

Ambientes
de aprendizaje

ACACIA CULTIVA

Fundamento Conceptual Afectividad



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Título del documento:

Fundamento Conceptual Afectividad

Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-COEPPKA2-CBHE-JP) cofinanciado por el programa Erasmus+ ACACIA: Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria.

Autores:

Felipe Bravo Osorio (UDFJC)
Olga Lucía León Corredor (UDFJC)
Gladys Molano Caro (CUI)
Rolando Rocha Martínez (UNMSM)
Márcia Lopes Reis (UNESP)
Blanca Nevai Centeno Bravo (URACCAN)

Colaboradores:

Andrés Villanueva (CUI)
Harold Castañeda Peña (UDFJC)
Paola Fontana (UA)

Evaluadores:

Dra. Adalira Sáenz-Ludlow-Universidad North Carolina (EEUU)
Dra. Mariana Sáiz- Universidad Pedagógica Nacional (México)

Edición:

Olga Lucía León Corredor (UDFJC)

Diseño, diagramación y accesibilidad:

[Mauricio Vargas Rincón](#) (UDFJC), Colombia

Glosario:

Rolando Rocha Martínez (UNMSM)

Esta obra se distribuye bajo Licencia Creative Commons AttributionNoComercialSinDerivar 4.0 Internacional.



Cómo citar este documento:

Bravo-Osorio, F., León, O., Molano, G., Rocha, R., Reis, M. & Centeno, B. (2018). Fundamento Conceptual Afectividad.

Disponible en: <https://acacia.red/udfjc/>



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Instituciones Proyecto ACACIA



Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Colombia



Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | España



Universidade Nova de Lisboa (UNINOVA) | Portugal



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) | Chile



Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) | Brasil



Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) | Perú



Universidad de Antofagasta (UA) | Chile



Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) | Nicaragua



Universidad Pedagógica Nacional (UPN) | Colombia



Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) | Brasil



Universitatea "1 Decembrie 1918" Alba Iulia (UAB) | Rumania



Corporación Univesitaria Iberoamericana (CUI) | Colombia



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León) | Nicaragua



Universidad Continental | Perú



Red Alter-Nativa | Colombia

Índice

General

Lista de abreviaturas y acrónimos	Página 6
Introducción	Página 7
1. Caracterización de Afectividad	Página 8
2. Directrices para la integración de la afectividad en ambientes de aprendizaje universitarios	Página 11
2.1. Interacción profesor-alumno	Página 12
2.1.1. Comprensión de las emociones como parte de la afectividad	Página 12
2.1.2. Técnicas de enseñanza y aprendizaje	Página 13
2.1.3. Reconocimiento de la diversidad	Página 13
2.2. Nivel institucional y curricular	Página 13
2.2.1. Vivencias de habilidades para la vida	Página 13



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Índice

General

2.2.2. Evaluaciones	Página 14
2.2.3. Servicios de apoyo institucionales	Página 14
2.3. Familia y Comunidad estudiantil	Página 14
2.3.1. El rol de los padres	Página 14
2.3.2. Comunidad estudiantil e interacción estudiante-estudiante	Página 14
3. Buenas Prácticas	Página 17
Glosario	Página 21
Bibliografía	Página 27



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Lista de abreviaturas y acrónimos

CUI=	Corporación Universitaria Iberoamericana
UDFJC=	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
UNESP=	Universidad Estadual Paulista
UNMSM=	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
URACCAN=	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

Introducción

Ambientes de Aprendizaje

Fundamento Conceptual Afectividad

Un ambiente educativo es un medio físico y teórico estructurado y diseñado específicamente para adaptarse a las necesidades de aprendizaje y a las características diversas de los estudiantes. Dentro de los aspectos que deben considerarse al momento de diseñar un ambiente, está la afectividad. Este capítulo busca caracterizar la noción de afectividad y, en particular de educación afectiva, además de proveer directrices para su aplicación en un ambiente de aprendizaje.

The graphic features a large, rounded pink shape on the left. To its right are two smaller, rounded red shapes stacked vertically. Below the pink shape is a light pink rounded rectangle. At the bottom, a series of vertical lines of varying heights and colors (pink and red) extend downwards. The text 'Ambientes de aprendizaje' is centered within the large pink shape.

Ambientes
de aprendizaje

1. Caracterización de la Afectividad

Aunque la afectividad generalmente aparece unida a la emoción, esta no puede ser asumida como sinónimo. La afectividad es un «aspecto constitutivo de la actividad humana» que se expresa en los diferentes actos de la actividad diaria (Markusy Kitayama, 1994, citado por Rodríguez, Juárez & Ponce, 2011, p. 193). Los afectos, señalan estos autores, son construidos psicosocialmente e incluyen las emociones, las cuales son reacciones momentáneas de gran intensidad, «con manifestaciones neurovegetativas como el sudor, el temblor, el rubor, etcétera, con expresiones socialmente codificadas» (p. 193).

Russell & Barrett, 1999, citados por Rodríguez et al. (2011) señalan que «el afecto es la experiencia psicológica más elemental a la que se tiene acceso mediante introspección y constituye el núcleo central de la emoción» (p. 193). Ahora, en oposición al «afecto», que es su interpretación consciente, las emociones surgen de los procesos cerebrales y son necesarias para la adaptación y la regulación del comportamiento humano (Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] 2007, citado por Molano, Quiroga y Pinilla, 201, p.208). Por ende, una de las principales diferencias que existen entre la emoción y el afecto es que esta última «cumple el papel del movimiento social, es decir, alterar, transformar, mover, presionar, etcétera; es decir, la afectividad constituye el curso de los acontecimientos mientras la racionalidad constituye el discurso de los acontecimientos» (Fernández, 2009, citados por Rodríguez et al., 2011, p. 194).

Más precisamente, el término «afectividad» está referido a las respuestas emocionales, pasionales y sentimentales de los seres humanos en relación con ellos mismos, con los otros y con su entorno (Thomas et al., 1987). En nuestro contexto, una

«educación afectiva» en particular es una concepción del proceso pedagógico y la práctica educativa, en donde el desarrollo de las competencias inter-personales, emocionales y de toma de decisiones es una parte fundamental de la educación de los estudiantes. La afectividad hace parte de un modelo universal de la educación, en donde el rol de los educadores no es solo el de proveer un conocimiento teórico o técnico, dirigido exclusivamente a las habilidades intelectuales del estudiante, sino de desarrollar competencias socioafectivas fundamentales para la vida de los seres humanos. Dicho de otra manera, el aprendizaje no está completo si los aspectos afectivos no se suman a los aspectos intelectuales.

