



TRABAJO FINAL

Presentado para acceder al título de la carrera

Ciclo de Complementación Curricular

de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA
(Reconocimiento a la trayectoria)

Título

**“ REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES
DE NIVEL SECUNDARIO SOBRE EL LUGAR DE LAS
EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR”**

Autora:

Boydo María Florencia DNI: 36. 379.982

Autora:

Konsorski Mariel Marlene DNI: 22.050.719

Tutor:

Lic. Corvalán Facundo

Lugar: Sede

Rosario

Fecha de presentación:

01/09/2023

Título:

“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE
NIVEL SECUNDARIO SOBRE EL LUGAR DE LAS EMOCIONES
EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR”

Autora:

BOYDO, MARIA FLORENCIA



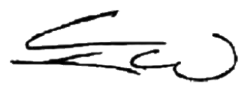
Autora:

KONSORSKI, MARIEL MARLENE



Tutor:

LIC. CORVALAN, FACUNDO



Agradecimientos

Queremos expresar el sincero agradecimiento a nuestro Tutor de Tesis, Licenciado en Psicología, Lic. Facundo Corvalán, quien nos acompañó generosamente en este trayecto, orientándonos con su sabiduría y buen trato.

También a nuestras familias que supieron adecuarse a nuestros tiempos, apoyándonos siempre con paciencia y palabras de aliento, lo que nos permitió crecer en nuestra vida personal y profesional.

Agradecer, igualmente, a nuestras compañeras, con las que tuvimos el privilegio de cursar esta Licenciatura, quienes nos sirvieron de guía y apoyo para concretar este gran sueño.

Finalmente, nuestro agradecimiento al Colegio Santa María del Rosario N° 8121, que nos abrió cordialmente sus puertas para trabajar con los docentes entrevistados, como así también, a la casa de estudios, Universidad del Gran Rosario, la cual nos invitó a transitar un ciclo colmado de saberes actualizados referidos a la Psicopedagogía y de este modo adquirir nuestro título tan anhelado de LICENCIADAS.

Resumen

Este estudio pretende analizar las representaciones sociales de los docentes sobre el lugar de las emociones en el aprendizaje. Los objetivos definidos son: analizar las representaciones de docentes sobre el vínculo entre emociones y el aprendizaje escolar, y para ello, se planteó indagar sobre los conocimientos que poseen los docentes acerca de las emociones en la adolescencia; describir la conceptualización que poseen los docentes sobre el aprendizaje escolar en los adolescentes y describir qué estrategias pedagógicas utilizan los docentes en 1º año y su relación con las emociones.

La metodología implementada fue desde un enfoque cualitativo-interpretativo, de carácter exploratorio, y a su vez se utilizó el método inductivo, desde una metodología transversal. La unidad de análisis está conformada por docentes de 1º año de nivel secundario, tomando como muestra a un grupo de 8 docentes de diferentes espacios curriculares, los cuales brindaron información, mediante entrevistas y test proyectivos.

A través del diálogo con los docentes, se percibe la escasa información que poseen sobre las emociones y el aprendizaje escolar, aunque coinciden en la relación entre ambas categorías. Esto permite abrir nuevas preguntas que lleven a reflexionar y continuar analizando sobre la temática.

Resulta necesario destacar que tanto las emociones como el aprendizaje escolar se relacionan de manera significativa en las instituciones escolares, ya que los docentes, en muchos casos, tienen que abordar distintas situaciones donde las emociones están implicadas. Para esto es necesario que los educadores cuenten con recursos personales a través de distintas formaciones que aporten a su profesión.

Palabras claves: Emociones - Aprendizaje- Representaciones sociales-
Docentes- Psicopedagogía.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1: Marco Teórico	4
Capítulo 2: Metodología	19
Capítulo 3: Resultados	23
Conclusiones	32
Referencias	35
ANEXO	40
Protocolo de Entrevistas a docentes	41
Consentimiento informado de Participación	42
Curriculum Vitae	43

Introducción

La capacidad de razonamiento, la memoria, la toma de decisiones y la actitud para aprender, son algunos aspectos que se desprenden del vínculo entre las emociones y el aprendizaje escolar, es por ello que ambos son considerados una pareja inseparable. A su vez, la actitud de los docentes es fundamental al momento de tratar las emociones en el contexto escolar, ya que esto favorecerá o servirá de obstáculo para el aprendizaje.

A partir de lo hablado es que surge la interrogación, ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes, sobre las emociones y su relación con el aprendizaje escolar de alumnos de 1° año del nivel secundario?

Con la intención de brindar una respuesta a la pregunta problema se propuso como objetivo general, analizar las representaciones de docentes sobre el vínculo entre emociones y el aprendizaje escolar.

Se tomaron como referencia algunos antecedentes los cuales sirvieron de guía para abordar categorías conceptuales similares al presente trabajo. En las investigaciones desarrolladas por Barriga, Catricheo y Vásquez (2010) Ciudad de Chile, titulada *Influencia de las habilidades socioemocionales en el quehacer de los docentes de pedagogía en lenguaje y comunicación en establecimientos de la provincia de Ñuble* y por Carrera D. (2018), Ciudad de Colombia, quienes proponen su trabajo sobre las *Concepciones docentes sobre la incidencia de la emoción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en niños entre 4 y 8 años de edad*, toman como muestra a los docentes, lo que está relacionado con la presente investigación, ya que ambas coinciden que un docente equilibrado emocionalmente permite que el estudiante logre aprender más fácilmente, concibiendo a la emoción en función de sus prácticas cotidianas sin recurrir a un saber teórico, actuando por intuición, por experiencia, por esas concepciones ya establecidas, las cuales son decisivas a la hora de enseñar y generar procesos de aprendizaje significativos

En la investigación de Sandoval, J. (2018), Ciudad de Argentina, realizada sobre *El aprendizaje y las emociones*, quien toma como muestra a alumnos de nivel secundario. Éstos consideran que tanto la motivación como la empatía con el docente son elementos que influyen en el éxito académico, por lo que se requiere que el docente genere confianza con ellos, promueva canales de comunicación y fortalezca la motivación y la empatía para conocer lo que siente el otro, mirar lo que ocurre alrededor y conocer la historia de la persona que se tiene enfrente.

Y por último, en la de Rodríguez Gutiérrez, Paula (2019) realizada en la Ciudad de Bogotá, Colombia, denominada *Las habilidades y competencias para la vida como ingrediente esencial de la educación emocional*, propone como muestra alumnos de nivel primario, reflejando también que el docente debe ser un guía que conduzca a sus estudiantes a través del proceso de desarrollo de las habilidades y capacidades para la vida, ayudando a los alumnos para que puedan crear estrategias a través del control de las emociones.

Las propuestas de Sandoval y Rodríguez Gutiérrez, resaltan aspectos que se desarrollan en las aulas y que guardan estrecha relación con el tema investigado, por lo se pretende poner el acento en estos y otros elementos, que fueron tratados en diferentes proyectos, pero que aún requieren más profundización.

La Psicopedagogía se encarga no solamente de los sujetos que tienen dificultad de aprendizaje, sino que es menester acompañar a ese sujeto desde sus particularidades, entendiendo que cada uno es portador de una historia que lo convierte en único. Es por esto que se hace necesario trabajar intensamente con los docentes para fortalecerlos y brindándoles herramientas que ayuden a intervenir adecuadamente ante situaciones donde lo emocional se pone en juego. También desde el rol profesional psicopedagógico es oportuno orientar a los docentes, a través de talleres formativos que les proporcione el conocimiento teórico-práctico para que logren convertir las aulas en lugares deseables de habitar. A su vez, trabajar con los alumnos para el fortalecimiento en la búsqueda

de adultos referentes con los cuales generar vínculos de confianza dentro de la institución.

A modo de cierre, se explica que esta investigación estará estructurada por tres capítulos: Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados, y por último las conclusiones.

En el primer capítulo se hace referencia a tres importantes categorías de análisis. La primera categoría son las emociones, y dentro de ésta se encuentran subcategorías que aluden a las competencias emocionales e inteligencia emocional, mientras que la segunda categoría, habla de aprendizaje y, por último, la tercera expone sobre las representaciones sociales.

En el segundo capítulo, se comenta sobre la metodología implementada en el trabajo, a través de un enfoque cualitativo-interpretativo, de carácter exploratoria, utilizando el método inductivo y desde una metodología transversal. Se tomó como muestra a un grupo de 8 docentes, de ambos sexos, de diferentes espacios curriculares, quienes brindaron información, mediante entrevistas y test proyectivos, acerca del tema propuesto.

