



Experiencias de desarrollo emocional para la resolución de problemáticas en la formación docente

Experiences of Emotional Development for the Resolution of Difficulties in Teacher Training

Verónica M. Sargiotti Pieretto

Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Señora de Fátima, Argentina

versargiotti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1729-7050>

Fecha de recepción: 26 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 29 de agosto de 2023

Cómo citar

Sargiotti, V. (2024).
Experiencias de desarrollo emocional para la resolución de problemáticas en la formación docente.
Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 4(1), 193-210.
<https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.66>

Palabras clave:

aprendizaje socioemocional, desarrollo afectivo, enseñanza superior, competencias docentes, innovación educativa.

Resumen

El presente trabajo describe las experiencias en la implementación de un Proyecto de Desarrollo Emocional, llevado a cabo en un Instituto de Formación Docente de Nivel Superior de la Ciudad de Córdoba, Argentina, durante 2022. Dicho proyecto surgió como una herramienta de investigación destinada a explorar y dar respuesta a problemáticas identificadas por los formadores de la institución durante las prácticas profesionales de los estudiantes. Las problemáticas abordadas fueron: altos niveles de estrés antes y durante la práctica docente, falta de confianza en las propias habilidades para hacer frente al vínculo con los niños, y limitaciones para dar respuestas creativas y adaptadas a las problemáticas surgidas durante la estancia en las escuelas. Se instrumentaron metodologías alejadas de las tradiciones escolares (enciclopedista, ilustrada, positivista) a las cuales identificamos como coadyuvantes para la generación y sostén de las problemáticas

mencionadas. Se recurrió a encuestas y talleres vivenciales centrados en el trabajo con el sí mismo y la identificación de fortalezas que permitieran potenciar recursos propios para el desempeño de la práctica profesional. Los resultados permitieron proyectar un trabajo de inclusión de contenidos y prácticas abordadas en el currículo de las carreras que ofrece la Institución.

Abstract

The present work describes the experiences in the implementation of an Emotional Development Project, carried out in a Higher Level Teacher Training Institute in the City of Córdoba, Argentina, in the year 2022. The project emerged as an investigative tool that explores and responds to problems identified by the institution's trainers during the students' professional practices. The problems were: high levels of stress before and during the teaching practice, lack of confidence in one's own abilities to deal with children, and limitations in giving creative and adapted responses to the problems that arise during the stay at school. A series of methodologies far from school traditions (encyclopedic, enlightened, positivist) were implemented, which we identified as contributing to the generation and support of the aforementioned problems. Surveys and experiential workshops were used focused on: working with oneself and the identification of strengths that would allow empowering one's own resources for the performance of professional practice. The results obtained allowed us to project a work of inclusion of contents and practices addressed in the curriculum of the Careers offered by the Institution.

Keywords:

emotional development,
social and emotional
learning, higher
education, teacher
qualifications, educational
innovation

Introducción

El desarrollo emocional es un proceso continuo que inicia antes del nacimiento de cada ser humano, de la mano de los deseos paternos enlazados al niño por nacer. Al hablar de desarrollo emocional se hace referencia al despliegue y adquisición de una serie de capacidades propiamente humanas vinculadas a la expresión emocional, la identificación de estados y sensaciones en el sí mismo y en los otros, el correlato y respuestas dentro de un proceso de vinculación, y los modos en que esta vida emocional permite un desenvolvimiento adaptado al mundo.

La constitución emocional de un sujeto resulta una construcción compleja y dinámica producto de múltiples vinculaciones y experiencias con los seres significativos del entorno. Cobrarán sentido en esta complejidad los determinantes heredados, madurativos y las múltiples vivencias inscritas en un contexto singular y en cada sujeto en particular. Algunos componentes especialmente importantes que impactarán el desarrollo emocional, por sobre todo en los primeros años de vida, serán el sostén emocional¹ y la regulación o resignificación afectiva. La presencia positiva de ambos permitirá al niño movilizar las capacidades heredadas y amortiguar las posibles problemáticas que surjan a lo largo de los años.