Los procesos cognitivos fueron históricamente separados y diferenciados de las emociones y los afectos a través de una imagen positivista del método científico (Vázquez & Manassero, 2007). Los primeros eran privilegiados de acuerdo con un énfasis en la racionalidad del pensamiento; los segundos eran desvalorizados y asociados con la subjetividad y la irracionalidad. Históricamente, esta distinción se vio reflejada dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que buscaban considerar únicamente la razón, olvidando las emociones. Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, la dicotomía razón-emoción ya no puede ser concebida de la misma manera, por al menos dos razones:

Primero, la afectividad del sujeto tiene un rol y una incidencia significativa en los procesos de aprendizaje. Esta perspectiva hace ver la razón y la emoción como dos aspectos esencialmente ligados. La motivación, la autorregulación, la autoestima, la autoeficacia son, entre otros, aspectos emocionales y

afectivos que tienen un impacto significativo en los procesos de aprendizaje. Es entonces necesario tomar en cuenta estos aspectos tanto para entender y como para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y segundo, la noción de educación va más allá del aprendizaje académico. Se quiere que un proceso educativo completo sea también un proceso en donde los estudiantes, no solo adquieren competencias intelectuales, sino que también se desarrollen social y emocionalmente. En efecto, el objetivo educativo fundamental es enseñar a leer y escribir, entender matemáticas y ciencias, desarrollar creatividad y pensamiento crítico; pero también crear individuos responsables, que desarrollen relaciones sociales sanas y diversas, que sean empáticos y puedan tomar decisiones morales etc. Los aspectos socioafectivos son así una parte esencial del proceso educativo (Elias, 2003).

El aula de clases es un medio emocional, en particular en el caso de la educación superior en donde los estudiantes viven la entrada a la vida adulta y pasan por cambios sociales y educativos importantes en los primeros años de formación universitaria. Muchos factores socioafectivos inciden así en el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Por esta razón, dentro de una perspectiva CULTIVA, al momento de crear un ambiente educativo propicio para abordar problemas como la deserción o el bajo rendimiento, es fundamental tomar en cuenta la afectividad.

Esa comprensión del tema precisa la elección de Henri Wallon para aclarar la cuestión de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje por varias razones. Su teoría psicogenética trasciende el modelo tradicional y aporta una compleja contribución a la

comprensión del rol de la afectividad en el proceso de desarrollo y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, propone subsidios para comprender al alumno y al profesor, y la interacción entre ellos:

- A. Así que, al enfocar el medio como uno de los conceptos fundamentales de la teoría, plantea la cuestión del desarrollo en el contexto en el que está inserto, y la escuela como uno de los medios fundamentales para el desarrollo del alumno y del profesor.
- B. Establece una relación fecunda entre Psicología y Educación. En la clase inaugural en el Collège de France, en la silla Psicología y Educación del Niño, creada por Pièron en 1937, afirma Wallon: «Entre la Psicología y la Educación las relaciones no son de una ciencia normativa y de una ciencia o arte aplicada». Es decir, Psicología y Pedagogía constituyen momentos complementarios de una misma actitud experimental.

Aunque no sea un científico de la educación, toda su obra está impregnada de elementos de la afectividad que permiten elaborar una propuesta de educación que están descritas en las vivencias.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

The graphic features a large, rounded pink shape on the left containing the text 'Ambientes de aprendizaje'. To its right is a dark red shape. Below these are several smaller rounded shapes in various shades of pink and red. At the bottom, a series of vertical lines of varying heights and colors (pink, red, dark red) extend downwards.

Ambientes
de aprendizaje

2. Directrices para la
integración de la afectividad
en ambientes de aprendizaje
universitarios

Para integrar afectividad en un ambiente de aprendizaje universitario existen diferentes estrategias. Estas se organizan en tres niveles: (i) el nivel del aula, donde se sitúa la interacción profesor-alumno; (ii) el nivel de la institución, donde se decide el contenido curricular y las políticas educativas, y (iii) el nivel interpersonal del alumno que concierne en particular a su entorno familiar y social. Los Elementos en estos tres niveles son factores decisivos en el desarrollo socioafectivo de un estudiante, y así mismo en su éxito académico. El siguiente es un recuento de algunos elementos importantes a tomar en cuenta en estos niveles al momento de integrar la afectividad en un ambiente de aprendizaje universitario.

2.1. Interacción profesor-alumno

2.1.1. Comprensión de las emociones como parte de la afectividad

El rol del profesor, y en particular la relación entre el profesor y su estudiante, es un factor fundamental en la configuración de un ambiente de aprendizaje afectivo. En esta perspectiva, el objetivo más importante es la formación del profesor para la comprensión de la importancia de la afectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor y los estudiantes deben aprender a reconocer, comprender y manejar las emociones presentes en las aulas de clase. La condición ideal para que esto sea posible, es el establecimiento de un ambiente de confianza entre el profesor y sus estudiantes. Otras posibilidades son reportes anónimos para conocer la opinión y sentimientos de

los estudiantes con respecto a las clases, o la comunicación con otros en el entorno del estudiante (los padres, por ejemplo) (Pekrun, 2014).

El aprendizaje es estimulado por un ambiente cálido, donde el estudiante no se siente amenazado sino bienvenido y valorado. Parte del rol del profesor es asegurarse de crear en su aula un ambiente de este tipo (Biggs & Tang, 2007). Elias recuerda algunas sencillas aplicaciones prácticas hacia este objetivo: (i) saludar a los estudiantes por su nombre, (ii) empezar o terminar la clase con un período de reflexión sobre lo aprendido y lo que les interesaría aprender en el futuro, (iii) crear reglas que reconocen el comportamiento positivo, (iv) mostrar interés en sus vidas personales fuera de la institución (Elias, 2003).

