

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

REVALORIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN CONTEXTO AFECTIVO

Hilwil Tineo Guevara / hilwilrdj.tineoguevara11@gmail.com

Universidad Nacional Experimental de Guayana

Recibido: 16/09/2021 Aceptado: 30/09/2021

Resumen

La visión de este ensayo es una aproximación teórica a la revalorización del docente universitario en un contexto afectivo desde el principio dialógico. Por tanto, es necesario que las relaciones que implican la afectividad puedan afectarse mutuamente en su comportamiento, ayudándole a adquirir conocimientos fácilmente y motivándolo a acciones que involucran el aprendizaje significativo. Puesto que, los factores individuales del docente universitario, como el escaso interés hacia las diferentes actividades del proceso formativo, la poca motivación al trabajo, la baja autoestima y concentración en el aula, acompañados de los problemas que muestran sus estudiantes, como la inestabilidad emocional y la depresión, son causas del cansancio laboral y la falta de afectividad personal, de acuerdo a lo expresado por Odreman (2003), ya que, viene dado como consecuencia de un proceso evaluativo donde interactúan distintos factores que harán que el docente pueda mostrar sus potencialidad o deficiencias en su quehacer educativo, sin dejar atrás la autoeficacia la cual requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales promoviendo la integridad personal. Por lo tanto, desde mi experiencia como docente y practicante de la afectividad, sigo el pensamiento de Martínez (2006), con el cual se considera indispensable la acción o el comportamiento humano desde la formación o autoformación del docente y sus diferentes interpretaciones integrando con propiedad el fin último de la revalorización del docente universitario en un contexto afectivo.

Palabras clave: Afectividad, docente universitario, principio dialógico, formación.

REVALUATION OF THE UNIVERSITY TEACHER IN AN AFFECTIVE CONTEXT

The vision of this essay is a theoretical approach to the revaluation of the college professor in an affective context from the dialogic principle. Therefore, it is necessary that relationships involving affectivity can affect each other in his behavior, helping him to acquire knowledge easily and motivating him to actions involving meaningful learning. Since, the individual factors of the university teacher, such as the scarce interest towards the different activities of the formative process, the low motivation to work, the low self-esteem and the scarce interest and concentration in the classroom, accompanied by the problems that their students show, such as emotional instability and depression, are important causes of work fatigue and the lack of personal affectivity, according to Odreman (2003), since it is given as a consequence of an evaluative process where different factors interact that will make the teacher to show his potentiality or deficiencies in his educational work, without leaving behind the self-efficacy which requires knowledge of one's own emotions and ability to regulate them towards the desired results, all depending on the moral principles that the person has. Thus, moral character and ethical values influence emotional responses promoting personal integrity. Therefore, from my experience as a teacher and practitioner of affectivity, I follow the thought of Martínez (2006), considering that it is indispensable the action or human behavior from the formation or self-formation of the teacher and its different interpretations integrating with property the ultimate goal of the revaluation of the professor in an affective context.

Keywords: Affectivity, university teacher, dialogic principle, training

Abstract

INTRODUCCIÓN

En el comienzo, cuando se está en presencia de un fenómeno u hecho que está afectando la realidad del investigador o de algún sector dentro o fuera de la sociedad, comienza el estudio de saber por qué se está dando dicha situación. Este proceso comienza con el paseo por todas y cada una de las teorías e investigaciones para saber que se podría hacer y corregir y continuar con otra investigación. En este sentido, después de leer investigaciones que tienen implícito trabajos y otros, me topé con el pensamiento complejo de Edgar Morín, donde aprecie, que tenía que profundizar, a ver qué quería decir, con esa otra manera de pensar, a través de la complejidad.

Aunado a esto, me permito visualizar desde un plano racional, que el ser humano está marcado por su parte afectiva remitido por sus propios sentimientos desde el corazón, sin necesidad de fragmentar su conocimiento inicial, sino manejando toda su capacidad en relacionar todos sus elementos que de alguna manera se interconectan con la situación, sin desistir de estudiar ningún factor tanto externo como interno. Entonces, en ese descubrir pude entender que la afectividad revalorizada es un término complejo por sus características. Después de una larga y forma de entrar en ese mundo interior y reconociendo que me encuentro en presencia de un fenómeno complejo, que al mismo tiempo inicio el proceso de unir y desunir, para ver que emerge en función de lo que quiero construir.

