



UAI

**Universidad
Abierta
Interamericana**

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

TRABAJO FINAL

“INFLUENCIA DEL VINCULO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN”

FERNÁNDEZ MARÍA BELÉN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SEDE PIZZURNO

MARZO 2022

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las entrevistadas que dedicaron parte de su tiempo en responder cada pregunta y aportar sus testimonios sobre su desempeño docente y sobre sus experiencias como estudiantes.

Agradezco a mi tutor, mi guía para llevar a cabo este trabajo, un gran ejemplo a seguir como persona y profesional que siembra en sus estudiantes la vocación de ser un verdadero profesional de la educación.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo final de investigación a mi familia, el principal cimiento para la construcción de mi vida profesional, la cual sentó en mí las bases de responsabilidad, deseos de superación y amor por lo que hago. En ella tengo el espejo en el cual me quiero reflejar. Siempre todo por y para mi familia.

RESUMEN

Este trabajo de investigación se centra en analizar cómo influye el vínculo docente en las trayectorias educativas de los estudiantes de una escuela primaria de Rafael Castillo, La Matanza.

Para llevar adelante este trabajo se realizó una exhaustiva investigación teórica, tomando como referentes a pedagogos y diversos autores íconos de la educación. Se han extraído de los mismos, conceptualizaciones acerca de los vínculos pedagógicos, sociales, afectivos. Sobre las concepciones de Trayectoria Educativa, Inteligencias Múltiples y Educación Emocional. Y se ha entrevistado a docentes de la Institución objeto de estudio como trabajo de campo, para su posterior análisis.

La investigación realizada reviste el carácter de cualitativa descriptiva. En base al marco temporal, se consideró el ciclo lectivo 2021 y la unidad de análisis tomada fue la de tres docentes en curso del nivel primario. En relación a las variables analizadas, se hizo hincapié en el vínculo con el estudiante, en el desempeño pedagógico y experiencias personales respecto la influencia del vínculo vivenciadas.

El análisis de las mismas en relación con el marco teórico, deja de manifiesto que el vínculo docente puede influir de manera positiva, a través de la empatía docente, del buen clima de enseñanza-aprendizaje, de la escucha constante de las necesidades de los estudiantes y de la puesta en escena de las Inteligencias Múltiples y Educación Emocional, potenciando cada una de las habilidades y capacidades diversas que posee cada sujeto. A su vez, se ha llegado a la conclusión que una mala predisposición, un mal desempeño pedagógico y afectivo por parte del docente, la falta de empatía y de escucha, así como la falta de capacitación y de tiempos escolares para el trabajo individual, influye como factor negativo en las trayectorias educativas de los estudiantes, generando una barrera cognitiva y afectiva-emocional, en el presente y futuro de los niños y adolescentes que no hacen más que tener al docente como referente y ejemplo a seguir.

PALABRAS CLAVE

Vínculo docente-alumno- desempeño pedagógico docente- inteligencias múltiples- educación emocional - trayectorias educativas.

ÍNDICE

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	6
OBJETIVOS.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
MARCO TEÓRICO- CAPÍTULO 1: HACIA UNA NOCIÓN DE VÍNCULO.....	10
1.1. VÍNCULO SOCIAL.....	10
1.2. VÍNCULO AFECTIVO.....	11
1.3. VÍNCULO PEDAGÓGICO.....	16
CAPÍTULO 2: TIPOS DE INTELIGENCIA.....	20
2.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	21
2.2. ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA?.....	22
2.3. DESCRIPCIÓN DE LAS INTELIGENCIAS.....	23
CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	30
3.1. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL...32	
3.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SALUD.....	32
CAPÍTULO 4: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.....	34
4.1. ROL DE LOS PROTAGONISTAS.....	40
CAPÍTULO 5: TRABAJO DE CAMPO.....	43
5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	43
5.2. LA TÉCNICA DE LA ENTREVISTA.....	46
5.4. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA.....	51
CONCLUSIÓN FINAL.....	54
ANEXO.....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Pregunta: ¿Cómo influye el vínculo docente en la trayectoria educativa de los estudiantes que transitan la escuela primaria en la localidad de Rafael Castillo?

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar la influencia del vínculo docente en las trayectorias educativas de los estudiantes de primaria, de la localidad de Rafael Castillo.

ESPECÍFICOS

- Describir el desempeño del personal docente de las instituciones objeto de estudio.
- Determinar de qué manera puede influir el vínculo docente en la trayectoria educativa de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene la finalidad de analizar la influencia del vínculo docente en la trayectoria educativa de estudiantes que transitan la escuela primaria en la localidad de Rafael Castillo, partido de La Matanza, Buenos Aires.

“Vivimos en un mundo que está en constante movimiento y que cambia con una velocidad tal que detenerse a pensar parece constituir una afrenta al hacer, al actuar, a lo nuevo” (Anijovich, 2009, p.41). Hoy se transita un momento que es nuevo para todos, donde el docente debe poner en juego sus habilidades profesionales frente a la nueva modalidad de enseñanza aprendizaje de manera virtual, enfrentando una emergencia sanitaria a nivel mundial.

Actualmente, debido a la propagación del COVID 19, se sabe que no se puede trasladar la escuela presencial, que no se puede enseñar de la misma manera que en el aula, que hay más diversidad en las trayectorias que están recorriendo los estudiantes, que la escuela no va a ser la misma de antes, pero también se sabe que los vínculos siguen teniendo un lugar privilegiado en la enseñanza y el aprendizaje, y que es momento de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas para lograr una buena calidad educativa.

Anijovich (2009), sostiene que los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza no son sencillos, porque implican un compromiso activo del docente, un análisis profundo de sus prácticas contextualizadas, una disposición a tomar conciencia y la posibilidad de dar cuenta de aspectos desconocidos o no deseados de sí mismo, y la necesidad de realizar un trabajo con otros.

En la Revista Saberes, se publica una entrevista a Terigi Flavia (2013, septiembre, 24), donde la autora afirma que si lográramos darle más visibilidad al comportamiento individual de cada uno y discutir más, con mayores acuerdos de trabajo, sería más complicado que algún maestro se refugie en la privacidad de su aula –que no es tal–, para no ocuparse de lo que tiene que ocuparse, que es que los chicos aprendan.

“Pienso que intentar desentrañar la trama profunda de esa puesta en escena que es la clase favorecerá la tarea pedagógica. Colarse entre bambalinas, comprender las motivaciones más profundas, de las conductas de los estudiantes y de las propias, aprender acerca de las posibilidades y limitaciones derivadas de nuestros singulares estilos psicológicos, abandonar la mera apariencia de lo manifiesto y adentrarse en las complejidades y sutilezas de los vínculos pedagógicos puede, además de resultar interesante, ayudarnos a humanizar nuestra cotidiana tarea en el aula, ese tan amado y temido escenario”. (Allidieri, 2004, pp. 264-265).

Autores como Olivares, J. & Morales, T. (2013) en el artículo publicado en la Revista Praxis Educativa (Arg.), sostienen que la ausencia de desarrollo de vínculos entre docente y alumnos, remarca una barrera en el proceso formativo.

Afirman que aún hoy en día se ponen en evidencia situaciones de indiferencia, prejuicios o diferenciaciones por parte de los docentes para con los estudiantes. Todos estos acontecimientos han sido considerados como impedimento para la construcción de relaciones entre los actores del acto educativo.

Se destaca la falta de espacios para escuchar, debatir y establecer la intersubjetividad, así como una necesidad del docente de cumplir el programa.

En el vínculo docente-alumno influyen emociones complejas y sutiles. Adultos y alumnos juegan roles bien diferenciados, que igualmente siempre estarán sesgados por las proyecciones inconscientes y por los afectos transferenciales de los actores participantes.

La influencia en los psicodinamismos profundos de las transferencias parentales, las rivalidades y alianzas fraternas, del lado de los docentes, y las transferencias filiales, demandas de amor, y enamoramientos transferenciales de parte de los alumnos, son desarrolladas y completadas a través de un análisis de las motivaciones profundas de la elección vocacional docente, que se presentan como entrecruzamientos y factores que influyen en el aprendizaje.

Si en tiempos pasados, en materia de educación, lo real del vínculo se encontraba en un aula con varios alumnos y un docente, hoy la realidad aggiornada a los requerimientos actuales está en la educación virtual. (Pichón-Riviére- 1957).