De la misma manera, el profesor debe intentar promover las emociones positivas durante el aprendizaje y la resolución de problemas. Estas promueven la motivación, la autorregulación y la atención de los estudiantes. La confianza y la autoeficacia del estudiante son también factores fundamentales que deben ser cultivados, pues permiten el manejo de emociones negativas y situaciones de estrés que inevitablemente se presentan durante la vida académica. Para cumplir cabalmente estos fines, el profesor debe enfocarse en las fortalezas de sus estudiantes: cambiar la perspectiva sobre el fracaso es un factor importante en este sentido. Este no debe ser visto como la evidencia de una inhabilidad o debilidad por parte del estudiante, sino una oportunidad de mejora. Las razones del fracaso deben ser percibidas por los estudiantes como cayendo bajo su propio control (Pekrun, 2014).

2.1.2. Técnicas de enseñanza y aprendizaje

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje deben ser concebidas para crear afectividad. Fijar metas claras y comprensibles, y dirigir la enseñanza hacia la resolución de problemas son estrategias centrales para crear compromiso y motivación en los estudiantes. De esta manera, el estudiante tiene una percepción real de su progreso y de las estrategias disponibles para alcanzar las metas fijadas. Un estudiante que se siente desafiado, pero que confía en sus capacidades, tendrá una mayor probabilidad de desempeñarse mejor académicamente y evitar problemas emocionales o de comportamiento (Elias, 2003).

Relacionar el material estudiado con problemas relevantes para los estudiantes en su vida cotidiana o a futuro contribuye igualmente a agregar valor e interés por el objeto de estudio, y así mismo motivar a los estudiantes (Biggs & Tang, 2007; Stein, 1998). Estas relaciones pueden ser puestas en evidencia por el profesor o se les puede pedir a los estudiantes que establezcan la relación ellos mismos (Pekrun, 2014).

Variar los medios y las modalidades de enseñanza es un aspecto que contribuye al desempeño de los estudiantes en su diversidad. Una misma materia puede ser enseñada usando medios artísticos, digitales, manuales, la internet, entre otros. El cambio de modos de enseñanza permite adaptarse mejor a las fortalezas individuales y los métodos de enseñanza diversos de los estudiantes. En esta misma perspectiva, la discusión y el aprendizaje colaborativo deben ser estimulados, pues permiten desarrollar habilidades socioafectivas y mejorar el aprendizaje (Pekrun, 2014; LeBlanc & Gallavan, 2009).

2.1.3. Reconocimiento de la diversidad

El reconocimiento de la diversidad cultural, emocional, cognitiva y social de los estudiantes es una clave para integrar la afectividad en las aulas de clase. Diferentes estudiantes reaccionarán de formas diferentes a un mismo estímulo —un tema estudiado, un examen, un curso etc.—. Por consiguiente, es fundamental que el profesor tenga conciencia de esta diversidad, y que no espere las mismas respuestas emocionales al mismo estímulo (Pekrun, 2014; MIT).

2.2. Nivel institucional y curricular

2.2.1. Vivencias de habilidades para la vida

La afectividad en la enseñanza no implica únicamente la consideración efectiva de las emociones de los estudiantes. También es necesario concebir los años de formación como un momento de desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Estas habilidades deben ser integradas en los currículos. Bajo esta perspectiva, el objetivo es cambiar la concepción según la cual el currículo y las instituciones deben proveer un conocimiento dirigido únicamente a las habilidades cognitivas de los estudiantes, por una concepción más universal del proceso educativo. Las habilidades fundamentales para el desarrollo emocional y social de los estudiantes en sus vidas deben ser una parte integral del currículo de una institución. El instituto CASEL provee la siguiente lista de habilidades socioemocionales, que deben ser una prioridad para las instituciones educativas: (i) autoconciencia, (ii) autogestión, (iii) conciencia social, (iv) habilidades relacionales y (v) toma de decisiones responsable (CASEL, 2015).

2.2.2. Evaluaciones

La evaluación es un elemento particularmente emocional en la vida académica de un estudiante, asociado a emociones negativas como el estrés y la ansiedad. El estrés en particular es un factor importante en problemas académicos y socioemocionales. Por esta razón, las evaluaciones deben concebirse considerando este componente afectivo. Para ello, Pekrun cita las siguientes:

- » Claridad en el tiempo, las exigencias y las consecuencias de las evaluaciones
- » Oportunidad de escoger entre pruebas y de retomar evaluaciones
- » Realimentación sobre las evaluaciones, enfocándose en el progreso del estudiante y su dominio del tema y concibiendo el fallo como una oportunidad de mejora.
- » Evitación de las evaluaciones decisivas

2.2.3. Servicios de apoyo institucionales

La institución educativa debe proveer servicios de acompañamiento y apoyo emocional a los estudiantes. Esto incluye psicólogos, psicopedagogos y consejeros estudiantiles, además de campañas de prevención, enseñanza de técnicas de enseñanza eficaces y formación en afectividad del personal. El compromiso del personal de la institución con la afectividad es un factor importante, pues el clima emocional de una institución no se limita al que se origina en el aula de clases. De la misma manera que al nivel del aula, un ambiente escolar o universitario positivo se asocia con un mejor desempeño, menor ausentismo y menor deserción. Políticas institucionales, metas y principios

comunes y estructuras organizacionales que apoyen el desarrollo socioafectivo de los estudiantes son estrategias disponibles a nivel institucional (CASEL, 2015). En ese sentido, las acciones del apoyo se los empodera a los sujetos de las instituciones, pues reinventan el modo de ser, sentir y reaccionar. El tema abarca una forma muy puntual de acción compartida de las universidades con la familia, debido a que ha sido en ese locus que se han formado los fundamentos de esa dimensión de la vida humana.

2.3. Familia y Comunidad estudiantil

2.3.1. El rol de los padres

La vida social y familiar tiende a influir significativamente en el desempeño académico y emocional de los estudiantes. Por esta razón es importante que se tome en cuenta el impacto afectivo que puede ocasionar la relación de un estudiante con su familia o comunidad. El apoyo parental y las expectativas de los padres, por ejemplo, impactan significativamente en el rendimiento académico de un estudiante, pero también en su nivel de motivación y ansiedad. Por esta razón, en la medida de lo posible, es importante involucrar a los padres en la institución educativa. Sin embargo, este aspecto es menos significativo en el caso de la educación superior.

