

## ENSAYOS

### LAS EMOCIONES COMO UN EJE EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, Y MOTOR PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO

#### EMOTIONS AS AN AXIS IN THE QUALITY OF UNIVERSITY EDUCATION, AND ENGINE FOR ECONOMIC DEVELOPMENT

**Salustiano Sergio Bravo Silva**<sup>11</sup>

Universidad del Bío Bío

Académico Departamento Sistemas. Facultad de Ciencias Empresariales.

e-mail: [sbravo@ubiobio.cl](mailto:sbravo@ubiobio.cl)

**Carolina Astudillo Castro**<sup>12</sup>

Académico Escuela de Alimentos PUCV

Facultad de Ciencias Agronómicas y de los Alimentos

e-mail: [carolina.astudillo@pucv.cl](mailto:carolina.astudillo@pucv.cl)

**Maite Jiménez Peralta**<sup>13</sup>

Docente escuela de Alimentos, Facultad de Ciencias Agronómicas y de los Alimentos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

e-mail: [maite.jimenez@pucv.cl](mailto:maite.jimenez@pucv.cl)

#### Resumen

Promover calidad de la educación universitaria es fundamental para el desarrollo, sin embargo sostenerlo solo desde currículos tecnificados, es olvidar el valor que agrega lo emocional en la formación de personas con responsabilidad social.

El presente artículo reflexiona cómo la incorporación de lo emocional como un eje curricular, favorece la efectividad y profundidad de los aprendizajes, aunque su manejo en el aula obligue a un cambio en la relación profesor-alumno.

---

<sup>11</sup> Ingeniero Comercial, Contador Auditor, Profesor Básico. Diplomado en Responsabilidad Social Experiencia: Gestión y desarrollo de sistemas de información empresariales. Docencia universitaria UCV, UCONCE, UBB

<sup>12</sup> Ingeniero civil bioquímico, Licenciado en ciencias de la ingeniería, Diplomado en responsabilidad social y prosocialidad, PUCV, Diplomado en docencia universitaria, PUCV. Diplomado de Evaluación para el Aprendizaje en Ingeniería, PUCV. Magíster en ciencias de la Ingeniería, con mención en ingeniería bioquímica, PUCV. Doctor en ciencias de la Ingeniería, con mención en ingeniería bioquímica, PUCV. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Experiencia: Elementos de responsabilidad social y prosocialidad en el aula Chilena; Membrane technology; Milk proteins; Bioleaching

<sup>13</sup> Ingeniero de Alimentos, PUCV. Diplomada en Diseño curricular basado en competencias, CEDETEC-USACH. Diplomada en Docencia universitaria, PUCV. Diplomada en formación en responsabilidad social, UdeC. Magíster en gestión, mención. control, PUCV. Magíster en ingeniería química, mención procesos alimentarios, UTFSM. Doctora en psicología, PUCV. Experiencia: responsabilidad social universitaria, sociología de la educación, gestión de calidad

Una experiencia de aula, basado en lo propuesto por Krathwohl confirmó mejoras en la disposición al trabajo, conductas y resultados en los grupos. Esto, en concordancia con la literatura, corrobora que una educación que prioriza competencias genéricas, consigue mayor desarrollo y productividad, formando profesionales que contribuirán mejor al desarrollo económico de su comunidad

**Palabras clave:** Aula, emociones, educación de calidad, desarrollo

**Clasificación JEL:** I21, I31, O10

### Abstract

Promoting the quality of university education is fundamental for development, but sustaining it only from technical curriculums, is forget the value that add the emotional aspects in the formation of people with social responsibility invisible.

The present article reflects how the incorporation of emotional aspects as a curricular axis, favors the effectiveness and depth of the learning, although its handling in the classroom forces a change in the teacher-student relationship.

A classroom experience, based on what Krathwohl proposed, confirmed improvements in the willingness to work, behavior and results in the groups. This, in agreement with the literature, corroborates that an education that prioritizes generic competences, achieves greater development and productivity, forming professionals that will contribute better to the economic development of their community

**Keywords:** Classroom, emotions, quality education, development

**JEL Classification:** I21, I31, O10

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo destaca el vínculo existente entre la calidad de la formación universitaria y el desarrollo de la comunidad, apoyándose en diversas publicaciones que argumentan en ese sentido, experiencias de ex alumnos destacados por sus competencias, que han logrado buenas posiciones laborales y niveles de remuneraciones en su desempeño profesional, y experiencias de aula que demuestran el valor del manejo de estímulos motivacionales personalizados, para lograr una alta calidad en la interacción y un proceso de calidad que conduce a la formación de personas con responsabilidad social, preocupadas por el desarrollo de su comunidad .

