

Lectura tratada con fines didácticos.

García Cabrero, Benilde. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista Digital Universitaria. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>

Documento

3

Revista Digital Universitaria

1 de noviembre 2009 • Volumen 10 Número 11 • ISSN: 1067-6079

Las dimensiones afectivas de la docencia

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda el estudio de los componentes afectivos de la docencia y su vinculación con el proceso de aprendizaje. Se argumenta que la interacción del profesor con sus alumnos, conlleva procesos afectivos, y que éstos a su vez intervienen en la generación de un determinado clima social en el aula, el cual puede ser propicio para el aprendizaje, o puede interferir con el mismo. Esto plantea la necesidad de describir y analizar las dimensiones afectivas de la docencia que están presentes durante la interacción en el aula, así como su impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes. Se argumenta que la clarificación de estas dimensiones puede permitir que los profesores reflexionen acerca de cuáles de ellas están presentes en su práctica, para que puedan adoptar de forma propositiva, actitudes que favorezcan la creación de un clima social propicio para el aprendizaje.

Finalmente, se describen una serie de dimensiones, así como descriptores conceptuales de dichas dimensiones, los cuales pueden ser útiles para caracterizar los componentes afectivos de la enseñanza, además de servir como base para diseñar instrumentos y procedimientos aplicables a la evaluación de las dimensiones afectivas de la docencia.

Palabras Clave: Dimensiones de la enseñanza afectiva, afectividad y enseñanza, eficacia docente, evaluación de la docencia, sentimientos y emociones.

The affective dimensions of teaching

ABSTRACT

This paper examines the affective dimensions of teaching and its relationship with the process of learning. It is argued that teacher interaction with his/her students inside the classroom conveys affective processes, and that this in turn, intervenes to generate a social climate that can favour or interfere with the learning process. This raises the need to describe and analyze those affective dimensions of teaching that are involved during teacher/students' interaction with his/her students inside the classroom, as well as its impact on students' learning.

Finally, a series of dimensions are described, along with conceptual descriptors of these dimensions, which can be useful to characterize the affective components of teaching, as well as to serve as the foundation to design instruments and procedures to evaluate the affective dimensions of the teaching.

Key words: Affective dimensions of teaching, affective teaching, teacher efficacy, teaching evaluation, feelings and emotions.

Las dimensiones afectivas de la docencia

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda el estudio de los componentes afectivos de la docencia y su vinculación con el proceso de aprendizaje. Se argumenta que la interacción del profesor con sus alumnos, conlleva procesos afectivos, y que éstos a su vez intervienen en la generación de un determinado clima social en el aula, el cual puede ser propicio para el aprendizaje, o puede interferir con el mismo. Esto plantea la necesidad de describir y analizar las dimensiones afectivas de la docencia que están presentes durante la interacción en el aula, así como su impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes. Se argumenta que la clarificación de estas dimensiones puede permitir que los profesores reflexionen acerca de cuáles de ellas están presentes en su práctica, para que puedan adoptar de forma propositiva, actitudes que favorezcan la creación de un clima social propicio para el aprendizaje.

Finalmente, se describen una serie de dimensiones, así como descriptores conceptuales de dichas dimensiones, los cuales pueden ser útiles para caracterizar los componentes afectivos de la enseñanza, además de servir como base para diseñar instrumentos y procedimientos aplicables a la evaluación de las dimensiones afectivas de la docencia.

Palabras Clave: Dimensiones de la enseñanza afectiva, afectividad y enseñanza, eficacia docente, evaluación de la docencia, sentimientos y emociones.

The affective dimensions of teaching

ABSTRACT

This paper examines the affective dimensions of teaching and its relationship with the process of learning. It is argued that teacher interaction with his/her students inside the classroom conveys affective processes, and that this in turn, intervenes to generate a social climate that can favour or interfere with the learning process. This raises the need to describe and analyze those affective dimensions of teaching that are involved during teacher/students' interaction with his/her students inside the classroom, as well as its impact on students' learning.