Por consiguiente, la afectividad es definida por Arrieta (2014) como "...aquella capacidad que tiene el individuo para reaccionar ante ciertos estímulos ya sean del medio interno o externos y que se caractericen por los sentimientos, emociones y pensamientos; estudiando el comportamiento del ser humano de sus inicios y emociones." (p.14).

El autor explica la afectividad como esa apropiación de hechos y vivencias, el cual es adquirido por la persona y esto puede ser a través de la experiencia o la educación y es el resultado del proceso de toma de decisión sea positivo o negativo. En opinión de Martínez (1999) expresa que, "...la afectividad

significa entonces apropiarnos de las narraciones y relaciones de las cosas, entender lo que son y lo que no son" (p. 29). Sin embargo, cuando se habla de entender las narraciones de las relaciones, concluyo que ese entendimiento es un paso antes de generar la afectividad y se da en las estructuras cognitivas del cerebro humano.

Incluso, la adquisición de la afectividad como lo manifiesta Arrieta (ob. cit) donde dice que este "...implica procesos cognitivos complejos como la motivación, emoción, percepción, sensación, conceptualización, palabra, socialización, comunicación, razonamiento y deducción". (p. 143).

La afectividad y la revalorización van de la mano, porque la revalorización es el impulso para llevar a la acción y obtener una expresión. Por tanto, en este ensayo la cual lo titulo "Revalorización del docente universitario en un contexto afectivo", donde busco expresar, porqué, los docentes universitarios no aplican la afectividad revalorizada de forma positiva para resolver problemas ya sean en la universidad o en su propio entorno.

Debido a lo anterior, realizo este ensayo para ayudar a que se establezca otra forma de pensar en los docentes universitarios, que no dejen de considerar las formas antiguas de pensar sino que las integren o complementen con los conocimientos nuevos para que emerja una situación en función de la construcción de la afectividad revalorizada con lo ya aprendido y lo que se tiene.

El artículo está constituido de la siguiente manera: Apartado I: formación personal y profesional del docente universitario. Apartado II: El modelamiento del docente universitario como entretenimiento y desarrollo para un compromiso social. Apartado III: El constructo de la habilidad afectividad en la formación inicial de los docentes; y por último las reflexiones en función de los significados.

Formación personal y profesional del docente universitario

Partiendo de la pregunta: ¿Por qué considerar los aspectos afectivos y situación real dentro del contexto investigativo del docente universitario? Todavía

estoy en la búsqueda de la respuesta. Pero, siento que vivo sumergido en el mismo mundo o contexto educativo y que a través del paso del tiempo, pude notar y experimentar las diversas situaciones que se manifestaban de forma constante, mismas que me permitió describir la situación de los docentes universitarios.

De tal manera que sienten preocupación por sí mismo ya que la afectividad entre ellos, y sus superiores ha venido siendo de forma negativa y esto los conduce a un estado de sentimientos encontrados, donde influye la falta de confianza en ellos mismos. Lo cual pude visualizar en los registros de actividades de los profesores, tanto, en la investigación, extensión, y hasta en lo académico; acciones que demuestran que no están llevando a cabo su formación referido al deber ser, lo cual, es merecedor hacer énfasis que esa información y punto referencial lo pude obtener con los registros emitidos por las áreas de conocimiento donde un profesor permanece en una misma categoría ocho años o más y que no están realizando estudios de investigación como prosecución académico.

Lo que para mí significa, que algo está sucediendo y que hay que investigar para dar respuesta al gran vacío epistémico que genera tal situación. Ya que lo he vivido y percibido en cada semestre con mis compañeros de docencia, lo que implicó, que comenzara a estudiar ese hecho o fenómeno que se viene evidenciando con el tiempo. Entonces, desde la experiencia docente e investigador, la situación es presentaba por los siguientes elementos: falta de empatía, desconfianza en sí mismo, desmotivación, ansiedad, sentir que trabajan solo por los ingresos y no se ve manifestación alguna de tener posibilidades de ir más allá de la docencia, investigación, extensión y no considerar revalorizar su afectividad ya que el conocimiento lo poseían. Sin embargo, también apreciaba que los docentes poseen una comunicación poco efectiva entre ellos y sus superiores. Es importante resaltar la existencia de una población de docentes heterogéneos que varían en diferentes edades e ideales.