Análisis publicados por la Organización Internacional del Trabajo expresan que la educación, la formación profesional y el aprendizaje son pilares fundamentales para el empleo de los trabajadores, facilitándoles condiciones para mejorar su empleabilidad, su calidad de vida, y contribuyen con el desarrollo sostenible de la sociedad.

T. W. Schultz, economista ganador del premio Nobel de economía en 1979, sostiene que la inversión en la educación explica el crecimiento ratificado más tarde por Gary Becker, también ganador del Nobel, 1992, con investigaciones sobre el comportamiento humano y los efectos de la educación en los ingresos familiares

Al examinar rankings de calidad de universidades del mundo, que se muestran en tabla 1, se observa una relación recíproca entre la calidad de la formación universitaria y el desarrollo económico de los países:

**Tabla 1. Posición de las universidades en países desarrollados**

<b>EEUU</b>	16 de las mejores 20 universidades del mundo. 52 de las mejores 100 universidades del mundo. 77 de las mejores 200 universidades del mundo.
<b>Reino Unido</b>	3 de las mejores 20 universidades del mundo. 8 de las mejores 100 universidades del mundo. 20 de las mejores 200 universidades del mundo.
<b>Chile</b>	2 de las mejores 500 universidades del mundo.

Fuente: Extracto de QS World University Ranking, 2017

Es evidente que Chile necesita lograr un importante salto cualitativo en calidad de la educación, lo que implica revisar las formas en que la Educación Superior se está desarrollando en el país.

La Literatura internacional, ya ha abierto un amplio debate acerca del modelo chileno (Brunner, 1993; Torres & Shugurensky, 2002; López, Rojas, López & López, 2015), sus

formas de gobernanza y de financiamiento, e incluso la lógica que le da estructura. Sin embargo, avanzar hacia una calidad demanda ser más asertivo en las prácticas dentro de aula y cuestionar cómo los procesos de aseguramiento de calidad, están develando las variables del proceso que impactan de manera real en la misma (Jerez, Orsini & Hasbun, 2018), en una tensión entre la concepción de la educación superior como un bien económico o como un derecho humano y su posible contribución a los debates crecientes en torno a la ética y la desigualdad (Leihy & Salazar, 2017)

Desde este punto, el desafío de repensar el aula y reconocer el proceso formativo en un sentido humano, significa también comprender la formación universitaria en una dimensión integral (Escobar, Franco & Duque, 2010) y avanzar hacia lo que Lara & Domínguez (2013) han denominado “El giro afectivo”.

Bajo el supuesto de que las emociones son el motor de la actividad humana, y factor clave para el desarrollo de competencias humanas, cabe a las universidades plantearse la urgencia de contar con académicos con formación excelencia y especialmente de gran vocación y capacidad de comunicar e involucrar a sus alumnos a dar prioridad a su desarrollo humano y profesional. A la vez, las universidades deben comprometerse a encontrar la forma de reclutar estudiantes cuya decisión de incorporarse a una de sus carreras, represente un acierto vocacional que les abra perspectivas futuras de desarrollo.

La formación universitaria por competencias debe ser un aprendizaje integral focalizado sobre el saber ser, hacer y saber conocer, incluyendo competencias actitudinales y valóricas que agregan valor sociocultural al ambiente en que se desarrolla nuestra actividad y al producto resultante (Nova, 2016).

Los conceptos anteriores son aplicables al trabajo de aula, al ambiente laboral, y a la comunidad en general, por lo cual muchas universidades están intentando instalar el modelo de formación por competencias y métodos activo colaborativos, basadas en el supuesto de que el estudiante puede llegar a poseer autonomía para tomar el control de su progreso. El modelo ha pasado a ser requisito para la acreditación de las universidades y la posesión de competencias genéricas requisitos en las demandas del mercado laboral, para la contratación de profesionales.

