

EL COMPONENTE AFECTIVO EN EL APRENDIZAJE HUMANO: SENTIDO Y SIGNIFICADO DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD

por Pilar AZNAR MINGUET
Universitat de Valencia

1. Interdependencia estructural y funcional entre los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje

Desde que hace décadas se abandonó desde la psicología el planteamiento timocéntrico que defendía una trilogía de la persona en la que los elementos cognitivos, afectivos y conativos funcionaban de forma aislada, se desarrollaron múltiples investigaciones para encontrar las claves explicativas del funcionamiento e interrelación entre dichos elementos. Y, aunque el elemento cognitivo ha sido la variable en la que se han centrado la mayor cantidad de esfuerzos [1], en los últimos años esta produciéndose un marcado cambio en esta orientación [2]; la afectividad esta emergiendo como un área prominente en la investigación psicológica, en la que el tema de las interrelaciones entre afectividad, cognición y acción [3] están recibiendo una intensa atención; lo cual ha propiciado una rápida expansión de formulaciones teóricas, inicialmente desde el campo de la psicología social que considera las situaciones sociales —y la acción del sujeto en ellas— como el contexto idóneo para el estudio de la interacción entre los componentes afectivos y cognitivos de la mente; y, fundamentalmente desde las aportaciones psicológicas y pedagógicas centradas en los enfoques neopiagetianos y neovigotskianos.

Cabe considerar inicialmente que, a partir de la llamada «revo-

lución cognitiva» el componente afectivo se abordó en términos de «procesamiento de información»; desde esta óptica, la cuestión teórica más importante se ha centrado, por una parte, en desarrollar modelos explicativos sobre el modo en que la información es representada en la memoria; y, por otra, en averiguar los procesos involucrados que operan en estas representaciones mentales; si bien, inicialmente no se ha establecido, bajo esta consideración, ninguna diferencia en cuanto al «tipo» de información procesada. De ahí que los primeros intentos dirigidos a explorar los mecanismos por medio de los cuales los sujetos procesan la «información afectiva», como un «tipo» de información, no han conducido a la expresión de modelos teóricos diferentes. En este sentido, la comprensión de la relación afectividad- cognición se ha enfocado desde un punto de vista integrado. Así, en las revisiones teóricas sobre estudios centrados en la integración cognición/afectividad (Fiedler, K. y Forgas, J., 1987), los modelos propuestos han abordado el tema inicialmente, desde la concepción de que ambos elementos conllevan información que el sujeto procesa, no de forma diferencial, sino desde un sistema de procesamiento unitario, como por ejemplo, el Modelo ACT de arquitectura cognitiva (Anderson, J. R., 1983); según el cual, desde una concepción unitaria afectividad/ cognición, se defiende que ambos tipos de información pueden ser procesados de dos modos distintos: de manera consciente (declarativa) o de manera inconsciente (procedural), pero que no existen diferencias de procesamiento por la naturaleza de la información misma; es decir, por el hecho de ser afectiva o cognitiva. Si bien es puntualizable que el procesamiento consciente de la información afectiva parece requerir una mayor cantidad de esfuerzo que el sujeto emplea en realizar análisis atribucionales (Smith, E. R y Miller, F. D., 1983); es más fácilmente controlable, más fácilmente verbalizable (Roseman, I., 1984), esta menos ligada a reacciones conductuales motoras, más sujeta a cambios por la introducción de nuevas informaciones y menos dependiente de factores conductuales (Isen, A. M., 1984).

En un modelo de relación semántica de este tipo, los estados afectivos se consideran unidades centrales o «nodos» dentro de un entramado de información relacionada semánticamente; en dicho entramado, los «nodos» que contienen material cognitivo o proposicional estrictamente, pueden ser activados internamente o por estímulos externos y dicha activación se extiende a los «nodos» vecinos asociados con nodos afectivos a través del aprendizaje previo.

Desde esta óptica, toda interacción que el sujeto establece con el medio representa una acción simbólica que incluye dos funcio-

nes: la de ser cognitiva y la de ser afectiva; es decir, cualquier información que le llega al sujeto tiene un contenido proposicional que le produce una cierta resonancia afectiva; las continuas interacciones que establece el sujeto con el medio, le van propiciando dos tipos de repertorios: conocimientos y afectos, que se van procesando en unidades centrales o «nodos» relacionados semánticamente y cuya integración conforma la experiencia personal que contiene el qué y el cómo de los aprendizajes previos.