Finally, a series of dimensions are described, along with conceptual descriptors of these dimensions, which can be useful to characterize the affective components of teaching, as well as to serve as the foundation to design instruments and procedures to evaluate the affective dimensions of the teaching.

Key words: Affective dimensions of teaching, affective teaching, teacher efficacy, teaching evaluation, feelings and emotions.

Introducción

Investigaciones recientes en el campo de las neurociencias (Caine y Caine, 1998, Damasio, 2003), han revelado que los *aspectos afectivos* (emociones y sentimientos), se encuentran íntimamente relacionados con el *pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de meta-cognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje*. Asimismo, estudios realizados en el ámbito psicopedagógico (i.e. Shechtman y Leichtenritt, 2004) han puesto de manifiesto que lo que se ha conceptualizado como “enseñanza afectiva”, tiene un impacto positivo sobre el crecimiento personal de los estudiantes, sobre el aprendizaje y los procesos de socialización. La *enseñanza afectiva* toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y experiencias personales. Por contraposición, la enseñanza que se orienta hacia los procesos cognitivos, se centra más bien en proporcionar información y explicar conceptos y no incorpora, al menos de forma intencional, la dimensión subjetiva del aprendizaje.

Lee Shulman, un psicólogo educativo estadounidense que goza de gran reconocimiento entre los psicólogos educativos, planteó alrededor de los años 1986 y 1987, un modelo de los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza, en el que señalaba que los profesores necesitan manejar dos tipos de conocimiento: *el conocimiento sobre el contenido de la asignatura y el conocimiento pedagógico*. Asimismo, señaló que los profesores debían contar con un *conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura*; es decir, formas específicas de enseñar una en asignatura particular. Esta clasificación de los tipos de conocimiento es bien conocida en el ámbito psicopedagógico y se vincula básicamente con los aspectos cognitivos de la enseñanza. Lo que ha sido menos difundido es el Modelo de Razonamiento Pedagógico (Shulman, 1992) desarrollado por este autor, que abarca un ciclo de actividades que caracterizan a la buena enseñanza, a saber: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión. Dentro de este ciclo, Shulman incluyó aspectos que apuntan claramente a cuestiones afectivas vinculadas con la enseñanza, tales como: a) Capacitar a los alumnos para que disfruten y utilicen sus experiencias de aprendizaje b) Aumentar sus responsabilidades para que lleguen a ser personas solidarias c) Enseñar a los alumnos a creer y a respetar a otros y a contribuir al bienestar de la comunidad y d) Ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades y valores que necesitan para conducirse dentro de una sociedad libre y justa (Shulman, 1992). En este modelo, Shulman reconoce la necesidad de que el profesor adquiera habilidades para vincularse con la totalidad de los alumnos como personas, más que centrarse únicamente en los aspectos cognitivos de la enseñanza. Esto equivale a decir, en el lenguaje actual de la aproximación conocida como enseñanza basada en competencias (EBC), que el profesor o profesora deberán demostrar competencias para la enseñanza, en las que se integren aspectos tanto cognitivos como afectivos.

La enseñanza eficaz y las competencias docentes

Las competencias que se consideran valiosas para catalogar a un profesor como “bueno” o a su enseñanza como “eficaz”, han cambiado a lo largo de la historia (Olson y Wyett, 2000), privilegiándose en algunas épocas, los aspectos afectivos por sobre los cognitivos y viceversa. Así, en los años cincuenta, se consideraba que los profesores debían contar con conocimientos sólidos de matemáticas y ciencias, en vista de que existía una competencia entre los países desarrollados en relación con la carrera espacial. Muy pronto se evidenció que el conocimiento sobre el contenido de la materia de estudio no era suficiente para que los alumnos lograran niveles óptimos de aprendizaje. En los años sesenta y setenta, a los que Olson y Wyett (2000) denominan la era del “potencial humano”, el énfasis se colocaba en las habilidades afectivas de los maestros. No obstante, de la misma manera que había ocurrido con la etapa anterior, priorizar los aspectos afectivos y promover el potencial humano, trajo como consecuencia que se descuidaran los aspectos cognitivos y que la enseñanza no tuviera el impacto deseado.

