

Capítulo 2

**CLIMA EMOCIONALMENTE
SEGURO**

M. Francisca Henríquez

CASO

Anita es una estudiante de kinesiología de quinto año, se siente muy nerviosa porque tiene que presentar su caso con evaluación sumativa a la tutora académica. Es su último internado y está muy estresada. Es una tutora nueva, no la conoce, está muy preocupada. Al llegar, la tutora la invita a una sala para conversar en forma tranquila, se presenta y le pregunta sobre sus expectativas en relación a la evaluación. Tiene un tono de voz no amenazante y su actitud es positiva. También le pregunta sobre sus experiencias anteriores en evaluación con discusión de caso. La tutora le aclara los objetivos del encuentro y define el tiempo para la presentación y para la discusión. Anita se siente más tranquila y percibe que la tutora está muy preocupada de garantizarle una evaluación justa y formativa.

OBJETIVOS

1. Reconocer el impacto que tiene el clima emocional en el aprendizaje.
2. Identificar las estrategias que promueven climas de aprendizaje emocionalmente seguros.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos más importantes como docentes es generar aprendizajes significativos en nuestros estudiantes. Para conseguir esta meta un factor de alto impacto es la existencia de un clima emocionalmente seguro. Como señala Casassus, J. (2007), a la hora de comprender cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable “clima emocional del aula” aparece como la variable más importante. Por clima nos referimos a los ambientes intelectuales, sociales, emocionales y físicos en los que los estudiantes aprenden (Ambrose, Bridges, Di Pietro, Lovett, y Norman, 2010).

Cuando hablamos de clima emocional del aula hacemos también referencia al tipo de vínculo, entendido como una relación recurrente y con un cierto nivel de profundidad, que se genera entre el docente y el estudiante, y entre los estudiantes y el clima que emerge de esta doble vinculación. Para que ocurra esta relación significativa se necesita que un otro, en este caso el docente, logre generar un espacio de conexión con su estudiante, permitiendo que este se sienta visto, escuchado y aceptado. Es esta conexión la que da paso a la confianza y seguridad, emociones básicas que hacen posible el aprendizaje (Casassus, J. 2007).

Un clima de aula o ambiente clínico emocionalmente negativo disminuye la capacidad de comprensión y pensamiento crítico de los estudiantes. Por el contrario, un clima emocionalmente positivo propicia estados emocionales en los estudiantes, que ayudan a que los contenidos que se estudian sean incorporados con mayor facilidad, reforzando así la idea de que las emociones favorecen el aprendizaje: si las emociones experimentadas son agradables, el rechazo a la información será menor y, por ende, el aprendizaje será más efectivo.

La relación entre las emociones y el aprendizaje ha sido estudiada desde la neurociencia. Es así como Willis, J. (2006) explica que nuestro cerebro tiene “filtros” que ayudan a discriminar y atender a lo que realmente considera como importante para el aprendizaje. Estos “filtros” se encuentran en el Sistema Activador Reticular (que determina a qué ponemos atención) y en la amígdala (la que aporta el significado emocional a la información que se está adquiriendo), siendo la dopamina el principal neurotransmisor facilitador del proceso. De esta manera, si la información que se está adquiriendo es emocionalmente positiva, novedosa y creativa, el cerebro la adquirirá con mayor rapidez. Por el contrario, cuando el cerebro se ve sometido a estrés se bloquea a la nueva información.

Otro factor a considerar al momento de hablar de aprendizaje significativo, es el estado subjetivo que las personas experimentan cuando están completamente involucradas, absortas en la tarea, enfocadas en una actividad, lo que el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi ha denominado “Estado de Flujo”, donde se genera mayor apertura para el aprendizaje, mejorando el desempeño. Este estado se ve facilitado en un clima emocionalmente positivo o ambientes seguros (Dweck, C. 2006).

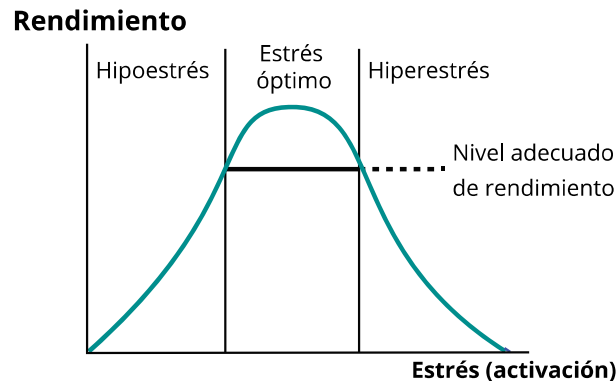
Por el contrario, en ambientes estresantes o un clima emocionalmente negativo, copados de interrogaciones sin sentido, exigencias inadecuadas para el nivel de desafío, malos tratos, lenguaje irónico o lenguaje no verbal agresivo, son espacios que impiden que se genere un estado de flujo. En estos ambientes, los estudiantes e internos se sienten altamente presionados, alejados de su zona de confort, por lo que el trabajo académico pasa a ser sinónimo de dolor, ansiedad e infelicidad. En consecuencia, su autoestima y autoeficacia se ven afectadas disminuyendo la capacidad para proponerse desafíos y persistir en la tarea.

Es por esto que se debe ser cuidadoso para no caer en la creencia de que el dolor es una condición para el rendimiento máximo, y para no decir a los estudiantes frases como: “Todos pasamos por lo mismo y yo sobreviví”, “Esto es sin llorar”, “Dolor es progreso”.