Respecto de la aplicación del nuevo modelo, Gil-Madrona & Díaz-Suarez, (2012) nos plantea que, a nivel universitario, las propuestas se han focalizado en resultados esperados y en la activación por parte del docente de los procesos de aprendizaje requeridos. Hacen presente sin embargo, que se ha soslayado la discusión del efecto que su aplicación genera en aquellos estudiantes que no están preparados para asumir la responsabilidad en su propio desarrollo. Por su parte, los académicos, generalmente poseen solo formación técnica en su disciplina, lo que los limita en la responsabilidad de guiar el proceso de cambio, y afrontar los impactos negativos que ello pueda provocar en los estudiantes de mayores carencias. Como consecuencia, el docente universitario, se limita a atribuir los malos resultados, a factores familiares y a la educación básica previa del estudiante (Kozlow & Nay 1976). Podemos agregar que las expresiones de intolerancia del profesor, frustrado por la falta de conciencia de algunos estudiantes sobre la necesidad de mejorar sus comportamientos, genera un clima de enojos, temores y desconfianza, que impide el aprendizaje de calidad.

Así, aunque a nivel global se constate una correlación entre calidad en la formación y el desarrollo económico cabe preguntarse cómo los procesos formativos pueden aportar a esa calidad, y cómo lograr una masa crítica de docentes con una vocación y conocimiento que le permita humanizar el aula, integrando los aspectos afectivos requeridos en ella.

## 2. UN MODELO AFECTIVO PARA EL AULA

El éxito del proceso formativo depende de elementos como: el ambiente familiar de sus protagonistas, su interés y voluntad en lograr los aprendizajes, y la calidad de los estímulos y respuestas presentes en el proceso. Efecto de lo anterior es que la presencia de un conjunto de sólidos valores, una adecuada formación pedagógica, y afecto por lo que hace, facilitan al profesor su rol de motivador y guía (Morales & García, 2013)

Así, una docencia transformada debe erradicar el uso del temor<sup>14</sup>, como elemento de motivación, ya que este se interpone en el proceso formativo al generar experiencias traumáticas que afectan el comportamiento del estudiante (Ramírez, 1995).

Diversos autores han reparado en la necesidad de considerar aspectos afectivos para un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo (Polya, 1965; Vygotski, 1979; Piaget, 2001, Vila y Callejo 2004; Epic, Skof, Boben y Zabukovec, 2005; González, Navarro, & Varas 2017). El área afectiva comprende procesos ligados a las emociones, y van desde la simple percepción de hechos hasta la integración de sistemas complejos de valores que orientan el comportamiento del estudiante (Gil-Madrona & Díaz-Suarez, 2012).

Krathwohl<sup>15</sup>, discípulo de Bloom, propuso una escala menos conocida que la taxonomía de dominio cognoscitivo, pero de gran importancia en el plano educativo. La Taxonomía del Dominio Afectivo de Krathwohl, describe categorías y subcategorías de comportamientos esperados en todo ser humano que vive en sociedad, en respuesta a estímulos intencionados recibidos en su interacción social (Krathwohl, Bloom, & Masia, B. 1956). El dominio afectivo tiene cinco categorías: que representan cinco pasos significativos para lograr el cambio: **Recibir, Responder, Valorizar, Organización y Caracterización por un valor. Dichas categorías se presentan en la Tabla 1**, siendo la primera y más elemental la de “recibir”, que es aceptar estímulos sobre temas o situaciones de interés, teniendo conciencia de su importancia. La última y más evolucionada es su “caracterización por un

<sup>14</sup> A. Ramírez Villafañez (1995), con relación al miedo, nos dice: “Los problemas que, a lo largo del desarrollo del ser humano, le generan los demás, son innumerables. Están relacionados con actuaciones sociales, que con frecuencia implican no sólo un dominio-sumisión, de uno o unos, por otro u otros, y que provocan sensaciones, sentimientos, actitudes y estilos de comportamientos inadaptativos claramente patológicos, también faltas de apoyo y refuerzo consistente con las actuaciones, que generan incompetencia y desánimo”.

<sup>15</sup> David R. Krathwohl, Profesor Emérito de Educación en la Universidad de Siracusa, ha hecho notables aportes en el campo de la Psicología Educativa. Durante sus estudios con Benjamín Bloom participó como coautor de la Taxonomía de objetivos educacionales, conocida como la taxonomía de Bloom.

valor” resultante de haber incorporado a sus conductas, actitudes y valores propios de una persona socialmente responsable.