Por otra parte, ajustándome en el contexto actual de la educación 2021 y sus desafíos logro sentir y percibir sin dejar de recordar que de una u otra

forma, formo parte de este contexto educativo que los docentes somos afectados por la situación país, donde la resiliencia no tiene cabida para establecer estados de sentimientos positivos que nos ayuden a ser menos afectivos y a revalorizarnos, hablando desde la perspectiva docente o carrera profesional. Por esto, la afectividad revalorizada en el docente universitario es relevante en cualquier contexto ya que permite crear distintas formas de pensar y actuar para darle cabida a sus funciones universitarias, en consecuencia cuando el docente universitario internalice y comprenda sus intereses, afectos, situación actual y los dirija de forma positiva, tendrá siempre respuesta satisfactorias aunque exista un choque entre sus emociones y su realidad, dos factores que son totalmente diferentes pero que unidos, dan como resultado el control afectivo del docente y el puente para realizar una toma de decisiones acertada, en los momentos que se amerite.

Consecuentemente, la afectividad revalorizada se muestra de manera espontánea como forma de expresión alternativa. Teniendo en claro que cada docente universitario la toma de manera diversa; es cambiante, depende de los afectos de quien la practique; su naturaleza es múltiple, no puede responder solo a lo pedagógico, pues considero que es necesario buscar opciones desde lo emocional y actitudinal.

Por lo mencionado anteriormente, y después de leer mucho para encontrar la pieza que falta, surge como búsqueda emergente lo que dice Morín (2000) donde expresa que “el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético. La mente humana, si bien no existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales que solo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturales” (p. 120). Me pone a pensar, que debo tener presente en este estudio un pensamiento complementario e integrador, y que no puedo sumergirme en lo unidimensional ni tampoco en lo simplista.

La investigación que pretendo realizar, mediante la creación de una teoría, que dé respuesta al vacío que se genera en el planteamiento de la situación y poder encontrar explicaciones al porque el docente

universitario no se revaloriza para buscar alternativas que le ayuden a superarse académicamente y poder controlar sus afectos de forma positiva, para alcanzar con éxito las metas propuestas. En consecuencia me concibe una nueva forma de pensar, de no fragmentar la realidad y los sentimientos sino complementarlos, considerando las reflexiones diarias, situaciones y afectos pasados, pero tomándolos y utilizándolos para que emerjan nuevas condiciones de abordar, generar, construir con el poder de revalorizarse como persona y como docente universitario en cualquier momento donde deba desenvolverse en sus funciones, logrando que se pueda ir revalorizando desde una perspectiva antagónica, lo que le permitirá disfrutar de un nivel significativo elevado de su afectividad.

Igualmente, en el ámbito social se espera que el docente universitario sea un profesional competente, capaz de sostener relaciones cercanas con otros y que adquiera habilidades y destrezas en las diversas áreas del saber y del conocimiento logrado a través de actitudes positivas que le permitan brindarse como educador y por su supuesto al estudiante, herramientas necesarias para su transferencia a otros campos de acción o conocimientos.

Es conveniente señalar, que aunque la Educación Social se encuentre en un punto frío o neutral, aún queda mucho camino por descubrir y desarrollar, donde la misma ha generado avances fundamentales y trascendentales en la diversificación de las actuaciones y mejora en la formación de los educadores sociales, dado que somos los reflejos y ejemplos de la educación permanente en valores socio críticos que requieren nuestros estudiantes, claro está, que la inserción profesional de los mismos no se ha incrementado al ritmo que se esperaba. Aguerrendo, (2016).

En el mismo orden de ideas, la moderna educación asume creativamente el conflicto como proceso natural y espontáneo en la existencia del individuo, permitiendo ayudar a la persona a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva para poder así situarse en ella y actuar en consecuencia. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000), señala que, son muchos los factores que determinan la violencia en la escuela. Entre ellos, la vida familiar de los estudiantes y el entorno externo de la escuela.

Además, el ser humano es desde su nacimiento una criatura agresiva (potencial innato), en el cual existe un sustrato psicológico que suscita sentimientos subjetivos de ira, así como cambios físicos que preparan al ser para la lucha. CEPAL (2018).

