas sus facetas la relación existente entre la dimensión afectiva y la intelectual en el ser humano. Así, Piaget (1975), Erikson (1993), Restrepo (1996) y Villarreal (2000) afirman que el lazo que une estos dos componentes –desde siempre indisociados por el modelo tradicional– es un vínculo de solidaridad, de reciprocidad y complementariedad. Pudimos apreciar cómo en Piaget (1975) estas funciones son una sola integrada a la vida mental y a toda acción humana, pues, él afirma que la

afectividad regula la energía, los móviles y los intereses, mientras que la inteligencia materializa estos intereses por medio de las técnicas y de los métodos. A su vez, pudimos apreciar cómo en Erikson (1993) la vida afectiva del niño, del joven, del adulto y del anciano determina el grado de desenvolvimiento y éxito del sujeto en la vida social; más precisamente, la vida afectiva y la vida social están integradas, una incorpora a la otra y se modelan entre sí.

Por otro lado, en Villarreal (2000) evidenciamos la construcción de un sujeto afectivo en un contexto: la clase. De manera crítica, esta autora muestra a través de su teoría psicolingüística cómo aprender en la clase es aprender a ser y a hacer en los sentimientos; integrando la dimensión afectiva, la cognoscitiva y la social del ser, en una construcción y definición progresivas de la identidad (personal y discursiva) y en la consolidación de la síntesis (personal e investigativa). Por esta misma vía, Restrepo (1996) propone las bases de la incorporación de razón y emoción en las dinámicas educativas en Colombia. Al igual que Piaget, que Erikson y que Villarreal, su propuesta está encaminada a la cristalización de la singularidad, de la sensibilidad y de la diferencia; éstas deben ser las primeras propiedades que definan y caractericen a las *estrategias afectivas*, la autenticidad. Porque toda estrategia, para poder llamarse afectiva, en principio debe integrar afectividad e inteligencia, razón y emoción, es decir, el ser humano en todas sus dimensiones, con sus fortalezas y con sus debilidades, con su pasado (historia afectiva) y con su presente.

Las *estrategias afectivas* van más allá de la simple identificación de un modelo gnoseológico y epistemológico de aprendizaje, de interacción humana. Ellas están encaminadas a la elaboración de valores angulares, que tienen por objetivo permitir la expresión del ser en toda su dimensión (personal e interpersonal).

De acuerdo a los autores de este marco teórico, las *estrategias afectivas* son procesos de construcción, de reconstrucción, de ajuste y acomodación continuos entre los participantes de la interacción académica. En este sentido, *ellas* propenden por la toma de conciencia de generalizaciones afectivas, de sentimientos negativos, de patologías en la clase, en el ámbito íntimo, en el social; *ellas* propenden por la elaboración de valores angulares básicos compartidos en la interacción cotidiana y por la manifestación de la individualidad del aprendiz y del maestro.

7. METODOLOGÍA

En esencia, esta monografía se define como una etnografía educativa con orientación temática²⁵. Metodológicamente, sigue un ordenamiento inductivo y cualitativo para estudiar la escuela como contexto donde confluye lo afectivo, académico, social y cultural.

He decidido que éste es el mejor método de investigación para responder a la pregunta rectora “*¿en qué consisten las estrategias afectivas?*,” porque la etnografía se caracteriza por explicar la práctica educativa desde diferentes dimensiones (afectiva, social, antropológica, cultural, política, entre otras) y perspectivas (del maestro(a), de los estudiantes, de los administradores educativos, de la comunidad investigativa, del gobierno y, en general, de quienes estén interesados en la educación), lo que permite descubrir, caracterizar y explicar la complejidad de las dinámicas que establecen los participantes de la relación pedagógica en el aula.

Además, la investigación etnográfica hace posible explorar los procesos escolares con sistematicidad, consistencia y profundidad, gracias a que ella es el fruto de la fusión interdisciplinaria entre la antropología cultural y educativa, la sociología educativa, la psicología educativa y la filosofía educativa.

Principalmente, se pueden distinguir tres etapas que caracterizan a toda investigación etnográfica según Sandin (2003): la primera, el período previo al trabajo de campo, es decir la fundamentación teórica; la segunda, el trabajo de campo propiamente dicho, donde se selecciona el grupo o comunidad a observar, las fuentes de información, las técnicas de recolección de datos y se procede a hacer observaciones intensivas de los actores en su medio natural; finalmente, en la tercera etapa se analizan los datos recolectados desde la perspectiva de los observados, y se procede a elaborar, en primera instancia, informes descriptivos y, más adelante, trabajos monográficos.

Ahora bien, aclaro que ésta es una etnografía educativa con una orientación temática (Hymes²⁶, 1987 y Spradley, 1980), porque he circunscrito –de todo el universo posible de observar dentro de la escuela– como campo de análisis el discurso

²⁵ E., Paz Sandin en **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones**. Etnografía con una orientación temática: reduce el ámbito de la investigación a un aspecto o más de la cultura escolar; por ejemplo, el proceso didáctico que sigue un profesor o la cultura educativa de un centro educativo. 2003, p.160.

²⁶ En Paz Sandin E. Investigación cualitativa. Fundamentos y tradiciones (2003), p. 160.

afectivo-emotivo y las *estrategias afectivas* de la maestra en grupos desde sexto grado hasta undécimo grado. Para su caracterización y explicación, he escogido a Piaget (1975), Restrepo (1996), Villarreal (2000) y Erikson (1993), debido a que exploran la interacción y complementariedad de la dimensión afectiva en simultaneidad a la intelectual y a la social.

Procedimiento:

Las observaciones se realizaron en el Colegio Departamental General Alfredo Vásquez Cobo, el cual está ubicado en el barrio Aranjuez de la ciudad de Cali, desde agosto de 2006 hasta junio de 2007. En esta institución realicé un trabajo de campo descriptivo y reflexivo para un total de 23 visitas de dos horas en promedio cada una, en los grados 6º, 7º 9º y 11º; de donde surgió la minietnografía titulada *La afectividad en el aula: cómo una actitud afectiva crea un clima óptimo para el aprendizaje de una lengua extranjera*, –antecesora de la presente monografía– que analiza el discurso de la maestra de Inglés de esta institución y de la cual se estableció que por éste ser sensible e incorporar elementos emotivos (como caricias, gestos de animación y palabras de aliento en combinación con la lengua materna) tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de sus estudiantes.

Como lo mencioné anteriormente, en la investigación etnográfica se distinguen varias etapas; en el caso de esta monografía se pueden apreciar las siguientes:

7.1 Contexto

El Colegio Departamental Alfredo Vásquez Cobo está ubicado en la calle 15A No 22A - 37 del barrio Aranjuez, comuna 9 de la ciudad de Cali. Es una institución de carácter público que ofrece sus servicios en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica. Este colegio se encuentra en un sector residencial de estrato 3.

La institución –de aproximadamente 800 estudiantes– cuenta con dos jornadas: una en la mañana (de 6: 30 a.m. a 12: 10 p.m.) y otra en la tarde (de 12: 30 p.m. a 6: 10 p.m.).

A continuación doy cuenta de la misión y la visión de la institución:

Misión: su propósito es integrar y comprometer a la comunidad orientando a los niños, adolescentes y jóvenes en el desarrollo armónico de la personalidad, es un

escenario rico en convivencia y democracia, con sentido crítico- constructivo para alcanzar la calidad.

Formadora de ciudadanos responsables, hábiles para trabajar en equipo, con espíritu investigativo y funcional que desarrollen altas competencias para transformar la sociedad.

Visión: esta institución será la mejor opción educativa de la comuna 9 de la ciudad de Cali, del Departamento del Valle del Cauca y de Colombia, para la formación de seres humanos íntegros, capaces de vincularse al sector productivo con calidad académica y con sentido social, entre el 2003 y el 2010.

Se destacan dos actividades émicas: anualmente (en el mes de junio) se realiza una muestra empresarial, donde cada curso exhibe un producto manufacturado en casa que se comercializa a nivel industrial (como manjar blanco, arequipe, merengón, entre otros). A ella asisten los padres de familia por una degustación y no hay clases en ninguna jornada.

La otra actividad, el torneo de microfútbol, se realiza durante los primeros meses del calendario escolar. En él participan varias escuelas públicas de la ciudad. Para tal fin se dispone que el descanso se alargue unos minutos y todos los estudiantes estén presentes animando a sus compañeros.

7.2 Participantes:

7.2.1 Estudiantes

Debo aclarar que no seleccioné deliberadamente la población de estudiantes que observé, esto se evidencia en los diversos registros, pues en ellos aparecen jóvenes de grado 9º y 11º, así como niños de 6º y 7º. La razón de la disparidad en la edad de esta población se debe a que la investigación se centró en el discurso y las *estrategias afectivas* que utiliza la maestra; en otras palabras, acompañé a la maestra en los diferentes contextos en que ella se desenvolvía. Esto para comprender si la reacción de los diferentes estudiantes era similar. Afirmativamente, observé en todos los grupos una empatía y reciprocidad hacia la labor de la maestra. Me encontré con niños y niñas que se interesaban por la clase de Inglés, con un buen rendimiento académico, reafirmando el postulado de Piaget (1975) que explica que la inteligencia está directamente asociada con la afectividad. Y también tuve la oportunidad de estar

con jóvenes próximos a graduarse, quienes a través del tiempo forjaron un lazo de amistad y cariño con la maestra.

En este punto, me llamó la atención el vínculo emocional de la maestra y sus estudiantes. Por medio de la entrevista que le realicé a la maestra, ella me dio a conocer que muchos de ellos le confiaban sus secretos y aspiraciones, y la concebían como una segunda madre, hecho que ayuda en la elaboración en la lengua extranjera.

Finalmente, como experiencia positiva, pude apreciar que en sus grupos de Inglés los estudiantes tenían un nivel similar de competencia en la lengua extranjera, pues el número de ellos que se quedaban en recuperación era reducido.

7.2.2 La maestra:

Martha Rada es licenciada en lenguas modernas de la Universidad del Valle. Tiene más de veinte años de experiencia en la educación pública y la enseñanza de Inglés como lengua extranjera. La maestra tiene una maestría en la enseñanza de la lectura y la escritura en español y ha liderado el equipo de profesores que implementaron la sala de audiovisuales en el colegio. En este momento es maestra de cursos de Inglés de 6º, 7º, 9º y 11º, en la mañana; y de español en 9º, 10º y 11º en la jornada vespertina.

7.3 Información teórica y preparación previa

Esta etapa se desarrolló paralelamente al trabajo de campo. En ella aprendí los constructos teóricos preliminares a la investigación, tales como qué es una investigación cualitativa, cuantitativa y de enfoque mixto; cuáles son los diferentes modelos de investigación educativa; cómo realizar una entrevista y una encuesta; cómo llevar un diario de campo para saber qué ver, qué anotar y qué descartar. Por otra parte, en esta etapa seleccioné a la maestra que decidí observar de esa institución; me familiaricé con los actores del contexto educativo, es decir, con los grados 6-2, 7-2, 9-2 y 11-2 en que la maestra enseña Inglés, así como con los coordinadores y personal institucional.

Así, gracias a las observaciones y a la lectura detallada de los registros, poco a poco fui precisando el problema de investigación, el cual surgió de las primeras experiencias en esta institución (se observaron dos maestras de Inglés simultáneamente, contrastando dos metodologías y perspectivas de enseñanza opuestas, con diferentes resultados). Entonces, decidí caracterizar y explicar la actitud

afectiva y positiva de la maestra que, como afirma Restrepo (1996), crea un clima óptimo de confianza que permite que fluya el aprendizaje.

7.4 Trabajo de campo

Esta etapa se llevó a cabo a través de una aproximación inductiva y por medio del diario de campo y la entrevista etnográfica como instrumentos de recolección de datos.

Las visitas a la escuela se realizaron en la jornada matinal, una vez a la semana, y en cuatro ocasiones, dos veces a la semana.

Gracias al prestigio de la Universidad del Valle, los directivos y funcionarios del Colegio Departamental General Alfredo Vásquez Cobo me recibieron con empatía y entusiasmo, facilitándome el proceso de adaptación e inmersión en el contexto estudiantil. Ante los estudiantes de grado 6º, 7º, 9º y 11º, la profesora de curso y el coordinador del área académica me presentaron como investigadora de la Universidad del Valle, lo que suscitó al inicio curiosidad por parte de los estudiantes. No obstante, debido a la modalidad que exige la observación no participante²⁷, se familiarizaron con mi presencia rápidamente, permitiéndome obtener registros más auténticos y naturales.

7.5 Observaciones y registros

Las visitas se efectuaron en los semestres agosto-diciembre de 2006 y febrero-junio de 2007, en el marco de los cursos Seminario de Investigación en el Aula I y II. Éstas observaciones se realizaron en la jornada matinal, los días jueves (y en cuatro ocasiones los martes en el mismo horario), entre las 9:15 a.m. y las 11:25 a.m.

Por medio del diario de campo se consignó tanto el discurso verbal como no verbal²⁸ de la maestra y de los estudiantes con el rigor que exige la investigación etnográfica, es decir, se anotó textualmente (lo más detallado posible) lo que ellos decían y se daba cuenta de la interacción entre los actores (por ejemplo, la maestra pasa por cada fila, o los estudiantes están trabajando en parejas, etc.). Además, observé actividades no académicas, como los descansos, una mañana en la biblioteca, la entrada y la

²⁷ A diferencia de la observación participante, como su nombre lo indica, el observador registra sin inmiscuirse, es decir, sin hacerse partícipe de la rutina diaria de la comunidad observada. Esto con el objetivo de registrar con detalle las interacciones de los actores, sin correr el riesgo de que éstas se modifiquen más por la vinculación del observador (pues de hecho su presencia ya lo hace).