Este ir y venir entre lo cognitivo y lo afectivo respecto de las habilidades de los maestros eficaces, se

ha repetido varias veces a lo largo de la historia de la enseñanza. A partir de los años ochenta, se ha sobre-enfatizado la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas en los maestros y alumnos. Así, se ha hablado, por el lado del aprendizaje, de estrategias cognitivas, metacognitivas, auto-regulatorias y de solución de problemas, entre otras. Por el lado de la enseñanza, se ha hablado de enseñanza estratégica, modelamiento, andamiaje y tutorío, entre otras. Paralelamente al énfasis en lo cognitivo, particularmente en los últimos diez años, ha crecido el interés de los educadores por valorar el impacto que tienen las dimensiones afectivas en el desempeño docente. Estas dimensiones involucran: 1) La habilidad para percibir en sí mismo y en los demás, emociones y sentimientos, y 2) La habilidad para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la relación con los alumnos. Estas habilidades pueden equipararse a lo que Howard Gardner considera como *inteligencia intra e interpersonal* y que posteriormente fue denominado por Goleman (1995) como *inteligencia emocional*, la cual se considera fundamental para la generación de climas sociales propicios para el aprendizaje.

¿Qué aspectos están involucrados en la afectividad?

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

Los términos emoción, sentimiento y afecto se utilizan en el lenguaje coloquial e incluso en el científico, casi como sinónimos (Bisquerra, 2000). La emoción suele entenderse como un fenómeno que tiene tres características: los cambios fisiológicos, las tendencias a la acción y la experiencia subjetiva, a la que Lazarus (1991) denomina afecto. Los afectos y los sentimientos se consideran generalmente en el contexto del marco general de las emociones, en vista de que éstas se conciben normalmente en sentido muy amplio. Los afectos son considerados por Lazarus (1991) como la calidad subjetiva de una experiencia emocional.

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

Esta situación ocurre también en el contexto del aula, en el que las interacciones entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio. En vista de que estas actitudes persisten con el tiempo, resulta importante analizar las dimensiones de la docencia que se vinculan con el dominio afectivo de la enseñanza y el aprendizaje.

La importancia de considerar las dimensiones afectivas de la enseñanza

En los últimos tiempos, diversos países del mundo están incorporando sistemas de evaluación del

aprendizaje de los alumnos que se basan en pruebas estandarizadas de rendimiento. Los pobres resultados alcanzados por países como el nuestro, han traído como consecuencia una preocupación por las habilidades docentes, particularmente las habilidades cognitivas, señalándose que se requiere un mayor dominio de los contenidos particulares de las asignaturas, mayores habilidades para impartir esos contenidos, así como mejores destrezas para evaluarlos. Sin embargo, poca atención se ha prestado a los componentes afectivos de la docencia.

En estudios realizados sobre maestros universitarios ejemplares (Hativa, Barak y Simhi, 2001), se ha encontrado que en los maestros eficaces, están presentes una serie de características que se relacionan con diversas medidas de logro en los estudiantes. Entre ellas se encuentran: 1) La preparación de las clases y la organización del profesor 2) La claridad con que presenta los contenidos 3) Su capacidad para estimular el interés de los estudiantes y el impulso a la motivación para el estudio, mediante la manifestación de expresiones de entusiasmo, 4) El establecimiento de relaciones positivas con los alumnos 5) Demostrar altas expectativas, y, en términos generales 6) Mantener un clima positivo dentro del salón de clases. Una reflexión cuidadosa sobre estas características revela que la mayor parte de las características de los maestros eficaces (3, 4, 5 y 6) constituyen dimensiones afectivas de la enseñanza del profesor.

La UNESCO por su parte (Delors, 1996) ha señalado la necesidad de que el logro de los estudiantes vaya más allá de los aspectos cognitivos. En el conocido documento titulado "La Educación encierra un tesoro" se plantea lo que la UNESCO denomina "pilares del aprendizaje" aprender a conocer (la materia de estudio), aprender a hacer (habilidades), aprender a convivir y aprender a ser (dimensiones sociales, afectivas y éticas).