Hoy, en tiempos de aislamiento social, nos encontramos con que los docentes deben ser capaces de configurar un vínculo en un lugar que “no existe”, dónde se producen encuentros constantes, donde el alumno demanda una presencia continua del docente. Este proceso requiere de un poder de simbolización importante por parte del educador.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: HACIA UNA NOCIÓN DE VÍNCULO.

El término "vínculo" es conceptualizado por Pichon- Riviere (2003) como la forma en que una persona se relaciona con las demás, estableciendo una estructura relacional entre ambos comunicantes que va a ser única entre ellos dos.

El vínculo no se refiere únicamente a un componente emocional sino que incorpora tanto la esfera emocional como la cognitiva y la conductual, modificándose mediante la interacción todos estos aspectos.

El vínculo es un elemento fundamental para la supervivencia y la adaptación al medio tanto social como natural, dado que permite influir en el medio a la vez que se es influido por este. La existencia de vínculos se debe principalmente a la capacidad de comunicación, a través de la cual establecemos contacto con otros y aprendemos en base a las consecuencias de nuestras conductas sobre ellos.

El desarrollo óptimo de un ser humano depende en gran medida de las interacciones que se forjen en sus etapas más tempranas del ciclo vital, y en las relaciones entre el individuo y el contexto social donde se desenvuelva (Carpendale & Lewis, 2004). Por esta razón, la cognición social y el tipo de vínculo afectivo toman papeles cruciales en el éxito de las diferentes áreas del hacer humano.

1.1. VÍNCULO SOCIAL

Según Jaques Lacan (1991), un vínculo social, en principio, implica la existencia de al menos dos términos, pero el que existan dos términos no garantiza para nada que exista un vínculo entre ellos. Es menester que uno de ellos interpele al otro, es necesario que uno de ellos se dirija al otro e incida sobre él, de alguna manera.

Este hecho ya define mínimamente una posición de cada uno de los dos términos que entran en relación. Uno de ellos, el que toma la iniciativa, vamos a decirlo así,

está en posición de “agente”, en la medida en que ha asumido un papel que puede considerarse como “dominante”, al menos en el sentido de incidir sobre el otro.

Todo vínculo social está determinado por una imposibilidad estructural, en el sentido que se dice que es imposible gobernar, analizar, educar y hacer desear.

El vínculo social: una lectura sociológica de Freud

Siguiendo la teoría del autor, podemos decir que de entre los vínculos, el propiamente social es aquel en que queda regulada la parte de nuestros deseos que puede ser realizada a la luz de los deseos ajenos que entran en conflicto con los nuestros. La base sobre la que se asientan las leyes es sumamente precaria, dado que los deseos pueden o no ser percibidos conscientemente, y que los deseos conscientes pueden ser la expresión irreconocible de deseos inconscientes. El vínculo, en su extremo social, no nace del deseo sino de la necesidad, de la ley, siendo la ley primera, la que regula el tipo de personas con las que no es posible establecer relaciones eróticas. La ley que hace posible el vínculo social, por otra parte, está al servicio de la vida, ya que se trata de los límites que acolchan el choque con los deseos ajenos, cuando entran en conflicto con los propios, la ley nos para antes de que el conflicto se desencadene y evita los daños que el conflicto desatado produciría. Frena contra el riesgo que supone perseguir nuestros deseos a cualquier costa, incluso a costa de los demás, solo porque sabemos que también los otros desearían perseguir la realización de su deseo incluso a costa de nuestras vidas.

1.2. VÍNCULO AFECTIVO

Para hablar de vínculos afectivos es necesario hacer un recorrido histórico, sobre la teoría del apego, la cual constituye una de las construcciones teóricas más sólidas dentro del campo del desarrollo socioemocional. Desde sus planteamientos iniciales, a finales de los 50, esta teoría ha experimentado importantes modificaciones y ha ido recogiendo las críticas y las aportaciones de distintos investigadores que, lejos de debilitarla, la han dotado de un vigor y una solidez considerable.

El surgimiento de la teoría del apego puede considerarse sin ninguna duda uno de los hitos fundamentales de la psicología contemporánea. Alejándose de los planteamientos teóricos psicoanalíticos, que habían considerado que el estrecho vínculo afectivo que se establecía entre el bebé y su madre era un amor interesado que surgía a partir de las experiencias de alimentación con la madre, John Bowlby (1907-1991) supo elaborar una elegante teoría en el marco de la etología.

El autor planteó que la conducta instintiva no es una pauta fija de comportamiento que se reproduce siempre de la misma forma ante una determinada estimulación, sino un plan programado con corrección de objetivos en función de la retroalimentación, que se adapta, modificándose, a las condiciones ambientales. El apego hace referencia a una serie de conductas diversas, cuya activación y desactivación, así como la intensidad y morfología de sus manifestaciones, va a depender de diversos factores contextuales e individuales.

Tipos de apego

Durante los años sesenta, Schaffer y Emerson (1964) realizaron en Escocia una serie de observaciones sobre sesenta bebés y sus familias durante los dos primeros años de vida. Este estudio puso de manifiesto que el tipo de vínculo que los niños establecían con sus padres dependía fundamentalmente de la sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé. Mary Ainsworth, en el análisis de los datos que había recogido en sus observaciones de los Ganda en Uganda, encontró una información muy rica para el estudio de las diferencias en la calidad de la interacción madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego. Estos datos también revelaron la importancia de la sensibilidad de la madre a las peticiones del niño. Ainsworth encontró tres patrones principales de apego: niños de apego seguro que lloraban poco y se mostraban contentos cuando exploraban en presencia de la madre; niños de apego inseguro, que lloraban frecuentemente, incluso cuando estaban en brazos de sus madres; y niños que parecían no mostrar apego ni conductas diferenciales hacia sus madres. Otro trabajo realizado posteriormente en Baltimore (Bell y Ainsworth, 1972) confirmó estos datos.

Más recientemente se ha propuesto la existencia de un cuarto tipo denominado inseguro desorganizado/desorientado, que recoge muchas de las características de los dos grupos de apego inseguro ya descritos, y que inicialmente eran considerados como inclasificables (Main y Solomon, 1986). Se trata de los niños que muestran la mayor inseguridad. La mayoría de ellos comunican su desorientación con una expresión de ofuscación.

El modelo representacional de la relación de apego

Para Bowlby (1980), el modelo interno activo o modelo representacional (internal working model) es una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo se va a construir a partir de las relaciones con las figuras de apego y va a servir al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta.

Este modelo va a tener una profunda influencia sobre las relaciones sociales del sujeto. Y he aquí, la importancia del vínculo docente en los años próximos del sujeto.

Si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas que se mostraron sensibles y consistentes, en su vida posterior tendrá una actitud básica de confianza en las personas con las que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta. Como siempre, esperará rechazos o falta de respuesta empática. Tendrá problemas de autoestima y, por consiguiente, de aprendizaje. Situación en la cual, el rol del docente será imprescindible y significativo.

Los estudios predominan en la primera infancia (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1998) y en la adolescencia (Armsden & Greenberg, 1987; Freeman & Brown, 2001), pero hay una brecha en estudios e instrumentos de medición en la infancia tardía, los cuales son cruciales para entender los cambios que permiten la complejidad del vínculo adulto y sus fluctuaciones y modificaciones del

vínculo infantil (Greenberg, Siegal, & Leitch, 1984; Lynch & Cicchetti, 1997; Ridenour et al., 2006; Weis, 1982).

Como así lo sostienen los autores Camargo y Carrillo (2007), los pocos estudios en la infancia tardía revelan que los cambios en el desarrollo del individuo, la seguridad del vínculo entre madre e hijo, y los factores familiares pueden afectar notoriamente la calidad y naturaleza de los vínculos entre pares, con los maestros y con los padres. En el transcurso de la infancia tardía y la adolescencia se inicia un proceso de ampliación y transferencia de las conductas de apego hacia los pares –usualmente en el ambiente escolar–, siendo determinante para el posterior modelo interno de trabajo en el adulto y el éxito o fracaso en las relaciones interpersonales.

