

Aprendizajes, emociones

Aprendizajes, emociones y clima de aula

Juan Casassus Gutiérrez

Resumen

En este artículo, se examinan cinco formas distintas de ver el aprendizaje y sus relaciones con las emociones y los climas del aula. Las cinco formas van desde el conductismo hasta una visión humanista integral del aprendizaje, pasando por el constructivismo. Corrientemente estas formas de aprender se ven como contrapuestas, pero también pueden ser vistas como un continuum que se orienta hasta formas más profundas de aprendizaje. Para que este aprendizaje pueda realizarse, el autor examina algunas de las relaciones entre el aprendizaje y las emociones, para posteriormente, examinar el sistema de relaciones en el contexto del aula. Desde el punto de vista de los planteamientos desarrollados en este trabajo, se considera que un sistema de relaciones coherente para el alumno conduce a un aprendizaje profundo y que se mantiene en el tiempo.

Palabras clave: Aprendizaje – Emociones – Aula

Summary

In this article, five different ways of watching the learning and its relations with emotions and classroom atmospheres are examined. The five ways start from behaviorism to an integral learning human vision, going through constructivism. Generally, these ways of learning are seen as in opposition, but they can also be seen as a continuum directed to deeper ways of learning. For this learning to be made, the author examines some relations between learning and emotions, to later examining the relations system in the classroom context. From the contributions' point of view developed in this study, it is considered that a coherent relations system for students leads to a deep learning and it remains forever.

Key words: Learning – Emotions – Classroom.

Introducción

Para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, hay que interrogarse acerca de quién enseña y quién aprende, así como acerca de la relación que se da entre ellos: quién lo hace y con quién lo hace. Si el docente conoce la materia, la diferencia de logros entre un docente y sus alumnos y otro docente y sus alumnos, no está en la técnica que se utilice, sino que principalmente en los climas emocionales, en los tipos de interacciones que llevan a ese clima y en las características de las interacciones que ocurren dentro de ese clima. De la misma manera que las recetas no garantizan que la comida quede bien, no hay recetas para enseñar bien. Las clases se preparan de antemano, pero la enseñanza misma, no es una comida pre envasada. Las clases no son para alumnos abstractos; son para alumnos concretos y específicos. Por ello, insistimos que la enseñanza no es una técnica sino una relación y el aprendizaje ocurre en una relación.

Aprendizajes

Empezaré haciendo una breve clasificación para distinguir distintas formas de lo que se entiende aquí por aprender:

1. Aprender puede ser visto como *un proceso de incremento de informaciones*. En su forma genérica, esta forma de aprender tuvo su relevancia en el pasado bajo la acepción del conocimiento enciclopédico. Hoy, aprender como incremento de información ha tenido mayor vigencia con la emergencia de la idea de la sociedad de la información, o en frases tales como “la información es poder” o la “información es el nuevo factor de producción”. Esta primera acepción de aprendizaje es entonces la adquisición y acumulación de informaciones que hacen que alguien sepa muchas cosas.
2. Aprender como *memorización*. Este es el proceso mediante el cual guardamos información que podríamos repetir si alguien nos pidiera que lo repitiésemos. Esta forma de aprender es el tipo de aprendizaje que –en la práctica– los docentes y los sistemas de educación esperan que adquieran los alumnos. Es importante si es que el tipo de información trata de informaciones estratégicas que sostienen otros aprendizajes. Por ejemplo que nos sirvan para operar máquinas y resolver problemas prácticos.
3. Aprender como *acción*. Es el proceso de incorporación de hechos, destrezas, competencias y métodos que pueden ser utilizados según la necesidad. Por ejemplo demostrar lo aprendido mediante pruebas de “performances”, o necesidades que emergen del trabajo o de la vida corriente.
4. Aprender como *generación de sentido*. El proceso mediante el cual incorporamos informaciones relacionándolas con otros conceptos que ya tenemos incorporados en nuestro desarrollo intelectual. Asociar la

generación de sentido al desarrollo de conceptos científicos, o literarios, profundiza la comprensión de las ideas involucradas.

5. Aprender como la *reinterpretación de la realidad*. El proceso mediante el cual reorganizamos y reinterpretamos nuestra experiencia del mundo con la incorporación de nuevas informaciones. Más allá de su proceso de desarrollo intelectual, el ejercicio de la reinterpretación consciente de nuestra conexión con el mundo, implica el compromiso del aprendiz con la construcción de sentido en torno a su desarrollo personal, y los ámbitos sociales y éticos.

Lo primero que este listado nos indica es que hay diferencias entre las tres primeras acepciones y las dos últimas. Las tres primeras son extrínsecas y las dos últimas son intrínsecas al ser humano.

En las tres primeras acepciones, el aprendizaje es entendido principalmente como un proceso donde los elementos externos al alumno priman por sobre los elementos internos al alumno. El foco está puesto en “*qué se aprende*”. En el alcance de la primera, el docente le entrega informaciones al alumno. En la segunda el alcance se modifica un poco: el docente entrega informaciones y espera que le sea devuelta tal cual fue entregada. Estas reflejan el “*qué se aprende*”. El alcance de la tercera es que además, el alumno desarrolle una competencia. El alumno “*aprende cómo hacer*” algo.