El punto de vista de la UNESCO ha influenciado el diseño de planes y programas de estudio de diferentes niveles educativos en diversos países, incluido el nuestro, en el sentido de que los aprendizajes esperados que se proponen en dichos planes y programas de estudio, como evidencia de logro académico, no sólo incluyen conocimientos, sino también habilidades y actitudes.

El recientemente introducido enfoque por competencias para el diseño de planes y programas de estudio, así como para la evaluación de los aprendizajes, coincide con el planteamiento de la UNESCO respecto de la necesidad de desarrollar en el alumno una variedad de aprendizajes o "recursos". No es sin embargo suficiente con desarrollar dichos recursos para poder actuar de manera competente, sino tener la capacidad de "movilizarlos" ante una demanda específica de acción e interacción en un contexto determinado (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, Perrenoud, 2004).

El enfoque de la Educación basado en competencias (EBC) ha sido ampliamente debatido. Kerka (1998) señala una serie de razones que subyacen a las posturas que se han manifestado en contra de la adopción del enfoque por competencias, que incluyen:

*Lo confuso de su conceptualización.

*Las dificultades empíricas de su adopción como eje articulador de acciones de intervención y evaluación educativas.

*Su falta de adecuación para responder a las necesidades sociales de la población.

Como respuesta a estas críticas se han propuesto enfoques integradores en los que se considera a la competencia como una compleja combinación de conocimientos, actitudes, destrezas y valores, que se manifiestan en el contexto de la ejecución de una tarea. La competencia se considera, desde los enfoques integrales, como algo más que una respuesta aceptable; alguien competente debe ser capaz de demostrar un desempeño eficaz y eficiente, que sea susceptible de ser mostrado y defendido en múltiples contextos (García, 2008).

La adopción del enfoque de competencias en la educación puede resultar una herramienta heurística

poderosa para identificar los aprendizajes esenciales de los alumnos integrados en entramados complejos (competencias), así como las habilidades que deberán dominar los maestros para apoyar a los alumnos en el logro de dichas competencias.

Es en este contexto que surge el modelo de evaluación de competencias docentes (ECD) (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008) producto de las actividades de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED). Para desarrollar el modelo, se retomó el conocimiento acumulado sobre las prácticas de evaluación del desempeño docente en diversas universidades públicas y privadas, así como la experimentación de estrategias novedosas de evaluación del desempeño docente, tales como el análisis del pensamiento pedagógico, el portafolios docente y el análisis de la interacción en el aula, entre otros.

El modelo contempla dimensiones afectivas de la enseñanza, por considerarse que éstas constituyen elementos esenciales de las competencias de los profesores, que deben ser integrados tanto en la formación del profesor como de los alumnos.

¿Qué indicadores o estándares pueden establecerse para valorar las competencias afectivas de los maestros? (Ancla4)

Olson y Wyett (2000) proponen tres categorías de estándares en relación con las *competencias afectivas* en los profesores, a las cuales denominan *autenticidad, respeto y empatía*, que incluyen los siguientes comportamientos a) El profesor(a) demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos b) El profesor(a) valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto y c) El profesor(a) es una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos/as y responde apropiadamente a ellos.

Los autores sintetizan una serie de resultados de investigación en los que se demuestra que las competencias afectivas de los maestros tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes. Dichas investigaciones han analizado ciertas conductas específicas de los maestros, como las mencionadas anteriormente (autenticidad, respeto y empatía, entre otros), que pueden ser caracterizadas como: 1) Muy poco efectivas (abrumadoras) 2) Poco efectivas (que lastiman) 3) Mínimamente efectivas 4) Muy efectivas (que apoyan significativamente al alumno) y 5) Extremadamente efectivas (que apoyan, motivan y animan al alumno a explorar por sí mismo).

¿Crear un clima afectivo en la clase favorece el aprendizaje?