La interacción social eficaz no solo se consolida a través de las experiencias tempranas y su evolución en el ciclo de vida, sino además de la flexibilidad en los procesos cognitivos que permiten una reacción oportuna ante la interpretación de los signos sociales que se perciben de los demás, este proceso ha sido referido como cognición social (Buttman & Allegri, 2001; Urrego-Betancourt, 2008).

Para Selman (1977), este proceso se asocia a la adquisición del rol social, que tiene que ver con la capacidad para comprenderse a sí mismo y a los demás como sujetos. Esta adquisición se desarrolla con la edad en diferentes etapas: de 0 a 6 años, no se adquiere esta capacidad, por tanto se denomina egocéntrica indiferenciada; de 6 a 8 años, corresponde a la etapa de adquisición de una perspectiva diferenciada o subjetiva; de 8 a 10 años, la etapa de pensamiento autorreflexivo o de la adquisición de una perspectiva recíproca, caracterizada porque el niño entiende que tiene su propio punto de vista, al igual que los otros, y comprende que sus conductas y motivaciones pueden ser evaluadas por los otros, permitiendo reflexionar sobre su perspectiva conforme a la de los otros y tener en cuenta las perspectivas personales de los demás; y por último de los 10 a 12 años, la etapa, donde se adquiere una perspectiva mutua o de una tercera persona.

En las primeras experiencias escolares de los niños, en la edad preescolar, las inferencias empáticas o no empáticas pueden carecer por completo de afectos asociados, pero a medida que van creciendo, los niños se vuelven un poco más precisos frente a los sentimientos propios y de otras personas, según sus causas (Castañeda, 2003); es decir, que los procesos de cognición social se van desarrollando con el tiempo en la medida que el infante adquiere experiencias en el ámbito social.

Para Bechara (2000), la cognición social y la empatía hacen uso de las emociones, que guían la forma en que se debe actuar. A razón de ello, existen diferentes sustratos neurológicos que se comprometen al poder dar una respuesta adecuada. Principalmente, se ha relacionado la corteza prefrontal medial, como un área que integra la información que se obtiene de los procesos atencionales y que permite la manifestación de funciones ejecutivas, como la planeación y la toma de decisiones.

Aunque la percepción de la emoción, implica una lectura completa de las respuestas corporales de los demás, existen signos que predominan como es el caso de las expresiones faciales y la expresión de los ojos (Rizzolatti y Craighero, 2004), plantean que al observar un estado afectivo emocional en otro individuo, se activa un sistema neuronal que dispara las mismas regiones cerebrales, lo que lleva a la experiencia de este mismo estado afectivo; es decir, se activa un sistema de neuronas en espejo. Esto puede explicar, no solo la capacidad de respuesta ante las necesidades, sino el proceso de empatía entre individuos.

Empatía que todo educador, tanto del nivel primario, como de todos los niveles educativos, incluyendo de la etapa adulta y de la formación no formal, debe poner en práctica.

Los primeros años de vida son primordiales para el desarrollo cognitivo, ya que durante esta etapa tienen lugar los cambios más significativos a nivel anatómico, funcional y químico. Durante la etapa de los seis a los ocho años, los chicos inician a tener la capacidad de autorregular tanto sus comportamientos, como sus conductas. Cuando un infante se expone de

manera constante a estresores, el cerebro puede verse afectado a través de cambios hormonales y estructurales que impiden el funcionamiento adecuado de diversos procesos cognitivos, lo que a la vez, lo hace vulnerable al desarrollo de patologías de orden conductual y relacional.

1.3. VÍNCULO PEDAGÓGICO

Si pensamos en la relación pedagógica, hay modos distintos de abordar la cuestión del estilo que los educadores pueden adoptar. En su teoría, Freire menciona dos tipos: el educador-profesor autoritario y el educador-profesor progresista. El adjetivo 'progresista' debe comprenderse con otros términos, como humanista, revolucionario, liberador o biófilo. El adjetivo 'autoritario' por su parte, será muy cercano a intolerante, mesiánico, conservador y necrófilo. Freire afirma que un individuo necrófilo se relacionará con los objetos y las personas únicamente si los posee, de manera que una amenaza a su posesión significará también una amenaza a él mismo. Un educador de orientación necrófila será, entonces, un sujeto celoso del saber que posee, defensor de la memoria, y desconfiado frente a toda novedad, frente a todo nuevo saber que cuestione los suyos.

De los educadores progresistas se espera coherencia entre sus prácticas pedagógicas liberadoras y sus actitudes vitales. “Una incoherencia flagrante, aquella práctica educativa que se pretende progresista pero se realiza dentro de modelos tan rígidos y verticales que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva...” (Freire, 1985, p.93).

En concordancia con la teoría de Freire, la autora Anijovich (2009), sostiene que los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza no son sencillos, porque implican un compromiso activo del docente, un análisis profundo de sus prácticas.

Este análisis reflexivo, del docente progresista, crítico y activo es al que apunta esta investigación, docente del cual depende el proceso formativo de cada

alumno, al cual puede perjudicar llevando a cabo una práctica autoritaria o necrófila.

TABLA 1. Barreras para el aprendizaje: relación docente-alumno.

Protocolo	
3-8 10-12 14-15 16-17 20-21 22-25 26-27 28-29 30-31 32-34 36-37	“Reticencia de algunos profesores, comodidad, críticas poco constructivas, falta de creatividad”. “En segundo grado tuve dos docentes, que en realidad no fueron de lo mejor. Una de ellas nos retaba y, a veces a algún chico no dudó en tirarle las orejas y decirle algo de mala manera; entonces eso hizo que tuviera miedo hasta de responder o de hacer mal los deberes.” “Las barreras que tuve en mi aprendizaje formal fueron a mi entender, formas que tuvo el profesor/a de plantear la clase y que los alumnos terminemos aborreciendo porque no pudimos aprovechar nada. Esas barreras fueron desde dar poco lugar a la participación, a nuestras opiniones, poco debate.” “Las barreras que tuve en mi aprendizaje...fue que los profesores (en su mayoría) no prestaban el oído para escuchar mis dudas, o sea cuando no entendíamos algo de un tema en particular lo explicaban con desgano porque tenían que dar para cumplir el programa.” “Siempre recuerdo a mi profesora de biología de 8° y 9°: el primer día de clase me dio un libro de biología, me hizo abrirlo en una página y leer en voz alta (...) Solo tenías que leer y explicarlo. Y si llegabas a decirlo mal te gritaba, te humillaba delante de tus compañeros.

La TABLA 1 muestra las experiencias donde se remarca como barrera la ausencia de desarrollo de vínculos entre docente y alumnos. Biografía académica extraída del artículo denominado “Partir de historias académicas para resignificar y planificar propuestas de enseñanza en la formación docente” por Olivares, J. & Morales, T. (2013), publicado en la revista Praxis Educativa (Arg).

Se trata, entonces, de ir deshabitando roles y desandando privilegios que no son otra cosa que un decantado cultural con el cual la sociedad empodera a los docentes como los actores principales de todo el proceso educativo.

En la medida que los docentes vayan siendo más conscientes de los alcances que poseen sus acciones cuando éstas son realizadas desde lo que, tradicional e irreflexivamente, se les adjudica como expectativas de su rol, tanto más lúcidas serán las posibilidades de transformar dichas prácticas y redirigir los esfuerzos hacia el ejercicio de una posición política autónoma.

Dado que en la búsqueda exhaustiva no se encontró vínculo directamente con el tema elegido, es representativo el siguiente artículo denominado “Partir de historias académicas para resignificar y planificar propuestas de enseñanza en la formación docente” por Olivares, J. & Morales, T. (2013), publicado en la revista Praxis Educativa (Arg).

Palabras clave: biografías académicas, barreras y fortalezas, planificar, resignificación de aprendizajes.

En esta investigación se han empleado las biografías académicas como herramienta para conocer barreras y fortalezas en el aprendizaje que construyeron los estudiantes del profesorado durante la trayectoria académica; y como mediador comunicacional para dialogar, planificar y resignificar los enfoques de su formación pedagógica.

Pudo observarse, como primer emergente, que el vínculo docente-alumno, es fundante para el desarrollo de aprendizajes significativos. Esto pone en evidencia que lo subjetivo representado en cuestiones afectivas históricas ligadas al rol docente-alumno, siguen y se encuentran tan vigentes como en los niveles escolares iniciales de educación formal.