El capítulo de resultados cuenta con la información recolectada, la cual fue en una primera instancia, leída e interpretada desde sus categorías conceptuales, tomando puntos en común, para luego establecer una relación que exprese la representación que los docentes tienen de las emociones y el aprendizaje escolar. Además, para finalizar, se exponen las conclusiones las cuales expresan los resultados obtenidos a partir de los objetivos e interrogante de investigación planteados.

Capítulo 1: Marco Teórico

Aprendizaje

Se inicia este apartado presentando una definición del aprender según la propuesta de Fernández, Alicia (1987), esta autora sostiene que el aprender es un proceso que se construye desde una elaboración objetiva, permitiendo acercarse y conocer las características del objeto de conocimiento y que dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones, según la historia personal y vincular del aprendiente.

En este sentido, Fernández (1987) va a decir que para que haya aprendizaje éste tiene que pasar por el cuerpo, a partir del cuerpo coordinamos nuestras acciones y esto permitirá asimilar los nuevos conocimientos con los anteriores.

Siguiendo esta línea teórica, podemos decir que:

Nuestra escucha no se dirige a los contenidos no aprendidos ni a los aprendidos, ni a las operaciones cognitivas no logradas o logradas, ni a los condicionantes orgánicos, ni a los inconscientes; sino a las articulaciones *entre* esas diferentes instancias (p. 38).

Al considerar el abordaje de cómo un sujeto aprende, resulta pertinente, dirigir entonces la escucha a la articulación de estas diferentes instancias presentes en un sujeto, por lo que se debe conocer también el lugar que ocupan las emociones en este proceso.

Aprendizaje Escolar

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, no obstante, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. Cabanach et al. (1996) opina

que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez. Además, Núñez y Gonzalez-Pumariega, (1996) sostienen que para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales).

El aprendizaje escolar, desde una visión constructivista, no queda, en absoluto, reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende, lo que demuestra la interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional, como determinantes del aprendizaje escolar.

Emociones

La connotación etimológica de la palabra emoción: proviene del latín *movere* (mover), con el prefijo *e* que puede significar mover hacia afuera, sacar fuera de nosotros mismos (*exmovere*), lo que nos sugiere que “toda emoción nos conduce a la acción” (Bisquerra, 2000, p. 61). La emoción, entonces, desde el plano semántico, significa “movimiento hacia”.

Una definición que puede sintetizar los diferentes enfoques acerca de las emociones y los procesos que intervienen en las emociones, es la propuesta por Bisquerra, Rafael:

[...] una emoción suele impulsar hacia una forma definida de comportamientos ya sea enfrentándolos o huyendo de las situaciones que nos producen las emociones. Una emoción se activa a partir de un acontecimiento interno o externo, su percepción puede ser consciente o inconsciente. Un objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas. (2009, p.19)

Goleman (1996), indica que “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (p. 313). De

igual manera, Goleman (1995) dice que las emociones son impulsos que nos llevan a la acción, las considera como guías sabias concebidas como una predisposición de enfrentar la vida en las situaciones diarias, es decir son adaptativas y se dan en un espacio social.

Competencias emocionales

Es importante y necesario adquirir competencias emocionales para favorecer el bienestar subjetivo. Bisquerra (2009) las considera como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto, entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas.

El desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional, estas competencias se basan en la inteligencia emocional. “Las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar” (Bisquerra, 2009, p.147).

Según Salovey, Peter y Sluyter, David (1997) existen cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje.

Maurin, Susana (2014) sostiene que “los saberes y las competencias emocionales no se transmiten: cada alumno los construye a partir de experiencias concretas que se tejen sobre el entramado de matrices previas” (p.141). Define las experiencias como aquella interacción con nosotros mismos, con los demás y con el mundo externo. Además, considera que cuando el

educador involucra su persona total en una situación, en ocasiones a través del relato de sus propias experiencias, abre la posibilidad de que los alumnos experimenten nuevas tonalidades afectivas y estilos de pensamiento que les permiten re-construir significados y desarrollar competencias socioemocionales.

Emociones y Aprendizaje:

El conocimiento cognitivo es importante. Sin embargo, las emociones están “antes” y “después” del conocimiento cognitivo. Están “antes”, pues el dominio emocional es el que facilita u obstruye el aprendizaje. También están “después”, pues las emociones son las que nos motivan a aprender y reaprender a lo largo de nuestras vidas, a relacionarnos con los otros de manera más pacífica y justa. (Casassus, 2007, p. 240)

Para Casassus, Juan (2007) el aprendizaje depende del tipo de relaciones e interacciones que se establezcan en la escuela y en el aula. Actualmente, se reconoce que no hay aprendizaje fuera del espacio emocional, el clima emocional en el aula es el principal factor que explica las variaciones en el rendimiento de los alumnos. Las emociones sirven para pensar mejor, poder conocerlas y modularlas es el mejor predictor de éxito.

Inteligencia Emocional

Según Bisquerra (2009) la inteligencia emocional es un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones por distintas razones: como fundamentación de la intervención, como base de las competencias emocionales y como referente de la educación emocional. La inteligencia emocional es un constructo que surge con Salovey y Mayer en 1990 y se difunde con Goleman en 1995.

Para Goleman, Daniel (1998) la inteligencia emocional consiste en: autoconciencia emocional, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. Es decir, atribuye a la inteligencia emocional características como, la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que

la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

Goleman (2005) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades no cognitivas, capacidades y competencias que influyen la habilidad de una persona para enfrentarse a las demandas y presiones en el entorno. También, él la relaciona con la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

Cambios emocionales en la adolescencia

Esta etapa supone cambios rápidos, tanto en el estado emocional, como en la necesidad de mayor privacidad y una tendencia a ser temperamentales. Sin embargo y a diferencia de los niños que no suelen pensar en el futuro, los adolescentes sí que lo hacen y con más frecuencia de lo que los padres creen. Algunos incluso llegan a preocuparse, por ejemplo, por su rendimiento escolar, su apariencia, desarrollo físico y popularidad, no tener amigos, el divorcio de sus padres y otros factores externos e internos intervinientes en su desarrollo.

Durante este periodo suele ocurrir que estén demasiado centrados en sí mismos: creen que son la única persona en el mundo que se siente como él, o que solo a él le ocurren las cosas, o que es tan especial que nadie puede comprenderlo (y menos su familia). Este centrarse en sí mismo puede dar lugar a momentos de soledad y aislamiento, o a la forma de relacionarse con familiares y amigos.

Las emociones exageradas y variables, así como cierta inconsistencia en su comportamiento son habituales: Pasan de la tristeza a la alegría o de sentirse los más inteligentes a los más estúpidos con rapidez. Pueden ser cuidados como niños y a los cinco minutos exigen que se les deje solos “que ya no son niños”.

Otro aspecto cambiante es la forma de expresar los sentimientos. Los besos y abrazos de la niñez pasan a leves gestos de cabeza. Las expresiones de afecto hacia la familia les pueden parecer ridículas.

El desarrollo emocional en la adolescencia

Se puede decir que las emociones son las que proporcionan el hecho diferencial de la existencia humana. Así mismo tienen una gran importancia por su influencia en los procesos psicológicos, tales como la memoria o el pensamiento (Casacuberta, 2003).

Los estados afectivos, más que ser un estorbo para el buen juicio, la razón o la convivencia, tal como se ha concebido a lo largo de la historia, desempeñan un papel esencial en el desarrollo de las capacidades de relación, de la inteligencia, así como de la condición ética (Asensio; Acarín y Romero, 2006).

A lo largo del proceso de socialización es cuando los individuos internalizan qué sentimientos y emociones son apropiados para cada situación y aprenden a expresar y regular su estado afectivo en función de cada contexto social (familiar, relaciones de amistad, etc.) en los que interacciona. Este proceso, que tiene lugar a lo largo de toda la vida, se inicia ya desde la infancia, pero es en el periodo de la adolescencia cuando se experimentan toda una serie de cambios biológicos, intelectuales, afectivos y de identidad personal que llevan a una construcción de la personalidad.

Todas estas competencias requieren de un proceso de enseñanza y aprendizaje, y es en este periodo de la adolescencia, donde más se debe ayudar a desarrollarlas, tanto desde las familias, como en la educación formal con el fin de contribuir a una construcción integral de la personalidad. Debe tenerse en cuenta, que todas estas competencias requieren de un proceso de enseñanza aprendizaje y que es en este periodo de la adolescencia donde más se debe ayudar a desarrollarlas, tanto desde las familias, como en la educación formal con el fin de contribuir a una construcción integral de la personalidad, ya que la competencia emocional es “la capacidad que tiene la persona de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones”.

El docente como mediador de las emociones

Según Extremera y Fernández Berrocal (2004), para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el

uso inteligente de sus emociones necesita de un “educador emocional”. El alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de forma que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo.