Ginsberg (2007) señala que la inmediatez (cercanía), constituida por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto de su desempeño en clase. La inmediatez o cercanía se incrementa con el uso del contacto visual, el lenguaje de la inclusión y la forma relajada y entusiasta de hablar de los maestros.

El constructo de inmediatez o cercanía fue definido por Mehrabian (1971, 1981) y ha sido extensamente investigado en la literatura sobre comunicación instruccional en los últimos 30 años (McCroskey y Richmond, 1992, Richmond, Lane y McCroskey, 2006). El principio de cercanía definido por Mehrabian establece que la gente se acerca a las personas y cosas que le gustan, que valora y que prefiere, y que evita aquellas que le disgustan, que evalúa negativamente o no prefiere. La cercanía constituye un atributo positivo de los profesores que contribuye a generar un clima afectivo dentro del salón de clases.

Las conductas no verbales de cercanía o inmediatez, incluyen: expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, no usar el podium para exponer, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de

forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los alumnos y utilizar vocalizaciones adecuadas (Thomas, Richmond, y McCroskey, 1994). Los profesores que puntúan alto en estos aspectos son calificados mejor por sus estudiantes. Asimismo, altos niveles de cercanía se relacionan con un gran número de áreas de afecto positivo.

Una meta análisis reciente de la literatura sobre la cercanía del profesor, realizado por Witt, Wheelless y Allen, (2004), encontró que existen relaciones positivas entre la cercanía y el afecto positivo, así como entre la cercanía, el aprendizaje cognitivo y los niveles de atención y participación en clase (Rocca, 2004).

Ginsberg (2007) señala que otro aspecto íntimamente relacionado con la cercanía o inmediatez es la claridad encontrada como relevante por Hativa (1998), y que constituye una técnica de comunicación que facilita que los estudiantes comprendan los contenidos de la asignatura. Hativa señala que algunas de las formas en que los profesores mejoran su claridad incluyen: proporcionar ejemplos de los conceptos que introducen en clase, identificar y resumir los puntos sobresalientes de una exposición, proporcionar organizadores anticipados y evitar digresiones.

Los estudiantes cuyos maestros demuestran claridad en sus exposiciones, los valoran mejor, expresan mayor satisfacción con el aprendizaje y mejores puntuaciones en el aprendizaje cognitivo y afectivo.

Ginsberg (2007) concluye que, mientras la investigación ha demostrado la validez de la cercanía no verbal y su relación con el clima del aula y el aprendizaje, el valor de la inmediatez verbal todavía está en debate. Otros autores (Zhang y Oetzel, 2006, cit. por Ginsberg, 2007) han planteado que la distinción entre inmediatez verbal y no verbal es artificial, pues siempre están imbricadas una en la otra.

¿Cuál es el nivel de competencia afectiva de los maestros?

Los resultados que se han asociado a diversos niveles de competencia afectiva, señalan que los niveles de empatía, congruencia y consideración positiva de los maestros hacia sus alumnos, son prácticamente los mismos que existen en la población en general. Es decir, los profesores no han desarrollado de forma particular dichas competencias, lo cual resulta preocupante, dada la responsabilidad que tienen con los alumnos y el impacto que su interacción con éstos puede tener para la formación de futuros ciudadanos que emulen estas competencias con sus congéneres. Olson y Wyett (2000) encontraron que el nivel promedio de competencia afectiva entre los profesores, directores, supervisores y maestros normalistas en los Estados Unidos, se encuentra por debajo del nivel tres. Asimismo, se ha encontrado que los problemas de disciplina dentro de una clase, pueden predecirse a partir del nivel de competencia afectiva interpersonal de un profesor o profesora determinados.