**Tabla 2: Taxonomía del Dominio Afectivo de Krathwohl**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>CONCEPTO</b>
<b>I-RECIBIR</b>	Conciencia	Conocer la importancia del tema o situación, capacidad de tenerlo en cuenta, noción simple.
	Disposición a recibir	Tolerar o aceptar los estímulos; disposición a participar.
	Atención controlada o selectiva	Preferencia del estudiante a ciertos aspectos del estímulo, como estéticos, humorísticos o de críticas.
<b>II-RESPONDER</b>	Consentimiento en responder	Primer nivel de respuesta activa del estudiante.
	Disposición a responder	Voluntad de responder, decisión del estudiante.
	Satisfacción al responder	Agrado o entusiasmo por responder.
<b>III-VALORIZAR</b>	Aceptación de un valor	Atribuir valor a un fenómeno, cosa o comportamiento.
	Preferencia por un valor	Disposición a buscar, desear o procurar un valor.
	Compromiso	Convicción absoluta del valor del fenómeno o cosa.
<b>IV-ORGANIZACIÓN</b>	Conceptualización de un valor	Relacionar valores adquiridos y los en adquisición.
	Organización de un sistema de valores	Interrelación coherente de un complejo de valores.
<b>V-CARACTERIZACIÓN POR UN VALOR</b>	Conjunto Generalizado	Coherencia interna a sistema de actitudes y valores.
	Caracterización	Cosmovisión, filosofía de vida, actitud fundamental.

Fuente. Adaptación de Krathwohl, Bloom, & Masia, (1956)

La taxonomía permite, entonces, identificar distintos estados en el camino hacia un comportamiento social maduro, permitiendo diseñar un proceso formativo y su par evaluativo, que de cuenta del avance del estudiante en esta dimensión de aprendizaje.

### 3. EL MODELO PUESTO EN EL CONTEXTO DEL AULA

A nivel afectivo, los estudiantes se ven confrontados por una serie de variables ambientales que influyen negativamente en su motivación hacia el estudio y en su desempeño académico (provocando altas tasas de reprobación y de deserción). En consecuencia, cabe levantar la hipótesis de que a través de estímulos afectivos positivos es posible generar una mayor disposición al estudio y un mejor rendimiento académico.

En esta línea y con el propósito de trabajar en aula una estrategia de apoyo al cambio de actitudes negativas en algunos estudiantes de una universidad estatal chilena, se aplicó el conocimiento que brinda la “**Taxonomía del Dominio Afectivo**” de David Krathwohl, específicamente en sus dos primeras categorías. Ello, con el objetivo de hacerle tomar conciencia de la importancia de su esfuerzo para desarrollarse en lo personal y disciplinario.

#### i. En la categoría “RECIBIR”

**Recibir**, es comprendido como una “**Disposición a prestar atención a un estímulo determinado**”, así el propósito es que el estudiante se haga sensible al estímulo con el fin de provocar su participación. Esta categoría se descompone en tres subcategorías: a) Toma de Conciencia b) Disposición a recibir y c) Atención controlada o selectiva.

La Toma de Conciencia es la primera y fundamental e implica el conocimiento y comprensión de las ventajas asociadas a una disposición favorable a recibir estímulos. Si bien tiene una clara connotación cognitiva, se logró asociar y verificar a través de los Comportamientos en el aula.

Disposición a recibir, es el segundo elemento, comprendido como un estado de expectativa por los estímulos que se generan en clase. Estos son percibidos en forma personal y diferente por cada estudiante, lo que condiciona su disposición a aceptarlo, implicando su disposición a recibir el estímulo, un compromiso personal mayor.

Se desprende que a partir de la observación de conductas que reflejan rechazos a estímulos, se debe intentar con nuevos estímulos personalizados, Los estímulos del docente y respuestas se deben registrar en un sistema de evaluación, como el siguiente.

- Verificación en el aula: Se evidencian diferencias en la forma de percibir la estimulación a través de diversos indicadores personales y grupales.
- Calidad de los esfuerzos y consultas para desarrollar el Portafolios Electrónico en el cual los grupos registran el proceso y producto del trabajo.

- Grado de Participación en clase, se registra en una Bitácora diseñada con el objeto de detectar desviaciones de las conductas, individuales y grupales, respecto de las deseadas.

**Atención controlada o selectiva** es el tercer elemento, comprendido como la disposición personal del estudiante para recibir ciertos estímulos, frente a los cuales es sensible. El estímulo del docente debe tener en cuenta de personalidades.