Es por ello que, la violencia estructural se manifiesta en los centros, como algo difuso, en los estilos docentes rutinarios y poco participativos, en las resistencias a cambios renovadores, en cuanto a los modelos de evaluación, contenidos, aprendizajes implícitos como la domesticación, la obediencia, la pasividad, el individualismo, la meritocracia, el miedo a los conflictos, la ausencia de compromiso con el entorno, la competitividad, entre otros. También se produce un tipo de violencia epistemológica cuando se percibe fragmentariamente la realidad en múltiples aspectos del saber separados en asignaturas. Cascante y González (2008). Tanto es así, sostengo que la educación para la no violencia presupone una concepción orgánica, ecológica, dinámica y holística de la realidad.

Con este horizonte de pensamiento, solo la educación para la vida es capaz de extrapolar la constatación y posibilitar la intervención. Sin embargo, mantengo una frase de crecimiento personal que me permite posicionarme en el presente y me recuerda el propósito de mi carrera docente diariamente, cuya frase la describo de la siguiente manera ¡Nos educamos o morimos! Inclusive, no basta con que comprobemos las necesidades educativas, también es necesario intervenirlas, por lo tanto, es indispensable que todos los sectores sociales de un país se tracen objetivos más humanos que económicos, más plurales que singulares, porque no solo se logra la salud cuando se tiene el conocimientos, es necesario tener los escenarios apropiados para aplicarlos.

Desde esta perspectiva histórica, se habla de capital humano, que busca la propia identidad, donde no puede dejar al lado la parte cultural como aspecto de significación y comprensión de la misma. Por eso hablamos de educar para las competencias necesarias en un mundo globalizado, donde la misma consiste en la creciente comunicación, socialización e interdependencia entre los diferentes países del mundo, que al decirse de una pedagogía de la

identidad, sea interpretada indudablemente como formas culturales en donde se forje la identidad. Es decir, las otras actividades culturales son también pedagógicas, por lo tanto, lo cultural se vuelve pedagógico y la pedagogía se vuelve cultural y a través de todo lo señalado, podría decir que estamos ayudando, desde el punto histórico y pedagógico, a construir identidad del nuevo individuo en el complejo mundo moderno, pudiendo desarrollar nuestras capacidades al máximo.

En un estudio de la Organización Internacional del trabajo Escámez, García; Pérez; y Llopis, (2007). Los autores expresan en la concepción de profesionalización y la creciente responsabilidad del conjunto de la problemática educativa que suele atribuírsele a los docentes tiende a aparecer vinculadas, con procesos de proletarización e intensificación de su trabajo. Refuerza esta posición el deterioro de las condiciones de empleo y trabajo a la falta de valores y, en particular, del salario docente, ello pudiera reflejar la baja valorización que el docente tiene de sí mismo, así como la sociedad tiene de la docencia, como una labor feminizada, rutinaria que no requiere mayor cualificación. Escámez, García; Pérez; y Llopis, (ob.cit.).

Siguiendo la idea anterior, la condición laboral del trabajo docente entonces, está asociada al desempeño profesional. El deterioro de la calidad de los procesos educativos, particularmente la enseñanza y el aprendizaje, ha estado vinculado al deterioro de la condición laboral y profesional de los docentes en las últimas décadas Odreman (2003). Teniendo claro que la responsabilidad de garantizar eficientes resultados de aprendizaje para todos los alumnos implica un aumento real de tareas del docente, originando una sobrecarga de trabajo. En ocasiones, la misma formación en servicio se ofrece a los docentes fuera de la jornada escolar, contribuyendo a una real intensificación de sus tareas habituales.

Por otra parte, Godoy y Campoverde, (2016), explican que existen propuestas que han rechazado en este campo los postulados de aquella sociología de las profesiones, definiendo la profesionalización como "la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto

de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor" (p. 268).

Godoy y Campoverde, (ob. cit), considera que este conjunto de cualidades conforman dimensiones del quehacer docente, en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza: En primer lugar, la obligación moral concebida como el compromiso ético que implica la docencia la cual se sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. En segundo lugar, el profesor está obligado al desarrollo, en cuantas personas humanas libres, de todos sus alumnos y alumnas. En el tercer lugar, está el compromiso con la comunidad donde la educación no es vista como un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente.

Aquí justo se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad. Y por último, la competencia profesional que es entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores. (Godoy y Campoverde, 2016).

