

Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 18 No. 1

Marzo de 2015

LA PRÁCTICA EDUCATIVA, INVESTIGACIÓN- ACCIÓN Y PSICOAFECTIVIDAD

Guadalupe Villalobos Monroy¹, René Pedroza Flores² y María Ana Reyes Fabela³

Universidad Autónoma del Estado de México,

Resumen:

La presente contribución aborda la importancia de la relación entre la práctica educativa y la psicoafectividad, se presenta la conceptualización de la práctica educativa desde la mirada de la investigación-acción y la definición, características, principios, funciones y aportes de la psicoafectividad a la práctica educativa, como un elemento sustancial para promover las buenas prácticas entre los docentes universitarios.

Palabras clave: práctica, educativa, investigación, acción, psicoafectividad

EDUCATIONAL PRACTICE, ACTION RESEARCH AND PSICOAFECTIVIDAD

Abstract:

This paper discusses the importance of the relationship between educational practice and psicoafectividad, the conceptualization of educational practice is presented from

¹ Investigadora en la Facultad de Ciencias de la Conducta/UAEMEX. Correo electrónico: luvimo127@hotmail.com

² Investigador en el Instituto de Estudios sobre la Universidad/UAEMEX. Correo electrónico: renebufi@yahoo.com.mx

³ Investigadora en el Instituto de Estudios sobre la Universidad/UAEMEX. Correo electrónico: anamar31@gmail.com

the perspective of action research and definition, characteristics, principles, roles and contributions of psicoafectividad to educational practice, and a substantial element in promoting good practices among university teachers.

Keywords: practice, education, research, action, psicoafectividad

I. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La práctica educativa se conceptualiza con distintos enfoques como el pragmático, instrumental, técnico y reflexivo, los cuales se construyen con base en el contexto histórico en que se desarrollan y a partir de las posturas filosóficas y teóricas que las sustentan.

El enfoque pragmático se caracteriza porque se sustenta en el divorcio o separación de la práctica y la teoría, lo cual representa un hecho a-histórico porque retoma a la teoría como instrumento que guía a la acción. El enfoque empírico, retoma a la teoría como fuente de consulta frente a los problemas cotidianos que se presentan en el aula. El enfoque técnico, se caracteriza porque aplica a la teoría como molde rígido.

Esas prácticas educativas comparten el principio a-histórico del control y eficiencia. Pretenden regular las pautas del comportamiento y de las conductas bajo supuestos del cientificismo teórico que presuponen para el desempeño en la educación.

El enfoque reflexivo. La práctica educativa desde una visión crítica como la sostenida por Carr (1988) adquiere tonalidades distintas a las de tipo pragmático, empírico y técnico. La práctica educativa es histórica, es hija de su tiempo porque aprehende en el pensamiento los significados de su época en el devenir histórico; es intencional, porque es una actividad desarrollada de forma consciente bajo esquemas de pensamiento autorreferenciales; es social, porque es una actividad que se aprende de la experiencia y de los esquemas de pensamiento de otros y

que moviliza la herencia a partir de la propia conciencia filosófica e histórica de sí mismo. Textualmente para Carr la práctica educativa se define como:

“...una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales. Por tanto, éstos sólo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse idea de las prácticas de otros partiendo de la base, por regla general implícita, de un conjunto de creencias relativas a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir (...), una práctica educativa presupone siempre un esquema teórico que, al mismo tiempo, es constitutivo de esa práctica y el medio para comprender las prácticas educativas de otros” (pp. 64-65)

Lo que destaca de la cita es que la práctica educativa no puede pensarse sin su referente teórico, la práctica educativa es producto de su tiempo histórico, es social y es heredada, es decir, los profesores hacen lo que hacen porque anteriormente, alguien más ya ejerció la docencia de esa manera y bajo esos principios, están presentes las creencias y los valores de los docentes en todas las actividades que llevan a cabo en su proceso de enseñanza.