¿Qué sucede cuando los componentes principales del desarrollo emocional no se presentan de un “modo suficientemente bueno”?² El desarrollo permanece obstruido, demorado, imposibilitado; sin embargo, existen posibilidades de restaurar ese movimiento, de presentar nuevos estímulos que inciten el reinicio del desarrollo afectivo. Al momento, un cuerpo considerable de investigaciones apuntan a las infinitas posibilidades que existen para el desarrollo de la emocionalidad humana, aun cuando se han vivido situaciones de privación significativa (Colombo *et al.*, 1992, citado en Muñoz, 2012; González *et al.*, 2003, en Muñoz, 2012; Juffer, Van Ljzendoorn y Palacios, 2011, en Muñoz, 2012; Rutter *et al.*, 2002, en Muñoz, 2012; Kreppner, 2007, en Muñoz, 2012).

El efecto negativo que genera la obstrucción del desenvolvimiento fluido de la emocionalidad no se limita a la propia esfera de lo afectivo-vincular, sino que impacta en el desarrollo cognitivo de la persona. Comprender esta estrecha relación es fundamental para dar nuevas respuestas a los mismos viejos problemas que presenta la sociedad en general y el sistema educativo en particular. Numerosas investigaciones sostienen que las estrategias de educación emocional son una práctica innovadora en sí misma que posibilita mejorar el proceso de aprendizaje, regular el estrés, mejorar las relaciones interpersonales, y aumentar la sensación de bienestar subjetivo (CASEL, 2007, citado en Romagnoli, Mena y Valdés, 2009; Berkowitz y Bier, 2005, en Romagnoli, Mena y Valdés, 2009; Greenberg *et al.*, 2003, en Romagnoli, Mena y Valdés, 2009; Boyatzis, 2006, 2008, citados en Gilar, Pozo y Castejón, 2019; Dreyfus, 2008, citado en Gilar, Pozo y

1 Basamento fundamental de la confianza básica.

2 Expresión utilizada por analogía a “madre suficientemente buena” de Winnicott (1980).

Castejón, 2019 ; Koman y Wolff, 2008, en Gilar, Pozo y Castejón, 2019; Malaisi, 2014 y 2019; Muñoz, 2005; Williams y Jarvis, 2017).

En vista a las potencialidades de la educación emocional, sobre los procesos afectivos y cognitivos, se decidió desarrollar un proyecto de estas características que permitiera dar respuesta a los inconvenientes identificados en el transcurso de la práctica profesional de las estudiantes del Instituto en donde se llevó a cabo la experiencia.³

Marco teórico

Las tradiciones escolares (enciclopedista, ilustrada, positivista) se han cementado hasta tal punto en los Sistemas Educativos que dificultan pensar la formación del ser humano más allá de lo estrictamente intelectual. Incluso opacan la comprensión de la estrecha vinculación existente entre la adquisición del acervo cultural y la dimensión emocional. Comencemos por mencionar que los saberes no se adquieren en el vacío, sino a través de un vínculo con otros; un vínculo en el que hacen eco multitud de aspectos inconscientes que se reeditan en el aquí y ahora (Caram, 2011; Freud, 1991, Martínez Bouquet, 2011; Rosbaco, 2003). Por otra parte, existe evidencia suficiente para afirmar que la formación intelectual, y las habilidades a ella asociadas, se encuentran correlacionadas al desarrollo emocional del sujeto (Goleman, 1995).

La práctica educativa debe ser realizada considerando la complejidad de los procesos formativos, complejidad que muchos inscriben bajo el nombre de formación integral. Comprender y atender el sentido integral de la formación humana es un camino que se plantea como posible y necesario. En la República argentina, la Ley de Educación Nacional 26206 ha dado un gran paso adelante en este sentido. Ella establece con claridad en su artículo 8° “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida” (República argentina, 2006, p. 1). Asimismo, en el artículo 11° uno de los objetivos que se establecen para la política educativa es: “Garan-

3 El Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de Fátima, ubicado en la Capital de Córdoba, Argentina, brinda formación Superior en las Carreras de Profesorado en Nivel Inicial y Profesorado en Nivel Primario.

tizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores” (República Argentina, 2006, p. 2). Entendemos aquí por educación integral una formación que repare en las múltiples dimensiones que constituyen al ser humano, y no se circunscriba al desarrollo cognitivo.