#### ii. En la categoría “RESPONDER”:

**Responder**, es comprendido como un estado de expectativas, caracterizado por el consentimiento, la disposición y la satisfacción a responder. Este nivel corresponde a una evolución del primero”.

**Consentimiento en responder:** Equivale a una decisión voluntaria del estudiante en base a su convencimiento de que es conveniente esforzarse por responder a los estímulos.

**Disposición a responder:** progresa hacia un mejor grado de cumplimiento, como una respuesta autónoma a los estímulos. El reconocimiento de los logros fortalece esta disposición.

**Satisfacción al responder** progresa hacia un mejor grado de cumplimiento, a través de respuestas de mayor autonomía, y la consecuente satisfacción derivada de las expresiones de reconocimiento

Apoyar el logro de mayor nivel de complejidad, requiere del docente

- Un esfuerzo personalizado en cada oportunidad.
- Dedicar cuidadosa atención y tiempo.
- Control de su impaciencia y frustración provocada por la ausencia de señales de alguna minoría de estudiantes.
- Trato respetuoso y cordial.

#### 4. N DE LAS PRIMERAS CATEGORÍAS EN EL AULA

En las primeras clases se realizaron encuestas a los alumnos que revelaron que sus principales debilidades son: *inseguridad, dificultad para comunicarse, dificultad para asumir errores, impaciencia*. Luego tuvo lugar observación mutua entre profesor y estudiantes, acompañada de una interacción dialógica dirigida a generar confianzas, Los estímulos intencionados fueron:

- Establecer desde la primera clase un estilo de comunicación tranquilo y directo, sin amenazas, a fin de lograr un clima de aceptación y confianza mutua.
- Documentación de compromisos que se tuvieron presentes a lo largo de todo el semestre.



- La cordialidad, respeto y exigencia se instalaron como una mezcla adecuada para lograr el cumplimiento de las declaraciones y compromisos.
- Se incluyó en los programas de asignaturas una unidad temática inicial destinada tanto a la comprensión de la naturaleza del cambio, como a la discusión de las competencias a desarrollar (valóricas, actitudinales y cognitivas) y los métodos a usar, incluyendo sus ventajas para un desarrollo autónomo.
- Las reglas fueron formalizadas en documentos electrónicos, accesibles desde cualquier lugar y a cualquier hora, en que se destacaron las diversas competencias a formar, en especial las de carácter actitudinal y los métodos de aprendizaje y evaluación.

**La experimentación** aun cuando se focalizó dos grupos de tres estudiantes de una asignatura, proyectó sus efectos en todo el curso. Los dos mencionados grupos socializaban ruidosamente interfiriendo el trabajo del aula, sin responder a estímulos del profesor, que funcionaban positivamente para el resto del curso. Para influir en sus comportamientos, fue necesario pensar y seleccionar estimulaciones intencionadas, a nivel de estrategia metodológica.

La experiencia de limitó a operar solo en el ámbito de las dos primeras categorías planteados por Krathwohl: Recibir y Responder, considerando que estos dos niveles, se evalúan como críticos y necesarios para acceder a los niveles superiores.

Los dos grupos, externalizaron conflictos de apariencia similar, pero que resultaron ser de naturaleza diferente. Ambos grupos eran liderados informalmente por uno de sus miembros, la que gravitaba con fuerza en los dos restantes miembros. La objetividad para entender y enfrentar con estimulaciones apropiadas las peculiaridades de sus conductas, resultó fundamental, para evitar ahondar las dificultades derivadas de ellas.

**Un primer grupo**, conformado por tres varones, que mostró bajo interés inicial a los estímulos, reaccionó a la postre positivamente ante el estímulo de visualización de sus malas evaluaciones en la plataforma de la asignatura. Ellas sugerían claramente un camino al fracaso. El temor, sumado a la permanente disponibilidad del profesor para apoyarles, les hizo cambiar, logrando aprobar.