Desde el enfoque socio-cultural de «la construcción del significado» la variable afectiva recibe un tratamiento cualitativamente distinto. Bruner critica los límites conceptuales que han llegado a establecerse entre el pensamiento, la acción y la emoción, que han llegado a constituir «regiones» separadas de la mente, y que ha obligado a construir «puentes conceptuales para conectar lo que nunca se debería haber separado» (Bruner, J., 1988, 112). Desde esta óptica se defiende que el acceso al conocimiento de la realidad se realiza de forma mediada y en base a las representaciones mentales del material de la experiencia [4] que un sujeto realiza en contextos de interacción, desde los cuales interpreta y da significado a cada situación de aprendizaje, en función de la estructura y relación establecida entre las representaciones mentales ya realizadas. La atribución de significado implica un proceso que activa al sujeto a nivel cognitivo, afectivo y comportamental [5], y le conduce a usar y revisar su experiencia previa como marco desde el cual interpreta las situaciones a las que se enfrenta.

En este sentido, los aspectos cognitivos no pueden ser desligados de los aspectos afectivos [6]; los estados afectivos no pueden aislarse respecto del «conocimiento» de la situación o problema que los genera, ni tampoco la cognición se puede considerar como una forma de conocimiento puro respecto al cual la afectividad tenga que ser un «añadido» cuya función consista únicamente en perturbarlo o no perturbarlo (Bruner, J., 1988, 123). Mas bien ambos aspectos están interrelacionadamente presentes en la actividad constante que los sujetos desarrollan desde su consideración como sistemas dinámicos; y en su actividad, las personas «persensan»; es decir, perciben, piensan y sienten a la vez (Bruner, J. y Haste, H., 1990, 91); hasta el punto de que su ámbito de actuación queda limitado por lo que «persensan»; siendo una de las funciones de la cultura, y también de la educación mantener dichas funciones unidas, para que a través de su mutua relación pueda tener coherencia la experiencia personal (Bruner, J., 1988, 78). Experiencia personal que se va conformando, no sólo por aspectos de carácter

intelectual, sino también por aspectos de carácter emocional, en los cuales las expectativas, las percepciones, las valoraciones sobre uno mismo, los demás y las propias situaciones de interacción ejercen una influencia decisiva.

Desde el punto de vista del proceso educativo interesa «cuidar» la forma y clase de expectativas que el sujeto genera, la adecuación o inadecuación de las percepciones y la atribuciones que en base a dichas percepciones realiza, así como las representaciones valorativas que va construyendo sobre sí mismo, los demás y las situaciones de interacción social en las que participa. Estas cuestiones, por su imbricación con la variable afectiva, constituyen, de entrada, un contenido prioritario para una educación de la afectividad [7].

El significado de una educación de la afectividad reside en la necesidad de actuar sobre uno de los aspectos que inciden en el aprendizaje entendido como construcción personal del conocimiento; el «sentido» [8] de una educación para el desarrollo de la afectividad reside en la necesidad de actuar sobre el desarrollo personal de forma integrada; lo cual requiere una prescripción de cierto tipo de interacción a establecer entre los sujetos (profesores, padres, alumnos, hijos, tutores...) que ponga de relieve «la participación, la aceptación, la responsabilidad y la interdependencia» (Chase, L., 1993, 23); dado que el crecimiento emocional no sucede espontáneamente, sino que se aprende a construir en el contexto de una interacción mediada, o como dice Bruner, «situada» en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes (Bruner, J., 1991, 34).

El «sentido» de una educación para el desarrollo de la afectividad ha sido puesta de manifiesto por la L.O.G.S.E., en el apartado 4.5 sobre «aspectos relacionales y afectivos», en el capítulo 1 relativo a Principios organizativos y Orientaciones didácticas generales del Diseño Curricular Base de Educación infantil; en la cual los aspectos afectivos cobran un especial relieve con la consideración de que la creación de contextos de interacción afectivos no sólo es un factor que influye en el crecimiento personal, sino más bien una condición necesaria para que tal crecimiento se produzca. Esta consideración sobre el componente afectivo, remite a la necesidad de una acción educativa que integre en su diseño, estrategias y procedimientos para asegurar un desarrollo de la afectividad integrado en el proceso de desarrollo personal.

II. La comunicación en contextos de interacción: base para una

educación de la afectividad.