Una vez diagnosticados los procesos subjetivos históricos de los estudiantes, se deberá implementar experiencias que luego sean el punto de partida para analizar si hubo o no resignificación de las barreras y si pudieron los estudiantes transformarlas en fortalezas.

Se deben incluir mediadores de aprendizaje y que al finalizar la cursada, la evaluación que miró las experiencias escolares hacia atrás, se invierta y nos permita autoevaluar y heteroevaluar a través de los relatos la reconstrucción de estas prácticas a partir del presente y el aprendizaje.

En la recopilación realizada, el artículo coincide con la presente investigación en cuanto a la importancia del vínculo docente en el proceso formativo del alumno.

En este artículo, los vínculos han influido de manera negativa, generando una barrera para el aprendizaje.

CAPÍTULO 2: TIPOS DE INTELIGENCIAS

El sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural. Dado que las particularidades individuales necesariamente implican divergencias en los modos de acceder al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema.

Atendiendo a la noción de educación como derecho y no como privilegio, la construcción de un modelo educativo inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos. Y en este sentido, el rol del docente es esencial.

Una institución verdaderamente inclusiva debe dar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades educativas de sus alumnos. Lejos de esperar que todos desarrollen el mismo nivel de competencia de la misma manera, al mismo tiempo y valiéndose de las mismas estrategias, una escuela inclusiva, con docentes empáticos y profesionales, debe proporcionar el apoyo necesario para cada alumno dentro del aula, de manera de procurar que todos tengan éxito en el aprendizaje y participen de él en igualdad de condiciones en el marco de una enseñanza adaptada a las necesidades, habilidades y niveles de competencia particulares.

Si la propuesta docente carece de variedad resultará difícil captar el interés de todos los estudiantes, ya que la implicación en el propio aprendizaje depende, entre otros factores, de las preferencias personales -que son variables incluso en un mismo alumno a lo largo del tiempo y según las circunstancias. En este sentido, entonces, es importante que el docente varíe las dinámicas de trabajo; no solo las tareas sino también los agrupamientos, que deben ser flexibles y responder a la libre elección, a las habilidades de los alumnos o a sus intereses. Para ello es imprescindible que el docente conozca a sus alumnos y genere un vínculo armónico, empático, para poder llegar a conocer sus fortalezas o debilidades, así como sus necesidades.

En la teoría de las inteligencias múltiples, como modelo de entendimiento de la mente elaborado por Howard Gardner (1983), rechaza el concepto tradicional de inteligencia y los métodos para medirla. Para él, la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados.

Gardner propuso que para el desarrollo de la vida uno necesita o hace uso de más de un tipo de inteligencia. Para él, la inteligencia es un potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede activar en uno o más marcos culturales para resolver problemas o crear productos que tienen valor para dichos marcos.

Howard Gardner defiende que, así como hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencias, que se pueden adaptar reticularmente a su solución. Las inteligencias múltiples y las funciones diferentes de un individuo están vinculadas a ciertas partes del cerebro.

2.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. FUNDAMENTOS.

En 1904, el ministro de Educación francés encargó al psicólogo Alfred Binet y a un grupo de colegas que desarrollasen un método para determinar qué alumnos de enseñanza primaria estaban «en riesgo» de sufrir fracaso escolar para así poder ofrecerles atención específica. De sus esfuerzos surgieron los primeros test de inteligencia. Importados a Estados Unidos varios años más tarde, estos test se extendieron por todo el país, igual que la noción de que existía algo llamado «inteligencia» que se podía medir de forma objetiva y expresar con una cifra o puntuación «CI».

Casi ochenta años después de los primeros test de inteligencia, un psicólogo de Harvard llamado Howard Gardner planteó un reto a esta idea establecida. Tras afirmar que nuestra cultura había definido el concepto de «inteligencia» de forma demasiado limitada, propuso la existencia de al menos siete inteligencias básicas (Estructuras de la mente, 1983). Luego, Gardner añadió una octava inteligencia y habló sobre la posibilidad de una novena (Gardner, 1999b).

Con su teoría sobre las inteligencias múltiples (teoría de las IM), Gardner pretendía ampliar el alcance del potencial humano más allá de los confines de la cifra del cociente intelectual.

El autor sugirió que la inteligencia trata más bien de la capacidad de resolver problemas y crear productos en un entorno rico en contextos y naturalista.

2.2. ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA?

En una visión tradicional, se define operacionalmente la inteligencia como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia.

La inferencia que lleva de la puntuación en los test a alguna habilidad subyacente se sostiene basado en técnicas estadísticas que comparan las respuestas de los individuos de distintas edades; la aparente correlación de las puntuaciones de estos test a través de las edades y diferentes instancias de test, corrobora la idea de que la facultad general de inteligencia no cambia mucho con la edad o experiencia. Se trata de un atributo innato, de una facultad del sujeto.

La teoría de las inteligencias múltiples, por otra parte, pluraliza este concepto.

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural, histórico, social o en una comunidad determinada.

La capacidad para resolver diversas situaciones problemáticas, permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a la meta propuesta.

La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y transmisión del conocimiento o la expresión, argumentación del propio punto de vista, cometarios, sentimientos.

Como sistema computacional basado en las neuronas, cada inteligencia se activa o se “dispara” a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa. Una inteligencia debe ser también susceptible de codificarse en un

sistema simbólico; un sistema de significado, producto de la cultura, que capture y transmita formas importantes de transmisión.

2.3. DESCRIPCIÓN DE LAS INTELIGENCIAS.

Después de adoptar esta perspectiva más amplia y pragmática, el concepto de «inteligencia» comenzó a perder su misterio para convertirse en un concepto funcional que se desarrolla en la vida de las personas de muy diversas formas. Gardner aportó un método para trazar la amplia gama de capacidades que posee el ser humano agrupándolas en ocho categorías o «inteligencias»:

Inteligencia lingüística.

Capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente (por ejemplo, como narrador, orador o político) o por escrito (poetas, dramaturgos, editores, periodistas). Esta inteligencia incluye la capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras, y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos son la retórica (uso del lenguaje para convencer a otros de que realicen una acción determinada), la mnemotecnica (uso del lenguaje para recordar información), la explicación (uso del lenguaje para informar) y el metalenguaje (uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje).

Inteligencia logicomatemática.

Capacidad de utilizar los números con eficacia (matemáticos, contables, estadísticos) y de razonar bien (científicos, programadores informáticos, especialistas en lógica). Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones (si... entonces, causa efecto), funciones y otras abstracciones relacionadas. Los procesos empleados en la inteligencia logicomatemática incluyen: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.

Inteligencia espacial.

Capacidad de percibir el mundo visuoespacial de manera precisa (por ejemplo, como un cazador, un escolta o un guía) y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones (interioristas, arquitectos, artistas, inventores). Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.

Inteligencia cinéticocorporal.

Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos (actores, mimos, atletas o bailarines), y facilidad para utilizar las manos en la creación o la transformación de objetos (artesanos, escultores, mecánicos, cirujanos). Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas, como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas, táctiles y hápticas.

Inteligencia musical.

Capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (críticos musicales), transformar (compositores) y expresar (intérpretes) las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical. Se puede entender la música desde una perspectiva figural o «de arriba hacia abajo» (global, intuitiva), formal o «de abajo hacia arriba» (analítica, técnica), o ambas.

Inteligencia naturalista.

Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales (formaciones de nubes y montañas) y, en el caso de los individuos criados en un entorno urbano, la capacidad de distinguir formas inanimadas como coches, zapatillas deportivas o cubiertas de discos compactos.

Inteligencia interpersonal.

Hablar de inteligencia, normalmente seguida de un calificativo (en este caso, interpersonal) implica que se está haciendo referencia a las capacidades de

generar representaciones y de manipular dichas representaciones (CASTELLÓ, 2001; 2002).

El calificativo define qué tipo de objeto es representado y, de manera general, de qué manera pueden manipularse estos objetos. Por ello, inteligencia interpersonal se refiere a la representación de estados internos de otras personas (considerándolas como objetos sociales), los cuales incluyen complejas estructuras como son las intenciones, preferencias, estilos, motivaciones o pensamiento, entre otras.

