

Las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje

*“No hay lugar para el temor, ni
para la esperanza, sólo cabe
buscar nuevas armas”.*

Gilles Deleuze

Mónica B. Palmieri

monicabeatrizpalmieri9@gmail.com

Alejandra L. Ruarte

alejandraruarte0808@gmail.com

Estudiantes del Ciclo
de Complementación de
Licenciatura en Educación
Secundaria UNM

En este trabajo se presenta la descripción de una experiencia de interacción de una clase de Prácticas del Lenguaje en una escuela secundaria a partir de la cual, proponemos una reflexión en torno a la perspectiva que permite integrar diferentes dimensiones educativas y superar el sesgo intelectualista e individualista que predomina en las prácticas docentes habituales. Esta reflexión busca resaltar la importancia del trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo, donde los/as estudiantes no sólo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también fortalecen su capacidad para comunicarse y relacionarse con los demás.

Compartimos una experiencia puesta en práctica en el aula de 2do. Año de una escuela secundaria ubicada en el Partido de Moreno, Provincia de Buenos Aires, Argentina, situada dentro de una comunidad de bajos recursos y atravesada por diversas dificultades socio-económicas. Dentro de estas problemáticas se pueden visibilizar ciertas características que podrían influir en el proceso de aprendizaje, tales como: ausentismo, deserción escolar, desfase de edad, embarazo adolescente, consumo, situaciones de encierro y de violencia, entre otras.

El curso está integrado por 38 (treinta y ocho) estudiantes con una trayectoria discontinua por diversas razones: en 2018 tuvieron 6 meses menos de clases debido a los problemas de infraestructura escolar que derivaron en la tragedia en la que perdieron la vida un auxiliar y la vicedirectora de una escuela primaria de la localidad. En el 2019 se interrumpieron las clases por una invasión de roedores por aproximadamente tres meses. En 2020 y hasta septiembre de 2021, la pandemia obligó a cursadas irregulares sostenidas por la virtualidad, a la que no todos tenían acceso. Atribuimos a estas discontinuidades el hecho de que llegaron a la escuela secundaria sin hábitos de convivencia productivos ni habilidades de aprendizaje apropiadas. Por ejemplo, ingresan al aula sin marcar una diferencia de conducta con el espacio de recreo, demoran

en ocupar su ubicación y en disponerse a trabajar con los materiales apropiados, manifiestan dificultad para prestar atención cuando se pasa lista, se presenta una consigna de trabajo o se intenta corregir una tarea; o explicar un contenido nuevo. De lo anterior resulta el hecho de no poder concentrarse en las actividades propuestas debido a que algunos no demuestran interés y la gran mayoría no tiene el hábito de trabajar en clase de modo ordenado. Este conjunto de situaciones llevó a la necesidad de replantear la forma de llevar adelante nuestras prácticas docentes y a buscar diferentes tipos de estrategias, muchas planificadas, otras que surgen en el momento como respuesta a la situación áulica presente.

En una oportunidad, una vez organizada la clase, la docente de Prácticas del Lenguaje decide iniciar la hora de lectura: reparte el texto, luego propone que cada alumno/a decida quién comienza a leer, solicita silencio para escuchar al compañero/a; y al no lograr el efecto deseado, pone en práctica, de manera espontánea, la estrategia del “punto verde/punto rojo”. Muestra a los/as estudiantes lapiceras con ambos colores y les explica que, con el verde pone la nota (positiva), mientras que, con el rojo, coloca un punto al que se ría, moleste, se burle o hable mientras un compañero/a lleva adelante la lectura. Al acumular tres puntos rojos recibirían una nota negativa.

A partir de esta estrategia, los/as estudiantes lograron concentrarse en la actividad, alternaron y respetaron los turnos de lectura, prestaron atención al texto, y aplaudían al que terminaba de leer, incluso después de la lectura de uno de los alumnos que tenía dificultades para pronunciar quien recibió un aplauso especial como reconocimiento a su esfuerzo. Se pudo trabajar el texto de manera oral, con intercambios pertinentes entre ellos y con la docente, se formularon preguntas sobre el mismo y se logró un espacio de encuentro colaborativo. Todas ellas eran conductas

no habituales pero que se manifestaron a partir de esta dinámica. Por ello se valoró positivamente esta experiencia.