**Un segundo grupo** de tres mujeres, mostró inicialmente una resistencia a aceptar los estímulos, que para la mayoría del resultaban significativos. Se restaban a participar, adoptando una actitud arrogante y desafiante. Un llamado de atención frontal no mejoró la situación, y de aplicarse con fuerza la autoridad formal, habría resultado en temor, violencia, alejamiento de los objetivos y reprobación de sus integrantes. Fue necesario asignarle tareas más complejas y estimular selectivamente su emocionalidad, lo que resultó exitoso. Es de interés mencionar que la alumna líder del este grupo al ser sometida a estimulación personalizada, y reconocerle sus mejores competencias, cambió desde la provocativa resistencia inicial a una actitud participativa, contagiando al resto de su grupo. El detalle se describe en Tabla 2.

**Tabla 3: Rasgos de personalidad y tratamientos aplicados al segundo grupo, en especial a la estudiante “A”, líder.**

<b>Rasgo de Personalidad</b>	<b>Estimulación aplicada</b>
Inquietud que distorsiona la clase	Atención personalizada, asignación de trabajo especial.
Actitud de agresividad contenida	Reconocimiento de su talento y resultados.
Influencia negativa sobre su grupo	Trato especial que la dispuso a favor, a ella y su grupo.
Exageradamente competitiva	Asignar tareas exigentes y divulgar sus logros.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, esta alumna y su grupo lograron el mejor resultado del curso, y una muy buena relación con el profesor, autorizando con gusto incluir la experiencia en este artículo.

## **5. DESCUBRIMIENTOS VALIDOS PARA TODO EL CURSO**

En añadidura a la estimulación personalizada, la práctica continua de un clima de respeto, cordialidad y permanente disponibilidad, se confirmó como efectiva en reducir el temor y las barreras que se generaban, facilitando una interacción activa y colaborativa en el aula.

Se evidenció además que es metodológicamente posible, implementar un proceso formativo que intencione espacios para compartir emocionalidades con los estudiantes, facilitando el desarrollo de actitudes y habilidades sociales, necesarias para mostrar los aciertos (aplausos, comentarios, puntos convertibles en notas). Ello resultó un estímulo apropiado y muy bien recibido por el estudiante participante.

En el caso de opiniones incompletas, equivocadas o poco claras, resultó esencial apoyar el esfuerzo del estudiante y respaldarlo para hacerlo llegar a conclusiones coherentes evitando evidenciar frontalmente sus errores, y situaciones de frustración. Lo anterior, entrega evidencia de aula que la satisfacción del estudiante al responder está altamente condicionada por la actitud del profesor.

Las tablas 3, 4 y 5 resumen algunas conductas, de profesor y alumnos, y sus efectos.

**Tabla 4: Conductas del profesor y efectos en los estudiantes**

<b>ACTITUDES DEL PROFESOR</b>	<b>EFFECTOS EN EL ESTUDIANTES</b>
Saludo muy cordial y a la vez firme	Estado anímico apropiado para la participación del estudiante.
Lenguaje apropiado (Claro, fuerte, lento)	Reduce barreras con los estudiantes y los invita a interactuar.
Dirigir con tino las correcciones	El estudiante rectifica su error, asumiendo que el se ha superado.
Actitud de superioridad manifiesta	Les quita el deseo de participar y provoca miedo hacerlo.
Uso de distorsiones del lenguaje	Agrava el mal uso del idioma y barreras de comunicación.
Corregir con animosidad	Negativa a participar y enrarecimiento del clima de aula.
Dinámica inadecuada del profesor	Aprender métodos y usar apropiadamente los medios.

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 se muestran algunas conductas de los alumnos y su posible tratamiento.

**Tabla 5: Conductas de los alumnos y posibles tratamientos**

<b>RIESGO</b>	<b>POSIBLE TRATAMIENTO</b>
Estudiantes entusiastas monopolizan la participación	Dirigir formalmente las intervenciones.
	Asignarles roles especiales de apoyo .
Estudiantes que por trabajar, tienen baja asistencia	Autorizar ausencias, y ofrecer refuerzo, usar página Web.
Estudiantes atrasados interrumpen la clase	Conversar individualmente y lograr su ingreso respetuoso a la clase.
	Impedir el ingreso después de cierta hora y dar refuerzo en oficina del profesor.