2.3.2. Comunidad estudiantil e interacción estudiante-estudiante

La calidad de la interacción entre los estudiantes, y entre éstos con la institución, impacta en las emociones de los estudiantes, en su satisfacción con la universidad en la que estudia, en su desarrollo

personal e intelectual, y contribuye al clima emocional de la institución (Pascarella, 1980).

Las comunidades estudiantiles de aprendizaje son una importante herramienta para fomentar la motivación y la inclusión entre los estudiantes a través de la construcción social de conocimiento (MIT; Stefanou & Salisbury-Glennon, 2002). De la misma manera, el aprendizaje colaborativo, como contexto social activo, ayuda a desarrollar en los estudiantes autogestión, habilidades de liderazgo, autoestima y responsabilidad. Por esta razón, es un elemento fundamental para crear afectividad (CTE).

El establecimiento de reglas (o un código de conducta) contribuye con la creación de un ambiente seguro de aprendizaje y fomenta relaciones sociales sanas entre los estudiantes. Los estudiantes pueden participar ellos mismos en el establecimiento de estas reglas a través de la colaboración y la discusión (Brookfield & Preskill, 2005; CTE).

De manera general, crear un sentimiento de comunidad es un elemento esencial para el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes. Esta es una necesidad psicológica a la cual las instituciones de educación superior, como lugares de socialización, deben responder (Osterman, 2000).

Las vivencias de las prácticas de la afectividad se pueden conocer desde la forma en la que se discute sobre afectividad. Sobre el particular, cabe una observación de Kirouac (1994), al analizar la problemática del área de la psicología de la emoción. El estudio de la emoción, considerado marginal, superfluo, no científico durante mucho tiempo, sufre un cambio de interés a partir de la

década de 1970, cuando surgen estudios empíricos y teóricos aceptando los estados internos como variables explicativas del comportamiento. Tales estudios procuran abordar las dimensiones críticas de la emoción: emoción como experiencia subjetiva y como comportamiento expresivo; los mecanismos fisiológicos y las situaciones inductoras de las emociones. Las dificultades apremiantes enfrentadas por los estudiosos de esta área son la falta de consenso en las definiciones, la falta de precisión y claridad en el lenguaje, y la existencia de diferentes enunciados abordar solo un aspecto limitado de la emoción. A pesar de todas las dificultades enumeradas, se evidencia un cierto acuerdo para discriminar emociones de otros procesos afectivos. Es así que el proceso de enseñanza-aprendizaje facilitador, desde el punto de vista afectivo, es aquel que permite la expresión y la discusión de las diferencias, y que estas se consideren, siempre que se respeten los límites que garanticen relaciones solidarias.

No debe soslayarse que, en todas las etapas, la forma de la afectividad facilitadora se expresa en el proceso enseñanza-aprendizaje y exige la colocación de límites. Los límites que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje, garantizando el bienestar de todos los involucrados, son también una expresión de afectividad.

Pero ¿cómo se pasa en el caso del adulto, que representa el polo enseñanza en el proceso enseñanza-aprendizaje?

En esta fase, a pesar de todas las transformaciones ocurridas en las anteriores, se reconoce como el mismo y único ser. Es capaz de afirmar con cierta seguridad: «Yo sé quién soy». Es decir, conoce mejor sus posibilidades, sus limitaciones, sus puntos

fuertes, sus motivaciones, sus valores y sus sentimientos, lo que crea la posibilidad de opciones más adecuadas en las diferentes situaciones de vida. Ser adulto significa haber desarrollado una conciencia moral: reconocer y asumir con claridad los propios valores y dirigir sus decisiones y elecciones de acuerdo con ellos. Es esa definición de valores y compromisos con ellos que marca el fin de la adolescencia, cuya característica primordial es el conflicto detrás de esa definición. Con valores definidos con mayor claridad, el adulto estará más libre y con más energías para volverse hacia el otro, fuera de sí, en condiciones de acoger al otro solidariamente ya seguir desarrollándose con él. Este es un indicador de madurez: lograr un equilibrio entre «estar centrado en sí» y «estar centrado en el otro», un equilibrio en las direcciones hacia dentro —conocimiento de sí—, y hacia fuera —conocimiento del mundo. De ahí la importancia del profesor adulto: tiene mejores condiciones para la acogida del otro, de sus alumnos y de sus pares.

En el proceso de desarrollo (abierto, continuo), los principios que regulan los recursos de aprendizaje son los mismos, sea en el niño y en el adulto, pero con tiempos y aberturas diferentes:

- » Del sincretismo para la diferenciación. El inicio de cualquier nuevo aprendizaje se caracteriza por el sincretismo, y pasa gradualmente hacia la diferenciación. El período del sincretismo se caracteriza por la impericia, que será sustituida gradualmente por la competencia al acompañar el proceso de diferenciación.
- » Imitación. Es un instrumento poderoso de aprendizaje para el adulto, en situaciones nuevas (profesores antiguos,

colegas como modelos). El proceso de imitación mantiene una relación dialéctica con el proceso de oposición, iniciándose con los juegos de alternancia, avanza en la fase del personalismo y continúa durante la vida entera.

- » Acogida. La acogida del niño y del joven por el grupo familiar, grupo de amigos, grupo de colegas y profesores es importante a cualquier edad. De la misma forma, es relevante la acogida del profesor por la dirección, por sus pares, por su entorno, por sus alumnos. El aula —un taller de relaciones— es (o no) un espacio de acogida.
- » Desarrollo de los conjuntos funcionales. El desarrollo afectivo-cognitivo-motor tiene ritmos diferentes según la relación orgánico-social que se expresa en cada individuo, y las actividades deben corresponderse con esos ritmos. El ritmo debe ser respetado y no evaluado. En cada etapa tenemos una persona completa, con posibilidades y limitaciones propias.
- » Situaciones conflictivas. Como la emoción es contagiosa, el comportamiento del alumno interfiere en la dinámica de la clase y en el profesor. El profesor, como adulto más experimentado, centrado en sí y en el otro, de forma equilibrada, con mayores recursos para el control de las emociones y sentimientos, puede colaborar con la resolución de los conflictos, sin olvidar que el conflicto forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, porque es constitutivo de las relaciones. La calidad de la relación es revelada por la forma en que se resuelven los conflictos —algo muy común en las prácticas que serán descritas en el apartado siguiente.