Es la capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales (por ejemplo, influyendo en un grupo de personas para que realicen una determinada acción).

Las bases de la inteligencia interpersonal se encuentran en lo que se ha denominado teoría de la mente, la cual constituye un tipo de circuitería cerebral básica que da pie a un conjunto de estados representacionales que incluyen ideas como que las otras personas tienen también estados internos, que son capaces de otorgar significado al lenguaje y a los objetos de nuestro entorno, que este significado es compartido, que tienen intencionalidad, etcétera. En otras palabras, el cerebro humano acostumbra a contar con una configuración genéticamente determinada que da pie a que pensemos de manera automática que las personas tienen mente y que dicha mente es esencialmente idéntica a la nuestra (COLLE, BARON-COHEN & HILL, 2007; DONALD, 1991; LESLIE, 1987).

Las personas que son competentes en términos interpersonales son capaces de representar eficientemente a otras personas (los denominados objetos sociales) y los contextos (físicos y culturales) en los cuales se producen las interacciones. Ello implica representar estados, comportamientos y reglas de interacción. Las emociones son una parte de estos estados, pero no pueden omitirse los aspectos disposicionales (intenciones, personalidad), la motivación, el conocimiento, el

pensamiento o razonamiento ni los propios recursos representacionales existentes en las otras personas.

Inteligencia intrapersonal.

Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo (los puntos fuertes y las limitaciones), la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

Gardner expone que la inteligencia intrapersonal permite a la gente comprender sus deseos, esperanzas, objetivos, puntos fuertes, debilidades y aún su propio perfil de inteligencias. Cuando está bien desarrollada, comienza a desempeñar un papel ejecutivo u organizador de las demás inteligencias: una especie de «agencia central de inteligencia» que permite comprender a las personas sus sentimientos, su perfil y utilizarlos de manera eficaz. (2003, p. 201).

El autor Fisher (2003), la presenta como la capacidad de conocerse, de controlar lo que se piensa y se siente y de saber por qué se hace lo que se hace. Este valor supone autoconocimiento como intereses, emociones o procesos cognitivos; toma de decisiones, planificación para actuar y la evaluación de los resultados de esta puesta en práctica.

Respecto a esto, Gardner (2001) afirma que la inteligencia intrapersonal supone la capacidad de comprenderse uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo –que incluya los propios deseos, miedos y capacidades– y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

Se entiende entonces que el desarrollo de la inteligencia intrapersonal implica captar, procesar, reflexionar, valorar, comunicar y/o actuar en todo aquello que se refiere a uno mismo: autorreflexión, autocomprensión, autovaloración, no solo sobre acciones, sino también sobre los propios procesos de reflexión y valoración.

Todo esto precisa un metaconocimiento, el conocimiento de procesos y de productos, de elementos de análisis de uno mismo, como de síntesis relacional

necesaria para comprender quiénes somos, cómo somos, dónde están nuestras metas, qué herramientas deberemos emplear para alcanzarlas.

La inteligencia intrapersonal implica estimar capacidades/inteligencias, emociones, sentimientos y otros rasgos relacionados con los intereses, los motivos y la consideración del contexto en el que se mueven para valorar las alternativas y decidir. Constituye la vía de conexión entre el complejo universo interior del ser humano, configurado por todos esos aspectos que configuran su psicología, entre los que se destaca también el conocimiento de las diferentes inteligencias y sus habilidades, y la experiencia exterior. Esa conexión, ese puente es el que se reconoce como inteligencia intrapersonal.

Diferentes autores (el propio Gardner, 2001; Del Pozo, 2005; Ander Egg, 2006) coinciden en destacar que las personas que sobresalen por su inteligencia intrapersonal suelen tener la capacidad de movilizar a otros en diferentes tipos de contextos y situaciones por su carisma.

Vale pena remarcar que nuestro mundo familiar y social está plagado de figuras “anónimas” con un gran nivel en el desarrollo de esta inteligencia. Gran número de personas y profesionales que podemos encontrar a nuestro alrededor: amas de casa, profesores, médicos, que se ejercitan constantemente la reflexión sobre sí mismos, que desarrollan estrategias de solución de problemas eficaces en situaciones variadas, que ejercitan los potenciales necesarios en diversos tipos de situación, que buscan recursos (personales, metodológicos, materiales), que toman decisiones ajustadas al momento, lugar y medios disponibles, que evalúan sus capacidades y sus logros, que se imponen retos constantes y que se esfuerzan por mejorar.

Gardner afirma que todas las personas son dueñas de cada una de las ocho clases de inteligencia, aunque cada cual destaca más en unas que en otras, **no siendo ninguna de las ocho más importantes o valiosas que las demás.**

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida (Howard Gardner, 1987).

Este significativo autor postula que la mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta alcanzar un nivel adecuado de competencia. Aunque un individuo lamente sus deficiencias en un determinado campo y considere que sus problemas son innatos e irresolubles, todos tenemos la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel razonable de rendimiento **si recibimos el apoyo, el enriquecimiento y la formación adecuados.**

He aquí el sentido de esta investigación. Según el autor trabajado, todas las inteligencias se pueden potenciar siempre y cuando se reciba el apoyo necesario y adecuado.

En caso de esta investigación, este apoyo, motivación, acompañamiento debe sostenerse por parte docente, generando espacios para que esto sea posible. Trabajando en forma conjunta comunidad, familia escuela y atendiendo a las necesidades y capacidades de cada individuo.

Siguiendo la teoría de Gardner, se sostiene que existen muchas maneras de ser inteligente en cada categoría. No existe un conjunto estándar de atributos que hay que poseer para ser considerado inteligente. En consecuencia, el educador debe

tener en cuenta que un individuo puede no saber leer, pero ser excelentemente competente lingüísticamente por tener la capacidad de narrar una historia extraordinaria o poseer un gran vocabulario oral.

Esta teoría hace hincapié en la rica diversidad con que los individuos manifiestan sus dones “dentro” de las inteligencias y “entre” inteligencias. Y el educador lo debe tener en cuenta y poner en práctica para generar un espacio verdaderamente inclusivo y de formación integral.

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de su vida emocional, lo cual se ha legitimado en una educación de corte intelectualista

Desde mucho antes que Gardner propusiera la teoría de las inteligencias múltiples, conteniendo ésta, las inteligencias intrapersonales e interpersonal, ha existido un desarrollo histórico investigativo y un profundo interés, que ha dado origen a el nacimiento del constructo inteligencia emocional específicamente con Mayer y Salovey, continuando con los aportes de Reuven Bar-on, pero solo el término alcanza su popularización con Goleman; hasta llegar hoy en día a más de 200 modelos explicativos de inteligencia emocional (IE). Definida por Bar-on como “el conjunto de capacidades no cognitivas, competencia y habilidades que influyen en la habilidad de cada uno para tener éxito y afrontar las demandas del ambiente y las presiones”. Convirtiéndose en un factor protector frente a la inestabilidad emocional, depresión, inadaptabilidad, conflictos intrapersonales e interpersonales, explosión emocional, culpa, sentimientos de fracaso, frustración, miedo, ansiedad, actitud impulsiva, e incluso disminuye las probabilidad del consumo de sustancias psicoactivas.

Al igual que el CI, el coeficiente emocional (EQ) está presente en menor o mayor medida en todos los seres humanos, y de la misma manera en que puede reforzarse o ejercitarse el coeficiente intelectual es posible el aprendizaje del EQ. Tal aprendizaje se hace efectivo principalmente al interior de la familia, y por supuesto de la escuela, teniendo en cuenta que en estas entidades se encuentran los modelos a seguir del infante, padres y educadores. Siendo estos últimos, una influencia directa en el proceso de formación del estudiante y en su vida personal.

Según demuestra Goleman (1996), al analizar la competencia emocional de niños y jóvenes, ha habido un franco empeoramiento en los siguientes ámbitos:

- Marginación o problemas sociales; ansiedad y depresión; problemas de atención o de razonamiento: incapacidad para prestar atención y permanecer quieto; ensoñaciones diurnas; impulsividad; exceso de

nerviosismo que impide la concentración; bajo rendimiento académico; pensamientos obsesivos; delincuencia o agresividad.