Incluso cuando el profesorado se encuentra concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, en la mayoría de las ocasiones los profesores no disponen de la formación adecuada, ni de los medios suficientes para desarrollar esta labor y sus esfuerzos con frecuencia se centran en el diálogo moralizante ante el cual el alumno responde con una actitud pasiva.

Además, Maurin Susana (2014) plantea a la educación desde un paradigma de las estructuras cognitivas, emocionales y sociales a través de la mediación del docente. Donde el educador propone a los alumnos experiencias de aprendizaje que ofrezcan frecuentes oportunidades de entablar mejores modalidades vinculares, guiándolos en el camino del conocimiento del mundo emocional y social, impulsando el desarrollo de sus habilidades para vivir y poder insertarse creativamente en la sociedad.

Cada docente y cada grupo configuran su propio estilo de espacio relacional, mediado por las palabras, los silencios, los gestos, los tonos y las miradas. En el proceso de enseñanza- aprendizaje socioemocional, cada situación y cada conducta activaran en el docente diversas emociones: aceptación, rechazo, frustración, alegría, tensión, enojo, confusión, pesimismo, optimismo.

La posibilidad de construir un espacio emocional solo puede darse si existe un reconocimiento del alumno como un legítimo otro. En una dinámica interpersonal educativa, todos tienen su propia singularidad y gozan de espacios para el aprendizaje de la comunicación. Se perciben cambios significativos cuando los alumnos perciben que son reconocidos y respetados como personas.

La flexibilidad del docente permite que la dinámica de la interacción grupal produzca conflictos socio, afectivo-cognitivos mejoradores, no solo en los alumnos sino en sí mismo. La actividad de apertura posibilita que el educador realice continuamente nuevos aprendizajes, revise y modifique sus propios sistemas de creencias y construya otros más fructíferos para sí y para sus alumnos.

Representaciones sociales

Las representaciones sociales son solo una expresión del conocimiento de sentido común. En los últimos años, en nuestro país se han llevado a cabo investigaciones que tienen como objeto de estudio las representaciones sociales de los agentes educativos: estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia. Las representaciones sociales las expresa un sujeto y se refieren a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, etc. Resta enfatizar en la importancia que reviste la teoría y estudio de las representaciones sociales en la investigación educativa.

Para Moscovici (1979), la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios. Asimismo, afirma que son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo.

Años más tarde Moscovici (1981) reformula el concepto de representaciones sociales refiriéndose a un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común, constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común.

Denise Jodelet (1986,1989) plantea que el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específica, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente marcados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social. Entre sus principales elaboraciones se refiere, en primer lugar, al conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común, por oposición al pensamiento científico y, por último, al conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de nuestras experiencias y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Si el mito era, para las personas de las sociedades llamadas premodernas, su conocimiento total, entonces las representaciones sociales son, para la persona contemporánea, sólo una vía para captar el mundo concreto, porque hay otras formas que no son representaciones sociales: la religión, el mito, la ciencia. Las representaciones sociales son producto de la sociedad contemporánea industrial. Moscovici no considera que alguna producción humana esté por encima de otra, simplemente indica que se trata de elaboraciones distintas y, que, en la sociedad contemporánea, la ciencia invade al pensamiento de la persona de la calle. Ésta es la peculiaridad del nuevo sentido común.

Además, María Auxiliadora Banchs (1984) expresa que las representaciones sociales son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre sujetos. Banchs, elabora una interpretación de la idea de representación social, mostrándola como una forma del conocimiento de sentido común que caracteriza a las sociedades modernas “bombardeadas” de manera constante por la información que los medios de comunicación divulgan. Siguen, por tanto, una lógica propia que es diferente, pero no inferior, a la lógica científica y que encuentran su expresión en un lenguaje cotidiano propio de cada grupo social.

Montero (1994) al realizar un recorrido por los objetos de la Psicología Social encuentra en las “Representaciones Sociales” un intento de superar el carácter estático de los objetos anteriores de la disciplina: actitud, creencias, valor, opinión y estereotipos. Este concepto se plantea de hecho como integrador de tales objetos, pero planteando una dinámica particular entre aspectos cognitivos, aspectos afectivos y disposiciones a la acción. Se propone además una interdependencia entre lo psicológico y los condicionantes sociales. Porque es en la sociedad donde se organizan las R.S, objetivando en un proceso continuo las producciones subjetivas (González Rey, 2009), permitiendo prácticas compartidas y haciendo sentir a los sujetos que sus conductas se apoyan en un conocimiento “verdadero”.

El estado del arte permite conocer la condición actual de conocimientos sobre el tema. Por ello se requirió la revisión de investigaciones, seleccionando fuentes relevantes que aporten sobre el tema abordado hasta el momento. Estos documentos fueron elegidos y leídos sirviendo de guía durante el desarrollo de la presente investigación.

Para finalizar el marco teórico, se describirán brevemente las siguientes investigaciones que aportaron a la elaboración del proyecto:

Rodríguez Gutiérrez, Paula (2019) en su investigación, realizada en la Ciudad de Bogotá, Colombia, denominada “Las habilidades y competencias para la vida como ingrediente esencial de la educación emocional”. La misma plantea como objetivo, identificar de qué manera las habilidades para la vida fortalecen la educación emocional. Se enmarca en una metodología cualitativa que articula la etnografía con recursos como la observación participante, entrevista semi-estructurada y la interpretación de la realidad. La población seleccionada son niños y niñas de 4º grado. Se emplearon diferentes estrategias pedagógicas que apuntan al reconocimiento de las habilidades, las capacidades y las emociones básicas.

Los resultados obtenidos reflejaron que el docente debe ser un guía que conduzca a sus estudiantes a través del proceso de desarrollo de las habilidades y capacidades para la vida, potenciándolas y reforzándolas a través de la inteligencia emocional. Además, el desarrollo y la comprensión de las emociones en los niños es un proceso continuo y gradual. Por eso es importante que mediante capacidades y habilidades para la vida se vaya ayudando para que los alumnos puedan crear estrategias a través del control de las emociones.

Lorente, L.; Ramos, G. y Pérez, A. (2016) proponen una investigación desarrollada en la provincia de Valencia, España, titulada “Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria”, se realiza desde una metodología descriptiva basada en un estudio de encuesta a través de un cuestionario que se ha pasado en un solo momento a 38 docentes de cuatro centros escolares. La investigación tiene como objetivo revisar cómo se aborda la educación emocional y qué formación tienen los docentes para atender directa e indirectamente el desarrollo de las competencias emocionales de sus alumnos y alumnas.

Se concluye que la percepción del grupo de docentes encuestados sobre las competencias emocionales de sus estudiantes es negativa, se resalta en líneas generales que la mayoría de estudiantes no domina de manera integral las competencias emocionales relacionadas con la toma de conciencia de sus emociones, la regulación de conflictos, por lo que el trabajo docente en el desarrollo de estas competencias se debería enaltecer. Además, resulta que un escaso grupo del total de maestros, atiende de forma permanente, a su formación en materia de lo emocional, a pesar de que la mayoría considere que el estado de ánimo de los alumnos siempre influye en sus resultados académicos.

Piñeros Sánchez, Lidia Yanneth (2016) en su investigación, realizada en la Ciudad de Bogotá, Colombia, sobre el “Fortalecimiento de las competencias emocionales para mejorar la adaptación a la educación básica secundaria de los estudiantes de grado sexto del Colegio Villemar El Carmen”, planteó, como objetivo general, fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes de

grado sexto para su adaptación a la Educación Básica Secundaria, considerando las dificultades que pueden tener los estudiantes en la transición de la primaria al bachillerato para incorporarse con éxito a esa nueva fase de su educación.

La muestra para llevar a cabo esta investigación fueron dos grupos de los grados sextos, cada uno de ellos con una cantidad de treinta y dos estudiantes.

El diseño de la presente investigación se clasifica como investigación - acción porque se hizo una intervención de aula, mediante doce talleres a lo largo de un mes, realizados con los dos grupos que conformaron la muestra que se estudió y se trabajó. En la investigación se aplicó un enfoque cuali-cuantitativo, en el cual se presenta una mutua complementación de lo cuantitativo con lo cualitativo.

El resultado que se obtuvo fue que en las competencias de autoconciencia y autorregulación se mejoró el puntaje promedio de los dos grupos, lo que mostró que los talleres fueron eficaces para lograr su propósito, pero la competencia de automotivación, que también se pretendió fortalecer, permaneció en idéntica condición a la inicial.