La práctica educativa, desde la perspectiva reflexiva implica cambios en la forma de enseñar, el profesor asume una actitud crítica ante su desempeño e implementa acciones para intervenir en los aprendizajes. Un profesor reflexivo enseña de manera diferente, abandona prácticas concentradas en la información y opta por una docencia-acción en la generación de los aprendizajes de los estudiantes.

El camino que hemos encontrado para llegar a una práctica reflexiva es el análisis de la misma a partir de la metodología de la investigación acción, en donde es el propio docente quien identifica la problemática o los obstáculos pedagógicos de su propia práctica, posteriormente elabora un diagnóstico fundamentado de la misma, del cual se deriva el supuesto de acción del cual partirá para elaborar el modelo de intervención para solucionar el problema identificado. Cabe aclarar que dicho modelo para el análisis de la práctica educativa, es el propuesto por Pedroza (2011), quien señala que existen distintas propuestas de la investigación-acción, a pesar de sus diferencias en general coinciden en que es cíclica. El primer ciclo incluye cuatro momentos: observación, reflexión, planificación y acción. El segundo ciclo se repiten las etapas, la diferencia es que en el primero investigamos y en el segundo intervenimos. (Blandez 2000; Carr, 1996; Carr y Kemmis 1988; Gimeno y Pérez 1992; Goetz y Le Compte 1988; Goyette y Lessard 1998; Kemmis y McTagart 1988; Elliot 1990 y 2005; Latorre, 2005; Lewin, 1946; Marduchowicz, 2001; Stenhouse, 1991; Woods 1987 y 1998)

A lo largo de estas cuatro etapas se realizan una serie de actividades que se agrupan en: Identificación del problema, diagnóstico fundamentación, supuesto de acción, modelo de intervención (diseño y aplicación) y aporte (evaluación del modelo y teorización). La propuesta intenta dar cuenta de tres saltos cualitativos en la profesionalización de la práctica educativa:

- 1) Conocimiento de la práctica,
- 2) Significación de la práctica y
- 3) Resignificación de la práctica

Cuando los docentes aplican esta propuesta metodológica para analizar su práctica educativa, suceden cambios interesantes que están pautados por la reflexión durante todo el proceso de análisis, los profesores constantemente realizan ejercicios introspectivos en dónde se cuestionan acerca de su quehacer como docentes, es decir, la esfera de la subjetividad se trastoca en aras de lograr pensar su propia práctica y transformarla, pero no de manera mecánica sino

reflexiva, con la intencionalidad de alcanzar la emancipación. Pero, ¿qué pasa con la práctica educativa de la mayoría de los docentes? ¿Por qué es imprescindible hacer un alto en el camino para reflexionar acerca de su quehacer como docentes?

Pedroza señala que los principales problemas que se presentan en la práctica educativa se deben a:

- a) Comunicación. La forma de interactuar a través de los distintos lenguajes, tiende a prevalecer una comunicación parojoal, autoritaria, lineal, etcétera, prevalece la idea de autoridad y de poder más que de escucha al otro.
- b) Autoritarismo. Es común la imposición a partir de la jerarquía y no de la razón y del deber.
- c) Improvisación. La dinámica del desempeño en el aula y en la gestión del proyecto educativo está determinada muchas de las veces por la inmediatez, no se da tiempo para la planeación, el diseño, la evaluación, la retroalimentación. Esto trastoca el proceso de enseñanza-aprendizaje ante debilidades en la utilización de estrategias de enseñanza, modelos de evaluación, didáctica, métodos pedagógicos.

Aunado a esto, la mayoría de los docentes, son egresados de diversas licenciaturas y llegaron a la docencia sin proponérselo; es decir, no tienen bases didácticas ni psicopedagógicas para el desempeño de su labor en el aula, si bien nos va, se van formando sobre la marcha a través de cursos que les imparte la propia institución educativa en la que se insertan, es así que recurren a la imitación de alguno de sus docentes para impartir su clase, aquí se comprueba lo que señala Carr cuando dice que la práctica docente es heredada.