La acción propiamente humana es interacción; es una interacción contextualizada, mediada social y culturalmente [9], en la cual se produce un contacto directo entre los sujetos a través de estructuras afectivas más o menos estables y próximas (díada, grupo..) y donde se originan y/o actualizan los estados emocionales y afectivos (Bronfenbrenner, U., 1987); y toda interacción implica comunicación en la cual juegan un papel importante las representaciones simbólicas mutuas de los sujetos implicados en la interacción; representaciones referidas tanto a la propia situación de interacción, como a sí mismos y a los demás sujetos involucrados. Dichas representaciones afectan tanto a las actividades que el sujeto realiza para construir de forma significativa su conocimiento sobre la realidad, como a las actividades que realizan los adultos en cuanto mediadores culturales en el proceso de aprendizaje de los sujetos. Y, a su vez, dichas representaciones se ven afectadas por la experiencia previa de unos y otros, por las específicas características que definen cada situación de interacción, así como por los signos y herramientas que cada contexto cultural proporciona.

II.1. La experiencia personal

La experiencia previa constituye una especie de almacén donde cada sujeto organiza, estructura, da significado e integra el material conceptual y procedimental que va construyendo junto con las resonancias afectivas que experimenta; el grado de integración que se realice condiciona el nivel de actuación del sujeto en situaciones de interacción, ya que sus percepciones, atribuciones y expectativas varían en función de la cantidad/calidad del material integrado y la linealidad/variedad de resonancias afectivas que le hayan producido.

Que los estados afectivos influyen en la forma en que los sujetos perciben la realidad es algo que todos hemos experimentado; pero además es algo que ha sido confirmado en los estudios experimentales (Forgas, J. P. y Bower, G. H., 1987, 53), desde donde se aduce que los estados afectivos se generan, no tanto por las características objetivas involucradas en los acontecimientos, cuanto por las interpretaciones que los sujetos realizan de dichos acontecimientos, dentro de los límites conformados por su experiencia personal (Fiedler, K. y Forgas, J., 1987, 12). Los sujetos al enfrentarse a una situación recurren «selectivamente» a su experiencia previa congruentemente con el «humor» o «estado emocional» en

que se encuentran [10]; e incluso las reacciones afectivas ante la realización de cualquier tarea, son usadas como información relevante para formular juicios evaluativos sobre dicha tarea, bien por sí mismas (reacciones afectivas procedentes del «estado de ánimo») o bien por los sentimientos que genera la realización de dicha tarea (Blaney, P. H., 1986), donde la linealidad/variedad de resonancias afectivas experimentadas ante tareas similares, condiciona de manera importante las expectativas que el sujeto se forma, y de las que parte para interpretar las situaciones a las que se enfrenta; si bien dichas expectativas dependen también de la mayor o menor ambigüedad o grado de estructuración de cada situación (Isen, A. M., 1984). Esta consideración sitúa a las expectativas como un elemento condicionante de nuestro sistema perceptivo.

II.2. Las características que definen una situación de interacción

La interacción educativa no puede entenderse como una relación unilateral, sino como una relación recíproca de carácter transaccional; ante la cual nuestro sistema perceptivo queda condicionado por las expectativas que nos formamos ante las situaciones a las que nos enfrentamos. Según Bruner, «lo que los perceptores humanos hacen es tomar los fragmentos que pueden extraer del ingreso de estímulos, y si éstos se ajustan a la expectativa, leer el resto según el modelo que tienen en la mente» (Bruner, J., 1988, 57). Pero dichas expectativas a su vez, no son inmunes a las características que definen las situaciones en las que interactuamos; el grado de estructuración lógica de la situación, el modelo de interacción que se establezca, el tipo de relación afectiva que opere entre los interactuantes, la imagen que el sujeto tenga de sí mismo, las propias expectativas de los «otros», los mecanismos de atribución..., son factores mediadores de la disposición con que el sujeto se enfrentará a las tareas; incluso hasta el punto de modificar sus expectativas iniciales hacia las mismas.