Barriga, Catricheo y Vásquez (2010) desarrollan su investigación en la Ciudad de Chile, titulada "Influencia de las habilidades socioemocionales en el quehacer de los docentes de pedagogía en lenguaje y comunicación en establecimientos de la provincia de Ñuble" utilizaron un enfoque metodológico que corresponde al paradigma interpretativo, busca comprender la realidad, construir nuevo conocimiento sobre el tema, usando estrategias cuantitativas y cualitativas. A través de un estudio descriptivo, pues, intenta averiguar cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. La muestra se enfocó en 34 docentes de lenguaje y comunicación, pertenecientes a la enseñanza media. Arribaron a la conclusión de que los docentes evidencian un desequilibrio en algunos de los aspectos de formación emocional. Un docente que pasa la materia de forma equilibrada emocionalmente, permite que el estudiante internalice los conocimientos de manera más fácil.

Sandoval, J. (2018) en su investigación, realizada en la Ciudad de Argentina, sobre “El aprendizaje y las emociones” persigue el objetivo de aportar información sobre cómo las emociones influyen sobre el aprendizaje, para brindar alternativas que mejoren la situación actual educativa. Sostiene que los alumnos construyen el conocimiento a través de la interacción con el entorno físico, al socializar y al dar lugar a las emociones.

Emplea una metodología mixta, utilizando la encuesta, como técnica de obtención de datos, además de un cuestionario. Además, es descriptiva ya que la finalidad no es solo la recolección de datos, sino la identificación de las relaciones que existen entre las variables y obtener generalizaciones que contribuyan al conocimiento de la situación en cuestión. La muestra está compuesta por 20 alumnos de una escuela de nivel secundario, turno mañana y tarde.

Como conclusiones, los alumnos consideran que tanto la motivación como la empatía con el docente son elementos que inciden en el éxito académico, se requiere que el docente genere confianza en sus alumnos. Comunicación, motivación, empatía, conocer lo que siente el otro, mirar lo que ocurre alrededor, conocer la historia personal de la persona que se tiene enfrente, son los elementos más influyentes a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje. fenómeno dentro de un contexto específico, cuyo alcance es descriptivo, hay un conocimiento previo de las emociones, no obstante, busca profundizar en el tema. Se realizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a 18 docentes de un Colegio privado. Elementos que debe reconocer el docente e incorporar en su clase para lograr que el alumno aprenda.

Carrera D. (2018) postula un estudio realizado en la Ciudad de Colombia, que desarrolla las “Concepciones docentes sobre la incidencia de la emoción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en niños entre 4 y 8 años de edad.” Utiliza un enfoque cualitativo, el cual, tiene como fin estudiar la realidad de un

La investigación reveló que los docentes reconocen la incidencia de la emoción en los procesos de enseñanza- aprendizaje de sus estudiantes, sin

embargo, no necesariamente la incluyen en su conocimiento didáctico del contenido como elemento fundante. Asimismo, los datos obtenidos arrojan que la población docente concibe la emoción en función de sus prácticas cotidianas, pero no en función de un saber teórico o sistemático, esto pone de manifiesto la idea de actuar por intuición, por experiencia, por esas concepciones ya establecidas, las cuales son decisivas a la hora de enseñar y generar procesos de aprendizaje significativos en los niños durante la primera etapa escolar.

Angarita Quintero, Murillo Castro y Ordoñez Cerón (2019), realizan una investigación llevada a cabo en la ciudad de Bogotá, Colombia, a la que nombraron “Representaciones sociales respecto a los vínculos afectivos de niños y niñas construidas por docentes de primera infancia”. Dicha investigación tiene como objetivo identificar los aspectos que caracterizan las representaciones sociales de los docentes en relación con los vínculos afectivos en la primera infancia. Este trabajo se basó en el enfoque cualitativo, fundamentado en una metodología de análisis de contenidos, a partir de la realización de entrevistas como instrumento, para efectuar y detallar con profundidad los conocimientos y saberes de los docentes, está sustentadas desde la teoría de diversas fuentes, en relación a las representaciones sociales que tienen los docentes. A la vez, permite tener una mirada abierta de investigación, desde unos actores que participan en un espacio social, donde surge entonces la necesidad de comprender, interpretar y analizar las representaciones sociales de los docentes en lo referido a los vínculos afectivos.

La población con la que se trabajó es de 4 docentes mujeres y 1 docente varón, con un rango de entre 26 y 40 años, en todos los casos seleccionados por sus experiencias profesionales y por el vínculo establecido del trabajo directo con niños.

Como conclusión, se puede decir que, a partir del discurso de los docentes, se logra comprender que existen varios factores que caracterizan sus representaciones sociales, lo cual responde al objetivo general de la presente investigación. Sus propias experiencias como docentes los llevan a situarse como parte de las representaciones sociales, en relación con el mundo, el

contexto, los conocimientos a través de lo cotidiano que los rodea y los acontecimientos que se dan en este sentido.

Capítulo 2: Metodología

Objetivo general

- Analizar las representaciones de docentes sobre el vínculo entre emociones y el aprendizaje escolar.

Objetivos específicos

- Indagar sobre los conocimientos que poseen los docentes acerca de las emociones en la adolescencia.
- Describir la conceptualización que poseen los docentes sobre el aprendizaje escolar en los adolescentes.
- Describir qué estrategias pedagógicas utilizan los docentes en 1º año y su relación con las emociones.

En el proceso de investigación, la posición que se toma es cualitativa-interpretativa en donde “se busca la comprensión de fenómenos históricos, humanos y subjetivos, implicando a los investigadores en la producción de sus datos, observando en contextos naturales y permitiendo la producción de datos profundos, dependientes del contexto” (Ynoub, 2007, p.98).

Según la finalidad, la investigación que se realizará es de carácter exploratoria, ya que el objetivo será investigar un fenómeno relativamente desconocido y tratar de identificar conceptos y características de los rasgos que se encuentran implicados en el problema y, de este modo, contribuir al avance del conocimiento del tema.

Se utilizará el método inductivo en el que según Yuni y Urbano (2006) se da primacía a los datos empíricos y, a partir de ellos, se van generando descripciones e interpretaciones cada vez más amplias. De esta manera, la investigación apunta a generar hipótesis acerca de los fenómenos, del análisis de casos particulares se van estableciendo generalizaciones y formulando proposiciones. Se pretende la extensión del conocimiento respecto de las

representaciones de los docentes en relación a las competencias emocionales y el aprendizaje de los estudiantes, facilitando la comprensión de dichos fenómenos.

Se trabajará desde una metodología transversal, es decir en un momento y lugar determinado, indagando a docentes de 1º año de secundaria de diferentes áreas curriculares, acerca de qué representaciones sociales tienen sobre el lugar de las emociones en el aprendizaje escolar a través de las experiencias en relación a lo emocional que vivenciaron como profesionales.

Será una investigación no experimental, donde se observarán los acontecimientos sin intervenir en los mismos, con el propósito de indagar las categorías de análisis que nos sirven de guía orientadoras, las se enriquecerán a partir de lo encontrado en el trabajo de campo.

En cuanto a su propósito, será una investigación aplicada, la cual persigue fines más directos e inmediatos, tal es el caso de cualquier estudio en que se proponga evaluar los recursos humanos o naturales con que cuenta una región para lograr su mejor aprovechamiento, o las investigaciones encaminadas a conocer las causas que provocan una enfermedad, con el fin de proteger la salud. Hay investigadores que prefieren dedicarse a este tipo de trabajos porque piensan que de ese modo podrán influir más directamente en su entorno. Si, debemos recordar que una cosa es, la posible aplicabilidad de una investigación y otra muy distinta, su aplicación concreta y efectiva, especialmente en el caso de las ciencias sociales. Para que ello se produzca es preciso que existan tanto la voluntad como los recursos que pueden llevar las conclusiones teóricas al plano de la vida real.

La unidad de análisis está conformada por docentes de 1º año de nivel secundario, turno mañana, del Colegio Santa María N.º 8121, de la localidad de Rosario de Lerma, Salta. Tomando como muestra a un grupo de 8 docentes de diferentes espacios curriculares.

Entre las técnicas de recolección de datos que se utilizarán se encuentran la entrevista, mediante la misma, “se obtiene información provista por los propios sujetos, objeto de la investigación, permitiendo un acceso directo a los significados que estos le otorgan a su realidad” (Yuni y Urbano, 2006, p.81). Según la forma de la entrevista, se considera apropiado utilizar la entrevista semiestructurada, la cual “parte de un guión, planteando los interrogantes sin aferrarse a la secuencia establecida previamente, permitiendo que se formulen preguntas no previstas pero pertinentes” (Yuni y Urbano, 2006, p.83).

Se realizarán entrevistas semiestructuradas con informantes claves, tales como los docentes responsables de distintas materias.

Además, se implementarán técnicas de exploración proyectivas gráficas no estandarizadas, las cuales van a servir como una muestra en torno a las representaciones que los docentes tienen respecto al vínculo de las emociones y el aprendizaje en sus alumnos. Para Sneiderman, Susana (2011) las técnicas proyectivas son métodos que aprecian la subjetividad en un sentido global, es decir, su objetivo es investigar el desarrollo de los procesos que ocurren en la subjetividad. Así mismo, se destaca la importancia de los dibujos, ya que permiten que el sujeto trabaje más aliviado, abarcando los aspectos inconscientes.