Nuestro proyecto se alineó con los principios básicos establecidos en la Ley 26206, así como con lineamientos gubernamentales referidos a la formación en Educación sexual integral (ESI) y a las Prioridades pedagógicas que guían el accionar de la práctica educativa en la Provincia de Córdoba (Ministerio de Educación, s. f.). Uno de los principios que guían la formación en ESI es la valoración positiva de la afectividad. Tal como afirmábamos, la afectividad es el vehículo del acto pedagógico; éste no puede darse por fuera del encuentro entre personas, sino dentro de un vínculo caracterizado por la apertura mutua, el diálogo y el intercambio. No incluir en la práctica docente aspectos relacionados con los vínculos, los valores y las emociones, aspectos constitutivos del humano, sería caer en un reduccionismo (Argentina.gov.ar, 2022, p. 1). En cuanto a las Prioridades Pedagógicas,⁴ dos ejes resultan fundamentales a la hora de cimentar nuestra propuesta: la Mejora de los aprendizajes, y el buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al eje Mejora de los aprendizajes, entendemos haber dejado expuesta la tesis acerca de las relaciones significativas entre el desarrollo emocional y el desempeño educativo. Añadido a ello, existe evidencia que afirma que el desarrollo de diversas capacidades, habilidades y fortalezas emocionales actúan de manera preventiva respecto a diversos trastornos psicopatológicos y psicosomáticos (Seligman *et al.*, 2005, en Park, Peterson y Sun, 2013, y Bisquerra, 2005 y 2011). En cuanto a la segunda prioridad pedagógica, al Buen clima institucional, desde el Ministerio de la Provincia de Córdoba (s. f., p. 17) se cita:

Las actividades lúdicas... suelen ser muy útiles para pensar espacios de participación, en la medida en que permitan una sana exteriorización de emociones y sentimientos. Aunque el trabajo docente no ha de quedar allí, sino que el dispositivo pedagógico incluye el trabajo con aquello que se ha exteriorizado.

4 Definidas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina, s. f.

El Ministerio de Educación de Córdoba reconoce la importancia de la educación emocional en las escuelas al punto de sostener que ésta requiere un proceso de enseñanza sistemático y permanente mediante el cual los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades para reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, establecer relaciones saludables y tomar decisiones y manejar los desafíos responsablemente y de manera constructiva (Ministerio de Educación de Córdoba, 2018). Mucha de la bibliografía existente referida a educación emocional, psicología humanista, psicología positiva e inteligencia emocional; sostiene que la mayoría de las capacidades, habilidades y fortalezas del ser humano pueden aprenderse y potenciarse, lo que hace del ámbito educativo un espacio ideal de transmisión y fomento de las mismas (Arguís *et al.*, 2012; Bisquerra, 2003; Delors *et al.*, 1996, Goleman, 1996; Williams y Terrado, 2017a).

Otro de los aspectos que revisten importancia esencial para ser abordados en las escuelas es el desarrollo de virtudes y fortalezas de los educandos. Las fortalezas de carácter son un concepto central de la psicología positiva trabajado por Seligman y Csikszentmihalyi (2004, en Park, Peterson y Sun, 2013), y Peterson y Park (2009), entre otros. Como cuerpo teórico y de aplicación, este nuevo movimiento dentro de la psicología sostiene la necesidad de enfocar el desarrollo humano en el despliegue de fortalezas y en la excelencia y la bondad humana. Las fortalezas son definidas como rasgos de carácter positivos que constituyen la esencia de la personalidad de cada ser. Al obrar de acuerdo con las propias fortalezas, y al “cultivar” éstas y otras, las personas dan muestras de un aumento de la sensación de bienestar y un mayor rendimiento en espacios académicos (Seligman *et al.*, 2005, citado en Park, Peterson y Sun, 2013; Govindji y Linley, 2007, citado en Williams y Terrado, 2017b; Wagner y Ruch, 2015, citado en Williams y Terrado, 2017b; Park y Peterson, 2008 y 2009, en Williams y Terrado, 2017b; y Lyubomirsky, King y Diener, 2005, en Park, Peterson y Sun, 2013). Asimismo, se han asociado el desarrollo de fortalezas como la inteligencia social, la vitalidad y el humor con un mejor desempeño como docente en el aula (Park y Peterson, 2009, en Williams y Terrado, 2017b). Acordamos, con Peterson y Park (2009, p. 12), cuando afirman que “identificar y utilizar lo que uno hace bien puede ser una manera eficaz de abordar y resolver problemas... al aprovechar las fortalezas y las cualidades personales”. Tradicionalmente se identifican las dificultades de los estudiantes para luego desde allí “reparar”

aquello que se considera averiado. Es por ello que el enfoque basado en fortalezas, así como la noción de escuela positiva, reviste la característica de una herramienta de trabajo óptima para el ámbito de la formación docente (Palomera, 2017; Park, Peterson y Sun, 2013).