²⁸ Entiéndase no verbal como los movimientos corporales (abrazos, caricias), los gestos faciales (de aprobación y desaprobación, de duda o sorpresa) y los gestos de sus manos.

salida de la institución y sus actividades émicas²⁹ (como el torneo de micro fútbol y la muestra empresarial); y dos días después se realizaba la respectiva triangulación³⁰, en la que se comparaba, interpretaba y reflexionaba sobre los diferentes registros descriptivos. Para tal fin, utilicé el siguiente formato:

Formato N°1. Triangulación observaciones.

<i>Registro N°</i> ____	
<i>Fecha:</i>	
<i>Institución:</i>	
<i>Actividad observada:</i>	
<i>Espacio:</i>	
<i>Tiempo:</i>	
<i>Descripción:</i>	<i>Interpretación:</i>

Posteriormente, en la segunda fase de la investigación (es decir en el período febrero-junio de 2007), el diario de campo evolucionó en bitácora. Este documento lo he cargado (y aun lo hago) diariamente; en él anoto todas las inquietudes que surgen de las observaciones, de las visitas, de los registros, de la conformación del marco teórico, de los diferentes autores y conceptos y de la redacción de la monografía. Cabe resaltar que la bitácora se ha convertido en una herramienta de auto-reflexión (metacognitiva), porque en ella considero mi propia práctica, i.e., el proceso de escritura de síntesis (esta monografía) como texto que condensa mi experiencia educativa e investigativa.

7.6 Análisis e interpretación de datos

²⁹ Entiéndase émico como particular, propio del contexto que se observa, con un valor diferente fuera de éste el elemento o los elementos observados y descritos. Por ejemplo, en términos de lenguaje sería una palabra o un gesto que tiene sentido sólo en el contexto observado, como llamar “canario” al estudiante que acusa a otro que hace fraude. En términos de actividades, son las que sólo el contexto físico particular permite, como un torneo de microfútbol y no uno de fútbol.

³⁰ La triangulación evita que el investigador acepte de entrada la validez de sus impresiones iniciales. Además, refuerza el alcance, densidad, y claridad de los constructos generados durante la investigación y contribuye a corregir los sesgos que aparecen cuando el investigador es único observador del fenómeno. En Contreras, I. **La investigación etnográfica**: un enfoque metodológico apropiado para el estudio del rol docente. 1994. p. 35.

Para el análisis de los datos he realizado una fusión interdisciplinaria de diversos conceptos propuestos por los autores expuestos en el marco teórico. Entre estos conceptos se destaca, por ejemplo, la teoría psicolingüística de Villarreal (2000) y sus planteamientos sobre la construcción de categorías afectivas en la clase, pues ellos son la piedra angular que determina los principios y las propiedades que caracterizan las *estrategias afectivas*; de Piaget (1975), resalto los procesos de equilibración continua entre las vidas cognoscitivas y la afectiva, la exposición e ilustración sobre la complementariedad de estos dos componentes en la actividad humana, lo que me permite explicar el punto de articulación entre el desarrollo de la dimensión afectiva y el rendimiento académico en el aula y, por supuesto, exponerlo en términos de *estrategias afectivas*; de Restrepo (1996), tomo las definiciones de maestro, de educación y de violencia, las cuales, como apreciamos en el marco teórico, sirven como punto de partida para elaborar los derroteros de las *estrategias afectivas*; por último, de Erikson (1993) se tiene en cuenta la dualidad de la vida psicológica que caracteriza al ser humano, expresada en términos de potencialidades y debilidades, para concebir un conjunto de actitudes y mecanismos complementarios e interdependientes que expliquen el comportamiento humano (en este contexto investigativo, el de la maestra) en todas sus dimensiones (afectiva, social, profesional y familiar).

En síntesis, y como introducción al Desarrollo temático, hacer una investigación etnográfica es, e implica, aceptar la singularidad de cada clase y actuar con base en esta comprensión plural de la realidad; es entrañar la complejidad que tejen las relaciones humanas, las afectivas y las educativas; es realizar una aproximación crítica/reflexiva a las dinámicas educativas; es hacer investigación para ser y aprender a ser en el día a día de la clase.

8. CARACTERIZACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS AFECTIVAS

El objetivo de este capítulo es plantear una nueva conceptualización de *estrategias afectivas* en el marco de la clase; por lo tanto, esta propuesta está encaminada a caracterizar y explicar: 1) el desarrollo de cinco de los ocho componentes de la personalidad³¹; 2) la articulación entre lengua materna y lengua extranjera; 3) la relación afectividad/logro académico; finalmente, 4) la nueva definición de maestro y estudiantes asociadas a la aplicación de las *estrategias afectivas*.

Antes de dar inicio a nuestro objeto de estudio, es pertinente recordar que las *estrategias afectivas* tienen en cuenta el doble aspecto afectivo e intelectual que rige toda conducta humana; su objetivo es el desarrollo y fortalecimiento de las potencialidades afectivas³² y no solamente la competencia comunicativa en la lengua extranjera; su aplicación fortalece las relaciones interindividuales y generan un cambio en el objeto de aprendizaje³³; por último, articulan la transferencia de sentimientos y conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera.

Por otra parte, estas *estrategias afectivas* se diferencian de las propuestas por autores como Oxford y Scarcella (1992)³⁴ y Oxford (1990)³⁵ en cuanto van más allá de la identificación y puesta en práctica de actividades para la reducción de la ansiedad, el aumento de la autoestima, el desarrollo de reto y de espontaneidad. En esencia, lo que estos autores proponen es una identificación de actitudes o comportamientos que afectan la autoestima, que provocan ansiedad y que por lo tanto causan inhibición en el estudiante. Esta identificación sólo toma en cuenta los factores externos a los sujetos (tanto de profesor como de estudiantes), es decir, los de índole social, académica y cultural; sólo indaga por los comportamientos erráticos observables (falta de interés, falta de atención, ausentismo, evasión, conformismo, movimientos o

³¹ Villarreal, T. (2000: 80-84) : confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad.

³² Es pertinente mencionar que de haberse realizado un seguimiento más prolongado, también se podría confirmar que las *Estrategias afectivas* contribuyen a la constitución, elaboración y refinamiento de los otros tres componentes de la personalidad propuestos por Villarreal (2000: 75): por orden de elaboración: paciencia, autonomía e identidad.

³³ Más adelante explicaré cómo cambia el objeto de estudio en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

³⁴ Scarcella, R. y Oxford, R. **The Tapestry of Language Learning**. 1992. Heinle and Heinle. US.

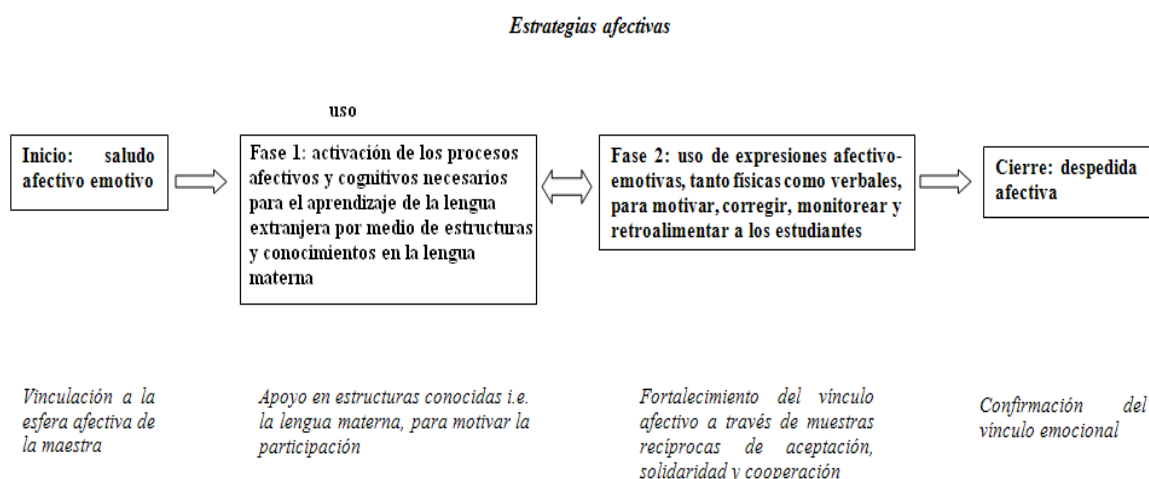
³⁵ Oxford, R. **Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know**. 1990. Heinle and Heinle. US.

tics nerviosos, tartamudeos e incapacidad para pronunciar sonidos en particular, entre otras manifestaciones físicas) sin tratar la causa directa (o profunda) que provoca el malestar. En otras palabras, de acuerdo con estos autores, todo malestar es producto de un aspecto de la clase (ya sea lingüístico o motor), no es el resultado de la interacción entre los participantes, i.e., del choque emocional de diversas perspectivas e intereses en competencia. Finalmente, toda estrategia afectiva tiene como objetivo conseguir el logro académico (Oxford y Scarcella 1992:57), adquirir y fortalecer la competencia lingüística. Como lo afirma Restrepo (1996:35), todo el aparato educativo tiende hacia una acomodación a estándares académicos y de calidad; lo que en últimas conduce a un desarrollo parcial de la singularidad de los participantes; y las estrategias propuestas por Oxford y Scarcella (1992) y Oxford (1990) no se alejan mucho de esto.

No obstante, negar todo vínculo o similitud entre las estrategias afectivas de Oxford y Scarcella (1992) y las *estrategias afectivas* que explico aquí, sería desproporcionado. Básicamente, ambas conceptualizaciones parten de la clase como el espacio idóneo para la identificación de síntomas o problemas en los estudiantes que, en últimas, afectan directamente su desempeño en la sociedad. También, comparten que con el aumento de la autoestima y la motivación “fluye la solvencia de la mano y de la palabra” (Villarreal 2000: 95), es decir, se incrementa el rendimiento académico. Coinciden, además, en que generalizaciones afectivas tales como evasión, inhibición, ausentismo y conformismo son malestares comunes a todas las aulas de lengua extranjera y de la lengua materna, y que, por lo tanto, su transformación en variables positivas conduce a un mayor logro y competencia en dicha lengua. Finalmente, concuerdan en que las *estrategias afectivas* son acciones, actitudes y posiciones, en primera instancia, propuestos y llevados a cabo por el maestro o la maestra y después asimilados y compartidos por los estudiantes.

Sin más preámbulo, este esquema recoge cómo se materializan las estrategias afectivas en el aula de clases, a saber:

Diagrama N°1: Esquema general de las *estrategias afectivas* observadas durante la investigación.



De acuerdo con el diagrama, en la aplicación de las *estrategias afectivas* se pueden distinguir cuatro etapas: a) el inicio o vinculación afectiva a la clase; b) la fase 1 ó la lengua materna como punto de partida para el aprendizaje de la lengua extranjera; c) la fase 2 ó consolidación del vínculo afectivo a través de manifestaciones explícitas de emotividad; por último, d) el cierre o ratificación de lo construido afectivamente en clase. La aplicación de las etapas no es secuencial, es más, las Fases 1 y 2 gozan de flexibilidad y complementariedad, lo que se traduce en mejor adaptabilidad y acomodación de acuerdo con la personalidad de cada estudiante o situación particular de aprendizaje.

La trascendencia de las estrategias afectivas radica en la aplicación que dan al poder de la afectividad (no melosería, no compinchería y mucho menos alcahuetería); por ejemplo, en la primera etapa, el inicio, de entrada no se afirma la relación de asimetría entre maestra y estudiantes sino que, por el contrario, la maestra vincula a su círculo vital cada una de las personalidades que son sus estudiantes. Para ilustrar veamos la siguiente situación comunicativa:

M: Maestra

G: Grupo

Na: Niña/Joven sexo femenino

Np: Niño/Joven sexo masculino

Situación comunicativa N° 1: Saludo grupo 11°.

Estrategia afectiva: Apertura: inicio del vínculo afectivo entre maestra y estudiantes.

M: **Good morning**, chiquitos!

G: **Good morning, Teacher!** (niños sonríen; Na abraza a la maestra; M devuelve el abrazo)

G: **How are you?** (G de pie y en voz alta)

M: **Fine and you?** (M hace señas de sentarse)

G: **Very well!**

Np: **Happy!**

Na: Sí, **happy**. (M mira a G sonriendo; G sonríe)

(Registro N° 8)

Situación comunicativa N° 2: saludo grupo 6°.

Estrategia afectiva: Apertura: inicio del vínculo afectivo entre maestra y estudiantes.

M: **How are you**, mis amores?

G: **Fine, thank you!** (G sonríe a M)

Na: **Very well, mi teacher.** (Na hace énfasis en el adjetivo posesivo mi)

(Registro N° 11)

Situación comunicativa N° 3: saludo grupo 7°.

Estrategia afectiva: Apertura: inicio del vínculo afectivo entre maestra y estudiantes.

M se encuentra con Np en el corredor antes de entrar al salón

M: **How are you**, corazón?

Np se acerca a M; M acaricia en la cabeza a Np.

Np: ¡Muy bien!

M: Mira fingiendo estar enojada a los ojos a Np

Np: **Good, very good.**

M: Cambia la cara y sonríe; Np coge a M de la mano e ingresa al salón con ella.