The graphic features a large, rounded pink shape on the left. Above it are two smaller, rounded shapes in shades of red and pink. Below the main pink shape is a light pink rounded rectangle, and further down is a dark red rounded rectangle. A series of vertical lines of varying heights extends from the bottom of the light pink shape. The text 'Ambientes de aprendizaje' is centered within the large pink shape.

Ambientes
de aprendizaje

3. Buenas Prácticas

La primera buena práctica que este documento ha tratado en torno de la afectividad es de tipo teórico. Henri Wallon que, al fin y al cabo, colocó sus ideas de psicólogo y de educador al servicio de la reformulación de la enseñanza francesa, colaboró en el Proyecto Langevin-Wallon: el Proyecto fue el resultado del trabajo, por tres años (1945 a 1947), de una Comisión de veinte miembros, nombrados por el Consejo, El Ministerio de Educación Nacional, con la tarea de reformar el sistema de enseñanza francés después de la Segunda Guerra (durante la cual Wallon trabajó en la Resistencia Francesa). Inicialmente, el físico Paul Langevin fue designado presidente de la Comisión, y tras su muerte la presidencia se quedó a cargo de Wallon. La directriz orientadora del Proyecto fue construir una educación más justa para una sociedad más justa. Las acciones propuestas reposan sobre cuatro principios:

- » Justicia. Cualquier joven, independientemente de sus orígenes familiares, sociales, étnicos, tiene igual derecho al desarrollo completo: la única limitación que puede tener es la de sus propias aptitudes.
- » Dignidad igual de todas las ocupaciones. Todas las ocupaciones, todas las profesiones se revisten de igual dignidad, es decir, el trabajo manual y la inteligencia práctica no pueden ser subestimados. La educación no debe fomentar el predominio de la actividad manual o intelectual en función de razones de origen de clases o étnicas.
- » Orientación. El desarrollo de las aptitudes individuales requiere primero orientación escolar, después orientación profesional.
- » Cultura general. No puede haber especialización profesional sin cultura general. En un estado democrático, en el que

todo trabajador debe ser un ciudadano, es indispensable que la especialización no sea un obstáculo para la comprensión de los problemas más amplios. Solo una sólida cultura general libera al hombre de los estrechos límites de la técnica; la cultura general aproxima a los hombres, mientras que la cultura específica los aleja.

La segunda buena práctica es más general y es posible su comprensión cuando se analiza el tema de la afectividad en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. El proceso enseñanza-aprendizaje comprende dos caras de una misma moneda. Una dificultad de aprendizaje es, igualmente, un problema de enseñanza, y su análisis debe enfocarse en la relación enseñanza-aprendizaje como una unidad, sin culpabilización de uno u otro. Cuando no se satisfacen las necesidades afectivas, estas resultan en barreras para el proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, para el desarrollo, tanto del alumno y del profesor. Por ello, forman parte los siguientes factores:

- » Proceso de enseñanza y aprendizaje. Abarca flujos y reflujos, certezas y dudas; como el desarrollo, es un proceso abierto, por lo tanto, sujeto a reformulaciones constantes.
- » En la relación profesor-alumno, el papel del profesor es de mediador del conocimiento. La forma en que el profesor se relaciona con el alumno refleja en las relaciones del alumno con el conocimiento y en las relaciones alumno-alumno.
- » Quiera o no, el profesor es un modelo, en su forma de relacionarse, de expresar sus valores, en la forma de resolver los conflictos, en la forma de hablar y oír.

- » Una teoría, incluso bajo el tema de la afectividad, es un recurso para el profesor. Una teoría ayuda en la planificación de la enseñanza si se consideran las características individuales (referentes al alumno y al profesor), el contexto y las actividades propuestas.
- » Además de la teoría, la planificación debe incluir los datos de la experiencia que el profesor trae, derivada de una observación sensible de su contacto con el alumno.
- » La teoría de desarrollo de Henri Wallon propone etapas, con las características registradas en el cuadro siguiente. Cabe observar lo siguiente: a) la edad no es el indicador principal de la etapa; b) cada etapa es un sistema completo

en sí; c) las características propuestas para cada etapa se expresan a través de contenidos determinados culturalmente; y d) el desarrollo presupone un proceso constante de transformaciones, durante toda la vida.

En sociedades muy complejas como las nuestras, que se conocen como sociedades postindustriales y de servicio, serán las acciones de «Apoyar» que «Empoderarán» en el cotidiano de las universidades (Pekrun, 2014). Las buenas prácticas se pueden observar en el siguiente cuadro.

La afectividad se consolida en la metodología de AAAA, como una dimensión de necesaria consideración para los profesionales de la educación que reflexionan y transforman la educación universitaria.

Tabla 1. Buenas prácticas para mejorar afectividad

ACCIÓN	OBJETIVO	¿EN QUÉ APOYAN?	¿CÓMO EMPODERAN?
Claridad en el tiempo de las actividades	Planificar las actividades para evitar el estrés.	El desarrollo de las actividades	Las emociones se hacen en equilibrio
Dar la oportunidad de escoger entre pruebas	Ejercitar la autonomía como parte relevante de la afectividad	La autonomía para la elección de las pruebas	Conocimiento de las posibilidades distintas de elección
Retomar evaluaciones	Identificar los errores y aprender desde su comprensión	La construcción de las distintas maneras de reacción a las evaluaciones	Constructos teórico-prácticos de las distintas de conocimiento de los errores

ACCIÓN	OBJETIVO	¿EN QUÉ APOYAN?	¿CÓMO EMPODERAN?
Realimentación sobre las evaluaciones	Identificar los contenidos de las evaluaciones que deben ser retomados	Las relaciones de profesores y alumnos como sujetos en actividad compartida	Relaciones más estructuradas hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje
Énfasis en el progreso del estudiante y su dominio del tema	Identificar los avances del estudiante	El conocimiento de las posibilidades de cada estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Los progresos ya identificados y construidos en la relación profesor y alumno
Concepción del fallo como una oportunidad de mejora	Reconocer el rol del fallo como posibilidad de mejora de la calidad	Presentación de distintos modos de concepción de los fallos.	La conciencia de que los fallos forman parte del progreso
Evitar evaluaciones decisivas	Planificar las evaluaciones a lo largo del año lectivo	Acompañamiento de la implementación de las evaluaciones	Autogestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Glosario