Olson y Wyett (2000) afirman que por cada maestro que promueve relaciones positivas a nivel afectivo con sus alumnos, existen cinco maestros que no cuentan con las competencias para hacerlo. Esto quiere decir que el nivel promedio de los maestros se ubica en la categoría de *ineficacia a nivel afectivo*, lo cual evidentemente provoca sufrimiento en los alumnos. En contraparte, se ha encontrado que cuando los maestros se encuentran por encima del nivel tres, los estudiantes obtienen puntuaciones altas en medidas de auto-concepto, tienen ganancias a nivel intelectual y puntajes de creatividad, solución de problemas, pruebas estandarizadas de logro, se involucran más en el aprendizaje y presentan menos problemas de disciplina, lo cual impacta tanto la adquisición de habilidades académicas, como personales y sociales. Estos resultados son muy relevantes para la evaluación y la formación de los profesores a todos los niveles educativos, incluyendo el nivel universitario y sugieren la necesidad de realizar de un mayor número de estudios en nuestro país, ya que a la fecha, la investigación en este ámbito es incipiente.

¿Qué dimensiones incluyen las competencias afectivas de los maestros?

Chory y McCroskey (1999), condujeron un estudio estadístico para medir la cantidad de afecto que tenía lugar en un curso sobre ciencias de la comunicación en la universidad de West Virginia. Los investigadores encontraron que los factores que mayor influencia tenían sobre la creación de un clima afectivo propicio para el aprendizaje eran: 1) La inmediatez no-verbal (claves no verbales que comunican un sentimiento positivo de aprobación hacia la audiencia) 2) Un estilo de manejo de la clase centrado en el estudiante (McCombs y Whisler, 1997), que involucra, entre otros aspectos, la aceptación social, la promoción de la auto-estima, el pensamiento de alto nivel, la motivación intrínseca, la toma de decisiones de forma democrática, y el fomento de la comunicación entre los alumnos), y 3) Que los estudiantes asistan a clases regularmente. Los investigadores encontraron otros aspectos que no influyen en el clima afectivo, tales como la edad de los estudiantes, el número de alumnos por clase, o el tipo de profesor (ayudante o profesor titular).

En relación con las dimensiones afectivas de la enseñanza, Rompelmann (2002) presenta 15 categorías organizadas en tres grandes componentes, siguiendo las propuestas del Programa TESA (Teaching Expectations and Student Achievement): 1) *La oportunidad para responder*, 2) *Realimentación*, y 3) *Consideración hacia las personas*. De acuerdo con Rompelman (2002), las dimensiones de la enseñanza afectiva son las siguientes:

1° Dimensión: de oportunidad

1.1. *Equidad* en la oportunidad de respuesta: nominar a alguien para que responda una pregunta, demuestre, afirme o corrija algo que se ha dicho. Esto no equivale a generar conflicto a un estudiante o entre estudiantes.

1.2. *Apoyo individual* al estudiante: interacción cercana entre alumno-profesor, a través de asistencia y apoyo a los alumnos mientras trabajan en grupo, pero también fuera del salón, al término de la clase o en los recesos.

1.3. *Latencia*: dar tiempo al estudiante para responder, ser paciente.

1.4. *Profundizar*: dar pistas, reelaborar las aportaciones de los alumnos, ayudarlo a reflexionar.

1.5. *Mantener altas expectativas* en el razonamiento: generar opiniones propias, contribuir a los hechos, evaluar ideas, explicar, descubrir conexiones entre hechos, aplicar información previa a situaciones nuevas o diferentes, generar hipótesis, organizar información, explicar información sobre algún símbolo, formar un todo a partir de las partes, resumir, descubrir inconsistencias, etcétera.

2° Dimensión: de realimentación

Corregir: hacer saber al alumno lo que piensa el maestro de su desempeño, excluyendo el sarcasmo y las respuestas negativas.

Elogiar el desempeño escolar y hacer críticas positivas.

Dar razones de los elogios: no es suficiente con decir "Bien", es necesario especificar en qué sentido los avances muestran mejores desempeños.

Escuchar activamente. implica devolver al estudiante con otras palabras lo que él ha dicho de tal forma que la intervención del profesor invite al alumno a seguir hablando, porque él constata que el profesor lo ha estado escuchando.

Oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro.

3° Dimensión: consideraciones hacia las personas

Proximidad: cercanía, acercarse al estudiante.

Cortesía/Respeto: expresados tanto de forma verbal, como no verbal.