En la última década del siglo XX, el tema de lo educativo tuvo una atención trascendental y la formación docente, de manera especial, viene siendo sometida a un examen crítico, surgiendo diversas propuestas teóricas. La obra de Liston y Zeichner (1997), Formación Docente y Condiciones Sociales de Escolarización, está dedicada a estudiar las estrategias de reformas asociadas a la formación docente, Comienzan con la presentación de diversas orientaciones que han direccionado la formación del docente, situándose los autores en la perspectiva reconstruccionista social, para cerrar con unas ideas en las que la investigación educativa pudiera contribuir a realizar un plan que integre lo institucional, lo social y lo político.

Álvaro, (2008) en el texto, la efectividad: eslabón

perdido de la educación analiza los recientes cambios en la enseñanza y los retos que se le plantean a los docentes con el advenimiento de la posmodernidad. En la obra referida se estudian con rigor las dimensiones: personal, moral cultural y política de la enseñanza y del rol que tiene el docente. Con la misma intensidad, se aborda la manera como los cambios de última hora, en esta época post-industrial, pudieran afectar de forma considerable las regularidades fundamentales de la enseñanza y del ejercicio docente.

Álvaro (ob. cit), expone la idea que las estructuras y culturas de la enseñanza tienen que cambiar aún más para que los educadores no se vean atrapados en la culpabilidad, oprimidos por el tiempo y sobrecargados por las decisiones que les imponen. En el contexto de la formación docente, lo relativo a qué saberes enseñar, es un componente de carácter fundamental. Morín (2000) destaca cuatro bloques, el primero; la preocupación morineana, que representa la cultura que debe dársele a los estudiantes que afrontarán el mundo del tercer milenio. El segundo; es que el desafío pendiente no puede ser resuelto desde las lógicas de la hiperespecialización.

El tercero; es utilizado para explicar que una reforma del pensamiento, ya en marcha, debe ser atendida. El cuarto; se centra en explicar que una reforma de la enseñanza constituye una empresa histórica. El autor hace un aporte interesante sobre los nuevos saberes que deben manejar la educación, donde queda bien claro que no es sólo a través del conocimiento sino de la reforma del pensamiento que se producirá el cambio en la enseñanza.

Morín (ob. cit) en otro de sus textos, realiza la misma afirmación al señalar a la educación como la "fuerza del futuro", no pretende que lo más importante es enseñar un cúmulo de materias, sino exponer problemas fundamentales, necesarios para aprender a desenvolverse en el presente y coloca la condición humana en vinculación con el universo. En conclusión para la carrera docente existen ciertas condiciones indispensables, considerando la formación como debe ser de calidad; la actualización y la formación en servicio constantes aportando al quehacer educativo modernidad e innovación y la supervisión en los centros educativos de manera

continua, eficaz y eficiente.

Por lo tanto, la formación del docente es una necesidad fundamental dentro de los procesos educativos su implementación y sistematización es ineludible ya que debe responder a las demandas de los avances en el ámbito social, económico y tecnológico.

Después de reflexionar durante la descripción de la formación personal y profesional del docente universitario, puedo agregar que la sociedad de hoy en día requiere que el sector educativo se preocupe o mejor dicho se ocupe por enfatizar el carácter humanista del currículo para que la formación del futuro docente atienda a profundidad el desarrollo moral y socio-afectivo como base de la formación personal. Es necesario asumir la formación académica, científica y tecnológica a partir del desarrollo del conocimiento profundo de la disciplina, la interdisciplinariedad, la pedagogía y didáctica de la especialidad y uso de las nuevas tecnologías.

El modelamiento docente universitario como entretenimiento y desarrollo para un compromiso social

Siguiendo el pensamiento de Domínguez (2020), donde él describe y desarrolla ese vínculo pedagógico con la integración socioafectiva, vinculación que es dada justo por un modelamiento que forma parte cuando los docentes universitarios están involucrados en tareas y acciones de desarrollo del diseño curricular conjuntamente con el mejoramiento de la institución, tratando así, con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con el ejercicio docente y el proceso de enseñanza.