La forma de definir las situaciones de interacción (familiar, formal, no formal..) tiene incidencia ya inicialmente en la configuración del propio rol, entendido como conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad en relación con las que se esperan de los demás (Bronfenbrenner, U., 1987, 107); primero, como respuesta adaptativa a las expectativas sociales que se proyectan sobre el sujeto, y, posteriormente, a través de procesos de identificación con el propio rol y de identificación de los roles de los «otros», redefiniendo o reinterpretando el propio rol. Desde el Inte-

raccionismo Simbólico se define el «conflicto de roles» como el modo «normal» en el que se encuentran los sujetos en interacción (Mead, G. H., 1990) (tesis opuesta a la definida desde el funcionalismo estructural); puesto que en las relaciones interpersonales las expectativas de los interactuantes no son siempre unitarias, claras o acordes con las necesidades propias, sino más bien, contradictorias y no claramente definidas; esta contradicción y falta de definición provoca en el sujeto un conflicto de roles que le activa a interpretar de nuevo su propio rol y redefinirlo. Desde esta óptica se precisa que la acción educativa ayude al sujeto a equilibrar las expectativas generadas por las necesidades propias con las expectativas ajenas y su correspondencia, para propiciar el necesario equilibrio de identidad, base de un autoconcepto positivo y realista.

Si se considera que estas cuestiones conforman uno de los dos núcleos (el yo y la cultura), base de las interpretaciones mentales (cognitivo/afectivas) que el sujeto va a realizar en sus «encuentros con el mundo», la acción educativa tendría que incidir en el modelo y tipos de interacción que propicia desde sus diseños educativos, así como la forma en que define las situaciones de interacción en el aula.

II.3. Los signos y herramientas culturales

En toda situación de interacción los sujetos se comunican entre sí gracias a sistemas simbólicos comunes: el lenguaje y la cultura desde la cual el lenguaje cobra significado; un significado que es y va siendo compartido por los miembros del grupo como marco interpersonal de referencia (Bruner, J., 1990, 14) y desde el cual se aprende a desarrollar estados afectivos sancionados como «apropiados» en un determinado contexto socio-cultural. Desde la investigación transcultural se ha demostrado la dependencia de determinadas reacciones emocionales y estados afectivos respecto de los sistemas simbólicos que caracterizan un contexto de interacción. En el mismo sentido, las experiencias educativas en integración multicultural remiten a la necesidad de incluir en las actividades educativas, prácticas sociales propias y definientes de cada grupo cultural, para que los sujetos se impliquen cognitivamente y afectivamente en las tareas escolares, al respetar éstas, elementos de su propia cultura, y posibilitar de esta forma que dichos sujetos atribuyan significado al contenido de dichas tareas.

III. Algunas consecuencias para un desarrollo de la afectividad

integrado en el proceso de desarrollo personal.

Precisamente para no tener que «tender puentes» entre la cognición, la afectividad y la acción que nunca se deberían haber separado conceptualmente, la propuesta de una educación para el desarrollo de la afectividad no puede desligarse del proceso educativo integral de la persona. Desde el paradigma constructivista se ha venido haciendo hincapié en la idea de que es el sujeto el principal protagonista en la construcción de su propio conocimiento de la realidad [11]; y esa realidad está conformada no sólo por objetos, conceptos o métodos, sino también por emociones, sentimientos y afectos.

La emoción es un estado afectivo intenso y de breve duración por cuanto altera, brusca y momentáneamente el equilibrio de la estructura psíquica del sujeto ante ciertos estímulos, de carácter endógeno o exógeno, provenientes de las situaciones de interacción; implica conocimiento del significado de la situación que la genera y percepción del bloqueo o no control de las defensas personales [12]. La emoción afecta, en intensidad y duración, a la acción de los sujetos de modo diferencial, en función del equilibrio o desequilibrio de su sistema nervioso, del control o falta de control del sujeto de los centros superiores, o de las características propias del nivel de desarrollo madurativo en que se encuentra.

El sentimiento es un estado afectivo de menor intensidad y de mayor duración que la emoción, y que persiste, aún en ausencia de estímulo; se trata de un fenómeno psicológico consciente que «porta» información que el sujeto procesa ya a nivel sensorial y perceptivo que afecta al comportamiento.

Ambos, emociones y sentimientos producen como efectos determinadas resonancias en el estado afectivo de los sujetos; pudiéndose diferenciar niveles o grados de resonancia en función de la intensidad del efecto y de la duración o permanencia en el tiempo de las emociones o sentimientos [13].

La afectividad, desde el punto de vista de la experiencia vital conforma una realidad psíquica de carácter generalizado que incluye emociones y sentimientos [14], por lo que tiene una connotación bipolar, y es a la vez sujeto y objeto de modificación, por cuanto modula y es modulada por las relaciones interpersonales. En situaciones de interacción, la afectividad cumple diferentes funciones (Shwarz, N. y Clore, G. L. 1983): a) función informativa: las reacciones afectivas propias y ajenas son portadores de información que el sujeto usa para realizar juicios de valor en función del

valor informacional percibido; y b) función motivacional, directiva y reguladora de la conducta, por cuanto genera disposiciones que activan a la acción.