¿Por qué se quiso comenzar este trabajo con la experiencia presentada?

Porque en el área de Prácticas del Lenguaje, la lectura en voz alta es, en esencia, una actividad comunicativa que promueve el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades de escucha. En este sentido, Lev Vygosky (1978), desde una perspectiva sociocultural, nos recuerda que el aprendizaje se produce en la interacción social y a través del lenguaje. El hecho de que los/as estudiantes alternaran y respetaran los turnos de lectura, prestaran atención al texto y participaran en intercambios pertinentes con la docente, demuestra cómo la práctica de lectura en voz alta, cuando se da en un marco de respeto, convierte al lenguaje en una herramienta para pensar y aprender juntos.

Esta práctica puede entenderse a través del concepto de dispositivo propuesto por Agamben (2011), y considerado como un mecanismo que define un conjunto heterogéneo que incluye diversos elementos, tanto discursivos como no discursivos. En este sentido, el acto de leer en voz alta en un aula se convierte en una estrategia educativa que integra discursos sobre la comunicación efectiva, normas de convivencia y



respeto mutuo, así como las dinámicas sociales que surgen entre los estudiantes.

Así, el momento de la lectura no es sólo una actividad aislada; es parte de una red más amplia que incluye las instituciones educativas, las metodologías empleadas y las interacciones entre los estudiantes. Este “mecanismo” o “estrategia” permite que los alumnos desarrollen habilidades no sólo literarias, sino también sociales y emocionales, creando un espacio donde se fomenta la escucha activa y el respeto por los demás. De este modo, el acto de leer en voz alta se transforma en un elemento clave que articula diferentes dimensiones del aprendizaje y la convivencia. Por ello, creemos que la lectura no sólo es una práctica sustancial para el aprendizaje y la comprensión de los textos en todas las áreas, sino que también permite experiencias positivas que pueden ser aprehendidas de manera significativa. Es importante incorporar estrategias adecuadas y realizar las modificaciones pedagógicas necesarias para fortalecer los saberes a través de la construcción de vínculos. En tal sentido, esta propuesta didáctica fue posible gracias a la interacción efectiva entre la docente y el grupo de estudiantes. Este momento de interacción, tuvo, sin duda, una carga emotiva que le permitió a este curso conectarse con la actividad y aprender en un entorno educativo. Propiciar un espacio de confianza, de querer hacer, de animarse; es una construcción con otros. Enseñar, aprender y vincularse, al igual que esta interacción, son procesos que no se establecen de un día para el otro. Estos, están atravesados por los tiempos, los significados y las singularidades de cada uno de los actores que participan en ellos.

Esto nos lleva a reflexionar acerca del papel innegable que posee la escuela en la fabricación de soportes afectivos que construyen autoestima individual y social; tal como sostiene Carina Kaplan (2017):

“(…) la relación existente entre la trama subjetiva de las emociones y el cuerpo y las expresiones de violencia en contextos escolares, da cuenta de cómo las y los jóvenes estudiantes de sectores populares parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad acompañado de un sentimiento de vergüenza (...)” (p.4).

En otras palabras y analizando la experiencia de lectura, el estudiante con dificultades para pronunciar podría sentirse inseguro ante sus compañeros, y este aspecto impactaría negativamente en su disposición

hacia el aprendizaje. Esta situación no sólo afectaría su rendimiento académico, sino también generaría una desconexión emocional con el entorno escolar. Por lo tanto, es crucial crear un ambiente inclusivo donde se fomente la confianza, se valoren los esfuerzos individuales y se celebren los logros, independientemente del nivel de habilidad. Sólo así podremos contribuir a la formación de estudiantes que no sólo sean competentes en el ámbito académico, sino que también se sientan valorados y aceptados dentro de la comunidad escolar.