Desde luego, considero a la formación, una combinación de métodos y estrategias de aprendizajes que repercuten de la implicación de los docentes en tal proceso. Además, el soporte de este modelo se muestra justo en la concepción de que los docentes aprenden de manera más eficaz cuando poseen la necesidad de conocer algo preciso o han de resolver una dificultad personal, familiar, laboral y social; necesidades que hace que en cada situación, el aprendizaje de los docentes se orienten a dar

respuestas a determinados problemas vívidos.

Desarrollando este modelamiento, es preciso recordar que las personas que están próximos a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. En este caso, los docentes universitarios poseen mejor comprensión sobre que requiere para mejorar su desempeño y así a ellos se les da la posibilidad para desarrollar propuestas, esto contribuye a la mejora de la calidad de la escuela o en el proceso de desarrollo del currículo.

Sin embargo, haciendo lecturas sobre el modelamiento docente he profundizado en el vínculo pedagógico apoyado con la integración de la afectividad relacionada con el docente eficaz y su motivación, elemento que impulsa la aplicación de la afectividad y a su vez me permitió establecer cinco cambios que facilitan los esfuerzos de los educadores: disposición, planificación, formación, adaptación y mantenimiento del bienestar laboral y personal. Como resultado de este proceso de implicación de la escuela, los docentes pueden llegar a desarrollar un nuevo currículo, cambiar de manera de informar a la familia, mejorar la comunicación en el claustro y la instrucción de los estudiantes, además de favorecer otros temas.

Por otra parte, como docente en ejercicio es importante mantener presente una serie de comportamientos y técnicas que merecen sean reproducidas en clase. Comportamiento como: los docentes pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir actuaciones en sus clases que no tenían previamente. Por esta razón se estima que este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación.

Inclusive, después de leer distintas investigaciones, descubrí que la base del modelamiento docente se encuentra en la propuesta de Dewey (1959), quien escribió que los docentes necesitan una acción reflexiva. A su vez, realizo un pequeño contraste de pensamiento con uno de los impulsores actuales conocido como Whitaker (2002) quien señala que desde hace 30 años se ha ido planteando el tema de los docentes como investigadores sobre la acción, los docentes como innovadores, los docentes que se auto dirigen y los docentes como observadores participantes. Después de esa recopilación de ambos

autores, que hacen hincapié a esos docentes que actúan como investigadores de su propia realidad y sentimiento, puedo decir que es cierto, siempre y cuando se maneje un proceso fundamental que es el asentir, que ha desarrollado a través de ese sentido de pertenencia, de esa vinculación consigo mismo, aceptando, reconociendo y revalorizando su sentir como persona dentro de una sociedad, comunidad, inclusive dentro de una familia. Al hacer conciencia de lo anterior se logra saber que el resultado es que toman decisiones al estar mejores informados, sus experiencias les sirven de apoyo para una mayor colaboración entre ellos y aprenden a ser mejores profesores, siendo capaces de observar más allá de lo inmediato, de lo individual y de lo concreto.

En tal sentido, Alonzo y Cuco (2011), en un informe realizado por el consejo escolar de Castilla-La Mancha sobre el educador en la sociedad del siglo XXI, se define el modelo docente que se está demandando desde la sociedad con los siguientes rasgos:

- Educador que forma a la persona para vivir en sociedad, desarrollando una educación integral que incluye la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Educador que orienta a los estudiantes concurrentemente a la realización de sus tareas de enseñanza.
- Educador democrático, abierto a la participación, justo actuaciones tolerantes.
- Educador motivador capaz de despertar en los alumnos el interés por el saber y por desarrollarse como personas.
- Educador capacitado para aprender de la reflexión sobre su propia experiencia.
- Educador implicado con su profesión, vacacionado, que busca contribuir a la mejora de la situación social a través de su ejercicio profesional.

Ahora bien, los profesionales de la educación deberán reorientar sus objetivos en función de la cultura circundante, así como sus procedimientos y técnicas, necesitan cambiar su manera de trabajar, tanto individual como grupalmente, su relación con la organización del centro y la manera de acceder a la información que se necesite. A tenor de las actuales

circunstancias tecnológicas, culturales y sociales, el docente deberá responder a los objetivos de la educación de la generación del siglo XXI. Siguiendo este perfil de docente que demanda la sociedad actual junto con el vertiginoso cambio sociocultural y económico, exige que los programas de formación tanto inicial como permanentemente del profesorado, cumplan una función de instrumento de constante innovación.