En el marco expuesto se sostiene el necesario trabajo de formación integral y desarrollo emocional del futuro docente a lo largo de su formación profesional inicial. El mayoritario conjunto de instituciones educativas que se dedican a la formación de futuros docentes, al menos en Argentina, carece de una propuesta de educación emocional, o lo hacen de modo informal, como prácticas humanas privadas o dentro de un marco religioso (Clouder, 2013). Las instituciones de formación docente se encuentran formando futuros educadores estrictamente en una dimensión cognitiva; carentes de un conocimiento básico de sus emociones, con pocas o nulas habilidades para gestionarlas y para resolver las demandas que sabemos deberán “hacer frente” en el aula y a lo largo de su vida profesional. La educación no debe reducirse a lo estrictamente académico y a una puesta en práctica de los saberes adquiridos como mecanismos de comprobación/error; sino que debe incluir momentos de experiencia significativos que puedan ser resignificados por el propio estudiante con la guía de un formador.

Teóricos de diversas líneas entienden como fundamental la formación inicial del profesorado en la esfera emocional, al menos por tres razones: primero, para sobrellevar las dificultades de carácter afectivo que presenta la formación; segundo, para hacer frente a las problemáticas, también de carácter afectivo, que se presentarán en el ejercicio de su profesión; y tercero, para que puedan transmitir los aprendizajes adquiridos a sus futuros estudiantes, comprendiendo que son de base afectiva gran parte de las dificultades que se les presentan a los estudiantes, de todos los niveles, en la adquisición de los conocimientos y habilidades. Por esto, acordamos con Bisquerra (2005) al sostener que la formación inicial de los docentes debería dotar de un bagaje sólido en las competencias y contenidos vinculados a la educación emocional.

Objetivos

De acuerdo con lo anterior, el objetivo general de este trabajo es generar espacios de participación estudiantil donde se potencie el desa-

rollo socioemocional del estudiante de profesorado con el propósito de mejorar su práctica profesional. A su vez, los objetivos específicos son instaurar un espacio de libre de aceptación y escucha atenta para la expresión de las emociones vinculadas al espacio escolar y al desempeño futuro; potenciar el desarrollo de la emocionalidad de los estudiantes, así como su comprensión del otro, a través de experiencias vivenciales; posibilitar que el estudiante identifique aspectos que potencien u obstaculicen su desarrollo académico y brindar recursos de observación, de sí mismo y del entorno, que potencien el desarrollo profesional y personal del estudiante, futuro docente.

Método

El marco metodológico utilizado para llevar a cabo esta experiencia fue el modelo Kemmis de investigación-acción. Este modelo plantea cuatro pasos que se suceden, la mayor de las veces, de modo espiralado. Estos pasos son: planificación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2009). En un primer momento se sostuvo un encuadre exploratorio que permitiera indagar acerca de las problemáticas identificadas, así como conocer las posibles variables que impactaban en su mantenimiento. Se establecieron diálogos con los docentes responsables de la práctica profesional, y se llevó a cabo una revisión bibliográfica que llevó a delimitar las dificultades observadas a la esfera afectiva y no a la cognitivo-académica. Este primer diagnóstico de la situación nos llevó a plantear una hipótesis provisoria que guiaría la experiencia: las limitaciones en el conocimiento del sí mismo y de las propias capacidades impactan negativamente en el ejercicio del rol en la práctica docente.

Algunos interrogantes guiaron las futuras acciones: ¿sería posible establecer algún cambio en la práctica institucional que impacte en la formación inicial del futuro docente? ¿Podría instalarse una formación emocional como parte de la formación académica? Tomando las sugerencias de experiencias llevadas a cabo en otros países (Gilar, Pozo y Castejón, 2019), se diseñó un primer taller vivencial. Se establecieron objetivos y ejercicios específicos y al finalizar se realizó el análisis de la evidencia recabada y la reflexión sobre la misma. Este primer ciclo de la investigación derivó en la realización de otro taller con líneas de acción diferenciadas, y con una nueva etapa de observación y reflexión. El tercer ciclo correspondió a un nuevo taller con la misma metodología de investigación.