Según Aiken (2003) el término técnicas proyectivas fue creado por Lawrence Frank para estímulos ambiguos que sirven como base para que las personas puedan “proyectar” sus necesidades y sentimientos internos. Las técnicas proyectivas son relativamente no estructuradas en su contenido y abiertas en torno a las respuestas a ofrecer, la estructura expuesta en el material de estímulo o la tarea realizada, se supone es una proyección o reflejo de la percepción personal que el individuo tiene del mundo.

Las pruebas proyectivas se consideran instrumentos de apoyo, una de las fuentes de información, que, complementadas con una entrevista individual, deben utilizarse no como un único y exclusivo insumo para generar resultados de gran relevancia, decisivos en la vida de las personas. Son consideradas

métodos que aprecian la subjetividad en un sentido global u holista, forman parte de un proceso de toma de decisiones que parte de un modelo teórico e intenta comprender y analizar un fenómeno concreto, que puede ser real o simbólico y que puede darse en un aspecto manifiesto y/o latente.

Para Anzieu, en la situación de Test Proyectivo el sujeto se encuentra en un momento de libertad en donde se lo invita a asociar libremente, a partir de un material previo disparador, que se acompaña con una consigna lo suficientemente elástica para remitir al sujeto a su propio mundo interno. Existe siempre una amplia libertad de respuesta ya que dentro de este marco no existen respuestas correctas o incorrectas. Las Técnicas Proyectivas aspiran a ser herramientas para ser utilizadas con fines de diagnóstico y pronóstico.

Se empleará el análisis de contenido, el cual se define como “el conjunto de operaciones, transformaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan para extraer significados relevantes en relación con los objetivos de la investigación” (Sagastizabal y Perlo, 2006, p.107), permitiendo aportar conocimientos respecto a las representaciones de los docentes sobre las emociones y el papel del aprendizaje escolar en los alumnos.

Capítulo 3: Resultados

El presente análisis surge de las entrevistas realizadas en el nivel secundario del Colegio Santa María del Rosario, que se encuentra ubicado en la localidad de Rosario de Lerma, provincia de Salta. En dicha institución trabajan profesores que también se desempeñan en otros colegios de la zona, característica que los nutre de experiencias en el trato con estudiantes.

Los instrumentos de indagación que se utilizaron fueron la entrevista y la técnica proyectiva llamada “pareja educativa”, ambas implementadas a 8 docentes de 1° año, esto con el propósito de responder a los objetivos planteados en el presente proyecto. Es importante significar que en una entrevista el conocimiento se va a construir a partir de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. No se trata, únicamente, de hacer preguntas a una persona que posee el conocimiento para que nos lo transmita, sino que se le va a pedir, también, procesamiento y elaboración de las respuestas. En este sentido, la entrevista tiene la finalidad de mejorar el conocimiento, siendo en cierto modo un tipo de interacción conversacional con rasgos particulares que necesitan ser bien entendidos, es un tipo de interacción conversacional cara a cara (Wengraf, 2012).

También se utilizaron las técnicas proyectivas, que como plantean, Gómez Rojas, Seid, Gómez y Susel (2011) son aquellas que permiten adentrarse en el universo vivencial del sujeto, de una manera supuestamente sutil e indirecta. Éstas utilizan la proyección, es decir, el mecanismo mediante el cual lo subjetivo es puesto fuera, en el mundo exterior, adjudicándole objetividad al mundo subjetivo, atribuyendo las propias cualidades, actitudes, percepciones y motivaciones objetos externos. Así mismo, se toman los aportes de Sneiderman (2011), quien sostiene que la riqueza de las técnicas radica en que son instrumentos mediatizadores a través de las cuales es posible acceder a ciertos constructos teóricos.

Para los resultados obtenidos de estos dos instrumentos se contó con la predisposición y apertura de los entrevistados, quienes aportaron sus

conocimientos profesionales sin egoísmo, ya que generosamente se brindaron a colaborar con este trabajo, generando un clima ameno entre los participantes. Para los encuentros se acordó el horario previamente con los docentes, ya que, al trabajar en un nivel secundario, coincidir se convirtió en un obstáculo a la hora de la entrevista. Esto generó ansiedad en las entrevistadoras al ver que el tiempo pasaba y no se concretaba el encuentro. Para realizarse, tanto entrevistadoras como entrevistado, tuvieron que encontrarse fuera del horario de clases.

De dichos objetivos se seleccionaron cuatro categorías de análisis las cuales permitirán ampliar los conocimientos sobre el tema de investigación. En un principio se hará referencia a la categoría conceptual de las Emociones, expresadas por el docente 1, quién las define de la siguiente manera: *“Yo puedo pensar sobre una emoción como algo positivo, puedo ver el vaso medio lleno o puedo ver el vaso medio vacío, esto es lo que yo decido. Ahí tengo mi libertad y a la emoción negativa o la que nosotros decimos que es negativa decir esta es una oportunidad de aprendizaje”* y en esta misma línea también se encuentra la definición del docente 5, el cual considera que *“las emociones son importantes en la etapa escolar tanto de manera positiva como negativa”*.

En este sentido, Maturana (1990), expresa que las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje.

Maturana (1990), sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y que toda acción humana se funda en una emoción” como así también expresa que “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”, lo que se relaciona con lo dicho por profesor 3: *“Para mí la vida es emoción, las emociones en todo sentido en cuanto a sentimiento, en cuanto actitudes, en cuanto a preparación,*

en cuanto a pensamiento. Para mí la emoción es eso, si vos no incorporas a tu ser la palabra y el acto emotivo o emocional no sos nada". Al igual que el profesor 2, manifestando a la categoría antes mencionada: "es la forma en cómo uno se siente y actúa en determinados lugares".

En la definición del docente 4: *"Yo creo que es una generación donde se le está permitido expresar las emociones, cosa que antes estaban como relegadas o negadas. Él no podés llorar, no podés decir, no podés contar... en cambio ahora, como que los chicos son más espontáneos, pero cuál es el problema que veo al hacerlo tan espontáneo como que no la saben manejar tampoco",* se encuentra relación con el planteo de Zabalza, M. A. (1996), cuando dice que la atención a la dimensión emocional implica la ruptura de formalismos excesivos y exige una gran flexibilidad en las estructuras de funcionamiento. Requiere también crear oportunidades de expresión emotiva mediante los diversos mecanismos expresivos, para que los estudiantes vayan reconociendo cada vez más sus emociones y haciéndose progresivamente con su control. Dicho esto, se puede relacionar con lo graficado por el docente 2, quien trata de representar una escena de su clase, permitiendo a sus alumnos consultar sobre sus dudas, para generar confianza en sí mismos y fortalecer la expresión. La intención es que pierdan el miedo a hablar y de esta manera logren participar de otros temas que puedan surgir en el aula.

Teniendo en cuenta las respuestas brindadas por los docentes se puede advertir que, en general, no poseen una definición clara sobre lo que son las emociones. Se podría deber a la escasa capacitación y tratamiento que han recibido durante sus trayectos como profesionales educadores. El tratamiento de las emociones dentro de las instituciones educativas, es un factor relativamente nuevo y al estar ausente dentro de la currícula, no se ha profundizado con la importancia que merece este concepto, ni brindado el espacio necesario para su despliegue.

Otra categoría a analizar es el aprendizaje escolar, respecto a este, los docentes se refirieron de la siguiente manera:

El docente 1, señala que *“el aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser significativo, tiene que ser a través del juego”*, en esta línea se compara con los aportes de Ausubel (1963), quien sostiene que se debe identificar los conceptos organizadores básicos de lo que va a ser enseñado y utilizar recursos y principios que faciliten el aprendizaje significativo.

Rodríguez Prieto propone que la práctica pedagógica es un entramado de conocimientos que constituyen al docente, en donde se entremezclan los saberes disciplinares, el saber pedagógico y didáctico, las creencias, rituales e imágenes incorporados a lo largo de la experiencia tanto personal como profesional del maestro. Sin embargo, éste no siempre es consciente de que es portador de esos conocimientos yuxtapuestos, por eso, se hace necesaria la reflexión constante de la práctica pedagógica, para evitar caer en la rutina y la monotonía que lo llevan a ser un reproductor más que un productor, desvinculándolo así del conocimiento y de la práctica misma, que exige un conocimiento vivo y móvil. Es necesario que él comprenda el contexto en el que se desenvuelve su práctica y que reconozca en sus estudiantes sujetos de conocimiento que también aportan a su práctica.