Finalmente, el docente es una persona que enseña una determinada ciencia o arte, por lo tanto debe poseer habilidades pedagógicas para ser agente efectivo del proceso de enseñanza. El docente, por tanto, parte de la base de que es la enseñanza su dedicación y profesión fundamental y que sus habilidades consisten en enseñar la materia de estudio de la mejor manera posible para sus estudiantes. Braslavsky, (2006).

El constructo de la habilidad afectividad en la formación inicial de los docentes universitarios

Siempre he considerado que, en el campo académico, el concepto de habilidad, la delimitación del constructo de competencia afectiva aparece como un tema de constante debate en el que todavía no existe un acuerdo conforme entre los expertos e investigadores. El primer punto de diferencia surge en la propia designación. Así, mientras que variados autores como López y Basto, (2010) hacen referencia a la habilidad socioafectivo y para Laudo y Pract (2013) prefieren utilizar la designación habilidad socioemocional; mientras que Serraias y Mauco (2016) seleccionan por utilizar el plural: habilidades afectivas o socioemocionales.

Por ello, en mi experiencia como docente universitario pongo de manifiesto que he percibido la habilidad afectiva como un constructo amplio que contiene diversos procesos e induce una variedad de resultados o consecuencias, entendiendo que diversas propuestas se han elaborado con el propósito de describir este constructo. Sin ánimo de ser absoluto revisé seguidamente algunas de ellas. Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco

dimensiones básicas en las habilidades emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol.

Estas dimensiones se igualan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo describe Goleman (1997), "...dividido en cinco dominios tales como la autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias" (p. 28). En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), proponen tan solo cuatro dominios "...conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones" (p. 36). Este paso permite exponer que a medida que la ciencia proporcione mayores conocimientos a la conceptualización de las habilidades emocionales avanzará necesariamente hacia una mayor masa.

Mientras que, Saarni (2000), señala que, "La habilidad afectiva se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales" (p. 88). Este autor precisa la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Sin embargo, para que haya autoeficacia requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados, todo dependiendo de los principios morales que la persona tenga. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales para así promover la integridad personal.

Desde la perspectiva curricular, con base a mi experiencia profesional, planteo la dimensión afectiva o emocional como el reflejo de una conciencia que conlleva los valores moralistas significativos de nuestra propia cultura. Como docente que nunca he dejado de lado esta perspectiva, tomo relevante el espacio y el tiempo como condicionantes de la competencia emocional. Así que, toda persona puede experimentar una competencia inconsciente emocional en un momento y espacio determinado, dado que no hay una preparación consciente para esa situación. En relación a lo antes mencionado, Saarni (ob. cit) presenta el siguiente listado de habilidades del bienestar afectivo personal:

a. Conciencia del propio estado emocional:

- envuelve la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- b. Destreza para discernir las habilidades de los demás, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
 - c. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones que relacionan la emoción con roles sociales.
 - d. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
 - e. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.
 - f. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
 - g. Capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su teoría personal sobre las emociones cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales. (p. 102).

Cabe destacar que dicho listado de habilidades permite que un docente pueda identificar, reconocer y manejar las emociones de su vida cotidiana, aprendiendo a comprender los sentimientos de los estudiantes así como de otros docentes, empatizando

con las emociones de los demás compañeros de clase, regulando su propio estrés o malestar diario, prefiriendo resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia. En definitiva podrá enseñar a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, tanto fuera como dentro del aula.

Reflexiones finales

La formación integral pretende articular el proceso de aprendizaje en un todo coherente, partiendo para ello de la integración del ser, hacer y conocer docente. Este proceso busca como resultado un docente orientador, facilitador, investigador, con una sólida base moral y ética, que respete y acepte nuestra diversidad nacional.

La praxis educativa de nuestros días, está sometida a la necesidad de un constante perfeccionamiento, que requiere de la actuación autónoma y creadora de maestros y profesores en la búsqueda de estrategias socioafectivo que contribuyan al logro de un aprendizaje significativo.