Población y muestra

Los destinatarios de los talleres fueron el total de la población estudiantil de los dos profesorados de la institución. La muestra total representó en cada taller un aproximado de entre 40 y 80% de dicha población (44 a 115 estudiantes). Fue una muestra variable durante los tres talleres, de tipo casual. La participación fue libre.

Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

La observación participante y los cuestionarios fueron las técnicas seleccionadas para recabar información sobre la experiencia. Las características del proyecto y tipo de investigación supusieron múltiples instancias de recogida de datos. La aplicación de los cuestionarios se realizó en línea a través de la herramienta de *Google Forms*. Se diseñaron preguntas abiertas y cerradas que incluyeron aspectos formales de los talleres, así como registros subjetivos acerca del cumplimiento o no de los objetivos planteados. Se incluyó asimismo en cada cuestionario un espacio para volcar apreciaciones generales.

El abanico de preguntas de los cuestionarios incluyó:

Preguntas cerradas.

1. Apreciación sobre aspectos formales: tiempo, espacio, planificación, contenidos teóricos, actividades de mayor significación.
2. Apreciación general de los encuentros: excelente, muy bueno, bueno, no tan bueno, nada bueno.
3. Indicación acerca de los ejercicios y técnicas hacia las que hubo mayor preferencia.
4. Indicación de preferencia sobre actividades: individuales, en pequeños grupos o en grandes grupos.

Preguntas abiertas.

1. Expresión de síntesis personal lograda durante el encuentro: aspectos identificados en el sí mismo que actuarían como potencialidad en el ejercicio profesional.
2. Expresión de síntesis personal lograda durante el encuentro: aspectos identificados en el sí mismo que actuarían como obstáculos en el ejercicio profesional.

3. Potencialidad de las actividades para la identificación de fortalezas.
4. Comentario libre acerca de los talleres y sobre aspectos personales que se desearan compartir.
5. Consulta acerca del deseo de participar en nuevos talleres de las mismas características.

El registro de observación se realizó sobre cada uno de los talleres. Se incluyó (a modo de diario de campo) apreciaciones de docentes y estudiantes ofrecidos de forma espontánea por fuera de los horarios de realización de los talleres.

Descripción de los talleres

La duración total del Proyecto fue de 12 horas reloj, distribuidas en tres talleres de cuatro horas cada uno. Los dos primeros se centraron en desarrollar técnicas y actividades destinadas al autoconocimiento y a la identificación de aspectos propios que potenciaran el trabajo presente y futuro en la práctica educativa (fortalezas). Se trabajó asimismo sobre la identificación de aspectos que se consideraran obstáculos para dicha práctica. El tercer taller se abocó a la identificación de fortalezas de carácter que permitieran recoger aspectos reconocidos en el sí mismo trabajados en los dos primeros talleres; así como ejercitarse en la identificación de las fortalezas y virtudes en el sí mismo y en los demás. Para finalizar se trabajó con la elección de personajes que revistieran fortalezas que desearan emularse y desarrollarse con mayor profundidad. La importancia de la identificación de fortalezas radicó en la utilización de las mismas para la resolución de las dificultades identificadas inicialmente como problemáticas de abordaje del proyecto.

Se sostuvo desde un inicio la necesidad de trabajar desde un enfoque vivencial-experiencial, en el cual se contemplara la formación y la teorización de la vivencia. Al hablar de desarrollo emocional o educación emocional, los teóricos sostienen la necesidad de un aprendizaje que no se limite a la intelectualización o a la incorporación de aspectos teóricos, sino que implique el involucramiento y la apropiación activa del estudiante sobre aquello que está aprendiendo (Roger, 1992; Bisquerra, 2005; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Bond y Hauf, 2004, citado en García Navarro, 2017; Durlak, 1997, en

García Navarro, 2017; Durlak *et al.*, 2011, en García Navarro, 2017; Dusenbury y Falco, 1995, en García Navarro, 2017; Gresham, 1995, en García Navarro, 2017).