(Registro N  12)

De acuerdo con las situaciones comunicativas N  1, 2 y 3, la *estrategia afectiva* de **Apertura** inicia el vínculo afectivo entre maestra y grupo. La lengua materna juega el papel principal en esta estrategia, pues ella crea el puente afectivo/emotivo que relaciona la personalidad del estudiante y de la maestra con el aprendizaje de la lengua. En este caso, la vinculación a la esfera vital tiene una doble dimensión; por un lado, afectiva: la maestra, por medio de estas expresiones, diferencia al grupo y a las personas a quienes se dirige, sentando las bases para que el estudiante desarrolle confianza³⁶, receptividad y espontaneidad. Los estudiantes sienten que aprender en este contexto es diferente y, por lo tanto, asumen una actitud diferente frente al proceso de aprendizaje. Por otro lado, cognoscitiva: el estudiante comprende que esta maestra, por su discurso, utiliza la lengua materna como medio para enseñar la lengua extranjera, lo que activa los esquemas mentales de L1 en el proceso de educación.

La primera etapa sienta las bases para la consolidación de la confianza, la receptividad y la espontaneidad que proponen Villarreal (2000: 80-81) y Erikson (1993: 222-225); en la segunda etapa, o sea, en la fase 1, se hace uso explícito de la lengua materna y de las experiencias previas de los estudiantes para abordar, desde un contexto conocido, el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Para ilustrar, analicemos las situaciones comunicativas n 4 y n 5 y las *estrategias afectivas* relacionadas a ellas:

Situación comunicativa N  4: introducción a un nuevo tema: artículos indefinidos A/An, grupo 7 .

³⁶ De acuerdo con las observaciones registradas, los estudiantes no sienten suficiente confianza en sí mismos a la hora de expresarse en la lengua extranjera, por lo que buscan la aprobación de la maestra. Esto significa que la maestra es la fuente primera para generar confianza en el estudiante. Receptividad se entiende en este contexto como empatía hacia la maestra y su metodología. Finalmente, en el sentido estricto de Villarreal (2000: 82), los estudiantes experimentan una confrontación con su historia afectiva, pues inevitablemente comparan esta maestra, su forma de ser y de enseñar con las otras maestras(os) anteriores; así como también los estudiantes comparan cómo aprendían con los otros maestros y cómo son las clases con ella.

Estrategias afectivas: 1) Activación: activación desde dos frentes –uno afectivo y otro académico– de los conocimientos previos en la lengua materna, 2) Intensificación: valoración positiva de la experiencia personal, 3) Transferencia: transferencia de sentimientos y conocimientos de L1 a L2.

M escribe los artículos indefinidos en Inglés **a/an** en el tablero. M señala lo que escribió.

M: ¿Alguna vez han visto esto en su libro? ¿Saben qué es? o ¿qué quieren decir?

Na₁: Si profe, eso quiere decir un y una.

M: **Excellent!** (enfático)

M: ¿Y cómo utilizamos esto? ¿Denme un ejemplo?

Np: Una lámpara, **teacher**.

M: Bien, **very good** Steven.

M: ¿Qué más tenemos en el salón, por ejemplo?

(...)³⁷

Na₂: Unos pupitres.

M: Ajá! Eso quería oír. **A/an** se utilizan sólo para singulares, como un lápiz, un cuaderno. Para los plurales utilizamos otras cositas como **some** y **the**: **some desks, some students, the chairs, the boys, the girls**.

M: Pide que describan brevemente lo que tienen en su casa, y ella inicia:

M: Por ejemplo, mi hijo –que es más o menos de su misma edad– tiene en su habitación una lamparita de noche, un afiche de Dragon Ball Z, un escritorio y un armario pequeñito. Una niña levanta la mano y dice:

Na₄: **Teacher**, en mi pieza yo tengo una cama, muchas muñecas, un cochecito de la Barbie y un closet.

Na₅: Y yo tengo un afiche de patito feo, un robot y una cama también.

³⁷ (...) Conversación omitida para efectos de brevedad en la ilustración de las *estrategias afectivas*.

M: Muy bien, los felicito, **nice examples**, buenos ejemplos; ahora veamos cómo se dice todo esto en Inglés...

M copia todos estos ejemplos en el tablero en Inglés.

(Registro N°10)

Situación comunicativa N° 5: recuperación de **Would** grado 11°. El objetivo es escribir oraciones indicando qué les gustaría hacer cuando salgan de bachillerato.

Estrategia afectiva: Intensificación: 1) fomentando confianza en el estudiante, 2) fomentando receptividad.

M nota que Np está tenso. M se acerca y posa un brazo sobre los hombros de Np.

M: **Why do you take so long?**

Np: Es que no entiendo...

M: **What is it?** ¿Qué no entiendes?

Np: **No, teacher**, ah! Que no entiendo nada.

M: Bueno, primero me regalas una sonrisa.

Np Se sorprende. Np sonríe.

M: Imagina qué te gustaría estar haciendo cuando salgas de bachillerato, no sé, a ti te encanta el fútbol, ¿qué te gustaría hacer?

Np: Jugar en el Boca Juniors.

M: **How do you say that in English?**

Np: **I will play?**

M: Mira el modelo en el tablero.

Np Mira el modelo. Np mira la hoja.

Np: No, no, **I would, I would. (...) I would like play in Boca.**

M Sonríe.

M: Dame otra.

Np: **I would like** ... ¿buy es comprar? (M asiente con la cabeza). **I would like buy a house for mom.**

M: **See you can!** (M choca la mano de Np) **Go on**, continua.

(Registro N°8)

En las situaciones comunicativas N° 4 y 5 se ilustran las *estrategias afectivas* de **Activación**, **Intensificación** y **Transferencia** según Piaget, Erikson y Villarreal. La primera de ellas estimula los procesos cognitivos básicos y superiores con la mediación del interés (afectividad): por medio de la lengua materna el estudiante activa, por un lado, los procesos de percepción, atención, concentración y memoria (procesos cognitivos básicos) y, por otro, el estudiante analiza, asocia, realiza analogías y comparaciones (procesos cognitivos superiores) sobre la lengua extranjera, sirviendo la materna como marco de referencia o punto de partida. Lo interesante de esta *estrategia afectiva* es que la lengua materna articula estos procesos cognitivos; en primera instancia, el estudiante cambia su percepción³⁸ del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (es algo positivo, que me interesa, habla de situaciones que me involucran); en segunda instancia, activa la memoria a largo plazo, pues por medio de la lengua materna y el lenguaje cargado de emotividad de la maestra se involucra toda la personalidad del estudiante. Y finalmente, el utilizar la lengua materna como punto de partida genera procesos metalingüísticos de comparación (por contraste o analogía), asociación (de categorías de reglas, de vocabulario, de funciones), memorización y reflexión entre las dos lenguas.

La segunda *estrategia afectiva* que se explica en estas situaciones comunicativas es la **Intensificación**. Ésta es la más importante de entre todas las estrategias porque por medio de ella se desarrollan y fortalecen valores de la clase, particularmente confianza, reto, receptividad y espontaneidad. La **Intensificación** opera en dos etapas: la primera etapa corresponde a la de concientización de la teoría

³⁸ La doctora Soledad Gallegos y a la psicóloga María Elena Gorostegui afirman que las expectativas que se tienen sobre algo (una tarea, un proceso, un objeto, una persona, etc.) influyen, positiva o negativamente, en la percepción del objeto (persona, proceso, situación, animal, etc.). Por lo tanto, si los estudiantes tienen una percepción amena de qué es el Inglés y cómo se aprende, sus expectativas serán positivas y esto mediará en la calidad de su aprendizaje. Refiérase a la obra **Procesos Cognitivos**. 2002.

psicolingüística de Villarreal (2000), en donde el estudiante se enfrenta a su historia afectiva (efectos y carencias del modelo pedagógico tradicional, potencialidades y debilidades, anhelos, frustraciones, logros, procesos de lectura y escritura, elaboración del sentido, entre otras variables ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje individual y colectivo del estudiante) y, gracias a la apertura emocional que brindan las expresiones afectivas (lenguaje emotivo, uso de la lengua materna para involucrar la personalidad del estudiante), el estudiante tiene la oportunidad de transformar las variables negativas en positivas. Consecutivamente, viene la segunda etapa: elaboración. Consecuente con la teoría psicolingüística de Villarreal (2000), la **Intensificación** fomenta la confianza, el reto, la receptividad y la espontaneidad a través de la cualificación³⁹ de la experiencia pedagógica. La maestra crea un clima óptimo donde reconoce el potencial del estudiante, le hace sentir capaz, que sí puede enfrentarse a la tarea con sus herramientas y que, por lo tanto, él o ella es capaz de asumir el compromiso de su proceso de aprendizaje. Esta estrategia de **Intensificación** es importante porque al desarrollar un valor, éste abona el terreno para otro y así se fortalece el anterior, originándose una reacción circular de, valga la redundancia, intensificación de valores. Por ejemplo, el joven de la Situación comunicativa N° 5, una vez que confía en sus capacidades, siente empatía por la metodología (en realidad *estrategia afectiva*) de la maestra, así, se hace consciente de su historia, incorpora los conocimientos previos con los nuevos, respeta y valora sus experiencias y la de los otros (receptividad) e incrementa sus logros académicos, lo que genera (por esta razón llamo reacción circular) más confianza, mayor reto, más receptividad y, finalmente, la tan anhelada (por todos los maestros) espontaneidad.

La tercera *estrategia afectiva* es la de **Transferencia**. Esta estrategia podría considerarse un subproceso de la estrategia de **Activación**; no obstante, ella comporta una diferencia fundamental que la hace un proceso más general e inclusivo. La **Activación** de conocimientos previos de la lengua materna a la lengua extranjera se puede suscitar por la estimulación, sensorial o no, de esquemas previos en la mente del estudiante. Estos estímulos no necesariamente están en la lengua materna; ellos pueden ser la canción de moda en Inglés, un video o comercial angloparlante difundido mundialmente por televisión o Internet, una imagen, una sensación táctil, etc. Ahora bien, la **Transferencia** se hace obligatoriamente con la mediación de la lengua materna y con la expresión de la diferencia y de la singularidad. Sentimos, amamos, nos quejamos y aborrecemos en la lengua materna. Por estas razones, la estrategia de **Transferencia** es relevante al aprendizaje de la lengua extranjera y de

³⁹ Cualificación dada gracias a la incorporación del componente afectivo en el proceso de aprendizaje.

cualquier otro proceso; pues ella establece el vínculo para que se aprenda de una manera olistica.

La tercera etapa o fase 2 es otra ilustración de la *estrategia afectiva* de **Intensificación**. En esta fase se desarrollan confianza, reto, receptividad y espontaneidad, una vez más, a través de la cualificación e individualización (como singularidad en el sentido de Restrepo, 1996) de la experiencia pedagógica.

Situación comunicativa N° 6: recuperación tercer período de Inglés grado 11°

Estrategias afectivas: Intensificación: 1) empatía: poniéndose en los zapatos del estudiante; 2) creación del ambiente para la receptividad.

M nota que Np quiere hacer trampa en su prueba. Np tiene una postura física incómoda para escuchar a su compañera.

M: ¿Qué vas a hacer corazón? Juliet no me le pase el diccionario con la boca⁴⁰.

M toma asiento al lado de Np. M toma los hombros de Np (para quitarle el stress).

M: Te vas a quedar así.

Np: No, profe, ¿yo?

M: ¿Qué no entiendes?

Np: La última parte, profe, los condicionales (...)

(Registro N° 8)

Situación comunicativa N° 7: examen del verbo **Be** grado 6°.

Estrategia afectiva: Intensificación: 1) fomentando confianza en los estudiantes; 2) fomentando receptividad.

M está sentada en su escritorio.

⁴⁰ Expresión émica hallada en el grupo 11-2 de esta institución que significa literalmente “no le diga las respuestas.”

M: Dime corazón. [Np₁ y Np₂ le muestran la hoja del examen]. Mira lo que escribiste aquí.

Np₁: **Be? Is, is!**

M: ¿Qué dices tú? (M se refiere a Np₂)

Np₂: **Are** porque es **we**, ¿cierto teacher?

M: **Very good**. Steven, ¿para qué están trabajando juntos? [Np₁ se ríe apenado]. Y el que sigue, ¿cómo es?

Np₁: Ah! Ya me acordé, pues **are teacher** también. ¿Sí o no Guzmán?

Np₂: Claro.

M: Very good!

(Registro N° 11)

Situación comunicativa N° 8: Taller de clase grado 6°.

Estrategias afectivas: Intensificación: fomentando reto y confianza en el estudiante.

M se aproxima a Na.

Na: No **teacher**, no puedo...

M se acerca, abraza a Na.

M: Tu sí puedes. **Repeat: yes I can. Repeat.**

Na: **I can** [sin ánimo].

M: No, con fuerza, pareces una viejita de 90 años. Con energía: **Yes, I can!**

Na se ríe.

Na: **Yes, I can!**

M: Ahora sí, ¿qué no puedes hacer? (...)

(Registro N° 11)

Situación comunicativa N° 9: Actividad **Simple Present Tense** grado 7°.

Estrategia afectiva: Intensificación: fomentando confianza.

M está haciendo una ronda por todos los puestos.

Np se acerca y le muestra su examen. M responde con un gesto afirmativo de la cabeza y una gran sonrisa. Np se sonríe también y se va corriendo a su puesto.

Np: Ya sé, ya sé!

(Registro N° 10).

Situación comunicativa N° 10: Actividad: **matching occupations and pictures** grado 7°.

Estrategias afectivas: Intensificación: 1) fomentando reto; 2) receptividad y; 3) confianza.

Na es la última persona en el salón. M se acerca.

M: Martica ¿tu por qué estás tan pegada⁴¹?

Na: No, pro⁴²., esto está muy duro.

M: **Let's take a look.** ¿Quién es la monitora en ciencias naturales?