Así mismo, Tallaferro, (2006) considera el desarrollo y el aprendizaje como "...procesos complejos que en términos amplios suponen la adquisición de hábitos, destrezas, habilidades, valores, actitudes, conocimientos, conceptos y estrategias cognoscitivas y socioafectivo..." (p. 270), tanto del alumno como del docente; variables que deben tomarse en cuenta para el diseño del perfil del docente de educación. Además, el ámbito educativo, un docente creativo es el mejor estímulo para los alumnos, dado que allí muestra su riqueza personal y profesional, la cual es captada por los alumnos. La formación docente debe contemplar como propósito: Lograr que la formación del docente asegure el desarrollo de las capacidades profesionales que les permitan desempeñarse, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a los principios y lineamientos de sus instituciones, a sus propias expectativas y a las demandas de la comunidad y del país.

Incluso, desarrollará en el docente, la capacidad crítica, la creatividad, la investigación para estar preparado y poder identificar, los problemas que lo rodean, sus causas y generar las soluciones

pertinentes a las características de sus alumnos, de su institución educativa, de su comunidad y del mismo.

La formación se enfoca en el análisis crítico de su experiencia y práctica profesional, enmarcada en un contexto social, comunitario e institucional, de su saber y de la cultura humana, la misma que ha de ser cuestionada y enriquecida desde la experiencia. Un análisis crítico no solo de su saber y hacer docente, sino también de su ser docente.

En la medida en que el docente participe activamente en su formación, en esa medida aprenderá a construir en colectivo y estará en la posibilidad de transferir este enfoque constructivista en el aula, puesto que, se parte del hecho de que si el docente se forma en el ejercicio del constructivismo repetirá ese mismo patrón de aprender a aprender, y así se apropiará de una base teórica-práctica o pedagógica que lo convertirá en constructor de su propio proceso de formación y su primer evaluador.

Referencias

- Bonfim, G. C. (2010). Colegio brasileiro de ciências do esporte. *A prática da Capoeira na educação física e sua contribuição para a* Alvaro, S. (2008). *La afectividad: Eslabón perdido de la educación*. Colombia : EUNSA.
- Alfonzo, N; Cuco, A. (2011). *Una mirada estética del currículum: espacios de la sensibilidad para la conformación de subjetividades* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 17, pp. 57-74 Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela
- Arrieta, L. (2014). *La Transferencia del Conocimiento socio-emocional en la Resolución de Problemas. (Tesis de Doctorado no publicada)*. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.
- Aguerreando, I. (2016). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. ResearchGate, 1-11.
- Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Documento básico*. Fundación Santillana. Madrid. España.
- Cascante Gómez, Lode; González Alvarado, Francisco. (2008). *Repensar la educación y la pedagogía: algunas reflexiones críticas*. Educare, 47-64.
- CEPAL. (2018). *Segundo informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Santiago : Naciones Unidas.
- Domínguez, E. (2020). *El vínculo pedagógico como estrategia y posicionamiento ético/político en inclusión socioafectiva*. SEDECI, 1-18.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamiento reflexivo como proceso educativo: una reposición*. Barcelona: Kairós.
- Escámez, J.; García, R.; Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Editorial Octaedro. España.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés
- Godoy, M; Campoverde J. (2016). *Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje – casos: Argentina, Colombia y Ecuador*. Sophia, 237 -271.
- López, B; Basto P. (2010). *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva*. Educación y educadores, 275-291.
- Liston, D.; Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid. Ediciones Morata.
- Laudo C, Xavier; Practs G. Enric. (2013). *El lugar de la autonomía en la pedagogía y la educación postmoderna*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 1-16.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Caracas.
- Martínez, M. (1999). *La psicología humanista*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Comportamiento humano*. (2da ed.) México: Trillas.
- Odreman, N. (2003). *Análisis del Proyecto Educativo Nacional*. Ediciones Fe y Alegría. Caracas-Venezuela.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Desarrollo Emocional y Emocional Inteligencia. Implicaciones educativas*. Nueva York: Libros Básicos.
- Saarni, C. (2000). *Competencia emocional. Una perspectiva de desarrollo*. En Bar- Encendido, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Teoría, Desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y en Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.

- Serráis Fernando; Georges Mauco. (2016). Entender la afectividad: comprender con la mente racional la parte del yo que es emocional. España: Teconté.*
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. Educare, 269-273.*
- UNESCO, (2000). Aportes para la enseñanza docente. [Documento en línea]. Regando estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE, Santiago de Chile. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180273s.pdf> [Consulta: 2020, noviembre 15]*
- Whitaker, H. (2002). Investigación del Comportamiento. Ediciones Siglo XXI. España*