Como resultado de este proceso de análisis, los profesores transitan de una práctica tradicional eficientista y permeada de autoritarismo, hacia una práctica más flexible y más comprensiva. La autorreflexión implica, según Pedroza (2011) el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes con respecto a la

intervención para el mejoramiento, cambio y transformación de la práctica educativa. Se requiere dominar el proceso de investigación ligado a la acción.

Lo anterior se complementa con lo que Meneses (1979) señala cuando se refiere a los rasgos de los maestros excelentes:

- a) transmitir conocimientos a través de la transferencia del aprendizaje que implica tres procesos: adquirir nueva información, transformar la información, y evaluar.
- b) Comunicar un método a través de: la indagación y la reflexión.
- c) Comunicar su personalidad a través de: el experto, la autoridad formal, el agente socializador, el facilitador, el yo ideal, la persona, el entusiasmo, la honradez, el compromiso con una materia y la sensibilidad.

Como se aprecia, en los rasgos de los maestros excelentes, sobre todo en lo relativo a la personalidad, y en este proceso de análisis de la práctica docente a partir de la aplicación de la investigación-acción, están presentes las emociones, los sentimientos, pensamientos, deseos, frustraciones, valores, entre otras cosas; tanto del docente como de los alumnos, por ello consideramos fundamental la psicoafectividad en la práctica educativa, la cual será abordada en el siguiente apartado.

II. LA IMPORTANCIA DE LA PSICOAFECTIVIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA.

Como ya quedó señalado líneas arriba, nuestra parte subjetiva nos acompaña en todos los escenarios en que nos movemos en nuestra cotidianeidad, no es la excepción nuestra interacción en la escuela a partir de las interacciones que establecemos con los diferentes actores sociales que participan en los centros escolares.

Definición de psicoafectividad

La psicoafectividad podemos entenderla como los efectos que tienen los afectos en la condición de ser del sujeto, esto nos remite a la mismicidad, como un elemento clave para entender la psicoafectividad como tal.

La mismicidad es la esencia de lo que soy, de lo que fui y de lo que seré, es decir, entra en juego que tanto conozco de mi y cuando lo advierto se presenta la tolerancia a la demora, la tolerancia a la frustración o la tolerancia a la incertidumbre. Cuando el sujeto no tiene seguridad de su capacidad para tolerar la incertidumbre, la frustración y la demora, se presenta la ansiedad, que puede entenderse como un estado difuso que altera el orden y que pone en jaque a la mismicidad, es decir el conocer qué tanto se y de qué tanto soy capaz me lleva a la modificación de mi propia percepción de lo que soy, se trastoca mi propia identidad, por tanto, hay una resignificación de la mismicidad, entonces, la ansiedad es la principal emoción que inhibe o facilita el aprendizaje, es una consecuencia de esta transición en el self a partir del nuevo conocimiento, dicho conocimiento provoca un ensanchamiento del saber.

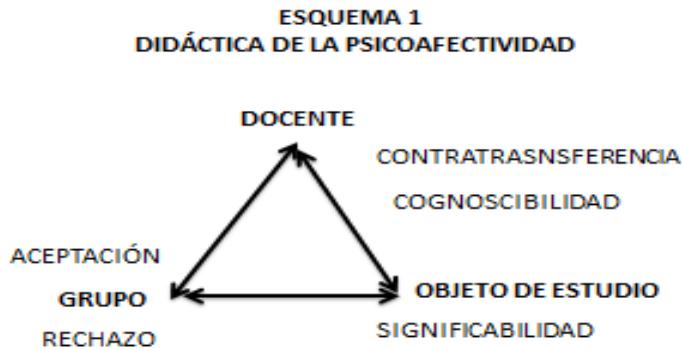
Lo anteriormente expuesto, nos lleva a centrar la atención en los antecedentes de la Psicoafectividad.