Como realidad psicológica la afectividad esta presente en el desarrollo madurativo de todo sujeto; por lo que, siendo un factor básico en el mismo, se hace necesaria una intervención educativa para que, los necesarios cambios o modificaciones en la organización afectiva de la persona, dada su consideración de sistema dinámico, afecten de forma equilibrada a dicho desarrollo madurativo.

Desde esta óptica, y en relación a las cuestiones planteadas en los puntos precedentes, se podrían subrayar algunos aspectos a contemplar en la acción educativa:

A) Los procesos de identificación y reinterpretación del propio rol; la identidad del sujeto le viene tramitada por el «otro»; es, en realidad, una doble identidad: la personal y la social, y a la que se llega a través de un proceso por el cual el sujeto va asumiendo las expectativas que se proyectan sobre él como pautas o normas de comportamiento, hasta el punto de hacer suyas las expectativas de los demás; y es en el «otro» y a través del «otro» cómo el sujeto va construyendo el «sí mismo». Habermas, J. (1987) distingue en este proceso tres etapas: a) la de identidad natural o capacidad del niño para diferenciarse del entorno físico y social más inmediato, en base a la motivación que le producen los estados afectivos de placer/displacer, y en la cual sus expectativas son concretas y próximas; b) la de identidad convencional, en la que, al ir tomando conciencia de que sus expectativas no coinciden siempre con las de los demás, va aprendiendo a coordinar unas y otras, con el fin de situarse él mismo en la realidad social; y c) la de identidad «diferenciada», en la que el sujeto trata de encontrar una identidad que le permita subsistir por encima de las convenciones normativas a lo largo de su vida y poder interactuar ante expectativas diferentes e incluso contradictorias. En todo este proceso, la acción educativa (en primera instancia, la familiar) es de particular importancia, por cuanto permite propiciar experiencias de descentración cognitivo/afectiva y conflicto de roles, en situaciones reales o simuladas para:

* Favorecer el desarrollo del role-taking, la adopción de roles o capacidad de situarse en la perspectiva social de los otros (respeto de lo que los otros ven, saben, piensan, sienten o desean...).

* Favorecer el distanciamiento del rol por medio de la reflexión sobre las pautas o normas de comportamiento del propio rol y su

aplicación a una situación concreta; la reflexión implica poder distanciarse del «yo» y genera en el sujeto la capacidad de situarse por encima de un determinado rol para modificarlo o interpretarlo; ya que en todo proceso interaccional el sujeto desempeña varios roles no necesariamente armónicos entre sí, el distanciamiento de los mismos le va a permitir decidir autónomamente qué rol quiere interpretar y cómo.

* Favorecer la tolerancia a la ambigüedad —bajo grado de estructuración— que requiere el enfrentarse a (y que caracteriza) las situaciones sociales, en las cuales, el sujeto tiene que ser capaz de participar en cualquier interacción en la que aparezcan normas y roles ambiguos o polivalentes o estructuras de motivaciones opuestas entre sí (Hernández Aristu, J., 1991).

* Favorecer el role-making o «crecimiento del yo», que implica redefinición ajustada del propio rol. Desde la óptica del Interaccionismo Simbólico, cabría defender la necesidad de flexibilizar las pautas o normas de comportamiento propias de un rol para facilitar que el sujeto realice juegos de interpretaciones sobre los mismos, de manera que la asunción de dichas normas no sea una asunción definitiva, sino de compromiso.

En todos estos procesos de identificación y reinterpretación del propio rol, juega un importante papel el conocimiento y la expresión de las emociones y los sentimientos que el sujeto genera y/o operativiza en las situaciones de interacción desde las cuales los sujetos pueden interpretar los hechos que suceden en sus relaciones personales y la carga afectiva que les acompaña; lo cual reviste una importancia decisiva en los contextos primarios, que remite ya, en primer lugar, a una actuación educativa familiar en la que el lenguaje verbal y no verbal representa una herramienta educativa de primer orden, puesto que su uso en el acto comunicativo pone al sujeto en relación con el mundo físico que le rodea, con los demás y con las intenciones, sentimientos y deseos propios y ajenos (Habermas, J., 1987). Y, en segundo lugar, a incluir de forma expresa en los proyectos docentes, objetivos y metas educativas tendentes a que el sujeto adquiera un adecuado conocimiento de sí mismo y de los otros y una confianza en la propia competencia para situarse y encarar una interacción desde perspectivas diversas; teniendo, además en cuenta, que la forma en que se definan los contenidos y se decidan y apliquen los métodos y técnicas (por ejemplo, el «rol playing» o «los juegos de simulación»...) no puede obviar los aspectos socio-afectivos que acompañan a todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