Accesibilidad. Su caracterización es compleja, pues articula tres sentidos: desde una perspectiva política, se asocia con el derecho a la igualdad en el marco de la Declaración universal de los derechos humanos; en este sentido hace alusión al conjunto de medidas que aseguran el acceso físico, informativo, tecnológico, entre otros, de personas con discapacidad (ONU, 2016). Por lo tanto está orientada a “conseguir la eficiencia, eficacia y satisfacción de todos los usuarios en cualquier contexto de uso” (Gutiérrez y Restrepo, 2015) educativo. Desde el punto de vista didáctico, hace alusión al conjunto de adecuaciones necesarias para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y desde el punto de vista sociocultural, expresa un progreso socioeconómico.

Afectividad. Capacidad para ser influido por agentes externos o internos a través de la experimentación de emociones vinculadas con vivencias de la realidad externa, de manera que se caracteriza por su naturaleza social. La afectividad, de acuerdo con Jiménez Cadena (1998), presenta tres subdimensiones: el ánimo, elemento nuclear; las emociones, susceptibles de condicionamiento; y los sentimientos, de naturaleza psicológica, y formados desde procesos educativos, es decir, por influencia sociocultural. En tanto que tal, la afectividad es determinante en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, y por ello debe ser considerada como un componente en el diseño didáctico.

Ambiente de aprendizaje (AA). Espacio (físico, virtual o mixto), concepto vivo, resultado, o instrumento dinamizador, que permite que tengan lugar fenómenos del aprendizaje en una población específica. El sentido de ambiente permite crear condiciones para la participación activa y permanente de los estudiantes, desde

un ejercicio interactivo, para la co-construcción del conocimiento; este proceso da lugar a la construcción de redes de donde la participación crítica de personas, constituye comunidades de aprendizaje con propósitos y responsabilidades comunes; esta dinámica permite a los participantes identificarse como parte de un colectivo. El AA puede ser un entorno de aprendizaje virtual, presencial o híbrido. En el ambiente se diseña un intercambio experiencial de conocimiento, a través de un enfoque pedagógico diferenciado que considera las diversidades existentes en las poblaciones, en los contextos, y en las diversas áreas o disciplinas de estudio. La tipología de AA está definida de acuerdo con sus objetivos de aprendizaje, los modos de interacción, y las mediaciones y delimitaciones espacio-temporales.

Ambiente de aprendizaje accesible (AAA). Entorno educativo en el que se aseguran las condiciones apropiadas para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen en función del diseño universal de aprendizaje, de manera que la atención a las heterogeneidades o particularidades que signan a los individuos sea apropiada. En rigor, el AAA es abierto a la búsqueda y al desarrollo de estrategias múltiples para conseguir la accesibilidad, en sus distintas dimensiones. En este sentido, el AAA se diseña para hacer posible los aprendizajes de los sujetos involucrados, en consonancia con sus particularidades; se desarrolla y enuncia en diálogo con conocimientos y herramientas técnicas; da un papel activo a los sujetos que aprenden, entre otras características.

Bajo rendimiento. Fenómeno caracterizado por la incongruencia frecuente o esporádica de los resultados esperados en un estudiante de acuerdo con un rango de evaluación académica convencional o no convencional. El bajo rendimiento se refleja en

las notas, las evaluaciones y las actividades cuya calificación está por debajo del promedio esperado. Es importante la consideración de los distintos factores que originan este problema, pues podría constituir un factor de deserción.

Clima emocional del aula. Conjunto de patrones de interacción identificables en el aula, que determinan el tipo de relaciones afectivas (de tensión, de comodidad, entre otros) que se generan en este espacio. Quien direcciona de forma apremiante el clima emocional en el aula es el profesor (Reyes et al., 2012).

Contexto. Totalidad de circunstancias o condiciones de tipo sociocultural, espacio-temporal, que define las diversas interacciones y el modo de ocurrencia de un evento o una situación en un momento dado. Es importante destacar que el contexto, en su función mediadora, dinamiza los procesos de aprendizaje; por consiguiente, las relaciones que se definen en los contextos educativos deben ser aprovechadas didácticamente.

Contingencia institucional. Hecho o evento de carácter inesperado que acaece en una institución educativa cualquiera. Es de naturaleza multifactorial y su origen puede ser interno o externo, natural o social. La respuesta a las contingencias depende de la cultura institucional y su preparación para afrontarlas. Las contingencias signan la vida humana y pueden constituir una oportunidad para el mejoramiento de condiciones en las instituciones universitarias; por lo tanto, deben considerarse en función de cada espacio sociocultural e institucional.

Cultiva. Módulo o ambiente de aprendizaje para el apoyo de instituciones de educación superior (IES), encaminado al desarrollo

de competencias didácticas de profesores y estudiantes para el diseño, gestión y apropiación de ambientes de aprendizaje y de propuestas didácticas accesibles que incorporen la afectividad, a partir de los referentes curriculares definidos en un proyecto que le antecede, denominado ALTERNA-TIVA y de otros referentes que comparten criterios de didáctica accesible con afectividad.

Deserción universitaria. Abandono de los estudios universitarios de forma definitiva, debido a factores de tipo académico (formación escolar deficitaria) y no académico (social, económico, familiar, etc.). De acuerdo con la reflexión de Cultiva, es importante distinguir entre el carácter permanente o el temporal del abandono, pues es el primero el que se considera de manera concreta deserción.