Teniendo en cuenta estas señales, podemos precisar que las instituciones son más que edificios y paredes, en la medida que sus cimientos se basan en las condiciones de posibilitar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones del estudiante; tal como lo expresa Jurjo Torres (2006), al sostener que todo contexto educativo propone tener una mirada sobre los/as estudiantes, como seres integrales, donde su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico se influyen mutuamente.

Esta perspectiva se enfrenta al desafío del sesgo intelectual, que se manifiesta en las instituciones educativas cuando se prioriza un tipo de conocimiento o habilidades sobre otros, favoreciendo enfoques académicos tradicionales que ignoran la diversidad de capacidades y experiencias de los estudiantes. No obstante, las escuelas, como espacio de construcción social, tendrían que generar espacios donde se fomente un aprendizaje equitativo y diverso, reconociendo y valorando las diferentes formas de inteligencia y los contextos únicos de cada estudiante. Ignorar esta diversidad perpetúa el sesgo intelectual, limitando el desarrollo integral al centrarse únicamente en aspectos cognitivos y descuidando el crecimiento emocional, social y físico. Esto implica crear ambientes inclusivos donde todos los/as estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar sus múltiples habilidades y dimensiones. Al hacerlo, no sólo se desafían las nociones limitadas sobre el éxito académico, sino que también se promueve una educación que respete y potencie la integridad del educando

Según Aristóteles: “Las personas somos por naturaleza seres sociales”, tal como lo expresa Ana María Fernández, (1998), en su texto “El niño y la tribu”; que comienza con el siguiente dicho africano: “Para educar a un niño se necesita una tribu”, y agrega: “(...) Sabiduría que subraya la importancia de la transmisión de los valores de una comunidad en la producción de sus sujetos” (p.1). Es decir que el papel que desempeña la comunidad en el proceso educativo es fundamental. Esta sabi-



duría subraya que la transmisión de valores, tradiciones y conocimientos dentro de un contexto comunitario es esencial para la formación de sujetos íntegros y conscientes; que el aprendizaje y el desarrollo humano no ocurren en un vacío, sino en interacción constante con los demás. Desde su nacimiento, los individuos se ven influenciados por su entorno social, y es a través de estas interacciones que adquieren habilidades, valores y normas que darán forma a su identidad. En este sentido, la educación trasciende las fronteras del aula y se convierte en un proceso colectivo que contribuye al desarrollo del niño, lo cual implica interactuar con los demás sin importar el género, la edad o el contexto al que pertenecemos. Esta es una necesidad que se da en la convivencia de manera espontánea.

Habría que decir también, que educar es conmoverse, afectarse, comprometerse, poner el cuerpo y el corazón, es movilizar aquellos componentes que viabilicen, que la escuela deje su huella simbólica y, por el contrario, no se represente como una experiencia dolorosa. Por ello, según Bizquerra (2000, p. 243), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar las emociones que se encuentran estrechamente relacionadas a diversas situaciones por las que atraviesan los estudiantes. Para ello, propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. En tal sentido, en referencia al conocimiento de las propias experiencias afectivas relacionadas con el aprendizaje, podemos citar lo propuesto por Luz Pérez Sánchez y Jesús Beltrán Llera en su artículo “Estrategias de aprendizaje” (2014):

“Las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, de manera que las riendas y el control del aprendizaje vayan pasando de las manos del profesor a las manos de los alumnos. (...) cuando el estudiante es ya capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje, es decir, cuando posee y domina las estrategias de aprendizaje llamadas metacognitivas” (p.37).

Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Para continuar con esta misma perspectiva, Goleman (1996 – citado en Vivas García, Mireya – 2003) plantea:

“(...) que la educación emocional debe ser un proceso intencional y sistemático (...). Propone como una posible solución forjar una nueva visión

acerca del papel que pueden desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando en las aulas emoción y cognición. En tal sentido, la educación debería incluir en sus programas la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás” (p.4).

Desarrollo

Carina Kaplan (2017), destaca la importancia de considerar las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La autora señala que las emociones juegan un papel fundamental en la construcción del conocimiento y en la interacción entre docentes y estudiantes y pueden influir en la motivación de estos, en su capacidad para concentrarse y retener información, así como en su disposición para participar activamente en el aprendizaje.