B) La configuración del autoconcepto, entendido éste como el resultado de la valoración de la eficacia de las propias acciones; dado que las expectativas se conforman y modifican en contextos de interacción, pueden ser aprendidas y, por tanto, susceptibles de enseñanza/aprendizaje; pudiendo establecerse desde la educación, situaciones propiciadoras de autoeficacia personal. Bandura (1987, 424) señala el uso de una serie de fuentes de información como son: los logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y la activación emocional, como generadoras de expectativas sobre la adecuación/inadecuación de las acciones propias y ajenas. Desde la teoría del «locus de control» Rotter y Weiner aluden a que la imagen que tienen las personas de sí mismas depende del «lugar» donde dichas personas sitúan la causa del resultado de sus acciones: la propia capacidad, la suerte, la dificultad de la tarea o situación a la que uno se enfrenta, o el propio esfuerzo; lo cual establece diferencias en los estados motivacionales, y remite, desde instancias educativas, a propiciar un autoconcepto positivo mediante el aprendizaje de atribuciones causales apropiadas. Lo cual implica que en la educación familiar y en la escuela, desde el microcontexto del aula se favorezca un clima socio-afectivo desde el cual los sujetos puedan desarrollar las habilidades personales necesarias para «crecer» equilibrados social, mental y afectivamente.

C) La definición de las situaciones de interacción educativa; concebida la relación educativa como una relación recíproca de carácter transaccional, las situaciones de interacción habrían de definirse propiciando la permeabilidad de las transacciones bilaterales (profesor/alumnos, alumnos/alumnos), teniendo presente el riesgo de las distorsiones de la percepción y sus consecuencias (por ej.: el efecto Rosenthal); y potenciando el carácter transaccional en la relación entre iguales para favorecer la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista con la descentración cognitivo/afectiva y la reducción del egocentrismo. Todo ello implica, a nivel de aula, organizar las actividades de aprendizaje según un modelo de estructura participativa y colaborativa favorecedor de un clima socio-afectivo (Ortega, R., 1990), por cuanto permite una mayor distribución de roles y responsabilidades y un mayor intercambio de las mismas. La comunicación que la interacción social en el aula propicia puede ser un marco dinamizador de la vida de relación personal de los alumnos, favoreciendo un equilibrado desarrollo afectivo por medio de la adquisición y mejora de las habilidades sociales de comunicación y la correcta expresión de emociones y

sentimientos. El clima socio-afectivo e definir desde la acción educativa en el marco de interacción social del aula tiene que incluir actividades con una adecuada carga de significación personal, tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo de forma integrada (Ortega, R., 1991, 38).

D) Incorporación de las prácticas sociales en las prácticas educativas; la estructura socio-afectiva que conforma la vida del aula no puede ser ajena al contexto institucional, social, político y cultural en el que se inscribe; la estructura de los roles, de las relaciones y de las actividades que se desarrollan en el aula requieren una referencia al contexto socio-cultural que envuelve la vida de los sujetos interactuantes; de ahí que las prácticas educativas no pueden obviar el contexto de actividad socialmente significativo en el que el sujeto ha ido construyendo sus esquemas cognitivos afectivos y conductuales. La acción pedagógica desde este punto de vista requiere un doble compromiso: por una parte y a nivel de investigación, a construir conocimiento de la realidad de los diversos modelos culturales, y, por otra parte, a nivel de praxis, a recuperar los contextos primarios de educación, incorporando en dicha praxis las prácticas sociales y culturales propias de dichos contextos primarios.