Estas tres primeras concepciones del aprendizaje, tienen su respaldo en modelos teóricos específicos acerca del aprendizaje. La fuente teórica de estas tres concepciones es el conductismo. La intención en el conductismo es lograr un cambio en la conducta observable de los alumnos en el sentido que lo desea el docente.

En esta escuela, la conducta de las personas está determinada por lo que ocurre en el contexto, y no por lo que ocurre en el aprendiz. En el siglo pasado, Pavlov fue el primero que formalizó esto con sus famosos experimentos de condicionamiento de su perro para que salivara cuando él tocaba la campana. Sus planteamientos sugirieron que las personas pueden ser condicionadas para tener una conducta específica, si es que se introducen ciertos estímulos en el contexto. De esta manera, lo que ocurre en el aprendiz está determinado por lo que ocurre en el contexto. También inspirado en el trabajo sobre los animales, Thorndike (1903) concluyó que el aprendizaje era un proceso mecánico de impresión en el sistema nervioso que ocurría como consecuencia de la gratificación que sentía el organismo en la conexión entre estímulo y respuesta. Basado en las premisas de Pavlov y Thorndike (1903), Watson (1913) desarrolló su modelo de estímulo/respuesta. El estímulo viene del contexto (el profesor) y la respuesta (aprendizaje) viene del alumno. Lo que se aprende se obtiene del contexto en el cual se encuentra el aprendiz. El aprendizaje es visto como la respuesta al estímulo del docente. El acento está en la enseñanza y no en el aprendizaje. En esta perspectiva, el alumno no tiene intervención en el aprendizaje.

En la epistemología conductista, la estructura de la realidad es independiente del aprendiz. El conocimiento que refleja esa realidad, es una realidad externa que se le impone al aprendiz. El pensamiento y las asociaciones que ocurren son dependientes de la estructura –externa– de la realidad.

Sin intervención del alumno, el proceso de aprendizaje mismo se explica por la reiteración del ciclo de estímulo-respuesta. El organismo humano es condicionado para repetir la información cada vez que el estímulo esté presente. Este principio de contigüidad, puede ser acompañado por la idea del refuerzo, es decir idea del premio o castigo. El proceso de aprendizaje también puede incluir otras acciones tales como la práctica y la memorización. Así, Skinner (1973) puso el énfasis en que hay que premiar lo que uno quiere que las personas aprendan (o “hagan”, por medio de un refuerzo positivo o por un refuerzo negativo) e ignorar lo que el docente no quiere que aprendan (o “no hagan” mediante el castigo). Aquí, el aprendizaje se organiza en torno a objetivos instruccionales que se encuentran claramente formulados de manera que se pueda evaluar lo aprendido. Normalmente estos objetivos se formulan de la siguiente manera: “al término de esta clase, curso, ciclo, los alumnos estarán en condiciones de hacer...”. Se trata de lograr un cambio de conducta que puede ser observado y evaluado por medio de una prueba psicométrica.

En las dos acepciones siguientes del aprendizaje –la cuarta y la quinta– el proceso se invierte. En estos procesos priman los elementos internos del alumno y tienen una intención más compleja que los anteriores. Implican un incremento de informaciones con el cual se produce una transformación en el aprendiz, y no solo un cambio de conducta. En el conductismo, el foco es en lo observable externamente; en estas acepciones la atención está puesta en los procesos que son internos. Las corrientes teóricas que sustentan esta visión son el cognitivismo (Piaget, 1970; Bruner, 1966-1977), el constructivismo (Dewey, 1913; Vigotsky, 1978) y el humanismo (Maslow, 1968; Rogers y Freiberg 1993). Todas ellas comparten la perspectiva de que el aprendizaje ocurre mediante asociaciones mentales en el cerebro del individuo.

En el primero el foco está en la cognición, es decir, en el proceso mental interno de estructuración cognitiva, en el acto de conocer. En vez de focalizarse en la actividad del profesor, como en los conductistas, el foco está en la capacidad de estructuración interna de las informaciones del aprendiz. Las nuevas informaciones se relacionan y se asocian mentalmente con estructuras de información anteriores en la mente del individuo, y éste, si las encuentra valiosas, las incorporará en la estructura existente, modificándola. Si no las encuentra valiosas, las desechará, y la estructura mental quedará intacta.

El constructivismo se basa en los principios del cognitivismo, pero va más allá que éste. En el constructivismo el foco también está en el alumno, en el aprendizaje y sus procesos internos. Se centra más en aprendizaje que en la enseñanza como es lo que ocurre en el conductismo. Esta corriente –ahora reforzada por los descubrimientos de la investigación sobre el cerebro– sostiene que las personas construyen su propia comprensión y conocimiento del mundo. Desde un punto de vista epistemológico, la realidad y el conocimiento no son vistos como entidades separadas y externas, sino como creaciones que ocurren en la interacción de los individuos con el mundo. Estas adquieren un significado que es vehiculado por la cultura y los procesos históricos en los cuales se encuentran los individuos y dentro de los cuales el alumno genera sentidos.