El enfoque de la educación humanista o perspectiva no directiva en educación brindó la posibilidad de amalgamar el desarrollo emocional y la formación profesional. Como corriente pedagógica el enfoque humanístico encuentra entre sus principales conceptos el de aprendizaje experiencial, entendido como un aprendizaje que entrelaza: el conocimiento teórico, el conocimiento práctico⁵ y el conocimiento experiencial.⁶ Sostiene Roger (1992) que el aprendizaje experiencial es un verdadero aprendizaje que deriva en la transformación de la persona por aquello que incorpora. Engloba asimismo la totalidad del sujeto y no sólo su esfera cognitiva. Esta orientación pone su foco de atención en el aprendizaje de la experiencia y en la significación que cada persona le otorga *a posteriori*. El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984, en Arancibia, Herrera y Strasser, 2008) permitió, a través de los talleres vivenciales, exponer a los estudiantes a experiencias significativas, para luego reflexionar sobre estas experiencias reales, y soportar teóricamente aquello que se ha vivenciado.

En los tres talleres se trabajó en pequeños grupos con integrantes con algún grado de conocimiento entre sí. Esta disposición permitió partir del abordaje y reconocimiento de una estructura del yo más externa,⁷ para dar paso luego a una autoobservación y registro interno del yo o sí mismo. Algunas características de los talleres se mantuvieron constantes: la realización de ejercicios experienciales que permitieran la autoobservación, el trabajo alternado entre lo individual y lo grupal, y la reflexión acerca del impacto de lo trabajado sobre la práctica profesional. Las técnicas que se utilizaron fueron, en su mayoría, adaptaciones de ejercicios de educación emocional, de psicoterapia gestáltica, de meditación y de psicología positiva. Otros ejercicios se utilizaron con base en la posibilidad que ofrecían para el logro de los objetivos propuestos.⁸ En el primer taller se utilizaron los siguientes ejercicios y técnicas:

5 Entendido como desarrollo de habilidades.

6 Aprendizaje surgido del encuentro personal con un objeto o persona.

7 Estructuración vinculada al conocimiento que el otro que posee sobre mí.

8 Ejercicios utilizados con anterioridad en espacios educativos.

- *Meditación guiada.*
- *Espejito, espejito.* Ejercicio de observación, registro y comunicación de las características distintivas de los participantes de cada microgrupo
- *Se dice de mí.* Ejercicio de observación vincular y registro de caracterizaciones de personas significativas de cada participante.

En el segundo taller se utilizaron los siguientes ejercicios:

- *Me acerca, me aleja.* Ejercicio de atribución de valencias positivas y negativas a los vínculos.
- *La ventana de Johari.* Ejercicio de exploración de los modos de actuación en los vínculos.

En el tercer taller se utilizaron los siguientes ejercicios:

- *Fortalezas 360.* Ejercicio de autoobservación y delimitación de virtudes y fortalezas.
- *Selección de modelado.* Elección de personaje para modelado autodirigido.

Objetivos de los talleres

En el primer taller los objetivos propuestos fueron:

- Expresar las emociones a través del intercambio sincero y respetuoso.
- Reconocer al otro como alguien desde quien me construyo y devuelve una imagen del sí mismo.
- Iniciar la construcción de una imagen propia desde el aporte del otro.
- Identificar aspectos del yo que operan a modo de obstáculos para el desarrollo profesional presente y futuro.
- Identificar aspectos del yo que operan a modo de facilitadores para el desarrollo profesional presente y futuro.

Para el segundo taller los objetivos quedaron delimitados de la siguiente manera:

- Identificar aspectos con valencia positiva y negativa que influyen en la distancia objetual que sostengo con los demás.
- Integrar los aspectos trabajados a las nociones de Yo libre, Yo negado, Yo secreto y Yo oculto.
- Identificar aspectos del yo que operan a modo de obstáculos para el desarrollo profesional presente y futuro.
- Identificar aspectos del yo que operan a modo de facilitadores para el desarrollo profesional presente y futuro.

Los objetivos del tercer taller se definieron de la siguiente manera:

- Identificar las fortalezas de carácter propias y de otros.
- Apreciar las fortalezas como aspectos identificatorios y centrales del sí mismo.
- Identificar personajes que funcionen como guías para el cultivo de nuevas fortalezas.

Análisis de resultados

A partir de la información recabada en los cuestionarios se inició un proceso de recopilación y reducción de información con categorías derivadas de las preguntas realizadas. Los registros de observación permitieron confirmar la relevancia de algunas codificaciones para transformarlas en categorías definitivas. Con base en la recurrencia se llegó a los siguientes resultados:

Apreciación general de los talleres. Los participantes reconocen como positiva la realización de los talleres. El total de los encuestados volverían a participar de talleres con estas características. Los califican como importantes y necesarios para todos los estudiantes. Se identificaron estas prácticas como momentos que no existen formalmente en la formación del profesorado.