A este respecto se contrapone con lo expresado por el docente 5, cuando define al *“aprendizaje escolar, tomándolo como el conocimiento que los estudiantes reciben o asimilan en la institución”*. Pareciera que el educador, se centra en los saberes que él porta, no reconociéndose como parte de ese proceso donde se conjugan en una tríada, saber-experto-alumno.

En otro sentido, el docente 6, entiende que *“el aprendizaje debe ser una construcción, en función de la trayectoria de cada individuo, se tiene que tener en cuenta el contexto”*, lo que se puede relacionar con la definición de Alicia Fernández, quien expresa que *“el aprender es un proceso que se construye desde una elaboración objetiva, permitiendo acercarse y conocer las características del objeto de conocimiento y que dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones, según la historia personal y vincular del aprendiente.”*

“Considero el aprendizaje escolar como algo que debería ser mejorado, debido a la falta de herramientas e interés por parte de los actores que forman parte del sistema educativo”, reza el docente 2. Tendría que ver con el pensamiento de Márquez Hernández y Abundez González, quienes sostienen, la necesidad de incrementar la calidad educativa y mejorar los procesos que se dan dentro del aula, los cuales implican no sólo el ámbito teórico sino también en aquellos que se dan en la relación y el ambiente educativo.

En general las respuestas brindadas apuntan a diferentes aspectos intervinientes en el proceso de aprendizaje, por lo que es difícil determinar puntos en común que permitan establecer una definición unívoca, en relación al aprendizaje escolar. Éste es pensado de acuerdo a la mirada en relación al aprendizaje que cada uno posee, el cual fue construyendo a lo largo de su profesión a partir de una perspectiva teórica, que le brindó una manera de ver el aprendizaje escolar de sus alumnos. Preguntarse cómo aprenden sus estudiantes, cuáles son sobre sus intereses y que tengo yo para ofrecer como profesor hará que pueda repensar el significado sobre el aprendizaje escolar.

También, se tomará la categoría en referencia a la relación entre el aprendizaje y las emociones. Pekrun, había indicado que las emociones ejercen una profunda influencia en el aprendizaje: emociones por actividades de logro, en la resolución de problemas de orden cognitivo, por los temas o área de conocimiento y por las relaciones sociales que se establecen en los entornos educativos (Pekrun, 2014).

Si se toman las entrevistas de los docentes, en sus respuestas a la pregunta, *¿si creen que existe relación entre el aprendizaje y las emociones?*, se observa una coincidencia unánime respecto al tema.

El docente 5 dice *“creo que son muy importantes las emociones en el proceso de aprendizaje, ya que en el momento propio de la clase es necesario tener una “tranquilidad” necesaria para poder desarrollarnos de manera óptima, si uno atraviesa problemas personales que afecten nuestras emociones no podemos concentrarnos y trabajar de una mejor manera”,* en este sentido parece

oportuno el aporte de Pekrun y Putwain, quienes se refieren a que las emociones experimentadas durante el desarrollo de las actividades y tras los resultados de aprendizaje influyen tanto en la estimación del valor de futuros procesos de enseñanza-aprendizaje como en sus resultados. (Pekrun et al., 2014; Putwain et al., 2017).

Las aulas son ambientes emocionales, sostiene Tyng (2017), en el ámbito académico se experimentan las principales emociones humanas como ansiedad, sorpresa, alegría, aburrimiento... Estas emociones influyen en los procesos de aprendizaje. La sorpresa, por ejemplo, permite fijar la atención sobre algo que de otra manera hubiese pasado inadvertido, mientras que el aburrimiento contribuye a la pérdida progresiva de atención. Aunque en general las emociones positivas (como la alegría) se asocian positivamente con el aprendizaje, y las negativas (como el aburrimiento) se asocian negativamente, esta asociación puede ser tanto directa (por ejemplo, un poco de nerviosismo puede mejorar el aprendizaje) como inversa (mucho nerviosismo inhibe el aprendizaje) (Tyng et al., 2017). Esto se vincula a lo dicho por el docente 6, cuando se le pregunta si considera que existe una relación entre el aprendizaje y las emociones: *“Si, sobre todo en el nivel secundario, ya que los alumnos están en una edad en la cual tienen mucha influencia las emociones. Por eso es muy importante no solo trabajar el contenido disciplinar en las aulas, sino también las emociones mediante actividades en las cuales todos puedan interactuar entre sí”*.

El aprendizaje es un proceso tanto cognitivo como afectivo: la motivación y las emociones que experimentan los alumnos influyen en el rendimiento académico. De manera general se ha establecido que las emociones positivas favorecen los procesos de aprendizaje, mientras que las emociones negativas los frenan o limitan (Garritz, 2009). Retomando lo proyectado en el gráfico y el relato del mismo, el docente 3 le da importancia a las emociones por sobre lo pedagógico, resalta el vínculo docente-alumno a través del amor, haciendo hincapié en las relaciones interpersonales que se dan en la clase.

Esto también coincide con lo expresado por el docente 7, cuando dice *“los alumnos viven cada día a través de sus emociones, de todo lo que les ocurre fuera de la escuela, que es importante tener en cuenta esto al planificar el aprendizaje”*.

Se puede decir que las emociones son un aspecto ineludible respecto al proceso de aprendizaje, los alumnos las experimentan a diario a través de sus conductas, sentimientos, manera de relacionarse con los otros (pares y docentes), las cuales estarán presentes a la hora de habitar las instituciones educativas y desplegarse como aprendientes.

Otra categoría a tener en cuenta son las estrategias que los docentes disponen para el abordaje de las emociones en sus aulas. Tomamos como punto de partida lo expresado por el docente 1, que propone *“La conversación con alumnos en las convivencias, ahí conversamos con los chicos, conocemos la realidad de cada uno, tratamos de averiguar, de mejorar, de buscar métodos alternativos para llegar al alumno. Contemplamos las situaciones de cada uno, por supuesto”*. También se toma el relato del docente 4, cuando se refiere a que *“es importante estar atento ante una mirada triste, ante una mirada que se agacha, ante un alumno que quizás vos en algún momento lo viste que se reía, que jugaba y de repente ves que ni siquiera habla. O sea, yo creo que sí son llamados de atención para nosotros. Por ahí los proyectos que tenemos, los sociocomunitarios son como para sensibilizar a los alumnos, pero creo que somos los docentes los que llevamos por ese lado de la sensibilización del proyecto, por ejemplo, hacer un proyecto de donación de material o de llevar algún tipo de donación a una institución, también el acercamiento de los chicos a esos otros alumnitos, que no es el simple hecho de ir y dejar algo que me sobra o dejar algo que junte, dejar por dejar no. Sino conocer a quien se lo dejo, jugar con quien se lo dejo”*.

Tomando los comentarios de los dos docentes anteriores, se vincula con lo que propone Montoya et al. (2016), quien plantea algunos objetivos que pueden ser considerados en las propuestas que se diseñen, tales como, ayudar a conocer las emociones y las reacciones emocionales como forma de potenciar

las positivas y frenar las negativas; fomentar el pensamiento reflexivo y divergente en el proceso de afrontamiento y resolución de situaciones problemáticas; educar para la participación social; educar en los principios de cooperación y de trabajo en equipo; lograr la capacidad de ponerse en el lugar de los otros.

Prieto Navarro (2007) sostiene que el clima en el aula influye notablemente en la actitud del profesor y de los alumnos hacia la enseñanza y el aprendizaje. Un clima de confianza y respeto mutuo favorece tanto el desarrollo de los alumnos como la actividad docente. Algunas de las conductas específicas de los profesores para crear un ambiente favorable de aprendizaje son: potenciar actitudes positivas de los alumnos hacia la temática a abordar, mantener a pesar de posibles dificultades expectativas positivas hacia los alumnos, ofrecer apoyo y ánimo a quienes tienen dificultades, enfrentar con calma los posibles inconvenientes que surjan en el aula, transmitir una preocupación personal por cada alumno y su aprendizaje y favorecer la confianza de los alumnos entre sí, entre otras.

En esta línea, coincidente con lo propuesto por Prieto Navarro, el docente 8, dice al respecto *“he podido trabajar con temas como la sensibilidad religiosa, el desgano, la empatía, los sufrimientos, los sentimientos. Actualmente estamos trabajando los vínculos de amistad, las relaciones sociales y los conflictos personales y sociales. Hacerlos reflexionar sobre sus experiencias conflictivas en el aula en caso de un primer conflicto es clave para evitar futuros problemas serios. En el caso de alumnos de bajo rendimiento, este abordaje fue clave porque al hacerlos sentir como sujetos activos, sujetos responsables o conductores de algún proyecto de la materia o interdisciplinario tuvo muchos resultados muy buenos en sus comportamientos y sentimientos. Considero a la alegría o los pequeños momentos de risas, instancias importantes para mejorar los vínculos con los alumnos”*.