Esta vulnerabilidad emocional no solo es considerada una situación global, sino que ha influido en la progresiva identificación, por parte de los educadores, de una carencia que demanda pronta atención y que Goleman (1996) ha denominado “analfabetismo emocional”.

Este término se refiere al insuficiente desarrollo de la Inteligencia Emocional en los seres humanos, lo cual se evidencia, en el pobre dominio de competencias personales y sociales vinculadas con el conocimiento propio, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales en los más diversos contextos de actuación (Goleman, 1998).

En este contexto, se descubre que los individuos con elevada inteligencia académica no lograban necesariamente éxito en su vida emocional y llegó a demostrarse, según consta en Goleman (1996), que: “En el mejor de los casos, el CI parece aportar tan solo un 20% de los factores determinantes del éxito (lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores)” (p. 44).

Algunas teorías de la actualidad sostienen que los alumnos con dificultades emocionales tienen problemas para desarrollar su intelecto, lo cual implica que para el individuo es prioritario poseer una inteligencia emocionalmente sana y que, luego, le permita acercarse al conocimiento. Hoy en día han cobrado mucha fuerza los “cursos de alfabetización emocional”, cuyas raíces se remontan al movimiento de educación afectiva de los años 60. Este movimiento defendía el presupuesto de que **los niños aprenden mucho mejor si están psicológicamente motivados y tienen una experiencia inmediata de lo que se les enseña.**

“El movimiento para la alfabetización emocional, en cambio, internaliza todavía más el concepto de educación afectiva porque no solo recurre a los afectos sino que se dedica a educar al afecto mismo” (Goleman, 1996, 305).

El denominador común entre ambos movimientos es la inteligencia emocional.

Desde esta perspectiva, las lecciones orientadas al aprendizaje emocional desde los contextos escolares, fortalecen ciertas vías cerebrales y hábitos neuronales para aplicarlos en los momentos difíciles y frustrantes.

3.1. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

El tema de la convivencia escolar se ha constituido en un tema prioritario en la agenda de las políticas educativas. Del mismo modo, se constata que existe un grupo importante de alumnos que no están satisfechos con el clima escolar y con las maneras de actuar de los docentes y que existe un bajo nivel de diálogo entre las instituciones educativas y las familias (Beech y Marchesi, 2008).

Parece fundamental colocar estas cuestiones en el marco de una estrategia donde aprender a vivir juntos constituya un eje central de las experiencias de aprendizaje que los alumnos desarrollan en las escuelas. El clima que a partir de esta estrategia se genere en la institución es por ello muy importante.

Beech y Marchesi (2008) afirman que la convivencia consiste, en gran medida, en compartir; y a compartir se aprende: a compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. Por ello, estos mismos autores (Beech y Marchesi, 2008) sostienen que el aprendizaje de valores y de habilidades sociales, de los que se desprenden las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano.

3.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SALUD.

Al revisar los antecedentes investigativos de la IE, observables en la tabla expuesta a continuación, se puede afirmar que la presencia de inteligencia emocional se asocia con el bienestar psicológico, salud mental, menor sintomatología depresiva y ansiosa, menor tendencia a tener pensamiento intrusivos, menor estrés. Del mismo modo, diversos autores han propuesto a la IE como factor protector de conductas problemáticas como violencia, impulsividad, y el desajuste emocional. Así también como factor protector contra conductas de riesgo para la salud, adicciones, drogas, tabaco o alcohol.

Tabla 1. Antecedentes investigativos de la IE.

AUTOR/ES	CONCLUSIÓN
Suárez, Peñate y Crespo	La Inteligencia Emocional en personas que viven con VIH mejora la calidad de vida, y suponen que puede ayudar a fortalecer el sistema inmunológico de los sujetos. El desarrollo de la Inteligencia Emocional permite la autorregulación de la personalidad y funciona como un potencial salutogénico.
Ruiz- Aranda, Fernández- Berrocal, Cabello y Extremera.	Los autores concluyen que la inteligencia emocional juega un papel importante en el equilibrio psicológico y en el bienestar general del individuo.
Limonero Fernández-castro, Tomas y Aradilla.	Los autores plantean que la IE modula la felicidad.

Ya que funciona como un factor protector ante aquellos elementos que afectan la salud, podría considerarse a la IE como un ingrediente que contribuye a la optimización de la calidad de vida, ya que brinda al individuo satisfacción en cualquier contexto de interacción. En este punto se despliega la importancia de la inteligencia emocional, lo fundamental que llegar a ser para la sociedad, aun mas para las instituciones educativas pues favorece la formación de individuos dirigidos hacia el desarrollo generado por la calidad de vida y la salud integral.

CAPÍTULO 4. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.

Concepto de Trayectorias por Bordieu.

Resulta fructífero traer al autor a esta investigación, por su contribución al abordaje de la noción de *trayectorias* aunque no se trate de un concepto central en sus desarrollos. Más bien, en su análisis del “espacio social y sus transformaciones” emerge el despliegue de las trayectorias individuales (Bourdieu, 1979), que pueden comprenderse a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que estas se han desarrollado (Bourdieu, 1997). De acuerdo con Bordieu, en su esquema conceptual, el espacio social se compone de tres dimensiones fundamentales: “el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades” (Bourdieu, 1979, p. 113). Por tanto, la posición de origen no es otra cosa que el punto de partida de una trayectoria (de un individuo o grupo) en función del volumen y la estructura del capital definidos puntualmente, y en su evolución para comprender la trayectoria pasada y potencial en el espacio social (Bourdieu, 1979).

A partir de la crítica al método biográfico o a las “historias de vida”, elabora la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio jerarquizado y sometido a incesantes transformaciones.

En sus palabras, (...) intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma, de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un “sujeto” cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Bourdieu, 1989, p. 31).

Para enriquecer esta discusión conceptual, cabe señalar que en los estudios que rastrean las trayectorias (Godard, 1996, citado en Frassa y Muñiz Terra, 2004), un individuo no es una sola historia, sino que se constituye a partir de varias historias; cada individuo es por lo menos cuatro historias: historia residencial, historia

familiar, historia de formación, e historia profesional; las cuales se articulan de manera tal que permiten explicar los cambios en las biografías, bajo la consideración de que determinados períodos históricos suelen implicar momentos de ruptura que traen consigo cambios en las vidas o puntos de bifurcación en el “destino” de las personas.

Hablando de este “destino”, es hacia donde inclinamos la investigación, y hacia donde nos aggiornamos a continuación, refiriéndonos a las Trayectorias Educativas.

Trayectorias Educativas.

Una trayectoria educativa es una ruta de navegación que realiza cada persona con el fin de consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes y desarrollo personal a lo largo de su vida. Este recorrido incluye todos los aprendizajes construidos en diferentes entornos a través de experiencias, que respondan a las características de cada persona y que son influenciadas por las condiciones culturales, sociales y económicas.

Consiste en el proceso, que a partir de metodologías y prácticas docentes, permite a los estudiantes conectar y relacionar sus vivencias del grado anterior, las experiencias pedagógicas de su grado actual y las expectativas cotidianas e intereses.

Son un conjunto de acciones de política pública que son definidas con el fin de fortalecer el sistema escolar desde su estructura y funcionamiento, es decir, se encargan de posibilitar las condiciones de niños, niñas y adolescentes para que estén vinculados al sistema educativo y a las oportunidades relacionadas a su desarrollo personal, económico y de retorno social.

Es importante que se genere un buen vínculo entre el estudiante y la escuela, el cual se ve afectado por experiencias personales o por condicionamientos sociales.

Estudiar en un ámbito confortable y acogedor, donde se trabaje con las interacciones afectivas y emocionales, además de los contenidos curriculares tradicionales, también es imprescindible.

Otro punto clave consiste en fortalecer la comunicación entre docentes para compartir el conocimiento que tienen de las particularidades de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Esto implica saber de antemano los riesgos educativos que pueden afectar la escolaridad y las respuestas pedagógicas oportunas de parte de los rectores y sus equipos.

Trabajar en forma conjunta familia- escuela es otro aspecto que beneficiará la trayectoria educativa del estudiante.