Na: ¿Ah? (Na se nota sorprendida) Pues yo profe (responde tímidamente Na).

M: ¿Y quién es la mejor en matemáticas?

Na: (Un poco tímida) Yo también profe.

M le da un fuerte abrazo a Na.

M: Esto no es difícil. Debes leer con atención. ¿Qué te piden hacer?

Na: Que una.

⁴¹ Expresión émica que quiere decir “por qué se demora tanto”.

⁴² “Pro.”, abreviación en el lenguaje coloquial de profesora.

M: **Match**.

Na: Eso, **match** lo que dice en el izquierda con el dibujo.

M: Y ¿qué dice aquí? Y este dibujo ¿qué es?

Na piensa. Na mira la hoja, después abre el cuaderno y revisa sus apuntes.

Na: Um! Un **mailman**.

M: Y ¿qué hace un mailman?

Na: Entregar cartas.

M: Así es con todos los otros. Vez que no era tan duro.

Na abraza a la profesora.

M se queda al lado de Na.

(Registro N° 10)

Esta etapa (Fase 2) es, en efecto, el clímax de la interacción entre la maestra y los estudiantes. Este es el momento por excelencia en que, de acuerdo con Villarreal (2000), se construyen valores humanos y se aprende Inglés. En las observaciones registradas se ilustra, principalmente, la aplicación y funcionamiento de la *estrategia afectiva* de **Intensificación**. La **Intensificación** construye y fortalece en los niveles afectivo y académico de la vida del estudiante. Afectivamente, revive y fomenta el deseo natural de aprender que tienen los estudiantes al desarrollar confianza en sus potencialidades, pues, se genera reto con tareas significativas que exploran directamente la personalidad del estudiante. Además, la **Intensificación** promueve la receptividad, la empatía con el proceso de aprendizaje propio y de quienes le rodean, conduciendo, sin lugar a dudas, a la manifestación de la espontaneidad; es decir, a unas manos levantadas pidiendo la palabra para expresarse.

Desafortunadamente, la disciplina aún se inscribe en el marco de las pedagogías tradicionales: ausencia de comportamientos erráticos, desorden, falta de atención, inhibición, ausentismo o agresividad; la disciplina no se manifiesta como proyecto de vida (Piaget 1975: 101 y Villarreal 2000: 82).

Intelectualmente, la **Intensificación** articula y media los procesos cognitivos básicos y superiores con la afectividad, i.e., la inclusión de la exploración/fortalecimiento de los componentes de la personalidad en las prácticas pedagógicas cotidianas.

La última etapa, el **Cierre**, comprende la confirmación del vínculo emocional que se construye durante la clase. Este lazo se evidencia en situaciones como las siguientes:

Situación comunicativa N°11: Cierre. Finalizando la clase con el grado 6°.

Estrategia afectiva: Cierre: despedida emotiva; Intensificación 1) fomentando confianza y 2) estima.

M pasa por todas las filas poniendo dos sellos de carita feliz en todos los cuadernos de los niños.

M: ¿Ya todos tienen su sello?

G: Sí, **teacher** (Na voz alta).

Na₁: El mío es pink.

Np: El mío es yellow.

M: Mine is pink.

Np: Ahh entonces, mine is yellow. Cierta Teacher?

M: Yes vry good.

M: Bueno, ahora sí se pueden ir. Feliz fin de semana. **Nice weekend**. Estudian mucho.

G: Sí, **teacher. Bye**.

Na₂: Gracias **teacher**.

Na₃: Está muy lindo.

Na₃ da un abrazo a M. M también abraza a Na₂ y se reúnen las tres.

(Registro N°11)

Situación comunicativa N°12: Cierre. En la sala de audiovisuales, grupo 11°.

Estrategia afectiva: Cierre: despedida emotiva; Intensificación: 1) fomentando confianza.

M está parada en la puerta del salón.

M: Chiquitos les va a sonar el timbre.

M le habla al Np del lado suyo.

M: Mi amor, **the bell is about to ring**.

Np le muestra el cuaderno a M.

M: **Nice job**, revisa la última parte.

(Registro N°8)

En esta última etapa, el cierre del vínculo emocional, *cierre* (no debe entenderse como conclusión o clausura) es fortalecimiento de lo vivido en clase. Para que las expresiones/manifestaciones afectivas no adquiriesen un carácter esporádico o incluso falso, la maestra utiliza situaciones cotidianas como los saludos, las despedidas, las felicitaciones y, en general, los gestos positivos y negativos para no perpetuar la monotonía inherente a su labor de docente con muchos grupos. El componente afectivo diferencia (en el sentido de Luis Carlos Restrepo) el lazo que construye la maestra con cada grupo y, por supuesto, con cada uno de sus estudiantes. Él (el lazo afectivo) une emocionalmente a los participantes, haciéndolos sentir, en primera instancia, importantes y, en segunda, diferentes y valorados como personas.

En este sentido, formulo las *estrategias afectivas* en oposición y complementariedad a otros autores como Oxford y Scarcella (1992) y Oxford (1990), quienes hacen énfasis en el éxito académico y la competencia lingüística. Así, defino las *estrategias afectivas*:

Definición de *estrategias afectivas*

En el contexto que nos ocupa, las *estrategias afectivas* son el vínculo por excelencia que relaciona afectividad e inteligencia, razón y emoción, afectividad y educación, así

como lengua materna y lengua extranjera. Ellas articulan los sentimientos, emociones y conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera para iniciar y afrontar el proceso de aprendizajeolisticamente. Así, las *estrategias afectivas* deben comprenderse como un proceso psicolingüístico con etapas diferenciadas e interdependientes, e.g., Apertura, Activación, Transferencia, Intensificación y Cierre; es decir, un proceso deliberado motivado por el amor y la autorreflexión con el objetivo de incentivar, fortalecer y consolidar: a) un sistema de afectos auténtico, comprensivo y a la medida de los estudiantes, b) valores de la clase como confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad y, c) la subjetividad de los participantes en la interacción académica.

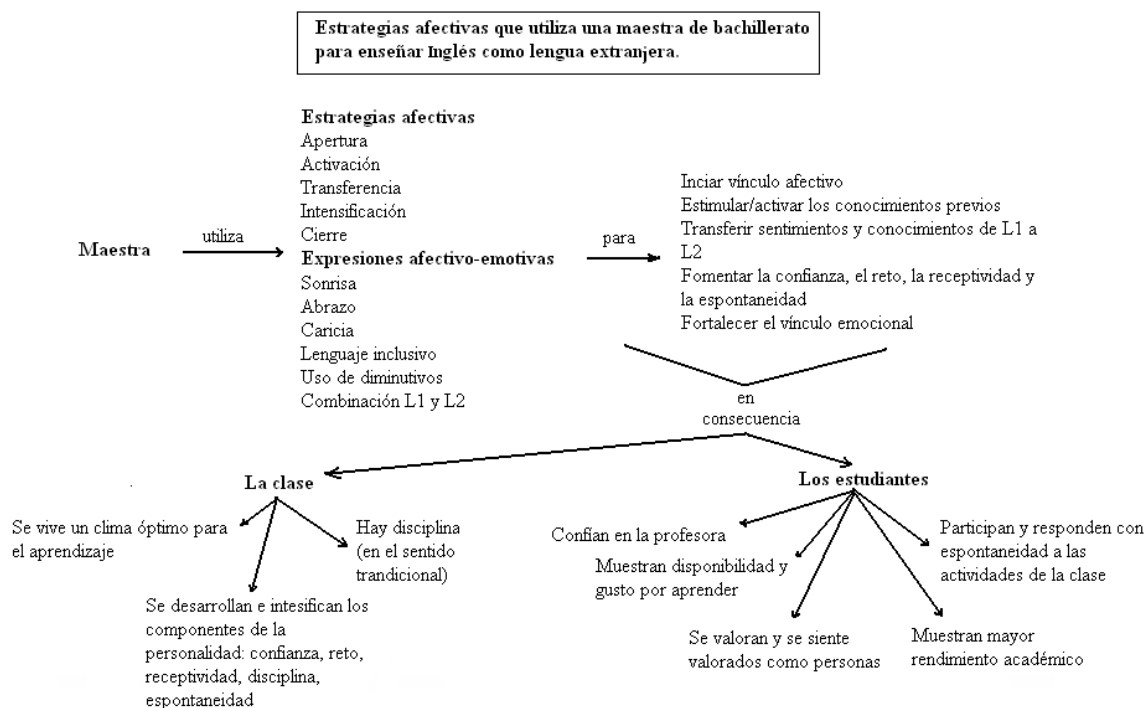
En otras palabras, las *estrategias afectivas* son procesos multilaterales y multidimensionales que parten de lo afectivo a lo intelectual, de lo social a lo emocional, de la maestra a los estudiantes, de los estudiantes a la maestra; y se intensifica con cada nueva lectura, aproximación, de la dimensión afectiva construida y compartida en el diario acontecer de la clase.

Ahora, antes de continuar con la segunda parte de este desarrollo temático, es decir, con la explicación psicolingüística y afectiva de estos datos, presento en un esquema las estrategias afectivas utilizadas por la maestra y, en el otro, relaciono la trascendencia de las estrategias afectivas en los estudiantes y la clase de Inglés, a saber:

Tabla N° 2 Caracterización de las estrategias afectivas

Estrategias afectivas	Objetivo	Situaciones comunicativas
<i>Apertura</i>	Inicio del vínculo afectivo. Inclusión al mundo afectivo de la maestra de los estudiantes	1, 2 y 3
<i>Activación</i>	Estimulación de conocimientos previos en la lengua materna y extranjera	4
<i>Transferencia</i>	Transferencia de conocimientos y sentimientos de la lengua materna a la extranjera	4
<i>Intensificación</i> (podría ser comparada con la competencia afectiva planteada por Villarreal (2000: 80-81) si desarrollara los últimos tres componentes de la personalidad: paciencia, autonomía e identidad)	Fomento de los componentes básicos de la personalidad: confianza, en sí mismos y en la maestra; reto, compromiso con su plan de estudio; receptividad, empatía por parte de la maestra a los sentimientos de los estudiantes y disponibilidad del estudiante a trabajar en equipo; espontaneidad, deseo de aprender a expresarse en la lengua extranjera	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12
<i>Cierre</i>	Fortalecimiento del vínculo emocional creado durante la clase. Generalmente se expresa en las despedidas emotivas	11 y 12

Diagrama N°2. Relación entre *estrategias afectivas*, profesora, estudiantes y clase de Inglés observadas en el Colegio General Alfredo Vásquez Cobo.



Siendo coherente con la metodología interdisciplinaria que he utilizado, tanto para la codificación, análisis, explicación y presentación de los datos, y enfatizando la perspectiva psicolingüística afectiva, expongo estos tres planteamientos concluyentes de las *estrategias afectivas*:

- Las *estrategias afectivas* son el vehículo por medio del cual se crea y fortalece el vínculo afectivo y académico entre maestra y estudiantes.
- El fin último de las *estrategias afectivas* es el desarrollo de potencialidades afectivas: confianza, reto, disciplina y espontaneidad en el estudiante.
- Las *estrategias afectivas* contribuyen –como perspectiva metodológica– a la transformación pedagógica del modelo $P \xrightarrow{\text{enseña}} E$

Primero: poner en práctica las *estrategias afectivas* implica un replanteamiento del rol de maestra (o) y de la concepción de estudiante.

Las estrategias afectivas se inscriben dentro del marco de las pedagogías y estilos de enseñanza afectivos que propenden por la transformación de la relación asimétrica y jerárquica que caracteriza la educación en Colombia. Cuando se pone en práctica las *estrategias afectivas*, se produce un cambio de perspectiva en relación al núcleo de la educación, es decir, la atención recae como en otras pedagogías sobre el estudiante. Sin embargo, desde esta nueva aproximación lo importante no es sólo el estudiante *per se*, sino su mundo interior de fantasías, de necesidades, de carencias y anhelos que es la persona que tanto se ha empeñado en negar la educación tradicional.

La maestra ya no parte de las necesidades lingüísticas o comunicativas de sus estudiantes, sino que el punto de partida es el microuniverso interior que determina a cada uno de ellos. Esto es, se parte de la identificación de carencias (no necesariamente académicas) y posteriormente se potencializan las capacidades de cada estudiante, fomentando la diferencia (Restrepo: 1996: 45) a través de la lengua extranjera. En otras palabras, los estudiantes se convierten en sujeto y objeto de la relación pedagógica.

Además, el rol de la maestra no se reduce a enseñar los diferentes aspectos de la lengua, e.g., pronunciación, gramática, componente cultural, etc., sino que, más bien, a través de la lengua extranjera se abre otro espacio de oportunidades para que los estudiantes expresen sus sentimientos y emociones. Todos estos aspectos lingüísticos pasan a un segundo plano, donde, no obstante, se aprenden y asimilan indirectamente a la consolidación de la personalidad.

Por lo tanto, si se transforma la metodología –el enseñar–, también quien aprende sufre una transformación significativa. Cuando el estudiante aprende desde su propio marco de referencia, i.e. desde su personalidad y vivencias afectivas y sociales, la afectividad se convierte agente facilitador de los procesos cognitivos (Piaget: 1975: 28; Restrepo: 1996: 37 y Villarreal: 2000: 93). Así, pues, se supera toda tendencia de pasividad y transmisión; se aprende de uno mismo y de los otros enriqueciendo el tejido de emociones y experiencias que caracterizan la singularidad del ser. En suma, el estudiante centra su proceso de aprendizaje en la formación de su personalidad y no solo en el aprendizaje de conocimientos; la competencia entre compañeros se convierte en reto por aprender y no se torna destructiva y, por último, aprender la lengua extranjera significa una herramienta más para alcanzar los objetivos académicos y sociales.