A diferencia del cognitivismo, y además del papel que tiene la significación y la generación de sentido que postula el constructivismo, éste también le da gran importancia a la experiencia del alumno. El aprendizaje ocurre por la experiencia del mundo, por su interacción con los eventos externos y por el proceso reflexivo del modelo mental del aprendiz, mediante el cual éste construye su conocimiento acerca de esa experiencia. Partiendo de los contenidos de sus propios modelos mentales, al incorporar nuevas informaciones validadas por el aprendiz, éste reordena la organización del conocimiento que tenía anteriormente, creando nuevos significados y sentidos. Esta reordenación, puede generar sentidos más profundos de las previas concepciones, e incluso, cambiando las relación del individuo con el mundo. Se crean nuevos significados, y también nuevos sistemas de significados. Además de poner el énfasis en los modelos y contenidos mentales internos, el constructivismo también enfatiza aspectos de origen externo, pero internalizados, tales como el clima y el contexto en el cual el aprendizaje ocurre, o la cultura del aprendiz.

En la tercera corriente –el humanismo– la intención es el desarrollo integral de la persona y surge en oposición al psicoanálisis y al conductismo. Existen muchas fuentes del humanismo. Sus antecedentes más lejanos se encuentran en Confucio, Aristóteles, pasando por Erasmo y Espinoza en el siglo XVIII. Pero los antecedentes filosóficos más inmediatos son el existencialismo y la fenomenología. Del primero recibe el principio de que el ser humano es libre; del segundo, el énfasis en la subjetividad y la experiencia individual consciente.

Desde la psicología se obtienen tres contribuciones importantes. Una es el aporte de K. Goldstein (1934), quien plantea el concepto de auto-actualización. Otra viene de A. Maslow (1971), quien pone el énfasis en las necesidades de las personas, organizadas en una pirámide en cuya cúspide también se encuentra la idea de auto-actualización, y en las experiencias cumbres. La tercera línea de aportes es la de Carl Rogers, quien pone al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, donde se enfatiza la autonomía y la auto-orientación. En estos aportes, se nota la importancia de la auto-actualización, que en Goldstein es vista como una fuerza que nos impulsa a desarrollar nuestras capacidades, y que en Maslow es vista como un deseo de realización personal, de manera que la persona pueda “actualizarse” para ser lo que potencialmente es. Este proceso ocurre bajo la influencia de las necesidades y motivaciones de las personas. Así, la auto-actualización, es una fuerza y un deseo que la persona auto-dirige o auto-orienta, y que avanza por sus propias experiencias “cumbres” o “insights”. Dentro de esta perspectiva, es fácil ver que el propósito de la educación humanista, es el desarrollo de personas auto-actualizantes (Maslow, 1971). En el centro del proceso educativo está el alumno. Pero es el alumno visto como una persona integral, con sus emociones y cogniciones. Por ello además del interés cognitivo, está también el interés por desarrollar capacidades emocionales, para que el aprendiz pueda desarrollar su poder de autodirección y auto-control. En este contexto, las informaciones no son solo incorporadas, sino que principalmente son procesadas de acuerdo a las necesidades y motivaciones del alumno.

Las distintas maneras de entender el aprendizaje explicitadas al inicio de esta parte, pueden ser vistas como dos corrientes discretas y opuestas entre

sí. Pero también pueden ser vistas como continuums yendo del conductismo al humanismo. Personalmente me situó en la segunda opción, y con un sesgo hacia el humanismo. Una persona desarrolla un sesgo a partir de lo que considera importante al momento de considerar qué es educación, qué vale la pena aprender y cómo hacerlo.

Yo puedo tomar o dejar las tres primeras formas de aprender, aprenderlas o desaprenderlas según las circunstancias y sin costo para mi carácter o mi ser. Con el enfoque conductista puedo condicionarme a salivar cada vez que escuche el sonido de una campana, o cambiar de condicionamiento y salivar cada vez que veo el destello de una luz, o desear cambiar de auto cada vez que veo una publicidad. Nuestras sociedades y sistemas educativos tienden a funcionar con este tipo de aprendizaje. Pero éste es un aprendizaje externo, que puede ser útil en ciertas ocasiones, pero sin consecuencias para mi ser. Si quiero aprender a manejar un vehículo o aprender a utilizar un computador, el aprendizaje asociativo es útil, especialmente en una sociedad tecnológica. Pero si quiero ser una mejor persona y quisiera vivir en una mejor sociedad, el aprendizaje condicionado me es inútil. Si quiero ser una mejor persona primero tengo que aprender qué es ser un ser humano y luego, aprender lo que es este ser humano que soy yo.

Si un tipo de aprendizaje es útil para una cosa, y no es muy útil para otra, entonces se vuelve importante saber qué se quiere aprender, qué es lo que se necesita aprender y qué vale la pena aprender. Estas son interrogaciones acerca de las finalidades de la educación en una sociedad y deberían estar en el corazón de la formulación de políticas. Si observamos el tipo de política que se ha implementado en los últimos 30 años a nivel planetario, podemos afirmar que ellas están mucho más cerca de los primeros tipos de aprendizaje que en los últimos tipos.