Algunas ideas que pueden ayudar a generar un estado de flujo en los estudiantes e internos:

1. Generar objetivos claros y con sentido, explicitar el para qué a los estudiantes. Por ejemplo: explicitar que el pasar visita muy temprano en la mañana permite que los pacientes reciban la atención en sala, dando una continuidad al cuidado clínico y que posteriormente los estudiantes estén disponibles para participar en las cirugías en pabellón.
2. Identificar el nivel apropiado de desafío. Tareas con un nivel de dificultad elevado y un nivel de capacidad bajo por parte del estudiante, generan ansiedad. Por el contrario, tareas con grado de dificultad bajo donde la capacidad del estudiante es alta, llevará a experimentar aburrimiento y apatía.
3. Centrarse en el proceso más que en el resultado, en el trayecto que tiene que recorrer hasta llegar al destino. Es decir, en el cómo conseguir ese objetivo, reconocer el esfuerzo realizado y mirar los errores para aprender de ellos y superarlos. Esto no significa mirar solo el proceso sin considerar el resultado, sino dar *feedback* del resultado unido al esfuerzo que hizo para alcanzarlo.

Figura N° 4



Lo anterior se puede afirmar aún más señalando la relación entre rendimiento y estrés descrita en la Ley de Yerkes-Dodson (1908). Esta ley señala que un grado moderado de estrés provoca un alto rendimiento en un periodo de tiempo determinado, mientras que por encima de cierto punto de estrés, el rendimiento decae incluso llegando a paralizar. Cuando el estrés aumenta de intensidad y persiste en el tiempo, puede conducir a síntomas ansiosos, trastornos del sueño e incluso trastornos del ánimo.

DESAFÍOS

- » Docente enfocado en transmitir contenido más que en el aprendizaje significativo de los estudiantes e internos, lo que puede abrumar a los estudiantes por una carga excesiva de estudio, desmotivando el aprendizaje.
- » Docente que no escucha activamente al estudiante, lo que genera pocos espacios de diálogo para aclarar preguntas y dudas.
- » Docente que abusa de su rol, lugar y poder, lo que genera climas intimidantes y estresantes, rompiendo el vínculo con los estudiantes.
- » Docente que ocupa lenguaje verbal y no verbal inadecuado, agresivo, irónico con el estudiante, tanto en trato uno a uno o, peor aún, frente al paciente, compañeros o miembros del equipo, lo que genera desconfianza y merma la autoestima académica. Por ejemplo, con frases como: “¿Y esta es tu respuesta después de 4 años de estudio?... Espero que ningún familiar mío caiga en tus manos”.
- » Docente que se deja llevar por sus prejuicios (como, por ejemplo, raciales o por género), con frases como “Estás llorando como niña. ¡Agarra con fuerza de hombre!” “Me han dicho que te cuesta, vamos a ver si aguantas este internado”, lo que genera resistencia al aprendizaje y emociones negativas que pueden contaminar la experiencia de los estudiantes.

SOLUCIONES

- Generar y fortalecer el vínculo con el estudiante: creando y protegiendo espacios regulares para conocer sus creencias, expectativas y motivación con la carrera (espacio personal). Asignar tiempo específico en el primer encuentro con el estudiante para hablar de estos temas y, posteriormente, retomar y preguntar sobre su progreso en reuniones futuras.
- Mostrar genuino interés y apertura hacia el estudiante, como, por ejemplo, asignando cinco minutos en el *debriefing* para preguntar sobre el espacio personal del estudiante, además de los objetivos específicos.
- Generar seguridad cuando haya incertidumbre:
 - » validando los diferentes puntos de vista.
 - » valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.
- Reducir el anonimato: aprender sus nombres y acercarse a conversar de cosas diferentes a lo académico.
- Establecer y reforzar las normas básicas para la interacción asegurando el respeto mutuo y fomentando el trabajo en equipo.
- Revisar el programa de estudio el primer día: indagar y exponer las expectativas que tienen los estudiantes y el tutor en relación al curso. Lo ideal es que en conjunto se acuerde un “contrato” de trabajo.
- Establecer procesos para obtener información sobre el clima:
 - » pedir observaciones y *feedback* periódicamente: para conocer las impresiones y sensaciones de los estudiantes.
 - » elegir un representante del curso para que recoja las impresiones del grupo.
- Manejar tempranamente las tensiones: evidenciar el conflicto y hablar con el estudiante personalmente. Abrir el espacio para conversar y resolver el conflicto.

Nuestros estudiantes no son solo intelecto sino también seres sociales y emocionales, y estas dimensiones interactúan en el clima del aula e influyen en el aprendizaje y rendimiento.

(Ambrose, et al, 2010).

CONCLUSIONES

El rol del tutor o docente consiste en generar un vínculo con sus estudiantes, favorecer climas positivos, asignar las tareas y desafíos acorde a las capacidades de sus estudiantes, lo que permitirá entrar en un estado de flujo que facilitará un aprendizaje efectivo.

El generar un clima emocionalmente seguro tiene un rol clave en el aprendizaje de los estudiantes, potencia en ellos sentimientos de autoeficacia y autoestima, construyendo en consecuencia una vida más sana y académicamente más exitosa.

BIBLIOGRAFÍA

- AMBROSE, S. A., BRIDGES, M. W., DI PIETRO, M. C., LOVETT, M. C., & NORMAN, M. K. *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching* (1st. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- BAIN, K. *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 2004.
- CASASSUS, J. *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio (2º Ed.). Santiago, Chile, 2007.
- DWECK, C. *Mindset: La mentalidad de lo posible*. New York: Random House, 2006.
- WILLIS, J. *Research-Based Strategies to Ignite Student Learning. Insights from a Neurologist and classroom Teacher*, 2006.