Didáctica. Ciencia del diseño y del desarrollo que tiene como objeto de estudio las relaciones de enseñanza y aprendizaje. En este sentido es una región de la pedagogía (Vasco, 2008) que se ocupa de los procesos y los medios idóneos de enseñanza para favorecer aprendizajes óptimos en los distintos campos, de manera continua. Tiene unas características de metadisciplina, en la medida en que se nutre de la interacción de distintas disciplinas como la epistemología, la historia de la disciplina, la psicología cognitiva, entre otras, a fin de dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. Además, de acuerdo con la diversidad de las áreas de conocimiento, adquiere mayor especificidad, a saber: didácticas específicas como didáctica de las ciencias, didáctica de las matemáticas, didáctica de la lengua materna, de la ingeniería, de la medicina, de las artes, entre otras. El resultado de la acción didáctica es el diseño didáctico.

Diseño didáctico accesible. Conformación de las relaciones didácticas (profesor-contenidos-estudiante) que se caracteriza por incluir estrategias y recursos que aseguren el acceso de todos los participantes a los saberes y a las relaciones que se construyen en el aula a partir de su evolución.

Diseño universal de aprendizaje (UDL por sus siglas en inglés). Herramienta de educación accesible cuyo objetivo apunta al privilegio de la atención inclusiva de todos los estudiantes, cualquiera sea su condición, mediante una postura reflexiva por parte del docente. Se caracteriza por la formulación de interrogantes sobre las estrategias didácticas que asegurarán una educación accesible.

Diversidad. Condición natural de lo humano y de la vida en general. Para Cultiva interesan fundamentalmente la población de poblaciones y la diversidad de procesos. Esta se explicita o manifiesta de múltiples formas: para las poblaciones, puede ser cultural, social, racial, lingüística, sensorial; para los procesos de aprendizaje, saberes, contenidos, formas de representación, de instrumentos y de mediaciones, en un contexto educativo, entre otros.

Educación medioambiental. Formación ético-política en relación con el medioambiente, que se ejecuta a través de la acción docente, con un enfoque que propenda a la inclusión y al respeto por la diversidad, además de la consideración de lo necesaria que es la relación armoniosa con el medioambiente.

Escenarios educativos macro. Contextos socioculturales educativos constituidos por instituciones encargadas de definir,

promover las políticas y las directrices educativas de una región, un país o un continente; es decir, son los entes rectores de las políticas educativas nacionales o mundiales. Bajo esta denominación están incluidos los ministerios, secretarías de educación, además de los organismos nacionales o internacionales cuya función gira en torno a las políticas educativas.

Escenarios educativos meso. Contextos socioculturales educativos constituidos por instituciones cuya función se enfoca en la determinación de programas formativos de tipo curricular. En tal sentido, son escenarios educativos meso las instituciones de educación, las facultades, los programas académicos. Específicamente, los agentes encargados de definir tales programas son los rectores, los decanos, los directores, entre otros.

Escenarios educativos micro. Contextos socioculturales educativos constituidos por espacios en los cuales los agentes inmediatos de la práctica didáctica; a saber, las aulas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tales escenarios se ejecutan cursos formativos cuya gestión se corresponde con la labor del profesor.

Estilo de aprendizaje. Forma en que el estudiante procesa la información, la transforma, la incorpora en el acervo intelectual y afectivo propio, y la utiliza. Los matices rastreables entre un estilo de aprendizaje y otro se deben a la heterogeneidad psicológica, y las diferencias biológicas y socioculturales.

Hábito de estudio. Actividad o conjunto de actividades recurrentes en un estudiante. El hábito de estudio comprende la gestión del

tiempo, definición de objetivos o metas académicas, elección del ambiente más idóneo para estudiar, la forma ideal para tomar apuntes, entre otras labores o tareas que, en conjunto, definen un patrón reconocible.

Incorporación de la afectividad. Consideración ética, epistemológica e interactiva del componente afectivo en los diseños didácticos orientados a la consecución de soluciones pedagógico-didácticas que acojan la diversidad de poblaciones y eviten la deserción universitaria en el marco del proyecto Acacia.

Investigación educativa. Indagación sistemática en la que se reconoce una problemática heterogénea en el ámbito educativo (pedagógico y didáctico). Así, a través de la práctica reflexiva y crítica, se razonan, diseñan y se ponen en marcha soluciones sostenibles y reflexivas para la obtención de una educación de calidad por y para la diversidad.

Orientación. Conjunto de recomendaciones que se proporciona a los docentes en forma de pautas claras que dirijan sus propias prácticas. Esta es fundamental para asegurar el reconocimiento de la diversidad, la necesidad de incorporar las tecnologías en la práctica educativa y la consideración de que la afectividad sea un componente importante en el desarrollo académico de los estudiantes.

Pauta de uso de RCA. Ejemplo de aproximaciones analíticas a los referentes curriculares Alter-Nativa (RCA), destinadas a dar orientaciones para el uso de los referentes según el escenario educativo y los problemas educativos que se pretende abordar. Por lo tanto, es importante la determinación de los diferentes

tipos de aplicación de los referentes en términos macro, meso y micro, con el fin de proponer la aplicación razonable y conveniente de los RCA los escenarios en cuestión. Para tales fines, se requiere definir con claridad la funcionalidad de los RCA para cada escenario, de manera que su aplicabilidad sea efectiva.

Pedagogía. Filosofía de la educación (Vasco, 2008) que tiene como objeto la reflexión retrospectiva o proyectiva sobre los distintos fenómenos de la educación. Constituye el componente de la formación ético-política del profesorado en un campo específico. Conformar un factor para la comprensión del sentido de la educación en cualquier área de formación y en los distintos contextos educativos (por factores regionales, socioculturales, ideológicos, etc.). De igual manera, la pedagogía ofrece elementos para el análisis de problemáticas y necesidades relacionadas con la generación de propuestas de formación en todos los niveles de escolaridad.

Población vulnerable. Conjunto de individuos que conforman grupos de riesgo ante situaciones de exclusión por su identificación y pertenencia a tales colectivos. En rigor, la población vulnerable lo es por motivos socioculturales, lingüísticos, sensoriales, afectivos, entre otras causas.

Política educativa inclusiva. Conjunto de medidas y acciones emanadas de los sistemas de educación nacionales y regionales. Estas están dirigidas a la formación y a la acción de profesores (incluyendo políticas para el acceso educativo de poblaciones vulnerables y para el uso de tecnologías).