Aprendizaje y Emociones

Desde fines del siglo pasado se han multiplicado las investigaciones sobre el cerebro en muchos institutos y universidades del mundo. También se han generado programas que buscan relacionar las investigaciones neurológicas del cerebro con las ciencias de la educación. Estas informaciones sobre aspectos neurológicos, fisiológicos y químicos del cerebro en relación al aprendizaje dieron lugar a la neurociencia cognitiva.

Pero las informaciones de la investigación del cerebro y de la neurociencia cognitiva, aun cuando son muy importantes, por el momento son puntuales y poco útiles para la educación porque ellas ocurren en distintos niveles de análisis. Por ejemplo, cuando se descubre que el hipocampo en las niñas, en promedio, es mayor que el de los niños, y cuando se sabe que el hipocampo está relacionado con la memoria, parecería que estamos ante una información que va a revolucionar el aprendizaje. Sin embargo, las diferencias son tan pequeñas (2 a 3 %) por lo que, aunque sean estadísticamente significativas, más valdría buscar las diferencias en resultados de otro tipo de investigaciones sobre factores como

el clima emocional del aula (Casassus, 2003), donde las diferencias en resultados –estadísticamente significativas– son mucho mayores y de mayor acceso.

Aún no sabemos cómo aprende el cerebro. Pero aun si supiéramos cómo funciona el cerebro, no está claro cómo podríamos traducir estas informaciones en diseños sobre qué es lo que hay que hacer. Por ejemplo, sabemos que un mal clima en el aula produce tensión y ésta hace que algunas partes del cerebro no funcionen bien; en consecuencia los alumnos no aprenden. ¿Es esta una información útil? No, porque operan en distintos niveles de análisis. Es una información útil para la investigación neurológica, pero no lo es para la pedagogía. No nos dice qué es lo que hay que hacer para resolver el problema, y... los profesores ya lo saben: los alumnos no aprenden en un mal clima de aula.

Pero igual, las neurociencias cognitivas son de gran importancia para nosotros, pues sus descubrimientos validan los resultados del trabajo de investigación que muchos hemos venido realizando en las ciencias sociales, así como también validan buena parte del bagaje de conocimiento empírico e intuitivo que han adquirido los docentes en el aula. De estas informaciones de gran importancia quiero destacar dos.

Una de ellas es el postulado de que los alumnos no son pasivos en el aprendizaje (Zull, 2002). El aprendizaje depende de lo que ocurre en el cerebro. No es una ocurrencia externa. A pesar de no tener mucha claridad acerca de cómo ocurre, mediante las técnicas de neuroimágenes se puede observar que ocurren respuestas en el cerebro. Esto ha producido mucho entusiasmo, pero también ha despistado. Mostrar áreas del cerebro que se iluminan al escuchar sonidos y otras no, puede indicarnos que el alumno tiene dificultades para transformar sonidos en palabras. Puede confirmar un diagnóstico, pero no nos dice nada respecto de cómo proceder para resolver el problema. Con todo, la información básica que entrega es crucial: el aprendizaje ocurre como un proceso activo –aunque muchas veces inconsciente– en el cerebro del aprendiz.

La otra información significativa es el papel de las emociones en la cognición y el aprendizaje (Le Doux, 1996). Los nuevos conocimientos provenientes del mundo de la investigación sobre el cerebro, han revolucionado nuestra manera de ver y comprender las emociones y comprender su crucial importancia para nosotros. Pero tradicionalmente, tanto en Oriente como en Occidente, las emociones no han sido bien recibidas en el mundo de la educación. Las emociones han sido un tema tabú en relación al aula. A nivel de escuela, todos conocemos el curioso dicho que dice que “las emociones se dejan al lado de afuera de la puerta de la escuela”. Es más, el sistema educativo fue diseñado con el fin de reprimir y negar las emociones, convirtiéndose así en una institución intencionada y primordialmente racionalista y anti-emocional.

Pero ahora, en distintos niveles de análisis, hemos descubierto que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje. Por ejemplo, sabemos que el estrés y el miedo constante afectan el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas en el cerebro y dificultan el aprendizaje. Cuando, digamos, Inés está con estrés y con miedo, se le produce una inhibición cortical, lo cual afecta sus procesos de pensamiento superior, y las capacidades ejecutivas de los lóbulos frontales (Zull, 2002). A mayor estrés y miedo, mayor inhibición del aprendizaje

de Inés. Los ambientes tensos en las escuelas y en el hogar, atentan contra las capacidades de aprendizaje de los niños. De la misma manera, ambientes sanos, favorecen el equilibrio emocional, y consecuentemente, favorecen el aprendizaje. Hemos podido clarificar esto en la investigación social y hemos podido validarla desde otro nivel de análisis, el neurológico.