Fuente: Elaboración propia

**El uso de los estímulos señalados, permitió:**

- Que los estudiantes aceptaran al profesor como un aliado en el proyecto compartido de su formación, provocando un clima grato y un nexo sólido. El cumplimiento de los compromisos mutuos, pasó a ser parte de la cultura del curso.
- Desterrado el “temor al profesor”, los estudiantes asumieron sus responsabilidades con autonomía. La clásica “discusión por la nota” cedió espacio a la discusión de “Como hacer bien las cosas para lograr buen resultado” para lo cual el profesor proveyó la guía requerida. Los indicadores mostraron un aumento de la calidad y productividad del proceso.
- El reconocimiento de las intervenciones de los estudiantes y justo premio en notas, así como el tono amable y respetuoso, para discutir o corregir percepciones de los estudiantes, resultó clave en la motivación a intervenir. Por otra parte, fue necesario autocontrolar permanentemente el lenguaje y tono del profesor para evitar expresiones duras, burlescas o descalificatorias que pudieran generar grietas en el delicado puente de respeto en construcción.

Debe mencionarse la dificultad que representó la toma de posición de los estudiantes frente a valores aparentemente contrapuestos y confusos. La mayoría de los estudiantes reconoció (en encuestas y discusiones), el carácter doloso que tiene el no contribuir con un trabajo grupal, pero los de mayores carencias se aprovecharon del esfuerzo de otros miembros del grupo, los cuales fueron indulgentes, pensando erróneamente que eran solidarios (solo una minoría los denunció y en ocasiones los marginó del grupo). El daño personal y social involucrado en el acto de copiar en Pruebas, resulta de difícil comprensión para algunos estudiantes. Ello abre un interesante campo de investigación y acción sobre formas de estimulación efectivas e instrumentos prácticos para reducirla y en lo posible evitarla.

En el proceso formativo las emociones jugaron un papel céntrico. La observación reveló algunas peculiaridades:

- Su frecuente aparición, a veces inesperada.
- Su capacidad de contagio.
- Su impacto en cadenas de comportamientos.
- Su alta dependencia de la calidad de la de estimulación<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Daniel Goleman en "Emotional Inteligencia", 1995 nos indica que “La cultura educa nuestras emociones. Al niño pseudonatural se le va enseñando cuando son aceptables ciertas emociones y cuando no. Se le enseña a minimizar algunas y exagerar otras, a reemplazar una emoción por otra y a reprimir otras. Sobre las emociones y sobre cómo educarlas, queda la sensación de haber mucho por investigar.”

## 6. REFLEXIONES Y SUGERENCIA DE FUTURAS INVESTIGACIONES

Una sociedad que demanda profesionales capaces de dar respuesta a los nuevos requerimientos, hace que la labor del docente universitario integre nuevos modelos y métodos educativos. Aunque el foco tradicional se centra en el dominio de un área del conocimiento o en nuevas técnicas educativas, el verdadero objetivo a lograr es capacitarlos para integrarse a la comunidad, con responsabilidad social y adecuada formación técnica.

Si bien, los modelos actuales se centran en el estudiante, esta experiencia demuestra que el rol del docente requiere competencias necesarias para actuar en el dominio afectivo, en forma intencionada y sistemática.

Los aspectos que resultan fundamentales para el manejo del proceso de cambio implícito en el proceso educativo, suponen el trabajo conjunto profesor-alumnos y el trabajo mutuo para superar debilidades, aportando ambas sugerencias para mejorar la calidad del proceso y los resultados.

Una de las habilidades que el profesor debe desarrollar, es manejar en forma delicada y convincente sus expresiones de apoyo a mejorar las carencias de cada estudiante y grupo, estimulándolos y ayudándolos a superarlas. Eso marca una enorme diferencia con el rol de transmisor de conocimientos que casi exclusivamente asumió el profesor en el esquema tradicional. La observación de las conductas en el aula, y su análisis con los propios estudiantes, mostró que los principales obstáculos para lograr comportamientos sociales apropiados, provienen de temores y prejuicios, que están arraigados en su base cultural.

Los logros de conductas en el aula, se proyectan al futuro desarrollo profesional de los estudiantes y a sus posibilidades de tener acogida en el mercado laboral, con buenas remuneraciones. La sumatoria de éxitos personales será un aporte importante a la economía del país.

La experiencia presentada ratificó plenamente la fuerza de estímulos emocionales, que acertadamente aplicados mejoraron la motivación en algunos alumnos con carencias, y claramente la productividad de los grupos y su satisfacción ante sus logros, mejorando sus perspectivas como estudiantes. Esta experiencia de aula es extrapolable al ambiente laboral y en general al trabajo de grupo en cualquier contexto.