Dirección de la autora: Pilar Aznar Minguet. Departamento de Teoría de la Educación. Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 26.VI.95

NOTAS

- [1] A lo que ha contribuido la ciencia cognitiva en general, y el paradigma del procesamiento de la información en particular.
- [2] A este respecto es interesante la lectura del primer capítulo de la obra de BRUNER, J. (1990, pp. 20-21) *Actos de significado*, en la que el autor analiza los propósitos y metas de la llamada «revolución cognitiva» y la bifurcación en su trayectoria de dos enfoques diferenciados: a) el enfoque del «procesamiento de la información» que adoptó como metáfora dominante la computación y como criterio imprescindible de un buen modelo teórico, la computabilidad; y b) el enfoque socio-cultural de la «construcción del significado», centrado en las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no sólo al mundo sino también a ellos mismos, y en el que la referencia a la integración cognición/afectividad empieza a considerarse como

uno de los principios básicos del aprendizaje.

- [3] Con la novedad de la introducción de un nuevo elemento, como es la «acción», se produce un desuso del término «conación», que en su día subrayara EYSENCK, H. J. como esfera componente de la personalidad. Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (Edit. Santillana), la «conación» hacía referencia inicialmente a los «aspectos afectivos de la personalidad, como las motivaciones, instintos, pulsiones, voliciones... etc.»; aunque los psicólogos del ámbito francófono, en línea con la significación de su etimología latina, hacían referir el término «conación» con esfuerzo de voluntad, siendo sinónimo de «volición».
- [4] Representaciones mentales que incluyen estados intencionales como creencias, deseos, pretensiones, compromisos morales... (Bruner, J. 1991, p. 25). O que Wittrock denomina «procesos de pensamiento» del sujeto, en los cuales se hallan involucrados el autoconcepto....
- [5] La alusión al término «comportamiento» se utiliza aquí en la significación que le confiere PINILLOS, J. L. (1991) que incluye en la misma referencias tanto a la actividad que se realiza a nivel de conducta observable como a la actividad que se realiza a nivel de conciencia.
- [6] Ni tampoco, desde una consideración unitaria de la persona, el conjunto de las dimensiones humanas : sociales, estéticas, físicas, éticas... .
- [7] Más necesaria cuando los enfoques constructivistas que guían los diseños curriculares en la educación formal parecen haber olvidado, a nivel de praxis, los aspectos afectivo-emocionales que están implicados en el proceso de aprendizaje.
- [8] La significación del término «sentido» es más amplia que la significación del término «significado»; puesto que el primero indica dirección e intencionalidad.
- [9] Incluso desde la óptica de la Ciencia Cognitiva ¿«dura»? no son obviales los factores sociales y culturales. Cfr. VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1991) La Pedagogía como ciencia cognitiva, **revista española de pedagogía**, n.º 188, p. 131.
- [10] Diferentes estudios han demostrado que los «estados de humor» que propician las emociones y los sentimientos de un sujeto tienen efectos sobre: la cognición (MAYER, J. D., 1986), sobre los estilos cognitivos (FIEDLER, K., 1987), y sobre la conducta prosocial (BIERHOFF, H. W., 1987).
- [11] El «cómo» o la forma de llevar a cabo esa construcción reviste características específicas según se enfoque la acción educativa desde, por ejemplo, la teoría piagetiana, ausubeliana o vigotskyana.
- [12] Cfr. *Diccionario de Psicología* (1969). (Barcelona, Plaza y Janés).
- [13] Según HARVEY, la experiencia personal proporciona tres niveles de actuación, en función del grado de integración cognición/afectividad: a) Realismo primitivo; es el nivel que caracteriza a sujetos con poca experiencia cognitiva y afectiva placentera o dolorosa; en este nivel el sujeto tiende a comportarse en la linealidad de la misma, actuando en cada situación, según le haya ido bien o mal en situaciones similares anteriores. b) Realismo dependiente; es el nivel que caracteriza a sujetos con una experiencia vital del mismo signo afectivo, cuya resonancia ha ejercido una influencia recalci-

trante en su comportamiento. En este nivel no se produce una significativa variación de experiencias; o se dan experiencias cognitivas con resonancias afectivas positivas, y/o se dan experiencias cognitivas con resonancias afectivas negativas; los sujetos a este nivel, se hallan «atados» al contexto. c) Realismo independiente; es el nivel que caracteriza a sujetos con muchas y variadas experiencias cognitivas con resonancias afectivas positivas y negativas indiferencialmente; es decir, se da una variación de resonancias afectivas en experiencias cognitivas similares. Este nivel indica capacidad de adaptación a situaciones diversas y caracteriza a sujetos «despegados» del contexto.

- [14] Cfr. *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1983). (Madrid, Diagonal Santillana).