Pero los eventos humanos y del cerebro humano son complejos y sistémicos. No son ni mecánicos ni lineales. Se afectan los unos a los otros produciendo efectos combinados que producen coherencias o incoherencias al momento de enfrentar una tarea. Si se produce coherencia o incoherencia depende de las características de las personas. Siguiendo con el ejemplo anterior, también podemos ver que a otras personas, digamos Pedro, le ocurre que necesita una dosis de estrés para gatillar sus procesos de aprendizaje. La presión de un examen próximo gatilla en Pedro la alerta necesaria para empezar a estudiar y aprender más rápidamente. Para personas como Pedro, el miedo y la tensión son útiles para aprender, y para otras como Inés, es una inhibición y la emoción del miedo le es contraproducente. Pedro necesita miedo. Para aprender, necesita que el miedo le tense tanto la musculatura como el sistema nervioso. A Inés le gusta la materia. Ella está interesada en obtener más informaciones sobre la materia, pues le permite generar más sentido a lo que quiere aprender. En este estado, a diferencia de Pedro, ella no necesita del miedo. Por el contrario, el miedo le produce un caos que impide aprender. Para aprender, a Inés le conviene estar con el sistema muscular y nervioso activado, no por el miedo, sino por el interés, su sistema está más calmado que el de Pedro. Pedro e Inés deben estar en una coherencia en sus distintos sistemas (sanguíneo, nervioso, límbico, etc.) que les facilite estudiar y aprender. Pero Pedro e Inés logran coherencia por medios distintos. Pero notemos: ambos necesitan coherencia. Solo que para lograrlo; Pedro necesita miedo e Inés, interés.

Notemos en el ejemplo, que para lograr la coherencia de sus sistemas internos, tanto Pedro como Inés requieren estar en un estado emocional particular, que les permita alcanzar la coherencia correspondiente para facilitar el aprendizaje. Lo que es importante aquí es que para ambos, en la base hay una emoción que les gatilla la coherencia que los predispone al aprendizaje. Pedro necesita de la emoción del miedo para estar centrado, focalizado y alerta para aprender. Pero si el miedo se vuelve muy intenso, éste provocará en Pedro, caos en vez de coherencia y su proceso de aprendizaje se verá alterado. Para que esto no ocurra, Pedro debe tener la capacidad de regular (no controlar) sus emociones, para lograr un equilibrio que le sea adecuado: estar activado por el miedo, pero también lo suficientemente calmado como para no alterar sus funciones cognitivas. La regulación es una competencia emocional. En ausencia de otras emociones motivadoras a la acción –como es el interés en el caso de Inés– para actuar Pedro necesita del miedo, pero también necesita mantenerlo regulado para que no le impida la acción que quiere realizar: aprender.

Pero los dos aprendizajes son distintos. Con el miedo se aprende rápido y se olvida rápido. Con el interés se aprende quizá igual de rápido, pero lo aprendido perdura más tiempo porque tiene más sentido para Inés que para Pedro. Si situamos este ejemplo en el continuum de aprendizajes enunciado en la primera parte de este texto, podemos decir que el aprendizaje de Pedro

se sitúa más en el lado conductista: las informaciones no lo afectan, lo que lo afecta es el miedo, y una vez que pase el examen, el miedo desaparecerá, pero habrá reforzado su mecanismo de estudiar por miedo. Inés está más en el lado constructivista humanista: la información transforma su manera de relacionarse con el mundo, la información se transformará en conocimiento, perdurará en el tiempo y no requerirá de condicionamientos para aprender.

Lo que quiero enfatizar con esto es lo siguiente. La relación del alumno con la materia a aprender es emocional: le interesa o no le interesa, le gusta o no le gusta, lo afecta o no lo afecta. Mientras menos lo afecta, y muestra menos interés, más adecuadas son las técnicas conductistas. Mientras mayor es el interés, más adecuadas son las técnicas constructivistas y humanistas. Así, todos los tipos de aprendizajes mencionados al principio de este texto tienen su asiento en las emociones. El aprendizaje depende del tipo de relación emocional que el alumno tenga con la materia.

En el lado del docente, en su acción pedagógica intervienen dos aspectos cruciales. Uno es cognitivo: el conocimiento de la materia que tiene el docente. El otro es emocional: la competencia emocional que un docente despliega en la conducción de sus clases. Un aspecto de dicha competencia, es la capacidad que debe tener un docente para interpretar las emociones de los alumnos en relación a la materia que se enseña y al proceso que el alumno está viviendo. Capacidad para poder interpretar el mundo interno de los alumnos que se funda en la observación de lo emocional, gestual, expresivo, responsivo y corporal; y competencia para intervenir los procesos de aprendizaje en el alumno. La competencia emocional se puede lograr de manera intuitiva pero también es una competencia que se puede aprender (Casassus, 2006). Esta capacidad es propia de lo que todos entendemos que es un buen docente: dado que el aprendizaje depende de lo que ocurre al interior del alumno, la tarea del docente es transformar el miedo de Pedro en interés.

Aprendizaje, emociones y clima de aula

Si los aprendizajes dependen de las emociones entonces hay que entender cómo funcionan las emociones en aprendizaje. Pero no solo cómo funcionan en términos generales, sino cómo funciona en cada alumno, y aun más, como está funcionando “en este momento”, pues las emociones cambian. Si en este momento, el alumno está cerrado al aprendizaje, para el profesor es como si le hablara al vacío.