Según la autora Terigi (2008-a), el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, trayectorias escolares teóricas las cuales expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar. Las trayectorias teóricas estipulan que el ingreso de los sujetos al sistema escolar se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y que los itinerarios que los sujetos recorren a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, y están preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar (Terigi, 2010). Ahora bien, según las trayectorias de los sujetos, pueden reconocerse itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero se reconoce también que una importante proporción de la niñez y de la juventud transita su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008a). Así, para dar cuenta de los modos en que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo, formula el concepto de trayectorias escolares reales (Terigi, 2008a).

Según postula la autora, quienes se apartan de ese ritmo esperado (ingresan más tarde a la escuela, repiten uno o más años escolares, o abandonan temporariamente la escolaridad) son considerados parte de la población en “riesgo educativo”. Esto puede ilustrarse claramente con los casos de embarazo adolescente, en los cuales el riesgo no deviene de la maternidad, sino de las dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales (el cursado “en bloque” de cada año escolar) y resolver los distintos tiempos de instrucción en las formulaciones didácticas (Terigi, 2011).

La conceptualización propuesta por Terigi permite advertir que, para abordar las trayectorias escolares, deben considerarse las condiciones institucionales de escolarización, que delinean su producción. Por tanto, se propone focalizar en dichas condiciones para conocer las formas en que la experiencia puede ser transitada, y los modos en que eventualmente estas condiciones institucionales de escolarización obstaculizan la progresión de niños, niñas y adolescentes por el sistema educativo.

Del fracaso escolar a la inclusión.

El llamado fracaso escolar está presente en los sistemas escolares desde el comienzo de la universalización e institucionalización de la escuela. “Creada la escuela”, argumenta Lus, “se advirtió la existencia de niños que no aprendían según lo esperado y este hecho fue interpretado desde el modelo patológico individual” (Lus, 1988:106). Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela. La cuestión es: ¿cómo se explica ese hecho repetido en la historia de la escolarización?

Si bien la desigualdad social es una parte sustantiva de la explicación del fracaso, no es toda la explicación. Aun si las hoy llamadas “ayudas sociales” pueden resolver algunos impedimentos importantes para que los niños y niñas más pobres

asistan a la escuela, tenemos cada vez mayor conciencia de que algo sucede dentro de la escuela, por lo cual las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose.

Al amparo de consideraciones de este tenor, el concepto de **inclusión educativa** fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas y, aunque la reflexión pedagógica no estuvo exenta de algún retroceso importante, se considera que, a medida que refinamos nuestros medios para educar, las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización.

Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones **pedagógicas adecuadas**.

Nos planteamos en consecuencia la pregunta por las condiciones pedagógicas que pueden hacer posible a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el curriculum. Y asociamos las problemáticas de repitencia, sobreedad, ausentismo, abandono, más que al fracaso escolar individual, a persistentes puntos críticos del sistema educativo.

Es importante destacar también, que desde hace tiempo ha entrado en cuestión el mandato homogeneizador de la escuela. Si desde sus orígenes institucionales los sistemas escolares entendieron la igualdad en clave homogeneizadora, “por lo cual prevaleció en la enseñanza escolar y en el imaginario social un modelo único de ciudadano, previamente establecido por quienes imaginaron nuestros países, a la vez que un modelo único de maestro y de método a seguir” (Serra y Canciano, 2007: 15/16), hoy se considera que es justamente en aquella clave homogeneizadora donde reside parte del problema de la inclusión educativa.

La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos.

¿Cómo se aprende?

Se aprende estableciendo relaciones significativas. Un aprendizaje significativo es aquel que, partiendo de los conocimientos, actitudes, motivaciones, intereses y la experiencia previa del estudiante hace que el nuevo contenido cobre para él un determinado sentido. El aprendizaje significativo potencia el establecimiento de al menos cinco tipos de relaciones: relaciones entre aprendizajes, relaciones entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo y motivacional de los estudiantes, relaciones entre los conceptos ya adquiridos y los nuevos conceptos que se forman, relaciones entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la práctica. Estas relaciones significativas garantizan que los nuevos aprendizajes se tornen duraderos, recuperables, generalizables y transferibles a nuevas situaciones, así como que se inserten en el sistema de convicciones del sujeto.

Los procesos motivacionales imprimen su dinámica al aprendizaje. Las motivaciones, apoyadas en las necesidades e intereses del sujeto, hacia determinado tipo de actividad pueden ser diversas (intrínsecas o extrínsecas), y determinan el enfoque (superficial, reproductivo; profundo, significativo) del aprendizaje y, por ende, los resultados del mismo. En ello incide, además, el sistema autovalorativo del sujeto en su complejidad. Los motivos o tendencias motivacionales del sujeto, así como su sistema autovalorativo también pueden aportar información acerca de sus posibilidades reales y potenciales para el dominio de determinadas competencias y habilidades emocionales.

Castellanos Simons (2001) postula que el aprendizaje es un proceso mediado. Es decir, el aprendizaje y, muy en particular, el aprendizaje escolar, está mediado por la existencia de “los otros” (el profesor, el grupo escolar, la cultura expresada en el

currículo) y por la actividad de comunicación, la cual constituye una característica esencial de este proceso. En la medida en que esos “otros” sean significativos para el aprendiz, mayores serán las oportunidades para el aprendizaje en general y el desarrollo de competencias emocionales en particular. Asimismo, la comunicación juega un papel fundamental en esta actividad mediada. Según las funciones que se refuercen (informativa, afectiva, reguladora) y los estilos que se propicien, se estimularán también determinadas competencias sociales.

He aquí nuevamente el foco de la presente investigación, la importancia e influencia del vínculo con “el otro” en la trayectoria educativa de cada sujeto.

4.1. ROL DE LOS PROTAGONISTAS

En correspondencia con la intencionalidad de una alfabetización emocional, deben reconceptualizarse los roles de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De manera que el estudiante sea, y se sienta, protagonista del proceso, y no un simple receptor de información; despliegue una actividad intelectual productiva y creadora; conozca sus deficiencias y fortalezas; sea parte de los procesos grupales de comunicación y cooperación.

En esta perspectiva, el docente actúa como mediador en el proceso de desarrollo del estudiante, propiciando el tránsito gradual del desarrollo desde niveles inferiores hacia niveles superiores, o sea, el trabajo con la zona de desarrollo próximo (ZDP); crea una atmósfera de confianza, seguridad y empatía en el aula; organiza situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos, favoreciendo el desarrollo de motivaciones intrínsecas; apoya a los estudiantes para que acepten los retos del aprendizaje y aprendan a identificar y resolver problemas; propicia la participación de todos los miembros del grupo; emplea el error con fines educativos y estimula la atribución consciente de los éxitos y fracasos escolares a causas controlables y modificables.

No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan alumnos y alumnas de distintas edades; se trata de que nuestros desarrollos pedagógico- didácticos

descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales.

EL DOCENTE UNIVERSITARIO: Sensibilización y capacitación de los docentes universitarios para la promoción de la IE en el Aula.

Muchos maestros piensan que el único requisito para impartir una asignatura es dominar la materia en cuestión, olvidando que poseer y aplicar habilidades “blandas” como la IE dentro de los salones de clase crea una diferencia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando un maestro universitario tiene un mal manejo de sus estados emocionales hace que los alumnos se sientan amenazados, construye un ambiente de desconfianza y dificulta tratar los conflictos dentro del aula. Por el contrario, un docente con óptimas habilidades socioemocionales crea climas que favorecen la comunicación, la expresión de los sentimientos, el trabajo en equipo, la exposición de vivencias y la solución de problemas. Sensibilizar y capacitar en IE trae beneficios tanto para los alumnos como para el propio maestro debido a que funge como un factor protector ante padecimientos físicos y psicológicos ocasionados por el estrés propio de una profesión asistencial (Extremera& Fernández-Berrocal, 2004a; Vázquez de la Hoz, 2007).

Márquez Cervantes y Gaeta González (2018) sostienen que para que el alumno logre desarrollar plenamente su dimensión afectiva es clave contar con un “educador emocional”.

El docente, además de poseer los conocimientos de la materia a impartir, debe ser capaz de transmitir una serie de valores a sus alumnos, trabajar sobre los procesos que faciliten la toma de decisiones con responsabilidad y ha de ser una figura mediadora. Es decir, que debe ser un ejemplo a seguir, ya que los alumnos pasan en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce, principalmente, su desarrollo emocional.