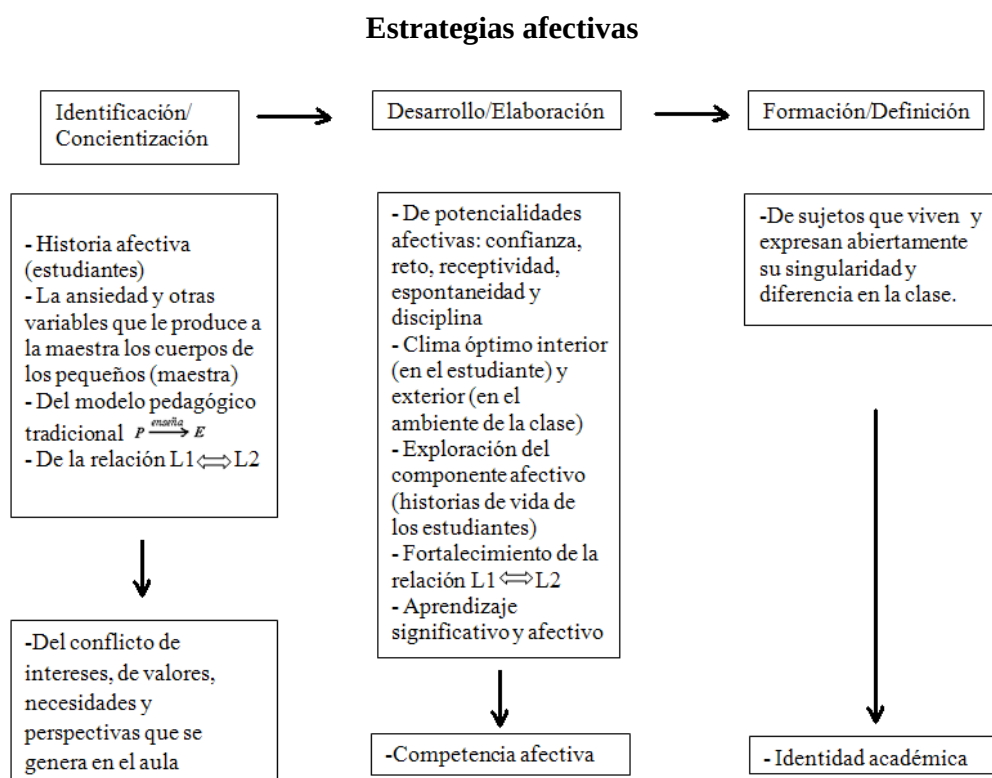
De este modo, poner en práctica las *estrategias afectivas* contribuye a la transformación de la educación, del enseñar y del aprender, porque se redefinen y se

centran las prioridades de la clase en sus participantes. Esto significa que se da valor al sistema de experiencias y conocimientos apuntando, por ende, a la definición de sujetos en la educación.

Segundo: poner en práctica las estrategias afectivas significa teorizar la práctica y practicar lo teorizado.

El siguiente diagrama recoge los planteamientos teóricos sobre las *estrategias afectivas* comparando sus tres etapas (Identificación, Desarrollo y Formación) con los tres procesos psicolingüísticos que propone Villarreal, i.e., Concientización, Elaboración y Definición:

Diagrama N°3: Comparación de las *estrategias afectivas* con los procesos psicolingüísticos de Concientización, Elaboración y Definición de Villarreal (2000).



Cuando se aplican las *estrategias afectivas* se desmitifica la dicotomía maestro-investigador. Teorizar la práctica y practicar lo teorizado quiere decir reflexionar la propia práctica; analizar desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria la

interacción de los participantes para proponer una metodología –en principio– y, por último, una pedagogía contextualizada que supere el eclecticismo de métodos y aproximaciones que ha caracterizado la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

Por lo tanto, teorizar la práctica significa empoderar⁴³ al maestro: fortalecer las relaciones sociales en la interacción académica. Practicar la teoría (nuestra propia teoría, quiero decir) significa darle valor al conjunto de experiencias construidas compartidas conjunta y sistemáticamente entre maestro y aprendices.

De acuerdo al diagrama, objetivar la experiencia pedagógica deriva en la definición, por una parte, investigativa/discursiva del maestro y, por otra, programática, en relación a qué es importante para los estudiantes (el crecimiento y fortalecimiento de su personalidad).

En el diagrama se cristaliza la teorización de las estrategias afectivas, esto es, se reconoce y se comparten tres categorías reflexivas/afectivas derivadas de la teoría psicolingüística del Aprender a aprender de Tina Villarreal (2000). En primera instancia, poner en práctica las estrategias afectivas quiere decir identificar y obtener un conocimiento reflexivo del conflicto de intereses, valores, necesidades y perspectivas que se genera en el aula por la confrontación afectiva de los participantes. En segundo lugar, una vez identificadas las diferentes variables afectivas, sociales y metodológicas (derivadas del esquema tradicional), se propone como meta el desarrollo de la competencia afectiva (Villarreal 2000: 81) en complementariedad a la competencia comunicativa. A esta etapa vienen asociadas las conquistas de las potencialidades afectivas del ser, i.e., confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad; el fortalecimiento del clima interior óptimo (Villarreal: 2000: 91) del estudiante y el externo de la clase; la concientización, en consecuencia, la consolidación de la relación de solidaridad y complementariedad entre la lengua materna y la extranjera, entre inteligencia y afectividad como lo propone Piaget (1975:28). Finalmente, la expresión auténtica de la singularidad involucra la definición del ser en el amor. Aquellos que comparten la puesta en

⁴³ **Empower** en el sentido de Jim Cummins (1996). De acuerdo con este autor, empoderar al maestro y al estudiante en una sociedad pluricultural significa respetar la lengua y la cultura (valores, cosmovisiones, intereses...) de los participantes (particularmente de los estudiantes); significa promover la participación de la comunidad, promover la lectura y la escritura críticas e instituir formas de evaluación para reversar los patrones de bajo rendimiento en los estudiantes de otras culturas.

práctica de las *estrategias afectivas* se afirman en el universo de los sentimientos y emociones de la clase.

Tercero: poner en práctica las *estrategias afectivas* implica redefinir las prioridades en los currículos de lengua extranjera.

Poner en práctica las *estrategias afectivas* es consolidar, en primer lugar, la competencia afectiva (Villarreal: 2000: 81) en los estudiantes. Antes del aprender a hacer existe/implica el aprender a ser. Parafraseando a Villarreal (2000), sólo aprendemos a ser en el mar de los sentimientos, de la acción compartida. Por lo tanto, si se aprenden valores afectivos, crecen las oportunidades de aprender a expresar funciones comunicativas en la lengua extranjera.

En la actualidad, muchos de los currículos, por no decir la mayoría, aún desconocen la dimensión afectiva y emocional de los estudiantes en la interacción pedagógica. El núcleo de la enseñanza está centrado en el aprender a desenvolverse en diversos medios socioculturales; esto es, en adquirir una competencia comunicativa en la lengua extranjera (particularmente el componente sociocultural de la lengua).

Pero si el enfoque del proceso de educación estuviese en el aprender a ser del estudiante, aprender las funciones comunicativas, las reglas sociales, discursivas, las convenciones y exigencias culturales tendría como base el ser del estudiante en todas sus dimensiones. Esto se traduciría en un aprendizaje contrastivo de la lengua extranjera: mientras más aprendo de la otra cultura, más aprendo de mí mismo y de los valores y tradiciones compartidos en mi sociedad.

Redefinir el objetivo de los currículos en lengua extranjera es orientar el aprendizaje hacia la consolidación de la personalidad; es decir, en una experiencia significativa para los estudiantes.

En síntesis, las *estrategias afectivas* plantean una nueva aproximación pedagógica al aprendizaje de la lengua extranjera. Ellas proponen un conjunto de experiencias y de momentos para hacer del aprendizaje algo significativo, a la medida de los participantes de la clase. Ellas parten de la concientización de actitudes y de posiciones, en primera instancia, de la misma maestra y, después, de sus estudiantes, incorporándolos gracias al lenguaje cargado de afectividad dentro de una dimensión poco trabajada en las aulas de lenguas extranjeras: el plano del amor. En este sentido, en la educación media vale la pena destacar las *estrategias afectivas* de **Activación**,

Transferencia e **Intensificación**, porque ellas enriquecen positivamente la educación. La primera, **Activación**, abona el terreno para que se inicie el proceso de educación, ya que crea el vínculo emocional entre maestra y estudiante (y grupo por supuesto); la **Activación** diferencia al estudiante, le da valor, lo compromete con su proceso de aprendizaje. La segunda estrategia, la **Transferencia**, construye el puente para transferir, como su nombre lo indica, los sentimientos, emociones y conocimientos de la lengua materna a los contextos de aprendizaje de la lengua extranjera. La **Transferencia** es relevante porque sus cimientos son afectivos, implican la personalidad del estudiante, lo que significa una base sólida para el aprendizaje. Por último, la **Intensificación**, es la *estrategia afectiva* más importante. Por medio de ella la maestra y los estudiantes construyen valores humanos, re-direccionan el núcleo de la educación y se concentran en el desarrollo y consolidación de la personalidad. De este modo, gracias a las *estrategias afectivas* maestra y grupo definen su sistema de afectos, su subjetividad.

Además, se define, el sistema de afectos de cada uno de los participantes: se confrontan, simultáneamente, la historia afectiva de maestra y estudiantes; se reorienta el núcleo del proceso de educación, se da sentido a eso que significa aprender y aprenderse. Inteligencia y afectividad pierden su carácter opuesto, tanto en el aprender de los estudiantes, como en la labor pedagógica de la maestra, pues se complementan y fortalecen en la aplicación concienzuda de las *estrategias afectivas*; afectividad, pedagogía y educación se nutren de una nueva aproximación pedagógica al aprendizaje de la lengua extranjera; en otras palabras, de una experiencia que enfatiza la dimensión del aprender y del ser.

Así, en el seno de una pedagogía afectiva y creativa ser maestra significa educar para la diferencia. La maestra asume la misión fundamental de formadora: su objetivo es aprender a ser y que sus estudiantes aprendan a ser en el universo de los sentimientos y las emociones compartidas de la clase. Desde esta perspectiva, las *estrategias afectivas* se erigen como el núcleo de una metodología centrada en el desarrollo de valores humanos, de potencialidades afectivas. En otras palabras, por medio de las *estrategias afectivas* la maestra incentiva el desarrollo de la competencia afectiva para el fomento del deseo de aprender en los estudiantes y para acendrar, multiplicar y consolidar el sistema de afectos y emociones de la maestra y los estudiantes que se construyen diariamente en la puesta en práctica de las *estrategias afectivas*.

De esta manera concluyo la caracterización y explicación de las *estrategias afectivas* que utiliza una maestra en el aula para enseñar Inglés como lengua extranjera.

Este recorrido interdisciplinario, introspectivo, reflexivo y afectivo da una respuesta comprensiva a la pregunta rectora de esta monografía: ¿en qué consisten las *estrategias afectivas*?, en la cual se demuestra no solo su existencia sino que también se explica y analiza en términos psicolingüísticos y afectivos cómo funcionan, qué alcances, implicaciones y consecuencias acarrea su aplicación y su experimentación y, por supuesto, cómo ellas contribuyen a la transformación del paradigma tradicional en la educación.

9. CONCLUSIONES

En este último capítulo presento las conclusiones derivadas de la caracterización, explicación y confrontación de las *estrategias afectivas* en la educación media:

Esta investigación etnográfica demostró que las *estrategias afectivas* son un conjunto de prácticas pedagógicas dirigidas hacia el desarrollo, intensificación y diferenciación de la dimensión afectiva de la personalidad de los estudiantes. Los resultados destacan que ellas se caracterizan por integrar afectividad e inteligencia, discurso, educación afectiva, potencialidades y debilidades psicosociales en la unidad afectiva de la maestra. Además, como proceso de construcción de sentidos, las *estrategias afectivas* tienen en cuenta la complejidad y pluralidad que caracterizan el aprender, pues ellas hacen uso de la lengua materna como eje articulador para la activación de conocimientos previos, la transferencia de sentimientos y actitudes, la motivación e intensificación de la disposición de aprender (goce)⁴⁴ en la clase y, lo más importante, consolidan las potencialidades afectivas, en orden de construcción: confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad.

También se puede concluir que las *estrategias afectivas* redefinen el núcleo de la educación tradicional, centrándolo en la construcción de la personalidad de los estudiantes y en el desarrollo de valores de la clase⁴⁵. En este sentido, como práctica pedagógica, las *estrategias afectivas* re-definen los constructos teóricos de los profesores(as), al demostrar que sí es posible superar la dicotomía maestro-investigador y teorizar la práctica diaria y practicar lo teorizado; al mismo tiempo, las *estrategias afectivas* sugieren la redefinición de los objetivos de los currículos, al ajustarlos al desarrollo conjunto/complementario de las competencias afectiva y comunicativa.

No obstante estos logros, éste no puede considerarse un estudio acabado. Esta experiencia investigativa me permitió, en primer lugar, pluralizar y profundizar mi formación personal y profesional; en segundo lugar, me permitió aportar a la

⁴⁴ La noción de **goce** se refiere aquí a la disposición a aprender, la conjugación de vivencia y proyección del yo en la significación, en los procesos de interpretación y producción de sentidos; el goce incluye experiencias placenteras y tristes, de alegría y de tensión. Villarreal (2000: 17).