Cuando digo que hay que entender cómo funciona el sistema emocional, no me estoy refiriendo a las dimensiones neurológicas, o químicas o fisiológicas, ni siquiera a las dimensiones psicológicas de las emociones. Me refiero a las emociones como mecanismos de acción (aprendizaje) y de interacción (pedagogía), y a cómo estas ocurren en un contexto o clima (aula) de trabajo.

A la hora de comprender cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable “clima del aula” es la variable que aparece como la más importante. El clima de aula por sí solo es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes. Es la variable que más explica por qué los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra. Esto ha sido destacado en muchas investigaciones que he realizado (Casassus, 2003 y 2005), pero también por otras investigaciones institucionales (LLECE, 2008), así como también estudios longitudinales⁵⁰. Es más importante que cualquiera de las variables que se utilizan para entender este proceso, por ejemplo, variables como la cantidad de libros, la gestión, el nivel sociocultural de las familias, las atribuciones, etc. Pero no solo es la más importante, sino que es la variable que explica más el porqué de la variación de aprendizajes, que la suma de todas las otras variables que se consideran en estos estudios. Esto es un descubrimiento mayor. Por ello es muy importante saber qué es y saber cómo se lo puede operacionalizar.

Cuando hablamos de clima de aula no estamos haciendo referencia a las usuales caracterizaciones del clima producto de indicadores materiales tales como los textos, inmobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula.

En general, el clima emocional de aula es mejor en escuelas de más alto nivel sociocultural. Esto es congruente con que los niños y niñas de estos sectores tienen más desarrolladas las competencias socioemocionales que los alumnos de escuelas en riesgo (Casassus, 2005). Pero los alumnos de niveles socioculturales bajos que están en escuelas con un buen clima emocional, tienen mejores puntajes que sus equivalentes en escuelas donde no hay un buen clima. Esto apunta al peso de la variable en los logros académicos, y también indica que esta dimensión es algo que debe ser considerado dentro de los programas de formación docente⁵¹.

Por clima emocional del aula se entiende un concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble relación. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) *siente* que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de la conexión.

Poniendo el foco en la relación, podemos identificar por lo menos cinco tipos de relaciones que nos conducen a un clima emocional propicio para el aprendizaje. Una de ellas es la relación del profesor con la materia, otra es la

⁵⁰ Es importante notar que estos estudios son de gran escala. En Casassus (2003) se tomó una muestra de 55.000 niños en 14 países; en Casassus (2005) la muestra es de 3600 alumnos en Chile y en Pianta (2007) la muestra es de 1000 alumnos en USA.

⁵¹ En Chile, por ejemplo, ya son cuatro las universidades que han decidido incorporar la educación emocional en sus programas de formación inicial docente.

relación del alumno con la materia, otra es la relación del profesor consigo mismo, otra es el docente con el alumno y por último la quinta, es la relación que se da entre los alumnos.

La relación del docente con la materia. El problema principal de los docentes hoy en la sala de clases es el de la disciplina. Normalmente se aconseja enfrentar este tema mediante técnicas de gestión del aula, en un estilo netamente conductista: estableciendo reglas y determinando premios y castigos consecuentes con las reglas. Pero la disciplina no es un problema de control o amenazas. Es un tema de interés, o mejor dicho, la falta de interés. La mejor manera de tener disciplina en una clase, es que la materia que el docente pone a disposición de los alumnos sea interesante. Que sea una materia que desafíe, entretenga, motive y resuene en los alumnos. Por cierto, no basta que ésta sea interesante. El docente debe conocer los contenidos que enseña. Si el docente no los conoce, los alumnos lo notarán de inmediato, y no perdonarán. Pero esto es necesario pero no suficiente. Los contenidos deben comunicarse de manera entretenida, participativa, haciendo dialogar a los alumnos, trabajando en grupos, con medios variados y con imaginación. Si los alumnos se interesan en esto, no habrá problemas de disciplina.

La relación del alumno con la materia. Arriba, en el ejemplo de Pedro e Inés el énfasis se puso en que todos los alumnos tienen una relación emocional con el aprendizaje. La materia que es objeto del aprendizaje gatilla distintas emociones—de apertura o de rechazo— en los alumnos. Por ello, la selección de la materia a estudiar es algo de importancia. De hecho, quizá uno de los problemas principales en la educación hoy en día, es responder la pregunta ¿qué es lo que vale la pena aprender hoy?

En esto, digámoslo, existe un supuesto erróneo. En el diseño del currículo se supone que los alumnos estarán naturalmente interesados y motivados por los contenidos que han sido determinados por las autoridades adultas. Pero el supuesto debería ser el contrario. En realidad, ¿por qué un alumno habría de interesarse en algo que no le concierne, al menos en el presente? Si ello es así, entonces, el problema de la relación del alumno con la materia, no se genera en las motivaciones del alumno, sino más bien, radica en los adultos: en aquello que los adultos les proponen a los alumnos. Si la materia no se transforma en algo que sea susceptible de interesarles intrínsecamente, si se les pide memorizar cosas que no son de interés, si se busca enseñar mediante las amenazas y los reforzamientos, solo lograrán que algunos alumnos puedan devolver (¿“salivar”?) las informaciones condicionadas por los docentes. Este modelo pedagógico se ha vuelto particularmente inadecuado para las sociedades modernas (¿o post modernas o post post modernas?) como las nuestras, donde la apertura a mayores espacios de autonomía personal, requieren no solo *saber* leer y escribir, sino que principalmente *querer* leer y escribir; donde no solo se requiere *parecer* decente, sino *ser* decente.