Además, destaca que las emociones también impactan en la relación pedagógica, afectando la comunicación, el clima emocional del aula y la construcción de vínculos entre los actores educativos. En este contexto, la lectura se convierte en un espacio donde no sólo se aprende a leer, sino también a convivir e interactuar de manera respetuosa.

Por lo tanto, la práctica de lectura en grupo no sólo fomenta la participación activa, sino que también crea un espacio donde cada estudiante puede sentirse valorado, reconocido y apoyado, independientemente de sus habilidades.

“Todos necesitamos ser reconocidos por otros en las relaciones que establecemos. El reconocimiento de un otro es lo que nos constituye como sujetos humanos. En ocasiones, en la enseñanza, en la formación, el gran trabajo es esta lucha por el reconocimiento. Cuando esto se da, parecen multiplicarse las posibilidades de enseñar y de aprender. Y empiezan a ser posibles los puntos de contacto y los encuentros entre estos dos procesos tan diferentes” (Diana Mazza, 2020, p. 187).

Por otra parte, Agamben (2011) propone observar que el momento de lectura resulta del cruzamiento de relaciones de poder y saber. La dinámica del aula establece un entorno en el que el poder no se ejerce de

manera jerárquica, sino que se redistribuye al reconocer y celebrar los logros individuales, como el caso del alumno que lucha con la pronunciación. En lugar de ser objeto de burla o exclusión, su esfuerzo es aplaudido por sus compañeros, lo que transforma su experiencia en un acto significativo de reconocimiento. De esta manera, la práctica de leer en voz alta se convierte en un espacio donde se entrelazan las relaciones sociales y las habilidades académicas, promoviendo un aprendizaje inclusivo y colaborativo.

A partir del ejemplo dado, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué papel juegan las emociones en este aspecto? ¿Qué actores sociales intervienen? Para dar respuesta a estos interrogantes, recuperamos lo planteado por José Ángel García Retana (2012) quien expresa lo siguiente: “Dentro del proceso educativo, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales (...); sin embargo, esto no es conveniente si se pretende lograr el desarrollo integral del educando. (...) El proceso educativo se debe caracterizar teniendo en cuenta en qué consisten las emociones, qué papel juegan dentro de dicho proceso y cómo se pueden relacionar con los estilos de aprendizaje” (p. 97).

En tal sentido:

“El planteamiento de que las emociones está ligado a factores subjetivos refleja que no se ha tomado en cuenta que éstas incluyen una evaluación de las implicaciones que la situación o evento tiene para el organismo que le permite efectuar una valoración de la situación en la que entran en juego las diferencias individuales, las cuales pueden estar sujetas a un procesamiento controlado o voluntario de la información” (Pérez & Redondo, 2006, citado en J. A. García Retana – 2011, p. 100).

Por su parte, Jiménez & Mallo (1989), sostienen que:

“(...) la toma de decisiones partiendo de un chequeo de atribución causa-efecto, discrepancia entre lo ocurrido y lo esperado, la facilitación de metas, la urgencia de responder ante el evento que está siendo valorado, interviniendo en todos estos aspectos la memoria, la motivación y el razonamiento, lo que revela que la toma de decisiones está más afectada por el carácter emocional que racional” (citado en J. A. García Retana – 2011, p. 100).



Tal es el caso de la situación de lectura expuesta en el presente trabajo, donde la implicancia de la misma posibilitó que un estudiante se animara a leer en voz alta, elevando su autoestima al ser reconocido por sus pares. Esta experiencia no sólo mejora las habilidades de lectura, sino que también se alinea con lo que proponen Steiner y Perry (1997 – citado en Vivas García, Mireya – 2003, p. 4) sobre la educación emocional al plantear que: “La educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”.