Antecedentes de la Psicoafectividad

Los antecedentes de la psicoafectividad los encontramos en los planteamientos de Pichón Riviere, aunque desde la antigüedad, en Grecia la enseñanza estaba centrada en el alumno, como discípulo de los grandes maestros, posteriormente el esquema cambió, se concibe al alumno como el que no sabe, debe ser educado y domado, sin embargo, es un ser que piensa, siente y hace, el maestro, en cambio es quien sabe. En la actualidad, se supone que la enseñanza está centrada en el alumno, es un esquema holista (ser, hacer, saber), se está llevando a cabo una transición hacia un ser más humano.

Regresando a Pichón Riviere, él plantea que todo conocimiento implica un dilema. En el terreno epistemológico, es decir, en el plano racional, se presenta cuando el sujeto advierte que tanto de lo conocido le permite conocer, es decir, está presente la duda.

En el terreno epistemofílico o plano afectivo, es cuando el sujeto se cuestiona que tanto de lo que es o cree ser es. Estas dudas nos llevan a lo que Pichón Riviere denomina el dilema ansiogeno entre lo epistemológico y lo epistemofílico que se presenta en el proceso de enseñanza. Esquemáticamente se representa de la siguiente manera:



Fuente: Elaboración propia con base en los apuntes del diplomado

El profesor es responsable de que ocurra una didáctica de la psicofectividad, esto va a depender de cómo presente el objeto de estudio al grupo, es decir, tiene que evitar la contratransferencia, el dilema ansiogeno entre la cognoscibilidad y la significabilidad, puede llevar a que el grupo se mueva o se comporte entre la aceptación o el rechazo.

Pero ¿cómo puede el docente resolver el dilema ansiogeno?, Pichón Riviere señala que hay que evitar la contratrasnferencia, al presentar el objeto de estudio, hay que partir de lo conocido, es decir anclar el conocimiento nuevo al conocimiento viejo a partir de la aplicación de la metodología del aprendizaje vivencial (partimos de la experiencia personal, la compartimos, se compara, se analiza, se teoriza y se aplica), es decir partimos del sentir y transitamos al pensar.

Con respecto al grupo, el docente tiene que abordar la aceptación y el rechazo para establecer un ambiente cálido y aceptante a partir de la aplicación de técnicas para provocar una dinámica grupal en donde se pueda expresar la experiencia emocional de manera estable y segura.

Algunas estrategias didácticas que ayudan a generar un clima de confianza para el trabajo en el aula son las dramatizaciones, el estudio de caso, las preguntas detonadoras o el recuerdo guiado. Es importante saber que cuando abordamos las experiencias personales, están se ligan a los sentimientos y cuando se trabajan las vivencias, estas están ligadas a las emociones.

Todo docente que trabaje con el esquema del aprendizaje vivencial, debe saber que no es lo mismo una emoción que un sentimiento, cuando una emoción se racionaliza, se convierte en sentimiento.

Con base en lo planteado, podemos expresar que la psicoafectividad tiene ciertas características y principios.

Características de la psicoafectividad

- Se ubica en el terreno subjetivo
- Es algo personal e íntimo,
- Es consciente, porque lo expreso con los otros
- Está socialmente determinada y por tanto, es socialmente aceptada
- El sujeto es consciente de la necesidad de mostrar su psicoafectividad a los demás y de socializarla.

Principios de la psicoafectividad

- La psicoafectividad es universal, todo mundo tiene la capacidad de vivirla, experimentarla y expresarla.
- Está condicionada socialmente y es aprendida e interpretada.
- Es inherente al ser humano, está presente desde que nacemos hasta que morimos, pero puede perderse en un momento dado para la pérdida de capacidad para reconocernos.
- Es dinámica, está cambiando constantemente.