Intercambio de experiencias personales.

Tocar de forma afectuosa, no amenazante o intimidante (por ejemplo, dar la mano o una palmada en la espalda).

Poner límites al comportamiento, la actuación o la intervención de los alumnos en diferentes tareas: no de forma hostil, agresiva o amenazante.

Estas dimensiones constituyen un punto de partida muy valioso para mejorar las propuestas de evaluación de la docencia que se realizan actualmente en el nivel universitario. Será necesario sin embargo, incluir estas dimensiones en forma de reactivos para construir instrumentos que puedan ser respondidos por los alumnos, el propio profesor o los pares académicos. Estas dimensiones pueden ser tomadas también como punto de partida para formular parámetros o reactivos, que permitan evaluar la afectividad a través de las expresiones verbales contenidas en los mensajes que intercambian profesores y estudiantes durante la interacción línea.

El avance de las investigaciones realizadas en torno a las dimensiones afectivas de la enseñanza tendrá, indudablemente, un impacto favorable en el desarrollo de estrategias para enfrentar problemas tales como el acoso (bullying), la discriminación y otras formas de violencia en las aulas, y permitirá asimismo desarrollar estrategias para impulsar el logro de mayores niveles de auto-eficacia de los profesores y los alumnos, lo que con seguridad repercutirá en la creación de climas más favorables para el aprendizaje.

Bibliografía

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Caine, R. N. y Caine, G. (1998). Building a bridge between the neurosciences and education: Cautions and possibilities. *NASSP Bulletin*, 82(598), 1-8.

Olson, C.O. y Wyett, J. L. (2000). *Education*, Vol. 120. Disponible en: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469

Chory, R.M. y McCroskey, J.C. (1999). The Relationship between Teacher Management Communication Style and Affective Learning. *Communication Quarterly* v. 27 p 1.

Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. Harcourt, New York: Heinemann, London.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/ Ediciones unesco.

Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. y Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

García, B. (2008). El programa educativo de CONAFE: orígenes y prospectiva de la educación inicial. *Alas para la Equidad*. Año 1, No. 1, julio 2008, pp. 9-12. Disponible en: http://www.conafe.gob.mx/mportal7/Images/audio_video/alas1.pdf

García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3e), 124-136. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf.

Ginsberg, S. (2007). Teacher transparency: What students can see from Faculty communication. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 4(1). Disponible en: <http://www.jcal.emory.edu/viewarticle.php?id=84&layout=html>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Hativa, N. (1998). Lack of clarity in university teaching: A case study. *Higher Education*, 36(3), 353-381.

Hativa, N., Barak, R. y Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *Journal of Higher Education*, 72 (6) , 699-729.

Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, (46), 352-367.

McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. (1992). *Increasing teacher influence through immediacy*. En V. P.

Richmond y J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication, control, and concern* (pp. 101-119). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes* (2nd ed.). Wadsworth, Belmont, California.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

McCombs, B. L. y Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.

Oliveira, M.E., Rodríguez, A. y Touriñán, J.M. (2006). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. disponible en: <http://www.ateiamerica.com/doc/EduCiudDimenAfectAtei06.doc>

Olson, C. O. y Wyett, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. *Education*, Vol. 120. Disponible en: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao

Richmond, V. P., Lane, D. R. y McCroskey, J. C. (2006). Teacher immediacy and the teacher-student relationship. En T. P. Mottet, V. P. Richmond, y J. C. McCroskey (Eds.) *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives*, (pp.167-193). Boston: Pearson.

Rocca, K. A. (2004). College student attendance: Impact of instructor immediacy and verbal aggression. *Communication Education*, 53 (2), 185-195.

Rompelmann, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD: University Press of America , Inc.

Shechtman, Z. y Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), pp. 323-333.

Shulman, L. (1992, September-October). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies* (01), 393-396.

Thomas, C. E., Richmond, V. P., y McCroskey, J. C. (1994). The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports*, (11), 107-115.

Witt, P. L., Wheelless, L. R., y Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs* (71), 184-207.