Por tal motivo, en esta interacción que se produce durante el encuentro pedagógico, es donde se crea un escenario de posibilidades. Un espacio en el que los alumnos y los docentes se retroalimentan y expresan sus sentires, propiciando un clima agradable en el que todos forman parte en la construcción del conocimiento. En ese mismo contexto, Noemí Allidière (2011), analiza aspectos de la personalidad de los docentes y la forma en que estos determinarán el clima áulico. Luego afirma que “aprender en un clima distendido donde haya posibilidad de reír, y también reírse de uno mismo (...) resulta siempre un estímulo facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje”. Considera además que “(...) el buen humor promovido por el docente es un recurso de excelencia que le permite al estudiante sentirse reconocido y aceptado” (p. 18). Así se sintió este alumno después de animarse a leer.

Es decir que, este estudiante, que se encontraba pasivo en cuanto a su participación en el aula, un día decidió ser alguien más y leer para todos sus compañeros, transformando su realidad junto a ellos. Por otro lado, Paulo Freire (1973) expone que: “La educación es comunicación, es diálogo; en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (p. 77).

Tal es así que, en esta situación de lectura, no sólo se propició el espacio para esta tarea, sino que también se construyó un momento que elevó la autoestima de este grupo de estudiantes, y de uno de ellos en particular, a través de la participación, la escucha y la expresión representada en el lenguaje corporal; promoviendo un sentido de comunidad y apoyo. Este acto no sólo fomenta un ambiente inclusivo, sino que también permite a todos los estudiantes conectar sus propias realidades con el contenido que están leyendo.

Conclusión

Después de compartir esta experiencia de aprendizaje y el pensamiento de varios autores, se puede precisar que la escuela no es solamente un ámbito educativo, sino un espacio de construcción conjunta. Un lugar donde se producen encuentros para lograr que el aprendizaje sea perdurable a través de la enseñanza. Una tarea que la autora Mariana Maggio (2015) define como: “Enseñanza poderosa”, esto tiene que ver con lo que explota en la práctica, con aquellas clases donde los alumnos sienten que sucede algo, que no salen del aula igual a como habían entrado, y por otro lado aquello que perdura en el recuerdo. Aquellas propuestas que tienen un compromiso con lo que es la subjetividad del otro. Propuestas que nos permiten construir vínculos, como docentes acompañar y contener a nuestros jóvenes, lograr que se sientan valorados. “En el nivel medio de enseñanza, dada las complejas problemáticas por las que evolutivamente atraviesan los adolescentes, el profesor/a también podrá ser una figura importante, tanto como modelo de identificación, como privilegiado depositario de emociones desplazadas desde el ámbito familiar (...) Este vínculo reparatorio resultará, sin duda, una experiencia positiva para la regulación de su autoestima y para su construcción subjetiva” (Noemí Allidière, 2011, p. 18).

En tal sentido, creemos que la escuela es un espacio de posibilidad y cambio que puede llevarse adelante cuando la propuesta invita a participar, dialogar y expresar. Un escenario que recibe y aloja a ese otro que llega a su encuentro; donde la experiencia se torna agradable porque conmueve y se propicia un escenario para aprender de otros y con otros. Tal fue el caso de este grupo de estudiantes y su docente.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?*, Sociológica, 26, (73), 249-264.
- Allidière, N. (2011). *Estilo del docente y clima escolar. Su influencia en el bienestar emocional de los alumnos*. Novedades Educativas.

- Fernández, A. M. (1998). *El niño y la tribu*, Revista “Salud, Problema y Debate”, (18).
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Editores.
- García Retana, J. A. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Revista Educación, 36 (1), 97-109, ISSN: 0379-7082, enero-junio, 2012.
- Kaplan, C. V. (2012). *Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Maggio, M. (2015). *Enseñanza poderosa. (Conferencia)*. Instituto Iberoamericano de Tic y Educación. (IBERTIC).
- Pérez Sánchez, L., & Llera, J. B. (2014). *Estrategias de aprendizaje: Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente, Padres y Maestros*, N° 358, agosto 2014, pp. 34-38.
- Torres, J., (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Vygostky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vivas García, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, ISSN: 1317-5815, vol. 4, N°2, Diciembre, 2003, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, pp. 33-54.