Dado que la psicoafectividad es universal y está socialmente condicionada, entonces tiene funciones que cumplir.

Funciones de la psicoafectividad

En el ámbito individual, la psicoafectividad contribuye a la construcción de la mismicidad en los siguientes planos:

Tabla 1 Planos de la Mismicidad

Consciente	Imaginario	Simbólico
Lo que yo soy, la función es reconocer de manera real y concreta quien soy	Lo que me gustaría ser, la función es cuando se potencializa lo que yo pueda dar y lo que el otro me puede dar.	Lo que yo represento, lo que me asigna la sociedad, la función es el reflejo de todo esto cuando interacciono con los demás

Fuente: Elaboración propia, con base en apuntes del diplomado.

Cabe aclarar que estas funciones se ejercen de manera entretejida.

Con base en lo expuesto en este apartado, podemos decir que la psicoafectividad proporciona los siguientes aportes.

Aportes de la psicoafectividad

- Las emociones son reflejos propios de la animalidad, algunas de ellas protegen contra el peligro. La condición de ser humano brinda las posibilidades de disminuir la animalidad.
- Esto es posible a partir de la racionalización de la emoción, esto nos lleva a tratar de construirnos como mejores seres humanos.
- La psicoafectividad posibilita la redimensión de la socioafectividad, más humana, más auténtica.
- Lo que nos permite sabernos vivos es pensar que hoy seremos mejor que ayer, y hoy mejor que mañana.
- En la dimensión social, la psicoafectividad nos ayuda a construir un mejor futuro.

Conclusiones

- La práctica educativa reflexiva de los docentes, lleva implícito el compromiso consciente de la transformación para la emancipación.
- La docencia, con frecuencia es tomada como un segundo trabajo y los docentes carecen de la formación didáctico-pedagógica que se requiere para enseñar.
- El análisis de la práctica educativa mediante la investigación-acción resulta útil para el logro de una enseñanza de calidad.
- En el análisis de la práctica educativa debe ser considerada la psicoafectividad del docente, pues ahí se ubican las emociones, sentimientos, valores que permean la práctica educativa y los ambientes de aprendizaje.

- El conocer en qué consiste la psicoafectividad, sus características, principios, funciones y aportes, contribuirá al logro de la emancipación de los docentes y por tanto a la utilización de diversas estrategias de enseñanza que a su vez ayuden a resolver el dilema ansiogeno entre la cognoscibilidad y la significabilidad.
- La aplicación de técnicas grupales contribuye al logro de un ambiente cálido y de confianza que favorece la expresión de la psicoafectividad en el grupo.
- Resulta imposible pensar la práctica educativa desvinculada de la psicoafectividad.
- La comunicación y la motivación son elementos indispensables para el logro de una enseñanza vivencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- _____ (1996) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- _____ (2005) El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Apuntes del diplomado de Didáctica de la Psicoafectividad.
- Blández, J. (2000) La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Barcelona: Inde publicaciones.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. España: Martínez Roca.
- Elliot, J. (1990) La investigación-acción en la educación. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid: Morata.
- Goyette, G. y Lessard, M. (1988) La investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- Kemis, J. y McTagart, R. (1988) Como planifica la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2005) La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Madrid: Graó Editores.
- Lewwin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2 (4): 34-46
- Marduchowicz, R. (1992) El diario en la escuela. Madrid: Octaedro.
- Meneses, E. (1979) Un perfil de maestro universitario en La Universidad Iberoamericana en el Contexto de la Educación Superior Contemporánea. México: UIA

Pedroza, R. (2011) La investigación-acción en la práctica educativa reflexiva.

México: CICE e-ikon digital.

Pichón Riviere (s/f) El proceso grupal. En

http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/El%20Proceso%20Grupal_EPR.pdf

8 de enero 2015

Stenhouse, L. (1991) Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

Woods, P. (1987) La escuela por dentro: la etnografía en la investigación

educativa. Barcelona: Paidós.