⁴⁵ De acuerdo con Villarreal (2000), estos valores son: confianza, reto, receptividad, disciplina, espontaneidad, paciencia, autonomía e identidad.

transformación en la educación colombiana, al presentar, describir y explicar una práctica pedagógica que puede conducir a una transformación profunda en nuestra concepción de maestro, del aprender y del enseñar, de escuela y formación educativa.

Por estas razones, sería interesante seguir profundizando en esta investigación. La caracterización y explicación de las *estrategias afectivas* demostró, por un lado, el desarrollo de cinco de los ocho valores de la clase que propone Villarreal (2000: 80-84); por ende, un seguimiento más prolongado, podría demostrar el desarrollo e intensificación de los otros tres valores (paciencia, autonomía e identidad), y permitiría, con las suficientes bases teóricas y metodológicas, proponer un modelo pedagógico donde se utilizaran *estrategias afectivas* no sólo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, esta monografía invita a que otros investigadores indaguen cómo son las estrategias afectivas utilizadas en la educación superior.

Para terminar, concluyo esta monografía afirmando que *las estrategias afectivas... la afectividad en el aula... y la diferencia y la identidad pedagógicas* significan lo mismo en la interacción académica: unicidad de sentimientos, de valores y de sentidos en las prácticas investigativas y pedagógicas; unidad en el amor, la cooperación, la amistad, la construcción de sentidos y la formación de la personalidad.

10. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

En el apartado *Desarrollo temático*, caractericé y expliqué, interdisciplinariamente, las *estrategias afectivas* que utiliza una maestra para enseñar Inglés como lengua extranjera en un colegio público de la ciudad de Cali. Estas estrategias proponen el desarrollo e intensificación de los cinco primeros componentes de la personalidad (confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad); plantean, además, una confrontación de historias afectivas (maestra, estudiante, estudiantes entre sí, grupo, familia, comunidad), de valores, de perspectivas y de intereses; también, redefinen el rol de maestro y el de estudiante al abrir una nueva dimensión –la del amor y la empatía– en el intercambio pedagógico y, así, generar una dinámica diferente, que involucra el ser a cabalidad en la interacción educativa.

Ahora bien, más allá de los resultados metodológicos y pedagógicos obtenidos, cuando se analizan las *estrategias afectivas* a la luz de una futura intervención en la educación superior emergen dos relaciones que nos pueden ayudar como maestros a mejorar nuestras prácticas en el aula, a saber:

Primero, la relación entre el concepto de *estrategias afectivas* y el de metacognición y; segundo, una nueva mirada al concepto de *afectividad*.

A través de la aplicación de *estrategias afectivas* se propone un proceso similar al trabajo metacognitivo pero en el campo de las emociones que regulan el aprender. Con la metacognición, el estudiante aprende a razonar sobre el propio razonamiento; el estudiante aprende cómo se aprende mejor por medio del uso de estrategias, monitoreo y autoevaluación de su proceso de aprendizaje. Paralelamente, cuando se utilizan *estrategias afectivas*, estamos tomando conciencia de nuestra manera de sentir⁴⁶; el estudiante aprende a reflexionar sobre sus emociones y su sistema de valores y afectos por medio de la aplicación de la sensibilidad⁴⁷ al acto de sentir, de vivir el aprendizaje.

Sin embargo, para poder equiparar la relación entre metacognición y *estrategias afectivas* tenemos que hablar de un concepto que abarque las *estrategias afectivas*, puesto que tanto en la metacognición como en este nuevo concepto al cual quiero

⁴⁶ Tanto maestro(a) como estudiantes. Hago énfasis de nuevo en que los procesos educativos son multidireccionales; todos los participantes los viven y los experimentan desde sus diferentes perspectivas.

⁴⁷ En el sentido de Restrepo, 1996.

llegar, el empleo de estrategias es un componente esencial (de más uso, funcionalidad y profundidad) dentro de su aplicación. Desde un punto de vista teórico, las *estrategias afectivas* están al mismo nivel que las estrategias de aprendizaje⁴⁸, por lo que tendríamos que hablar de *Meta-afectividad*, para poder emparejar dichos conceptos.

Entonces, ¿cómo se definiría la meta-afectividad⁴⁹? Siguiendo la misma línea de la metacognición, la meta-afectividad también sería un macro-proceso pero de orden emocional; donde el uso de *estrategias afectivas* está orientado hacia la exploración de la personalidad, de las diferentes formas de sentir el aprendizaje y de vivir las relaciones interpersonales en las prácticas académicas, con el fin de transferir –como en la metacognición– todo ello a una nueva situación de aprendizaje.

Así, al proponer este “nuevo” concepto –el cual emerge de hacer una nueva lectura a las *estrategias afectivas*– siento necesario indagar, esclarecer el término *afectividad*. Este concepto, frecuente en la psicología del aprendizaje, los enfoques humanísticos⁵⁰ y llevado al plano psicolingüístico en la *competencia afectiva* por Villarreal (2000), por su uso indiscriminado ha perdido su esencia original, como sucede con conceptos como pedagogía y didáctica. Entonces, ¿qué es *afectividad*? De acuerdo al uso y definición de *estrategias afectivas*, *afectividad* es tomar conciencia⁵¹ y asumir una postura⁵² en relación al objeto de la educación, i.e., el aprendizaje. En este sentido, la *afectividad* debe ser concebida como un proceso o como una estructura (en el sentido piagetano) más que como un elemento, el cual trabaja dentro de una de las dimensiones del ser i.e., la emocional y la interpersonal, implicando procesos psicolingüísticos de concientización, elaboración y definición como los propuestos por Villarreal (2000).

⁴⁸ Aún cuando en el Desarrollo temático demuestro que el uso de *estrategias afectivas* implica, necesariamente, poner en marcha diferentes procesos cognitivos. Es decir, el uso de *estrategias afectivas* involucra la cognición, lo que dentro de un sistema de relaciones ubica el primer término como contenedor/activador del segundo.

⁴⁹ Este concepto también ha sido estudiado por otros autores, como el español Martínez-Otero Pérez (2001), quien define meta-afectividad de la siguiente forma: “...también es importante la metaafectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos. Este componente se refiere sobre todo a las habilidades que tiene el sujeto para comprender la afectividad y, en consecuencia, enriquecer la propia vida.”

⁵⁰ Véase Earl Stevick, 1957, 1976 y 1982.

⁵¹ Concientización en Villarreal (2000)

⁵² Identidad discursiva y pedagógica en términos de Villarreal (2000); y postura epistemológica en palabras de Restrepo (1996).

De esta manera concluyo esta monografía. Espero que estos últimos apuntes sobre los alcances de las *estrategias afectivas* sirvan como punto de partida para quienes quieran iniciar una investigación sobre estrategias de este tipo en la educación superior. La pregunta no es si las hay, sino, cuál es su naturaleza (en qué se parecen o se diferencian de las de educación media); cómo se afecta la dinámica de los procesos afectivos y cognitivos del aprendizaje y cómo cambian la concepción de aprender, de maestro y de estudiante en la interacción pedagógica.

11. BIBLIOGRAFÍA

1. CARVAJAL, María Fernanda. **Relación entre la competencia afectiva y la competencia comunicativa en niños de educación básica primaria en grados cuarto y quinto.** Cali, Universidad del Valle, 2004.
2. CLARET ZAMBRANO, Alfonso. **La educabilidad y la enseñabilidad.** Santa Fe de Bogotá (documento universitario para la discusión nacional), 2003.
3. COFFEY, A., ATKINSON, P. **Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación.** Medellín: Universidad de Antioquia, 2003.
4. CONTRERAS, Ileana. **La investigación etnográfica: un enfoque metodológico apropiado para el estudio del rol docente.** En *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*. Vol. 18, N°2. San José. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1994.
5. CUMMINS, J. **Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.** Los Angeles, California. Association for Bilingual Education, 1996.
6. ERIKSON, Erik, **Infancia y sociedad.** Duodécima edición, Buenos Aires, Ediciones Hormé, S.A.E. 1993.
7. FAJARDO, Maritza y VALOIS, Johan. **La motivación y el juego como componentes en el aprendizaje de Inglés en niños de 6 a 7 años de edad de un colegio bilingüe de la ciudad de Cali.** Cali, Universidad del Valle, 2004.
8. GIRON MUÑOZ, Luis Ernesto. **Variables de desmotivación por la clase de Inglés en un colegio monolingüe femenino de Cali.** Cali, Universidad del Valle, 1997.
9. GUASTUMAL, Alejandra. **La competencia afectiva en los procesos de lectura y escritura en la lengua extranjera.** Cali, Universidad del Valle. 2008.
10. JIMÉNEZ, J. **Análisis del texto, El derecho a la ternura.** Armenia, Universidad de Quindío, 1996.

11. MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín. **La inteligencia afectiva: concepto y mejora.** En Comunidad Escolar Periódico Digital de información educativa, Año XIX, número 689, 5 de diciembre de 2001. Madrid, España, 2001.
12. MATURANA, Humberto. **Emoción y lenguaje en educación y política.** Santiago de Chile, Dolmen ediciones, 1989.
13. MOLINA IZQUIERDO, Alejandro. **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.** Cali, Universidad del Valle, 2004.
14. MORÁN LONDOÑO, Elizabeth. **La tira cómica como instrumento clave en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en contextos afectivos.** Cali, Universidad del Valle, 2002.
15. MUÑOZ, José et al. **Como desarrollar competencias investigativas en educación.** Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio. 2001.
16. HYMES (1987) y Spradley (1980). En PAZ SANDÍN, Esteban. **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.** Madrid, McGraw-Hill, 2003.
17. OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know.** Estados Unidos. Heinle and Heinle. 1990.
18. PAZ SANDIN, Esteban. **Investigación cualitativa. Fundamentos y tradiciones.** Madrid: McGraw-Hill. 2003.
19. PIAGET, Jean. **Seis estudios de psicología.** Octava edición. Barcelona, Editorial Seix Barral, S.A., 1975.
20. QUINTERO, Josefina. **Cómo desarrollar competencias investigativas en educación.** Bogotá, Editorial Magisterio, 2001.
21. RESTREPO, Luis Carlos. **Afectividad y educación.** Revista de Educación Integral, Mayo-Julio, 1996. 124- 136.
22. SCARCELLA Robin y OXFORD Rebeca. **The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom.** Estados Unidos. Heinle and Heinle. 1993.

23. VIGOTSTKY, Lev en SILVESTRI, Adriana y BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia**. España, Editorial Anthropos, 1993.
24. VILLARREAL, Tina. **El maestro: Apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa**. Cali, Universidad del Valle, 2000.
25. GALLEGOS, S., y GOROSTEGUI M. E., **Procesos cognitivos**. 2002.
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Zr_JwgjgFCsJ:www.unheval.edu.pe/docente/administrador/suvidas/1190494636.pdf+Soledad+Gallegos+y+María+Elena+Gorostegui+Procesos+Cognitivos&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESg5aQdtVadI-ExH3BL84Uq_pGNrRwHnbcGVnemeuOMSSs4zDvHtldieT_Alv0PzTkHtWbC_dbBtNFVnK28Cr7A5yMB S8uw4uECLZrHdXgiJlQnXzZPFH81vYx3azCDOLjpp9mpr&sig=AHIEtbSnK9_gZzGkn8xwmWTQTmryLVvCOg

12. ANEXOS

12.1 Registro n°8

Fecha: Junio 23 de 2006 Institución: Colegio Departamental General Alfredo Vásquez Cobo Grupo: 11-2 Profesora: Martha Rada Actividad observada: recuperación tercer periodo. Duración de la observación: de 7:30 a.m. a 8:25 a.m. Espacio: Salón de Audiovisuales
Observaciones
7:30 a.m. Nuevamente estamos en el salón de Audiovisuales. En los computadores hay ocho estudiantes y veintiún en los pupitres. Son las 7:33 a.m. cuando saludamos a la profesora y nos ubicamos estratégicamente (esta vez ella no nos dijo donde ubicarnos) uno al lado izquierdo fuera de las filas y el otro al rincón derecho en el último puesto. La profesora está parada enfrente del grupo y saluda (1): <i>Profesora: Good morning chiquitos!</i> <i>Estudiantes: Good morning teacher (Los jóvenes sonrían y se levantan del puesto. Una joven acaba de llegar y abraza a la profesora, la profesora devuelve el abrazo).</i> <i>Profesora: How are you?</i> <i>Estudiantes: Fine and you? (la profesora hace señas para que se sienten)</i> <i>Estudiantes: Very well (se escucha en conjunto)</i> <i>- Happy, dice un joven.</i> <i>- Sí, happy, responde otra joven.</i> La profesora les pasa la hoja de la recuperación a los estudiantes y les lee las instrucciones, primero en Inglés y después en español. La actividad consiste en escribir oraciones utilizando would. La profesora inicia a pasar a través de las filas. <i>Profesora: Chará, no me le pase el diccionario con la boca! (2)</i> <i>Chará: No profe, ... yo ... yo no he pasado nada.</i> A otra niña conversando con su compañera mientras están en examen la profesora le dice: “Perdón, ¿interrumpí?” La profesora sigue caminando y se para al lado de Chará y le dice: “Yo sí sentía un mal olor” (Chará se había quitado los zapatos). El estudiante Chará no está seguro de cómo resolver el examen y está muy inquieto. La profesora se acerca y le dice: “Yo creí que se se había venido preparado” y Chará le responde: “No, ella no me pasó chancuco, ella me pasó fue el lápiz.”(3) Los demás jóvenes estaban concentrados en resolver sus exámenes, sólo se escuchaban frases como: ¿quién tiene liquid paper?. Una niña se refiere a la profesora y le pregunta: “¿Sunshine?” La profesora le responde con una sonrisa y un gesto afirmativo. Unos minutos más tarde la profesora dice: <i>You (a un alumno llamado Eduardo).</i> <i>¡Eduardo give me!</i> Eduardo entrega el cuaderno a la profesora y se sienta en un computador. El ruido no es significativo, sin embargo la profesora pide silencio (jssshhh!). Durante todo el tiempo la profesora hace lo posible para que los estudiantes hablen en Inglés, y ella

también les responde en Inglés. Los alumnos se paran de sus sillas y le preguntan y manifiestan sus inquietudes. Se piden mucho el liquid paper, y cuando lo pronuncian incorrectamente, entre ellos mismos se corrigen, lo mismo para palabras básicas en Inglés como student, excuse me y thank you. Observamos que una niña le copia a su compañera del lado derecho, pero la profesora no se da cuenta.