Para que los alumnos tengan una buena relación con los contenidos de estudio hay dos caminos. Uno es el camino conductista, el del premio y el castigo. En este, el adulto impone sobre los alumnos una materia, independiente de si ésta les atrae o no; pero que es —la mayoría de las veces— dependiente del miedo que

siente el alumno de lo que le puede ocurrir si no aprende. Este camino siembra el resentimiento que tarde o temprano se cosechará en el aula o en la sociedad. Nuestros sistemas han optado por este camino, ajustando a él todas las técnicas de presión y de (supuesto) control que les ofrece la gestión moderna.

El otro camino, emerge de la posibilidad de que el alumno establezca sus propias conexiones con el mundo. Hacer que el alumno sienta que los contenidos que se enseñan le conciernen a él personalmente (Glasser, 1992). Que él es activo en la determinación de las interconexiones que él tiene con el mundo. Que él no es solo un ente pasivo en la interconexión que otros han definido para él. Pero, no es solo eso, también esta posibilidad emerge del hecho de reconocer el deseo o la fuerza natural de los humanos de hacer sentido del mundo que lo rodea. En el primer camino, el contexto (el docente) es el que tiene la responsabilidad, es el que le hace las cosas al alumno y éste es pasivo en este proceso. En el segundo, es el alumno el que tiene la responsabilidad, pues el trabajo de aprender ocurre en él, de acuerdo a cómo él es. El *locus* del proceso de aprendizaje no ocurre en el contexto, ocurre en el alumno. La responsabilidad del docente es de generar todas las condiciones posibles para que el trabajo de aprendizaje pueda ocurrir en el alumno.

Una buena relación del alumno con la materia, supone que se han cambiado los supuestos erróneos que existen en el diseño de lo que hay que aprender. La relación que lleva al aprendizaje, tiene que ver con el reconocimiento de los intereses, de los talentos, de los estilos de aprender, del gozo de aprender descubriendo, jugando con palabras y con números, de su participación en determinar lo que quieren aprender, de su autoevaluación.

La relación del docente consigo mismo. En el prólogo de mi libro “*La Educación del Ser Emocional*” (2006), Claudio Naranjo señala que “nada importa tanto para el desarrollo de los niños como el que los profesores tomen conciencia de sí mismos”. Esto es, la conciencia que tiene el docente respecto de sí mismo en tanto que persona que facilita la formación de otros seres humanos y en especial si se trata de niños. En la relación del docente consigo mismo, éste o ésta deben tener claridad acerca de qué opinión tiene de sí mismo en tanto que docente. ¿Qué es lo que realmente le gusta de su actividad, cuáles son sus intenciones, cuáles sus intereses, sus seguridades, sus talentos e inseguridades? Claridad acerca de estas materias, aumenta la eficacia del docente pues le permite ser más honesto en su conexión con los alumnos, y consecuentemente en contribuir a un mejor clima en el aula. Esta claridad es importante, pues la docencia es un trabajo emocional. Al enseñar, el docente proyecta sus pensamientos, su experiencia y sus conocimientos irradiando desde su cuerpo sus emociones en acciones, actitudes y tonalidades. A través de ella, el docente entusiasmo o aburre, se acerca o se distancia, crea confianza o desconfianza.

La relación del profesor con el alumno. Esto no es nuevo, y se trata de la relación principal. La tradición humanista pone al alumno en el centro del proceso de la conexión en la relación entre los profesores y los alumnos. Para que el alumno pueda abrirse al aprendizaje, lo importante es que el alumno *sienta* (no *piense*) que su experiencia es respetada y comprendida por el profesor. El docente emocionalmente competente, es aquél que ve el trasfondo emocional

detrás de los actos de los alumnos. El docente emocionalmente maduro puede ver que detrás de la indisciplina, hay miedos, rabia, orgullo o disgusto, que son los elementos que hay que tratar. En un medio conductista, ello se trata con premios o castigos; en un contexto humanista, las acciones del docente corresponden a su comprensión de las emociones que están presentes. Para que haya conexión, es central que el profesor sea genuino —que tenga conexión consigo mismo—. Que su posición frente a los alumnos sea de aceptación, de manera que se dé una relación interpersonal entre profesores y alumnos. Esto no quiere decir que se trate de una relación permisiva, o de “amiguismo”. Una relación emocional consciente permite actuar de acuerdo a lo que requiere la relación, puede ser suave o dura, más cercana o menos cercana, más directiva o menos directiva. Unos alumnos pueden requerir un tipo de vínculo, y otros, otro tipo de vínculo. No se trata aquí de una escala normativa, como lo sugieren algunos enfoques de inteligencia emocional de origen conductual. Por el contrario, se trata de tener la competencia necesaria para saber quién necesita qué tipo de relación y en qué momento.