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede observar que los docentes apelan a sus subjetividades y experiencias a lo largo de su profesión, para abordar las situaciones cotidianas, donde aparece lo emocional y debe ser

tratado de manera inmediata. El rol del docente de secundaria limita la convivencia con sus alumnos, es por eso que debe intervenir en el momento oportuno, para evitar caer en la indiferencia y la ausencia de sostén hacia sus estudiantes. El docente tradicional, que daba la clase, sin tener en cuenta las emociones de sus alumnos, quedó en el pasado, dado que actualmente esta figura es mirada como un modelo de actitud emocional, esto los invita a recibir capacitación actualizada en la temática y así adquirir habilidades en el reconocimiento y manejo de las emociones en el aula.

Por el contrario, se presenta el relato del docente 5, quien manifiesta que *“Me gustaría recibir orientaciones para poder reconocer e identificar las emociones de los estudiantes que precisamente no las expresan en el aula, así también consejos o tips que me ayuden a poder brindar una respuesta de calidad para las situaciones que ocurran en la institución o dentro del aula”*. Si tomamos en cuenta el dibujo y la explicación realizada por este docente se advierte que, a pesar de no contar con capacitación profunda en la temática, trata de generar un clima saludable en el aula, a través del diálogo con sus alumnos para convertir ese espacio en un lugar de armonía que despierte el deseo de habitar.

Garrido Nataren y Gaeta Gonzalez (2016) señalan la importancia que tiene el rol del docente en la promoción del aprendizaje de los alumnos y del desarrollo socioemocional que este proceso conlleva; insistiendo que para esto es necesario profundizar el estudio sobre los estados socioemocionales del docente para que los profesionales de la enseñanza puedan desenvolverse adecuadamente en el aula.

Conclusiones

En este apartado del proyecto se pretende hablar sobre algunos puntos a modo de conclusiones, que permitirán establecer una relación con los resultados obtenidos, que a la vez están vinculados con los objetivos propuestos.

Retomando el objetivo general que plantea este proyecto, el cual pretende analizar las representaciones de docentes sobre el vínculo entre emociones y el aprendizaje escolar, sirve de referencia para obtener respuestas que aporten al tema, a través de las entrevistas y los test proyectivos realizados.

En cuanto al primer objetivo específico, que busca indagar sobre los conocimientos que poseen los docentes acerca de las emociones en la adolescencia, quedó demostrado que poseen diferentes concepciones respecto a las emociones, aunque desde su rol, intervienen en distintas situaciones áulicas a través de la experiencia y sentido común.

El segundo objetivo específico procura describir la conceptualización que poseen los docentes sobre el aprendizaje escolar en los adolescentes, evidenciándose en las respuestas que se centran en diferentes dimensiones del proceso de aprendizaje, desde su perspectiva teórica adquirida a lo largo de su formación profesional. Esto lleva a determinar la ausencia de una definición unívoca, en relación al aprendizaje escolar. Sin embargo, coinciden en que las emociones y el aprendizaje escolar están íntimamente relacionados, ya que consideran al aula como un espacio donde los alumnos pueden expresarse y aquí, el docente tiene un rol importante a la hora de propiciar un ambiente saludable para la manifestación de lo que piensan y sienten sus estudiantes. La cognición y la emoción, como plantea García Retana (2012), constituyen un todo dialéctico, de manera tal que la modificación de uno irremediablemente influye en el otro y en el todo del que forman parte. Por ello en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje.

El tercer y último objetivo específico intenta describir qué estrategias pedagógicas utilizan los docentes en 1º año y su relación con las emociones. En este punto se considera que los docentes recurren a sus subjetividades para abordar los momentos donde aparece lo emocional en el aula y necesita ser tratado de manera inmediata. Posiblemente esto podría deberse a la escasa formación en su profesión docente, lo cual no permite intervenir adecuadamente ante situaciones emergentes o no, que se suscitan en las aulas diariamente. Domínguez Rodríguez (2004) expresa que las instituciones educativas y los diversos profesionales de la educación afirman que el desarrollo emocional de los estudiantes es objetivo prioritario en las tareas educativas, pero en la dinámica de las actividades, tradicionalmente este interés se va relegando por diversas causas: la diversidad en las aulas, la persistencia de un concepto tradicional de la inteligencia, los objetivos curriculares se amplían y se difuminan y las numerosas demandas sociales que reclaman de la escuela abarcar numerosos objetivos educativos formales y no formales.

En referencia a los antecedentes que brindaron información para la investigación, se interpreta que, si bien las muestras no son las mismas, en todas se encuentran aspectos similares sobre el mismo tema y de esa manera se refuerza y enriquece esa aportación al campo con esta indagación. Se espera que dicho documento sirva a investigaciones futuras, permitiendo ampliar el conocimiento sobre las representaciones de docentes sobre el vínculo entre emociones y el aprendizaje escolar.

La psicopedagogía es una disciplina cuyo objeto de estudio es el sujeto en situación de aprendizaje, entendiendo a éste como un ser holístico, que a la hora de aprender pone en juego cuatro niveles: orgánico, corporal, intelectual y deseante. Esto permite reafirmar que las emociones se deben tener en cuenta para que el aprendizaje escolar se dé óptimamente, ya que las emociones nos motivan a aprender y reaprender a lo largo de nuestras vidas.

En cuanto a las limitaciones que se presentaron durante la implementación de los instrumentos de indagación, en un primer momento las muestras iban a estar conformadas por los estudiantes de primer año, pero se

debía contar con la autorización de los padres, lo cual implicaría más tiempo o en su defecto, la negación a la entrevista. Es por esto que se decidió trabajar solo con los adultos referentes del curso, en este caso los docentes. Por otra parte, se suscitó la falta de acuerdo en los horarios para coincidir con los entrevistados, que, al ser de escuela secundaria, permanecen durante su hora cátedra y luego se retiran de la institución para trabajar en otra.

Si bien los resultados del presente proyecto guardan relación con otras investigaciones, siempre van a surgir nuevos interrogantes que van a superar los objetivos planteados, lo que posibilitará abrir nuevas líneas de investigación que sirvan para el desarrollo del tema.

Al finalizar esta investigación, aparecen interrogantes que permitirán abrir otros recorridos y de este modo continuar ampliando los conocimientos sobre las emociones y el aprendizaje escolar.

- ¿El docente puede incluir en su planificación actividades para abordar las emociones?

- ¿Cuáles serían las estrategias para orientar y acompañar a los docentes, desde el rol de psicopedagoga/o?

- ¿Son viables los proyectos que aborden las emociones y puedan aplicarse en las instituciones educativas?

- ¿Cómo se podría incluir el estudio de las emociones dentro de la formación docente?

Referencias

Angarita Quintero, D., Murillo Castro, T. y Ordoñez Cerón, A. (2019). *Representaciones sociales respecto a los vínculos afectivos de niños y niñas construidos por docentes de primera infancia* [trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá].

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11675/TE-23880.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., Chocontá, J. (2020) Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64.

<http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>

Barriga Gutiérrez, A., Catricheo Urrea, E. y Vásquez Gasmurri, F. (2010). *Influencia de las habilidades socioemocionales en el quehacer de los docentes de pedagogía en Lenguaje y Comunicación en establecimientos municipalizados de la provincia de Ñuble* [seminario, Universidad del Bio-Bio de Chillan].

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1342/1/Barriga_Gutierrez_Alexs.pdf

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Carrera, D. (2018). *Concepciones docentes sobre la incidencia de la emoción en los procesos enseñanza y aprendizaje en niños de 4 y 8 años de edad* [trabajo de grado, Universidad de La Sabana].

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/38857/TESIS%20Diana%20Carrera%20.docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional* (2.^a ed.). Cuarto propio.

Colom Bauzá, J. y Fernández Bennassar, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 235-242.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>

Corvalán F. (2013). 50 años de representaciones sociales y psicología: campo Psy, bifurcaciones y desafíos. *ECOS*, 3(1) 116-127.

<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1055>

Domínguez Rodríguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faísca* 11, 47-65.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>

Filidoro, N. (2004). *Psicopedagogía: conceptos y problemas, la especificidad de la intervención clínica*. Biblos.

García Bacete, F. y Domenech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *R.E.M.E*, 1, 1-18.

<http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/455/9906>

Goleman, D. (2000). *La Inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara.

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>

Lorente, L., Ramos G. y Pérez A. (2016). Las practicas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 18(1),129-154.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/158102/Las%20pr%20c3%20a1cticas%20docentes%20y%20el%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20emocionales%20estudiantes%20de%20educacion%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marcos Merino, J. M. (2020). *Emociones y aprendizaje en las actividades prácticas de Biología en educación primaria y en el grado de maestro en educación primaria* [tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional.