7:45 a.m.

La profesora se dirige a nosotros y nos dice que en esta semana se acaban los cursos, que hasta el seis (Julio 6) con los de “cuidados intensivos” (4). Ella se ubica en la parte posterior del salón y dice: ¡Ay! ¡Ay! Porque ve a dos alumnos en la parte de adelante que se están copiando. La profesora continúa hablándonos de su estado de salud, ya que hace dos semanas estuvo enferma del riñón izquierdo. “¡Hey! ¡Hey! Aquí estoy, tranquilo”, interrumpe de repente la profesora. “No se ha ido, no se ha ido”, dice Chará en voz alta.

En ese momento un joven termina, entrega el examen y se sale del salón, no sin antes despedirse: “Bye teacher!” (El joven abraza a la maestra, ella le devuelve el abrazo).

8:00 a.m.

La profesora continúa hablándonos y nos informa que los alumnos que no están en recuperación tienen la opción de trabajar en el computador. Luego se acerca una niña y pregunta: “¿con e o con a? ¿Y la otra? ”, la profesora le responde con un abrazo y le acaricia la cabeza. Chará se encuentra un pupitre delante de la profesora, ella que está sentada atrás de él le coge el cuello y los hombros, le da palmaditas a manera de masaje y le dice: “te vas a quedar así”. Chará le responde: “profesora usted me está desconcentrando.” (5)

Mucha bulla, acuérdense que el examen es yo con yo, dice la profesora.

Un joven termina el examen y se va.

Eduardo (uno de los estudiantes que está en los computadores) está dibujando un rostro con figura masculina muy expresivo y muy elaborado. La profesora que está aún sentada en el último asiento lo mira y nos comenta que Eduardo es muy inteligente y que hace unos dibujos muy bonitos, y que a veces a ella le da pesar decirle que no los haga porque tiene que hacer lo correspondiente a la clase.

Mientras tanto, una niña entrega y dice “bye mi teacher”.

La profesora se acerca a Chará y le dice: “¿y esa agua?”, Chará le contesta: “profe no me desconcentre.”

Hay dos niñas en la parte de adelante intercambiando información. La profesora coge el trapeador y dice mientras seca el agua: “¡Ay! Se me hizo una gotera.” Otro joven le dice en son de broma: “Bien trapeadito profe” (6).

Otro alumno le pregunta: ¿Profe, aquí escribo lo que me gustaría hacer todas las tardes?” Ella responde: “I would like to...”

8:10 a.m.

La profesora continúa hablándonos y esta vez nos comenta que hay alumnos que tienen deficiencia en el *listening*, pero que es culpa de ellos, porque son muy dañinos; ella nos dice que los computadores los tienen hacen cuatro años y que hay cuatro profesoras encargadas de esta sala (la de Audiovisuales), dos en la mañana y otras dos en la tarde, de las cuales, ella es una. Nos comenta, además, que los alumnos dañan mucho los audífono y optaron por decirles que los trajeran ellos mismos para cada clase, pero no los traían, entonces tomaron otra medida que es la de recoger \$500 pesos, para tener una base e ir recuperando los que se habían dañado.

En ese momento, la profesora sorprende a dos jóvenes copiándose el examen y les dice: “¿todo bien?”. Mientras ella sigue conversando con nosotros, los alumnos siguen resolviendo el examen. La profesora nos dice que ellas pudieran estar mejor en Inglés. Finalmente Chará termina su examen. Éste se coloca los zapatos y le entrega a la profesora, ésta le da un fuerte abrazo y le dice: ¿How was it, easy?, el

joven también la abraza y dice: “no, profe, refácil”, se despide y sale del salón.

En el instante en que Chará sale del salón le preguntamos cómo le iba a él en Inglés, ella nos respondió que a él no le va bien porque tiene problemas de drogas y su historia familiar es lamentable: sus padres son separados y él dice que la mamá es muy regañona. Entonces vive con el papá, pero él señor no es buen padre. Entonces Chará se ha refugiado en las drogas. (7)

De repente la profesora le hace señas a un alumno que está de pie junto a su pupitre, enseguida éste entrega el examen y se va. Aquí comienza un recuento a grandes rasgos de la vida de algunos de los alumnos del salón (8), y esto comienza porque el joven que acaba de salir tiene 17 años y ya es papá de un bebé de mes y medio de edad. La mamá del bebé es también del colegio y está en noveno grado.

(...)

7:55 a.m.

En este momento entra al salón una señora rubia, la cual se acerca a la profesora Martha y le dice: “este es el nuevo formato que hay que diligenciar.” La profesora responde: “Ah listo, muy bien.” “De todos modos nos tenemos que reunir en el descanso”, dice la señora que acaba de entrar. Y la profesora le responde: “sí, claro en la sala de profesores.”

La señora sale nuevamente.

Hasta este momento han entregado el examen más hombres que mujeres.

8:00 a.m.

Eduardo sigue dibujando en el computador, la profesora le dice en son de broma: “so ugly, tan feo,” Eduardo sonríe. La profesora nos dice: “él es muy inteligente, se presentó a la Universidad del Valle y quedó en arquitectura, y el hermano menor también; el mayor es igual de inteligente y ya está estudiando allá también.” Los estudiantes consultan periódicamente a la profesora, después de responder sus inquietudes continúa: “la historia de ellos es muy conmovedora porque el papá tenía mucha plata, pero lo secuestraron varias veces y quedó en la ruina.” En ese momento una estudiante le pregunta a la profesora señalándole una respuesta, a lo cual, la última le contesta: “¿se acuerda cuando vimos los condicionales?”

(...)

8:05 a.m.

Mientras la profesora nos conversa, ella nota que hay un estudiante muy tenso, entonces se levanta del puesto y se dirige hacia él y posa un brazo sobre sus hombros.

Profesora: Why do you take so long?

Estudiante: Es que no entiendo...

Profesora: What is it? ¿Qué no entiendes?

Estudiante: No, teacher, ah! Que no entiendo nada.

Profesora: Bueno, primero me regalas una sonrisa.

El joven se sorprende y luego sonríe.

Profesora: Imagina que te gustaría estar haciendo cuando salgas de bachillerato, no sé, a ti te encanta el fútbol, ¿qué te gustaría hacer?

Estudiante: Jugar en el Boca Juniors.

Profesora: How do you say that in English?

Estudiante: I will play?

Profesora: mira el modelo en el tablero.

El joven mira el modelo. Después mira la hoja.

Estudiante: No, no, I would, I would. (...) I would like play in Boca.

La profesora sonríe.

Profesora: Dame otra.

Estudiante: I would like ... ¿buy es comprar? (M asiente con la cabeza). I would like buy a house for mom.

Profesora: See you can! (La profesora choca la mano de del estudiante) Go on, continua.

Entran dos niñas: “buenos días profesora, ¿nos da permiso para entregar estos trabajos de la profesora de sociales?” La profesora responde: “Sí, adelante, los que no estén, están afuera en el corredor.” Enseguida las niñas comienzan a llamar a los dueños de los trabajos y a entregarlos.

8: 10 a.m.

Un alumno entregó a la profesora el examen y se detiene a mirar el dibujo que hace Eduardo.

Entra al salón el coordinador académico, el señor Jairo Cruz, con un paquete de hojas y le entrega a la profesora Martha y le dice: “aquí voy a averiguar quiénes son los que no han pagado, saque una fotocopia a todos.” “¿Si?” pregunta la profesora. “Sí,” replica don Jairo, “para que tenga material de trabajo,” dice esto y sale del salón.

También se retiran las niñas que ya han terminado de entregar los trabajos a los alumnos (los que había enviado la profesora de sociales). Otro joven entrega el examen y antes de salir del salón la profesora le dice: “eso sí se le olvida, ¿no? ¿Cómo otros menesteres no se le olvidan?” (ella se refiere a despedirse), el joven contesta: “Chao... bye mi teacher.”

Eduardo apaga el computador y sale.

“Las demostraciones de amor afuera,” le dice la profesora a dos muchachos que se están empujando.
(9)

La profesora le pregunta a un joven llamado Iván: “Iván, ¿tu prendiste el computador?,” él responde: “no señora.” “Ah, ¿y el otro?” dice la profesora, “no, este tampoco,” replica Iván. “Ah, bueno, está bien,” termina la profesora.

8:15 a.m.

“Rendón, mijo, ¿qué hora es en el computador?,” pregunta la profesora. “Las 8:15 a.m. responde Rendón.”

“Chiquitos les va a sonar el timbre,” dice la profesora.

Luego, vuelve a entrar Eduardo al salón, esta vez entró con Larry. La profesora nos dice: “miren ese es Larry, a quien Eduardo dibujó en las tiras cómicas, él es el mejor amigo de Eduardo.”

Mientras la profesora nos habla, Eduardo y Larry se sientan en el computador que maneja la profesora. La profesora les dice: “¿qué están haciendo allí? ¿Me van a dañar la silla?,” “No, profe, contesta Eduardo, “eso no se daña, ella está diseñada para dar vueltas. Yo con esa silla me sentaría y daría muchas vueltas, yo de usted me sentaría y daría vueltas todo el descanso.”

La profesora se para en la puerta del salón y desde allí vuelve a repetir:

Chiquitos les va a sonar el timbre.

La profesora le habla al joven del lado suyo, y le dice: “mi amor, the bell is about to ring”. El joven le muestra el cuaderno a la profesora, esta le dice: “nice job, revisa la última parte.”

La profesora se nos vuelve a acercar y continuamos conversando sobre la descomposición social en que vivimos, entonces, le preguntamos si resultaban a menudo casos de embarazos en la institución, a lo que nos respondió que no es mucho, pero sí iban teniendo varios casos, especialmente los últimos

dos años: “por ejemplo,” comenzó la profesora, “la niña que está ahí (refiriéndose a una de las tres jóvenes que hacían falta por entregar el examen), tiene dos meses de embarazo. Ella me dijo llorando lo que había sucedido.” “Mis alumnos me tienen mucha confianza porque yo los escucho, los aconsejo, les doy mucho cariño.” (10) En ese justo instante, la profesora se para y saca un cuaderno que un estudiante dejó olvidado. “Marly,” dice la profesora, y entra Marly que se encuentra en el corredor. “Gracias profe,” dice la niña. “A estas alturas y uno todavía recogiendo cuadernos,” dice la profesora en son de broma.

Continúa la profesora hablándonos acerca de los casos de embarazo en el colegio: “el año pasado, tuvimos una niña de la cual nadie sospechaba y resultó que antes de salir a vacaciones de diciembre, la mamá vino y nos dijo que la niña necesitaba que le dieran el mes de enero, que ella podía entrar a finales de enero, cuando el bebé tuviera un mes de nacido.” La profesora dice que para ellos fue una sorpresa, porque nadie se dio cuenta de que la niña estaba embarazada. Después de un tiempo, la niña le dijo a la profesora que ella se había fajado durante todo el embarazo y por eso el bebé había nacido con problemas respiratorios.

La profesora se para del puesto donde está y se dirige hacia un joven que parece estar haciendo trampa, éste tiene una posición física muy incómoda para poder escuchar a su compañera:

Profesora: ¿Qué vas a hacer corazón? Juliet no me le pase el diccionario con la boca.

La profesora toma asiento al lado del joven. La profesora toma los hombros del joven Np (para quitarle el stress).

Profesora: Te vas a quedar así.

Estudiante: No, profe, ¿yo?

Profesora: ¿Qué no entiendes?

Estudiante: La última parte, profe, los condicionales (...)

Después de explicarle al joven, la profesora caminó hacia adelante y le preguntó a un alumno que ya había terminado el examen y quien estaba recogiendo sus objetos personales: “¿qué hubo de los caramelos?,” el joven le responde: “no, profe, me faltan 32.” La profesora le dice: “no, llave, nosotros hace rato que lo llenamos (el álbum del mundial de fútbol).” “Ah, es que mi papá me dijo que iba a ir al centro y hasta el sol de hoy...”

8:25 a.m.

Suena el timbre.

Entregan las tres niñas y quedan dos jóvenes. Uno de apellido Fernández y otro. La joven que tiene dos meses de embarazo entrega el examen y se cubre el vientre con la carpeta.

La profesora les dice que no vayan a dejar nada que se les embolata y los despide: “Bye, bye, mis amores, nos vemos la próxima semana.”

Nosotros también nos despedimos de ella y salimos del salón.

En esta sección presento dos de los registros de los cuales se tomaron las situaciones comunicativas. El texto en cursiva corresponde (resaltan) a las situaciones comunicativas; la cursiva no hace referencia sólo al discurso de la maestra sino al de los niños también.