Prototipo de uso de RCA. Modelo de aplicación de los RCA, y devienen de las pautas de uso de los RCA constituidos por el

equipo Cultiva del proyecto Acacia. En tanto que tal, constituyen una guía para la comunidad educativa interesada en propuestas educativas cuya aplicación impacta en los tres escenarios educativos considerados: macro, meso y micro. La constitución de los prototipos de uso involucra la ejecución de todo un proceso que deviene en la resolución de interrogantes engarzadas con necesidades y posibilidades de mejora.

Referente curricular. Fuente o principio (de carácter teórico o práxico) que fundamenta la formación profesional de los docentes en términos reflexivos. El referente curricular se caracteriza por ser abierto, orientador, promotor del reconocimiento, definidor de quién es el sujeto que se va a formar y preservador de la unidad.

RCA (referentes curriculares Alter-Nativa). Conjunto de referentes curriculares derivados del proyecto ALTER-NATIVA, ALFA III (2011-2013) de la Unión Europea, liderado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la participación de un consorcio de 11 universidades (ocho de América Latina y tres de Europa). Se trata de un referente para la acción y la formación de profesores en las áreas de lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias naturales con incorporación de tecnologías y orientados a una educación en y para la diversidad.

Sensibilidad. Interacción empática con las necesidades, anhelos y dificultades del otro (en el caso que nos ocupa, de las personas con discapacidad). La educación accesible se sustenta en la sensibilidad, puesto que se trata de una actitud ética que asegura la efectividad de la accesibilidad.

Sistema de evaluación. Conjunto de elementos y relaciones diseñados para llevar a cabo un proceso de evaluación. Se trata

de una colección organizada de datos que posibilitan el monitoreo permanente del éxito de un programa o asignatura de forma concordante con el logro de los resultados esperados (Laboratorio de Aprendizaje y Enseñanza del MIT).

Solución didáctica accesible. Conjunto de pautas didácticas enfocado en las necesidades del educando, sobre todo de aquel cuya situación es vulnerable. Esta se deriva de un enfoque que considera la accesibilidad universal como la directriz del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tensión didáctica. Fenómeno que afecta y regula la estabilidad académica. Se trata de un factor que emerge de la relación profesor-contenidos-estudiante, y que influye directamente en la retención, la promoción y la valoración del desarrollo de los futuros profesionales. Esta puede ser de dos tipos: interna y externa.

Tensión externa. Producto de las reformas educativas que reorientan y reestructuran las prácticas educativas globales cuyo efecto es el alejamiento o la proximidad de los actores y los procesos en un sistema didáctico. Este tipo de tensión evidencia un espectro mayor de influencia, pues se explicita en los nuevos requerimientos institucionales en América Latina y en el mundo.

Tensión interna. Efecto de acciones que aproximan o alejan a los actores y los procesos al interior de un sistema didáctico. El alcance de este tipo de tensión teórico-práctica es más específico, puesto que involucra a los protagonistas directos en contextos educativos concretos; por consiguiente, involucra tres dimensiones tensionantes: la axiológica, que consiste en la formación de docentes en un marco de valores socioculturales;

la epistemológica, la cual se define como el reconocimiento de conocimientos apropiados para intervenir didácticamente de forma apropiada; y, finalmente, la pragmática, derivada de los cambios en la formación de profesores y de la propia práctica en el aula.

Usabilidad. El carácter preciso de la usabilidad permite distinguirla de la accesibilidad, de consecuencias amplias, pues supone la funcionalidad de los equipos, los sistemas y los recursos para cualquier usuario en cualquier contexto digital. También se considera la eficacia, la eficiencia y la satisfacción obtenidas por usuarios específicos en contextos de uso de sistemas, de software también determinados.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Bibliografía

- **Biggs J. & Tang C.** *Teaching for Quality Learning at University*, Berkshire: Open University Press, 2007.
- **Brookfield, S.D. & Preskill, S.** *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms (2nd ed.)*, San Francisco, CA: Jossey Bass, 2005.
- **CASEL**, *The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition*.
- **CASEL** - <http://www.casel.org/>
- **CTE**. Cornell University, Center for Teaching Excellence (CTE), <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/classroom-climate.html>
- **Elias M.** *Academic and Social-Emotional Learning*, International Academy of Education, Educational Practices Series 11, 2003.
- **Kirouac, G.** «Les émotions». In: Richele, M. et al. *Traité de Psychologie Experimentale*. Paris, PUF, 1994.
- **LeBlanc, P. y Gallavan, N.** *Affective teacher education*. Maryland: Rowman & Littlefield Education, 2009.

- **Molano Caro, Gladys, Quiroga, Álvaro, Romero, Alexander, Pinilla, Carlos**, «Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura ALTERIDAD». *Revista de Educación* [en línea] 2015, 10 (julio-diciembre): [Fecha de consulta: 29 de mayo de 2017]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746222006>> ISSN 1390-325X
- **MIT Teaching and Learning Lab**, <https://tl.mit.edu/>
- **Osterman K.** Student's Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 3, 2000, pp. 323-367.
- **Parsons, T.** Education and profession. *International Journal of Ethics*, v. 47, 1937, pp. 365-369.
- **Pascarella E.** Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 4, pp. 545-595.
- **Pekrun R.** *Emotions and Learning*, International Academy of Education, Educational Practices Series - 24, 2014.
- **Piaget, J.** *Inteligencia y afectividad*, con prólogo de Mario Carretero, 1.ª ed., 1.ª reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- **Rodríguez, G., Juárez C. & Ponce, M.** «La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva». *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, Vol.45, Num.2, 2011, pp. 193-202.
- **Stefanou R. & Salisbury-Glennon J.** Developing Motivation and Cognitive Learning Strategies Through an Undergraduate Learning Community. *Learning Environments Research*, Vol. 5, N.º 1, 2002, pp. 77-97.
- **Stein D.** Situated Learning in Adult Education. ERIC Digest, 1998, URL: <http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html>
- **Tardif, M.** Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, n. 13, 2000, jan-abr.
- **Thomas R., Missoum G. & Rivolier J.** *La Psychologie du sport de haut niveau*, Paris: PUF, 1987.
- **Vázquez A. & Manassero M.A.** En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): evidencias empíricas derivadas de la investigación, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 4, N.º 3, 2007, pp. 417-441.