La relación entre los alumnos La escuela y el aula son lugares privilegiados para aprender competencias sociales. Estos lugares se prestan para el aprendizaje social, si es que los docentes han adquirido la competencia de contener y sostener a los alumnos en sus interacciones. Un propósito de la tarea docente, es nutrir las relaciones entre los alumnos. Cuando existe una tendencia a la crueldad y a la violencia entre los alumnos, hay mal clima, malos aprendizajes sociales y malos resultados académicos.

Pero los alumnos pueden aprender a relacionarse con respeto y sin violencia. Esto es posible si se lleva a cabo una pedagogía que se ocupe de generar un clima de confianza mutua en la sala. Una docencia que pone atención a las interacciones emocionales entre los alumnos. Éste es un requisito para que haya un clima emocional adecuado. Para generar tal clima, se requiere permitir y activar la participación de los alumnos, que les permita, por ejemplo, colectivamente proponer, negociar y determinar lo que vale la pena aprender. Una pedagogía cuyo foco está en el principio de hacer las cosas *con* los alumnos, en vez de una ocupada en hacer cosas *a* los alumnos. Una pedagogía desarrollada *con* los alumnos se orienta a estimular que los alumnos puedan expresar sus motivaciones intrínsecas acerca de lo que quieren aprender, individual y colectivamente. Aprender juntos es más fácil que aprender en soledad.

Que los alumnos desarrollen competencias emocionales en sus interacciones, no se opone al logro académico. Por el contrario, el desarrollo de estas competencias desarrolla la capacidad de resolver problemas cognitivos. Es más, como fue sugerido anteriormente (Casassus, 2003), en la actual línea de investigación sobre las relaciones entre el mundo emocional y el rendimiento académico, varios estudios recientes⁵² han mostrado que en el momento crucial de la pre-adolescencia, la experiencia y el desarrollo de la empatía, o más

⁵² Por ejemplo: Feschbach, D & E. (1987) Affective processes and Academic Achievement, *Child Development*, Vol. 58, No. 5, Special Issue on Schools and Development. Johnson D. & F. (1982) *Joining together: group theory and group skills*. Final del formulario Prentice-Hall. Pekrum, Molfenter, Titz, Spangler. (2000) *Emotions, learning and achievement in university students: longitudinal studies*. AERA, New Orleans, Illinois. Ben-Avie, M. et al. (2003) Social and emotional development in relation

simplemente, la competencia de interesarse e interrogarse acerca de lo que el otro está pensando y sintiendo, interesarse en sus visiones de mundo, predice mejor el éxito académico que lo que pueden hacer los puntajes de pruebas estándares. Dicho de otra manera, una educación focalizada en lo emocional es una ganancia: sirve a la vez para el desarrollo de competencias sociales y para el éxito académico.

Referencias

- Ben-Avie, M. et al. (2003). Social and emotional development in relation to math and Science learning. En *How social and emotional development add up*. Teachers College Press.
- Bruner, J. (1960, 1977). *The Process of Education*, Cambridge Ma.: Harvard University Press).
- Casassus, J. (2005). *Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa*. Fondecyt, Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. LOM Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile, Cuarto Propio/Índigo.
- Dewey, J. (1913, 1990). *Interest and effort in Education*. University of Chicago Press.
- Glasser, W. (1992). *The quality school*. Harper Perennial.
- Feschbach, D. & E. (1987). Affective processes and Academic Achievement, *Child Development*, Vol. 58, No. 5, Special Issue on Schools and Development.
- Goldstein, Kurt. *The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological data in Man*. (1934). New York: Zone Books, 1995.
- Johnson D. & F. (1982). *Joining together: group theory and group skills*. Prentice-Hall.
- Le Doux, J. (1996). *The emotional brain: the mysterious underpinning of emotional life*, Simon & Shuster Paperbacks, New York, o (2002), *The Synaptic Self, or how our brains become who we are*. Penguin Books.
- LLECE (2008). *Segundo Estudio Internacional Comparativo*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Maslow, A. (1968). *Towards a Psychology of Being 2e*, New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. (1971). A theory of meta motivation. En *The farthest reaches of human nature*. An Esalen Book, Viking Press, New York.

to math and Science learning. En *How social and emotional development add up*. Teachers College Press.

- Pekrum, Molfenter, Titz, Spangler (2000). *Emotions, learning and achievement in university students: longitudinal studies*. AERA, New Orleans, Illinois.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et Epistemologie*. Editions Gonthier, Paris.
- Pianta, R., Belsky J., Hout, R. & Morrison, F. (2007). *Opportunities to learn in America's Elementary Classrooms*. Science, 30 March 2007: Vol. 315. no. 5820, pp. 1795-1796.
- Rogers, C. and Freiberg, H. J. (1993). *Freedom to Learn* (3rd edn.), New York: Merrill.
- Skinner, B. F. (1973). *Beyond Freedom and Dignity*, London: Penguin.
- Spangler (2000). *Emotions, learning and achievement in university students: longitudinal studies*.
- Thorndike, E. (1903). *Educational Psychology*, Teacher's College. New York.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1913). 'Psychology as the behaviourist views it', *Psychological review* 20: 158.
- Zull, J. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing, Virginia, USA.