Notas:

- (1) Saludo afectivo-emotivo. La profesora mira a los estudiantes y les sonríe, su semblante muestra alegría.
- (2) No me le pase el diccionario con la boca: expresión émica que significa dar copia, hacer fraude. Sin la ayuda de la profesora no hubiéramos podido atinar su significado, ya que si le hubiéramos preguntado a un estudiante éste no nos hubiera respondido porque se hubiese sentido aludido.
- (3) A pesar de la actitud inquieta de los estudiantes, la profesora mantiene una serenidad admirable que pudimos comprobar en clases anteriores, donde se mostraba imperturbable, y sus clases marchaban sin contratiempos ni indisciplina. Por el trato de ella hacia los estudiantes, de tutearlos, por ejemplo, y cómo ellos le responden, podemos apreciar una relación de respeto y cariño.
- (4) Con los de cuidados intensivos, se refiere a los estudiantes que tienen que recuperar. La profesora utiliza esta expresión para minimizar la situación y no utilizar la expresión “recuperación”, para no herir susceptibilidades dentro del grupo. Una muestra más del cariño de la profesora hacia sus estudiantes.
- (5) Cuando la profesora le dice a Chará que se va a quedar así, quiere decir que no va a dejar de hacer chancuco (Chará). La pedagogía de la profesora es muy similar a la pedagogía de la ternura de Luis Carlos Restrepo (1996), quien no busca el castigo sino la potencialización de los alumnos.
- (6) El uso de lenguaje cargado de afecto y de humor es parte del discurso de la profesora.
- (7) Es estremecedor darse cuenta de la realidad en la cual vive gran parte de la juventud de nuestra ciudad. Los rigores de la descomposición social que tienen que afrontar desde temprana edad es realmente preocupante, tanto que uno se siente impotente ante casos tan difíciles en los cuales están sumergidos los jóvenes y no poder aportar soluciones como realmente quisiera.
- (8) El nivel de compenetración de la profesora con muchos de sus alumnos la ha convertido en confidente y consejera de muchos de ellos. Muchos estudiantes le confían a ella sus secretos, carencias y anhelos.
- (9) Los llamados de atención que la profesora hace son pertinentes y en buenos términos, nunca les grita, no se estresa al llamarles la atención, pues no hace falta, ya que su buen trato ha hecho que los estudiantes le respondan en iguales términos.
- (10) Cabe resaltar como hecho positivo, la relación amistosa que hay entre los alumnos y la profesora. Este tipo de trato ayuda mucho, ya que es una demostración de afecto, que muy seguramente muchos de ellos no reciben en su casa.

12. 2 Registro n° 11

Fecha: Noviembre 9 de 2006 Institución: Colegio Departamental General Alfredo Vásquez Cobo Grupo: 6-2 Profesora: Martha Rada Actividad observada: clase de Inglés: examen corto verbo BE y taller verbo BE. Duración de la observación: de 9:50a.m. a 10: 45 a.m. Espacio: Salón primer piso.
Observaciones
9:50 a.m. Entramos con la profesora al salón del grado 6-2. Esta es la segunda vez que estamos con este grupo. Dos niños nos dicen que nos sentemos al lado de ellos, porque hoy hay quiz del verbo To be. Nosotros declinamos esta oferta y no sentamos en la parte posterior y lateral izquierda del salón. Este salón tiene un gran ventanal que da hacia la calle, sin embargo, la luz penetra oblicuamente, lo que permite el paso del viento y que no se caliente el recinto. Algunos niños están muy inquietos y sudorosos (acaban de llegar de descanso). La profesora sale y llama a los que aún permanecen en el patio. Los otros estudiantes se están sentando y calmando solitos. 9:58 a.m. <i>La profesora saluda al grupo:</i> <i>How are you mis amores?</i> <i>Los niños le responden: Fine, thank you! (todos le sonríen a la profesora)</i> <i>Niña: Very well mi teacher. (La niña hace énfasis en el adjetivo posesivo mi) (1)</i> “Bueno, ¿qué tenemos para hoy?,” pregunta la profesora. Mientras tanto, se da vuelta y escribe la fecha en el tablero y en la margen superior izquierda el orden del día. En mayúscula la palabra quiz. Los niños hacen: “¿¡Ah!?” Entonces la profesora borra la palabra quiz en mayúscula y la escribe en minúscula, muy pequeña. Algunos niños hacen gestos de alivio. Otros se muestran un poco tensos y comienzan a buscar con quien emparejarse o dónde ubicarse para hacer el quiz. La profesora les dice que no se preocupen, que se calmen, que es solo para ver si han estudiado o no. Los niños dicen: “Ah, bueno, así, sí, profe.” La profesora les dice que se organicen en parejas y que escriban los dos nombres en la hoja. Luego, copia en el tablero cinco ejercicios para que los resuelvan. Tres son preguntas para llenar los huecos (fill-in-the gaps) con la opción correcta y las otras dos de unir (match). El tipo de oraciones es para escribir los pronombres y el verbo Be adecuados. Los estudiantes copian en silencio. Algunos se dividen la tarea y, uno copia mientras el otro busca en el diccionario o revisa los apuntes del cuaderno. Observamos alguno niños que le piden explicación a otros. Hay dos niños sentados en el piso (escondiéndose de la profesora), que le piden ayuda a una

niña. La niña se percató que la observamos y les dice que no.

Hay un estudiante en el último puesto de la fila derecha, en la parte de atrás. Este niño se ha puesto el saco en la cabeza y está profundamente dormido. Una niña en la misma fila, pero en la parte de adelante, está repartiendo pedazos de hoja pequeña.

También observamos que un niño le hace muecas a la profesora mientras ella escribe. La profesora se da vuelta y le dice: “Richardsito, mijo, te estoy viendo por el tablero.” (2) El niño se sonroja, los otros se ríen de él. El niño introduce la cabeza entre sus brazos. Un niño le golpea la cabeza, Richard se levanta bravo pero no logra enterarse quién ha sido. Richard va y busca con quien hacer el quizz.

La profesora termina de copiar y les dice que se hagan en parejas.

10:07 a.m.

La profesora les dice que antes va a llamar a lista, pero que se queden quietecitos y sigan trabajando, que sólo respondan present, si están y los que no están, que los compañeritos digan absent. (3)

Comienza: “Angela.”

- “Present,” se escucha.

“Alvarito, Michael, Maritza, Camilo, Yoiner, Jaimito, Ester...”

Los alumnos están bastante concentrados en su tarea. Algunos utilizan el diccionario, otros revisan el cuaderno. Algunos niños en la parte de atrás se están copiando. Ellos nos miran con miradas cómplices, uno se me acerca y nos pregunta: “¿cómo se dice negocio?,” nosotros le respondemos: “business, con doble s,” “¿Cómo?,” dice el niño. Nosotros le decimos que mejor nos ignore. Una niña le pega con un diccionario en la cabeza y se lo pasa.

10: 15 a.m.

La profesora termina de llamar lista y comienza a pasar por entre las filas. Los niños se acomodan. La profesora los mira y les sonríe, ellos también sonríen con pena. Da una vuelta por el salón. Una pareja de niñas la llaman. Ella se acerca y les responde las inquietudes. Las niñas se ríen estrepitosamente. Otro niño les dice que hagan silencio. Las niñas lo miran mal.

La profesora sigue recorriendo el salón.

Mijo, hágame el favor y se quita de la ventana, ese sol te está afectando, le dice la profesora al niño de saco rojo que estaba durmiendo.

El niño se despierta y se une a una pareja. Una niña lo llama: “Fernando, hagámonos los dos.” El niño coge su maletín y se sienta al lado de la niña.

La profesora se sienta en su escritorio. Dos parejas conversan:

¿Te viste el último capítulo de Yu-gi Oh?

Sí, el saco unas cartas mágicas y destruyó a [nombre incomprensible].

La profesora pide silencio. Los niños continúan:

¿Cuál es la segunda?

¡Pues is!

(Interviene una niña) No señor, esa no es. Mire bien.

Que sí, hazme caso, es is.

¿Y qué más de Yu-gi Oh?

Ve, mira que estamos trabajando.

Los niños de la parte del frente, por estar más cerca de la profesora están calmados y concentrados en el ejercicio. Unos niños se le acercan. La profesora está sentada en su escritorio.

Profesora: Dime corazón. [dos niños le muestran la hoja del examen]. Mira lo que escribiste aquí.

Niño1: Be? Is, is!

Profesora: ¿Qué dices tú, Richard? (la profesora se refiere al otro niño)

Niño2: Are, porque es we, ¿cierto teacher?

Profesora: Very good. Steven, ¿para qué están trabajando juntos? [El niño1 se ríe apenado]. Y el que sigue, ¿cómo es?

Niño1: Ah! Ya me acordé, pues are, teacher, también. ¿Sí o no Guzmán?

Niño2: Claro.

Profesora: Very good!

Los dos niños se chocan las manos y se sientan en sus respectivos puestos.

La profesora se para y dice: “cinco minutos más.” Los niños de la parte de atrás se asan y comienzan a escribir rápidamente en las hojas.

El chico del saco rojo le dice a la niña que no está seguro de las respuestas. La niña le dice que le pregunte a Mar...(incomprensible). El niño se para.

El niño llamado Richard entrega la hoja y sale corriendo del salón, cuando regresa trae una escoba con él. La profesora le hace señas de dejarla en una esquina del salón, y le dice: “gracias, papi.” Richard se sienta en su puesto mirando hacia atrás. La profesora le dice: “mijo, no me desconcentre a los demás.”

Richard se hace el sordo y después de un momento da la vuelta. (Al parecer Richard le estaba rayando

la hoja a unas niñas).

La profesora les pide las hojas. “De atrás para adelante, ya, todos, todas.”

Los niños entregan las hojas.

La profesora dice: “ahora vamos a resolver esto todos, ¿vale?”

Muchos de ellos se alegran y sacan el cuaderno.

10: 26 a.m.

La profesora resuelve los ejercicios pidiendo la ayuda de voluntarios. Rápidamente dos niñas escribieron la respuesta de la primera y la última pregunta, la profesora pregunta si está bien o no, y los niños responden que sí.

Así, otros tres niños se acercan y resuelven correctamente los ejercicios. La profesora los felicita y les dice a los estudiantes: “estaba fácil, ¿sí ven?” Ellos se sonríen y se chocan las manos entre sí.

Profesora: ahora, vamos a resolver el taller de la clase anterior. Saquen su libro, abran el cuaderno, pueden utilizar el diccionario y trabajar como quieran, en grupos o en parejas, o solitos y solitas.

Los chicos se ríen.

La profesora comienza a caminar por el salón y llama a Richard: “Richardsito, mijo, ¿a quién le toca el aseo del salón hoy?” Richard se levanta del puesto y coge la escoba y responde: “no sé, profe, pero yo barro.” La profesora se alegra mucho de esa disposición, se acerca a uno de nosotros y dice: “este muchachito es tremendo, pero es muy colaborador, el otro día limpió el tablero y casi todos los puestos, porque sí, nadie le dijo nada.”

Richard barre, pero barre a los otros compañeritos y los asusta con la escoba. La profesora no se entera. Cuando ella camina entre las filas, Richard barre bien, cuando ella se detiene el aprovecha y barre los pies y maletas de sus compañeros.

La profesora se aproxima a una estudiante que trabaja sola y tiene la cabeza un poco baja.

Niña: No teacher, no puedo...

La profesora se acerca, abraza a la niña.

Profesora: Tu, sí puedes, repeat: yes, I can. Repeat.

Niña: I can [sin ánimo].

Profesora: No, con fuerza, pareces una viejita de 90 años. Con energía: Yes, I can!

La niña se ríe.

Niña: Yes, I can!

Profesora: Ahora sí, ¿qué no puedes hacer?

Niña: Este puntico profe.

La profesora interrumpe su conversación con la niña y dice: “Richard, te estoy viendo.”

Richard deja de asustar a una niña con la escoba, pero le hace una mirada de malo. La niña le dice que no pero él sigue molestando.

La profesora reanuda su conversación con la niña, pero ya es inaudible. Los otros cursos comienzan a salir de clase y el nivel de ruido aumenta. Los niños le dicen a la profesora:

Profe, profe, the class is over, is over.

La profesora les dice que esperen un momento, que todavía hay algo más que ella quiere hacer. Ella se dirige a su escritorio y saca dos sellos.

La profesora pasa por todas las filas poniendo dos sellos de carita feliz en todos los cuadernos de los niños.

Profesora: ¿Ya todos tienen su sello?

Los niños: Sí teacher (en voz alta).

Niña: El mío es rosado.

Niño: El mío es amarillo.

Profesora: Bueno, ahora sí se pueden ir. Feliz fin de semana. Nice weekend. Estudian mucho.

Los niños: Sí teacher, bye.

Niña2: Gracias teacher.

Niña3: Está muy lindo.

Una niña (niña3) da un abrazo a la profesora. La profesora también abraza a la niña y se reúnen las tres.

Después la profesora le recibe la escoba a Richard, le da las gracias y le pregunta si ya tiene sello; el niño dice que no porque estaba barriendo. La profesora le pone los dos sellos.

10:45 a.m.

Nos despedimos de la profesora. Ella nos informa que la próxima clase, la del martes, ella no va a estar porque debe ir a un control médico, que dentro de ocho días mejor.

Notas:

- (1) Los saludos afectivos-emotivos son parte importante de la pedagogía de la maestra. Por medio de ellos observamos comportamientos muy interesantes en los alumnos, como buena empatía y energía para iniciar la clase. Algo particular es que todos los niños responden.
- (2) El maltrato o el enojo no están dentro de la forma de ser la profesora. Cuando aparecen manifestaciones de este tipo, ellas las neutraliza de manera que el niño no se vea afectado pero tome conciencia de lo que hace.
- (3) En todos los cursos apreciamos como la profesora llama por los nombres a los estudiantes. Los niños se sienten muy valorados y responde con un fuerte ¡present!