<http://hdl.handle.net/10662/11121>

Maurin, S. (2014). *Educación Emocional y social en la escuela*. Bonum.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.

<https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/download/34106/33945>

Muller, M. (2001). *Aprender para ser* (3.ª ed.). Bonum.

Ocho de Alda, J., Marcos-Merino, J. M., Gómez, F. J. M., Jiménez, V. M. y Esteban Gallego, M. R. (2019). Emociones académicas y aprendizaje de biología, una asociación duradera. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(2), 43-61.

<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2598>

Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas*, 1-35.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>

Piñeros Sánchez, L. (2016). *Fortalecimiento de las competencias emocionales para mejorar la adaptación a la educación básica secundaria de los estudiantes de grado sexto del Colegio Villemar El Carmen* [tesis, Universidad de La Sabana].

[https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/29860/Lidia%20Yanneth%20Pi%C3%B1eros%20S%C3%A1nchez%20\(Tesis\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/29860/Lidia%20Yanneth%20Pi%C3%B1eros%20S%C3%A1nchez%20(Tesis).pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. *Perfiles Educativos*, 26(105-106).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982004000100005&script=sci_arttext

Rodríguez Gutiérrez, M. P. (2019). *Las habilidades y competencias para la vida como ingrediente esencial de la educación emocional* [trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá].

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46672/2020%20TESIS%20PARA%20SUBIR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.

http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf

Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones* (2.^a ed., vol. 1). La Crujía.

Sanchez de Gallardo, M. y Pirela de Faria, L. (2012). Estudio Psicométrico de la prueba de la figura humana. *Telos*, 14(2), 210-222.

<https://www.redalyc.org/pdf/993/99323311004.pdf>

Sánchez Agostini, A., Daura, F. y Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 31-49.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031>

Sandoval, J. (2018). *El Aprendizaje y las Emociones* [trabajo de grado, Universidad Siglo 21]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/16209/SANDOVAL%20JACQUELINE.pdf?sequence=1>

Sneiderman, S. (2006). Las técnicas proyectivas como método de investigación y diagnóstico. *UCES*, 296-331.

http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/764/Las_t?sequence=1

Sneiderman, S. (2011). Consideraciones acerca de la confiabilidad y validez en las técnicas proyectivas. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 15(2), 93-110.

<https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630258005.pdf>

Verano Rodríguez, G. (2016, 29 de septiembre). *Cambios emocionales en la adolescencia*. Villena. Consultado el 10 de noviembre de 2022.

<https://www.villena.es/noticia/cambios-emocionales-en-la-adolescencia/>

Ynoub, R. C. (2007). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de Investigación*. (vol. 1). Brujas.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar*. (vol. 2). Brujas

ANEXO

Protocolo de Entrevistas a docentes

- 1) ¿Hace cuánto tiempo se desempeña como profesional docente? ¿Y en esta institución?
- 2) ¿Cómo considera el aprendizaje escolar?
- 3) ¿Cree que existe una relación entre el aprendizaje escolar y las emociones? ¿De qué manera?
- 4) ¿Qué sabe acerca de las emociones? ¿Ha recibido capacitación sobre este tema?
- 5) ¿Piensa que las emociones son importantes en los aprendizajes de sus alumnos?
- 6) ¿Puede relatar una situación escolar en la que lo emocional se haya convertido en obstáculo para el normal desarrollo de la clase?
- 7) ¿Considera que el abordaje de las emociones es necesario para resolver situaciones cotidianas que se presentan en el aula? ¿Porqué?
- 8) ¿Esta institución ha implementado proyectos vinculados con las emociones?
- 9) ¿Qué orientaciones necesitaría, en su rol docente, para abordar las emociones de sus alumnos?

Técnica proyectiva no estandarizada “Enseñar y aprender en la escuela secundaria”

Consigna: Dibuje a un adolescente que está aprendiendo y a un docente que está enseñando en la escuela secundaria.

Coloque un título al dibujo realizado.

Escriba una historia de esa situación representada.

Consentimiento informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “ representaciones sociales de los docentes de nivel secundario sobre el lugar de las emociones en el aprendizaje escolar”, cuyos responsables son Boydo María Florencia, DNI 36.379.982 y Konsorski Mariel Marlene, DNI 22.050.719.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del trabajo de campo para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las representaciones de docentes sobre el vínculo entre emociones y el aprendizaje escolar.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas, que tendrá una guía de preguntas y la misma será de manera semiestructurada, presencial y se preguntará con anticipación si la misma puede ser grabada para luego transcribirla. Además, la implementación de una técnica proyectiva grafica.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N.º50 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo.....
DNI..... acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI del/ de la participante

.....

Firma, aclaración y DNI del/ de la investigador/a

Lugar y fecha:

BOYDO MARÍA FLORENCIA

INFORMACIÓN PERSONAL

Fecha de Nacimiento: 01 de Octubre de 1991

Edad: 31 años

Estado Civil: Soltera

Nacionalidad: Argentina

DNI.: 36.379.982

Domicilio

B° Parque La Vega- Calle El Congo s/n – Block 44

Pb C - Salta.

Móvil: 387-5760478

Código Postal: 4400

Correo electrónico: florchu_1509@hotmail.com

EDUCACIÓN

- ❖ Estudios secundarios en Instituto Laura Vicuña, ubicado en Avenida Belgrano 1250, Salta. Orientación en Humanidades. Egresada año 2009.

- ❖ Título de Psicopedagogía: Cursado en el Establecimiento educativo INSTITUTO SUPERIOR DEL MILAGRO N.º 8207 C.U.E nº 6601428-00, ubicado en Alvarado N.º 951 de la Ciudad de Salta. Egresada el 15 de Diciembre del año 2015.

EXPERIENCIA LABORAL

- ❖ Trabajo profesional voluntario de Equinoterapia para niños con diversas discapacidades, en Equinoterapia Del Azul – Salta Polo club.

- ❖ Apoyo a la Integración Escolar de alumnos con discapacidad intelectual, (síndrome de Down y retraso madurativo) FUNDACION ESPACIOS.

- ❖ Actualmente desempeñándome en el ámbito clínico, equipo interdisciplinario que atiende pacientes con discapacidad intelectual y autismo.

KONSORSKI MARIEL MARLENE

DATOS PERSONALES

Fecha de Nacimiento: 18/06/1973- DNI N° 22.050.719 -CUIL N° 27-22050719-5

CONTACTO: 0387 - 4931924 / 387-5140099

DOMICILIO: Mza. 33 F Casa 19 - B° 90 viviendas. Rosario de Lerma. Salta

EDUCACION

- Estudios Primarios en la Escuela Normal Superior República de Colombia - Rosario de la Frontera.
- Estudios Secundarios en la Escuela Normal Superior República de Colombia - Rosario de la Frontera. Bachiller especializado en Ciencias Físico- Matemáticas.
- Terciario: Instituto Superior "Del Milagro" - Pcia. de Salta. Título: Psicopedagoga.

EXPERIENCIA LABORAL

- ✚ Secretaria Ejecutiva Instituto de Computación "IAC". (Año 1995).
- ✚ Secretaria Contable. Cadena de Carnicerías "El Sol". Rosario de Lerma.
- ✚ Desempeño profesional como Asistente Escolar en la escuela de Educación Especial "Jean Mermóz" N° 7171- Rosario de Lerma (Periodo lectivo 2012).
- ✚ Desempeño como Psicopedagoga en Colegio Secundario "El Pucará" N° 5208 durante el ciclo lectivo 2.013- Programa Plan Mejora (junio 2013).
- ✚ Prácticas no rentadas como Psicopedagoga en el Programa Ce.Pr.I.S., dependiente de la Secretaría de Salud Mental y Abordaje Integral de las Adicciones. Ministerio de Salud de la Provincia de Salta. (Desde 23/11/13 hasta 23/01/2013).
- ✚ Desempeño como Psicopedagoga en los Equipos de Orientación Escolar (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta). Escuelas: N°4631 "Virrey Francisco de Toledo", Silleta- N°3106 "Ing. Maury E.E.T", Cpo. Quijano- N°4398 "Bartolomé Mitre", Cpo. Quijano- N°4752 "Dody Araoz", Cpo Quijano- N°4808 "Gesta Sanmartiniana", R° de Lerma- N° Ex 372 "Fragata Libertad", R° de Lerma. (Desde Julio/14 hasta la fecha).
- ✚ Profesora de Psicología y Problemática del Adolescente en el Colegio Santa María del Rosario N° 8121- Rosario de Lerma. (Desde Marzo/2014 hasta la fecha).
- ✚ Desempeño como Psicopedagoga- Pareja Pedagógica en BSPA de Campo Quijano. (Desde mayo a julio de 2016)