En cuanto a los ejercicios realizados, si bien no existe información cuantitativa respecto a la valoración individual de los mismos, existe evidencia que cataloga positivamente todas las actividades realizadas.

Trabajo individual o grupal. Una constante se mantuvo durante todo el proyecto. Se valoró positivamente el trabajo en pequeños grupos por sobre el individual. Pese a que los estudiantes mantienen contacto íntimo con otros, este contacto no suele establecerse sobre aspectos que refieran al sí mismo o a la emocionalidad. Ante la opción de trabajar de modo individual o en pequeños o grandes grupos la preferencia fue de 80% por la segunda opción.

Potencialidad de los talleres para la apertura. Los encuentros establecieron momentos de apertura e intimidad, tanto de forma presente (durante los talleres) como de manera anónima (en los cuestionarios). Fueron recurrentes los relatos sobre situaciones personales y características propias que resultan dificultosas para la práctica profesional. Por otra parte, los estudiantes expresaron haber reconocido en mayor o menor medida aspectos centrales de sí mismos a partir de la interacción activa con los demás estudiantes.

Potencialidad de los talleres para el autoconocimiento. Apareció como recurrente la identificación de aspectos personales sobre los que antes no se tenía conocimiento. El autoconocimiento y el conocimiento sobre aspectos de los demás es señalado como consecuencia directa de las experiencias en los talleres.⁹

Aspectos que potencian la práctica profesional. Se identificaron en orden de recurrencia los siguientes: dedicación y compromiso; empatía y ayuda al otro, paciencia y tolerancia, sensibilidad, compañerismo y creatividad.

Aspectos que obstaculizan la práctica profesional. Los principales obstáculos identificados fueron: timidez/introversión; inseguridad, y exigencia hacia sí mismos y hacia terceros. Con menor presencia aparecieron: sensibilidad extrema y ansiedad.

Identificación de fortalezas de carácter. En cuanto a las fortalezas, la totalidad de los estudiantes lograron identificar virtudes y fortalezas que los caracterizan y que juegan un papel importante para el desarrollo de las prácticas profesionales y futuras. Las virtudes que predominaron de modo llamativo fueron: sabiduría y conocimiento en mayor medida, y humanidad como segunda opción.

9 Vinculadas a los ejercicios y al intercambio con otros estudiantes.

Discusión y conclusiones

Los resultados nos permiten algunas interpretaciones que se orientan hacia el cumplimiento del objetivo general propuesto al inicio del proyecto y de los interrogantes que circulaban alrededor de la hipótesis central de trabajo. Es posible afirmar, con cierta cautela, que el Proyecto generó un espacio de participación estudiantil que permitió potenciar el desarrollo socioemocional de los participantes. Los talleres de desarrollo emocional pueden considerarse un cambio que impacta en la formación inicial del futuro docente. Este cambio está vinculado a nuevos espacios de apertura institucional, al enriquecimiento de la emocionalidad, al incremento del conocimiento del sí mismo y del otro, y a la identificación de aspectos de la personalidad que impactan de manera positiva o negativa en la práctica docente.

Algunas limitaciones encontradas derivan de la imposibilidad de confirmar si la hipótesis presentada es correcta. Esto involucraría formas de evaluación del alcance de los talleres en el ejercicio efectivo de la práctica, y no en una instancia anterior a la misma. Sin embargo, los resultados en cuanto a la percepción subjetiva de cada estudiante permiten afirmar la identificación de aspectos propios que podrían funcionar como potenciadores o como obstáculos de dicha práctica futura. Este primer paso implica un avance importante en cuanto al desarrollo emocional de cada estudiante. Consideramos que la inclusión de contenidos y prácticas, orientadas en este sentido, posee efectos positivos en el desempeño personal y profesional del estudiante ya que mejoran los registros de autoobservación y de vinculación con el otro. Capacidades estructurantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sostenemos como fundamental la inclusión de contenidos y prácticas de desarrollo emocional en los institutos de formación docente y en toda institución educativa; tanto destinado a estudiantes como a docentes. Acordamos con los resultados obtenidos por varias investigaciones (Bond y Hauf, 2004, citados en García Navarro, 2017; Durlak, 1997, en García Navarro, 2017; Durlak *et al.* 2011, en García Navarro, 2017; Dusenbury y Falco, 1995, en García Navarro, 2017; Gresham, 1995, en García Navarro, 2017) al afirmar que para potenciar la implementación eficiente de los programas de desarrollo emocional las prácticas para ello deben poseer un carácter sistemático que involucre la presencia de los mismos a lo largo de varios años; la inclusión