Trabajar las emociones permite abordar los problemas sociales, con impacto en el desarrollo económico, desde criterios sostenidos por una razonabilidad y una racionalidad en el uso del saber; lo que crea círculos virtuosos para la sostenibilidad. En suma, sostener que la calidad de una formación universitaria se resuelve desde la transmisión neutra de los saberes profesionales, es sesgar lo que la experiencia del proceso muestra en sí misma.

Como se señaló, países que muestran buenos desempeños en el desarrollo, también poseen universidades de calidad, en los parámetros actualmente definidos en el ranking, sin embargo, estos indicadores no reflejan el rostro humano de la formación.

La experiencia en aula, mostró que alcanzar resultados de excelencia supone vincular afectivamente el proceso en aula, al estudiante y al docente en pos del logro mayor de la formación.

## 7. REFERENCIAS

- Ayala, R; Messing, H; Labbe, C.& Obando, I. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estud. Pedagóg.* 36(1). 53-67  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100002>
- Brunner, J.J. Chile's higher education: between market and state. *High Educ* (1993) 25: 35.  
<https://doi.org/10.1007/BF01384040>
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green
- Escobar, Franco & Duque (2010) La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Rev. Eleuthera.* 4(1). 69-89
- Epic, S. C.; Skof, B.; Boben, D. & Zabukoven, V. (2005) Pupils' attitudes and motivation for physical education some psychological aspects of physical education: Pupils' attitudes and motivation. *Internacional Journal of Physical Education.* 42(2), 58-67
- Jerez, O., Orsini, C., Hasbún, B. et al. (2018) Is Undergraduate Programme Accreditation Influenced by Educational Public Policy Quality Indicators? An Exploratory Study of the Chilean Higher Education Quality Assurance System. *High Educ Policy* (2018) 31: 121. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0046-8>
- Kozlow, M.J. & Nay, M.A. (1976). An approach to measuring scientific attitudes. *Science Education*, 60(1). 147-172
- Krathwohl, D.; Bloom, B. & Masia, B. (1956). Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain.. New York: David McKay
- García, J. (1992) Relación cognición-sensaciones corporales dentro de la emoción: un condicionamiento clásico. En [www.cop.es/coregrados](http://www.cop.es/coregrados). [Última revisión el 05/07/2018]
- González, M.; Navarro, G. & Varas, M. (2017) . En Diseño, validación y aplicación del cuestionario de desarrollo de la dimensión afectiva de competencias genéricas en estudiantes universitarios chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana.* 54(1), 1-16. doi: 10.7764/PEL.54.1.2017.2
- Gil-Madrona, P. & Díaz-Suarez, A (2012) Dominio afectivo de los alumnos de 6º curso de primaria hacia la asignatura de educación física. *Revista de Investigación en Educación.* 10 (2). 109-117
- Lara, A. & Domínguez; G (2013) *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 13(3)
- Leihy, P. & Salazar, J.M. (2017) The moral dimension in Chilean higher education's expansion. *High Educ* (2017) 74: 147. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0034-8>

- López, D.; Rojas, M.; Boris A. López, B. & López, D. (2015) Chilean universities and institutional quality assurance processes, *Quality Assurance in Education*, 23(2).166-183, <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2013-0024>
- Medina M. y Verdejo, A. (2001) Evaluación del Aprendizaje de los estudiantes. 3° edición. Isla negra editores
- Morales, L. & García, O. (2013). La afectividad de la inteligencia. *Formación universitaria*, 6(5), 3-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000500002>
- Nova, A (2016) La formación integral: una apuesta de la educación superior 1(18) DOI: <https://doi.org/10.19053/01235095.v1.n18.2016.5363>
- Piaget, J. (2001). Inteligencia y afectividad (M. S. Dorin, Trad.). Argentina: Editorial Aique.
- Polya, G.(1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. México. México. Ed Trillas. 215 pp
- Ramírez Villafañez, Amado (1995) Un método científico para afrontar el miedo y la tristeza edic. Amarú.Salamanca. (p.21)b
- Torres, C.A. & Schugurensky, D. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education* (2002) 43: 429. <https://doi.org/10.1023/A:1015292413037>
- Vila, A. & Callejo, M.(2004) *Matemáticas para aprender a pensar*. El papel de las creencias en la resolución de problemas, Madrid. España. NARCEA ed. 220 p
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. (S. Furio, Trad.). Barcelona. España: Editorial Crítica, S.A.