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, J. R. (1983) *The architecture of cognition* (Cambridge, Harvard University Press).
- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* (Barcelona, Martínez Roca).
- BIERHOFF H. W. (1987) Effect, cognition and prosocial behavior, en FIEDLER, K. y FORGAS, J. *Affect, cognition and social behavior* (Toronto, C. J. Hogrefe).
- BLANEY, P. H. (1986) Affect and memory. A review, *Psychological Bulletin*, n.º 99.
- BROFEMBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano* (Barcelona, Paidós Ibérica).
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles* (Barcelona, Gedisa).
- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990) *La elaboración de sentido. La construcción del mundo por el niño* (Barcelona, Paidós).
- BRUNER, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (Madrid, Alianza).
- CHASE, L. (1993) *Educación afectiva. Desarrollo académico, social y emocional del niño* (México, Trillas).
- CHOZA, J. (1991) *Conciencia y afectividad* (Pamplona, EUNSA).
- FESHBACH, N. D. y FESHBACK, S. (1987) Affective processes and academic achievement, *Child Development*, V. 58.
- FIEDLER, K. y FORGAS, J. (Ed.) (1987) *Affect, cognition and social behavior* (Toronto, C. J. Hogrefe).
- FIEDLER, K. (1987) Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation, capítulo II de FIEDLER, K. y FORGAS, J. *Affect, cognition and social behavior* (Toronto, C. J. Hogrefe).
- FORGAS, J. P. y BOWER, G. H. (1987) Mood effects on person perception judgments, *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 53.

- FRAISSE, P. y PIAGET, J. (1979) *Motivación, emoción y personalidad* (Buenos Aires, Paidós).
- FREEMAN, M. (1993) *Rewriting the self* (New York, Mc Graw Hill).
- HABERMAS, J. (1991) *Teoría de la acción comunicativa*, vol I. (Madrid, Taurus).
- HERNANDEZ ARISTU, J. (1991) *Acción educativa e intervención social* (Madrid, Edit. Popular).
- ISEN, A. M. (1984) Toward understanding the role of affect in cognition, en WYERS, R. S. y SRULL, T. K. (Eds.) *Handbook of social cognition*, vol. 3. (New York, Hillsdale M. J.: Erlbaum).
- IZARD, C. E., KAGAN, J. y ZAJONC, R. B. (Eds.) (1982) *Affect and cognition* (New York, Hillsdale M. J.: Erlbaum).
- MANJÓN RUIZ, J. (1992) Distintas concepciones de la afectividad según las principales teorías psicológicas y pedagógicas, *Revista de Humanidades*, n.º 3.
- MAYER, J. D. (1986) How mood influences cognition, en SHARKEY, N. E. (Ed.) *Advances in cognitive science* (Chichester, Ellis Horwood).
- MEAD, G. H. (1990) *Espíritu, persona y sociedad* (México, Paidós).
- ORTEGA, R. (1990) El grupo aula como un sistema de relaciones socio-afectivas, *Investigación en la escuela*, n.º 10.
- ORTEGA, R. (1991) Relación afectiva, comprensión social y juego dramático en la educación escolar, *Investigación en la escuela*, n.º 15
- PINILLOS, J. L. (1991) *La mente humana* (Madrid, Temas de Hoy).
- ROSEMAN, I. (1984) Cognitive determinants of emotion. A structural theory, en SHAVER, P. (Ed) *Review of Personality and Social Psychology*, vol. 5 (Beverly Hills, C A, Sage).
- SHWARZ, N. y CLORE, G. L. (1983) Mood, misattribution and judgments of wellbeing. Informative and directive functions of affective states, *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 45.
- SMITH, E. R. y MILLER, F. D. (1983) Mediation among attributional inferences and comprehension processes, *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 44
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1991) La pedagogía como ciencia cognitiva, **revista española de pedagogía**, n.º 188.

SUMMARY: THE AFFECTIVE COMPONENT IN HUMAN LEARNING: MEANING AND SENSE OF AN EDUCATION FOR THE AFFECTIVITY.

Approaching the question from a constructivist point of view, the aim of this article is twofold: firstly using as a basis the theoretical re-examinations of studies centring on the analysis of the relationships between affectivity and cognition, we wish to emphasize, on a theoretical level, thus breaking down the conceptual boundaries which had previously fashioned them as separate «regions» of the mind.

And, secondly, we wish to propose, on a practical level, guidelines for educational intervention/action in order to achieve the development of affectivity integrated within the process of personal development.

KEY WORDS: Affectivity. Cognition. Learning. Constructivism.