de metodologías de aprendizaje experiencial y la especificación de objetivos, contenidos y prácticas, de modo que no se incurra en la ambigüedad e imprecisión. En este sentido, la institución en donde se llevó a cabo la experiencia habilitó el dictado de un espacio curricular anual que aborda el desarrollo emocional y la práctica educativa. Esto implica la posibilidad de nuevas investigaciones y profundizaciones acerca del impacto del desarrollo emocional en la formación y en el ejercicio de la profesión docente.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, Ediciones Suc.
- Argentina.gov.ar (2022). *Eje: Valorar la afectividad*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-valorar-la-afectividad.pdf>
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., y Salvador, M. M. (2012). *Programa aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación*. Navarra: Equipo SATI. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Caram, G. (2011). Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Argentina. <https://www.aacademica.org/000-052/451>
- Clouder, C. (2013). *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2013*. Santander: Fundación Botín. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4043_d_Educacion_Emocional_Botin_2013.pdf
- Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa/PDF/109590spao.pdf.multi

- Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Freud, S. (1991). *Sobre la Psicología del Colegial (1914). Obras completas. Tomo XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?seque
- Gilar, R., Pozo, T., y Castejón, J. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Revista Educación XXI*, 22(1), 161-187. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/19880>
- Goleman, D. (1996). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Vergara.
- Latorre, A. (2009). La investigación acción. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.
- Malaisi, L. (2019). *Introducción a la Educación Emocional. Bloque final. Diplomatura en Educación Emocional*. Córdoba: Universidad de Villa María.
- Malaisi, L. (2014). *Modo creativo. Educación emocional del adulto*. San Juan: Educación Emocional Argentina.
- Martínez Bouquet, C. (2011). *El poder y la saga del discurso: Algunos hitos para señalar el campo de la futura ciencia del Poder*. Buenos Aires: Aluminé Ediciones.
- Mena, M., Romagnoli, C., y Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21.
- Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Gobierno de la Provincia de Córdoba (2018). *Colección aprendizaje emocional y social. Aportes para pensar desde la escuela. Tomo 1*. Argentina: Mined.
- Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba (s. f.). *Prioridades pedagógicas 2014-2015*. Argentina: Mined. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf>
- Muñoz, A. (2012). *Puntos de inflexión y recuperación del desarrollo infantil tras experiencias iniciales de adversidad*. España: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Huelva.
- Muñoz, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales, el programa: P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.

- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Revista Papeles del Psicólogo*, 38(1), 66-71.
- Park, N., Peterson, C., y Sun, S. (2013). La psicología positiva: Investigación y aplicaciones. *Revista Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19. <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v31n1/art02.pdf>
- Peterson, C., y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos para una psicología positiva* (pp. 181-207). Madrid: Alianza Editorial.
- República Argentina. (2006). Ley 26206. Ley de Educación Nacional. Argentina: República Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>
- Roger, C (1992). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosbaco, I. (2003). El desnutrido escolar o el fracaso de la escuela en Escuela. En *Escuela, subjetividad y niños en condiciones de desventaja social. Documentos de la Revista de Educación*. Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Williams, S., y Jarvis, D. (2017). Clase 1: Las capacidades socio-emocionales: importancia y beneficios de la educación emocional. *Curso: La Regulación Emocional en el Aprendizaje. Educación emocional en el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Williams, S., y Terrado, D. (2017a). Clase 3: Educación emocional y capacidades socio-emocionales. *Curso: Las capacidades socio-emocionales en la escuela. Un nuevo reto para la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Williams, S., y Terrado, D. (2017b). Clase 5: Las fortalezas del carácter en la escuela. *Curso: Las capacidades socio-emocionales en la escuela. Un nuevo reto para la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Winnicott, D. (1980). La relación inicial de una madre con su bebé. En *La familia y el desarrollo del individuo* (pp. 28-35). Buenos Aires: Editorial Hormé.