El desarrollo emocional requiere de un trabajo continuo que inicia en la infancia, se desarrolla en la adolescencia y se define en la edad adulta, por lo que requiere de personal educativo emocional que, a su vez, sea un modelo de afrontamiento emocional y de habilidades interpersonales (Reina Flores y Oliva, 2015).

El ambiente del aula se configura como un espacio idóneo de socialización emocional, donde los docentes con sus actitudes y comportamientos constituye el principal referente.

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 (Prieto Navarro, 2007).

También es necesario que existan canales de comunicación y la acción coordinada entre el personal docente, las madres y padres de familia, a fin de que el trabajo realizado tenga continuidad, pues, como hemos señalado, los contextos educativo y familiar son los principales protagonistas en la educación emocional de los niños y adolescentes (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2018).

CAPÍTULO 5. TRABAJO DE CAMPO.

TIPO DE INVESTIGACIÓN: DESCRIPTIVA- CUALITATIVA

La presente investigación fue realizada con métodos descriptivos, por lo que es denominada como investigación descriptiva. Tiene como finalidad definir, clasificar, catalogar o caracterizar el objeto de estudio. Cuando tiene la finalidad de conseguir descripciones generales diremos que es de tipo nomotético, y cuando la finalidad es la descripción de objetos específicos diremos que es idiográfica.

Según Sampieri (2010), el trabajo tiene una investigación descriptiva porque se utilizaron entrevistas para describir de la mejor manera el tema en base a los datos estadísticos recolectados.

Los métodos descriptivos pueden ser cualitativos o cuantitativos.

En este caso el método es Cualitativo. Los mismos se basan en la utilización del lenguaje verbal y no recurren a la cuantificación. Los principales métodos de la investigación descriptiva son el observacional, el de encuestas y los estudios de caso único.

Sampieri (2014) postula que entre las características esenciales de este enfoque tenemos las siguientes:

- El investigador plantea un problema pero no sigue un proceso preestablecido con claridad. Las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo.
- Predomina la lógica o razonamiento inductivo.
- El proceso de indagación resulta más flexible y es holístico. Porque se precia de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes.
- En la mayoría de los estudios no se prueban las hipótesis, son un resultado de los mismos.
- Es naturalista, porque se estudia a los casos en sus contextos o ambientes naturales, porque los eventos se analizan tal y como sucedieron, no hay manipulación ni estimulación de la realidad.

-Resulta interpretativa ya que pretende encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas le otorguen.

-La realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes y del investigador respecto a sus propias realidades. De este modo, convergen varios puntos de vista, y las realidades que van modificándose, son las fuentes de los datos.

-El investigador se introduce y recopila información sobre las percepciones, emociones, prioridades, vivencias, significados y cualidades de los participantes, y construye el conocimiento, consciente que es parte del fenómeno analizado.

-Los datos cualitativos consisten en narrativas de diferentes clases: escritas, verbales, visuales, auditivas, audiovisuales. Por ello se utilizan con flexibilidad y de acuerdo a las necesidades técnicas para recolectar información.

En la actualidad, y siguiendo a Punch (1986), la investigación cualitativa se entronca principalmente en educación, psicología social, sociología, antropología, relaciones humanas, justicia y organizaciones; hasta en medicina existen estudios exhaustivos sobre el tema (Donabedian, 1980).

Es frecuente, una presentación de las características definitorias de la metodología cualitativa por oposición con la cuantitativa. Así, y con pequeñas variantes, Bogdan & Taylor (1975) presentan una serie de atributos propios de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, que retoman, con diversas modificaciones, Bruyn (1972), Rist (1977), Patton (1978), Guba (1978a, 1978b); Halppenny (1979); Reichardt & Cook (1979), y Spencer & Dale (1979).

La metodología cualitativa presenta características propias, como su papel en el descubrimiento de una teoría sustantiva (Glaser & Strauss, 1965, 1967) al llegar al último eslabón del proceso, constante interjuego entre la observación de la realidad y la formación de conceptos (Bulmer, 1979), necesidad de convergencia de diferentes procedimientos y fuentes de recogida de datos (Patton, 1980), enfoque holístico-inductivo-ideográfico y perspectiva naturalista (Willems & Raush, 1969; Lofland, 1976; Guba, 1978b).

Desde el ángulo opuesto, se podrían indicar características divergentes que contribuyen a conformar lo que se conoce como metodología cuantitativa. Pero más que unas diferencias en muchos casos periféricos, entendemos que el elemento clave diferencial estriba en que desde la perspectiva cuantitativa interesa primordialmente la explicación causal derivada de unas hipótesis dadas, y desde la cualitativa importa la comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad (Álvarez, 1986).

5.1. LA TÉCNICA DE LA ENTREVISTA

La técnica utilizada para recolectar datos en esta investigación, es la Entrevista.

La entrevista es una técnica de investigación utilizada en la mayoría de las disciplinas empíricas. Apelando a un rasgo propio de la condición humana, nuestra capacidad comunicacional, esta técnica permite que las personas puedan hablar de sus experiencias, sensaciones, ideas, etc.

CARACTERIZACIÓN

Fairchild define la entrevista como la “obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”. Se encuadra dentro de las técnicas de autoinformes, ya que se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación comunicativa.

Mediante la entrevista, el entrevistador obtiene información y descripciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada. Permite indagar sobre el pasado, el presente y también sobre anticipaciones acerca del futuro.

Como sostienen Pollit y Hungler (1998) “la vía más directa para saber lo que piensan, sostienen o creen las personas, radica en preguntarlo”. La técnica de entrevista le permite al investigador acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos o fenómenos (internos o externos) a los que no se podría acceder de otro modo.

TIPOS DE ENTREVISTA

Se puede clasificar en diferentes tipos:

-Según el grado de regulación de la interacción entre entrevistador y entrevistado, las entrevistas pueden ser:

- **Estructurada, formal o con cuestionario.** Existe una guía con preguntas preestablecidas (que pueden ser abiertas o cerradas), tomando forma de un cuestionario que debe ser planteado por el entrevistador y respondido verbalmente por el entrevistado, respetando la secuencia y completando la totalidad de los componentes de la guía.

- **Semiestructurada, sin cuestionario.** Parte de un guión (un listado tentativo de temas y preguntas) en el cual se señalan los temas relacionados con la temática del estudio. En el desarrollo de la entrevista, se van planteando los interrogantes sin aferrarse a la secuencia establecida previamente, permitiéndose que se formulen preguntas no previstas pero pertinentes. El guión indica la información que se necesita para alcanzar los objetivos planteados. Cuando las entrevistas son realizadas por diferentes investigadores el guión es relevante como recurso para la confiabilidad. Sin embargo, el guión no es una estructura cerrada y limitante al que deben someterse entrevistador y entrevistado, sino que es un dispositivo definido previamente que orienta el curso de la interacción.
- **No estructurada.** El entrevistado puede llevar la entrevista según su voluntad, dentro de un orden general preestablecido por el entrevistador. Este es el caso de la entrevista clínica que utilizan el psicoanálisis y la psicoterapia, en donde se deja libertad al entrevistado para que exponga sus vivencias y recuerdos.

En el caso de esta investigación, se ha comenzado optando por una entrevista estructurada, partiendo de cuatro preguntas abiertas, para luego dar lugar a que los entrevistados tengan la libertad de expresar sus experiencias y compartir relatos más profundos a través de repreguntas seleccionadas por la entrevistadora.

-Según la situación de la interacción las entrevistas pueden ser:

- **Cara a cara.** El entrevistado y el entrevistador conversan en un lugar previamente fijado. Aquí el entrevistador tiene la oportunidad de obtener tanto información verbal como no verbal (desde la forma de vestir hasta los gestos con los que el sujeto acompaña el discurso).
- **Telefónica.** En general se utiliza como filtrado previo a entrevistas posteriores o para obtener información muy específica.

- **Mediante tecnologías informáticas.** Con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información se está desarrollando una versión novedosa de la entrevista. La base de la entrevista virtual es la tecnología del chat, ya que mediante ella se puede sostener una conversación apoyada en recursos visuales, auditivos y escritos en forma particular o integrándolos.

En este trabajo se ha optado por utilizar el primer tipo y el último. Debido a la flexibilización del Protocolo de Covid 19 y el regreso a las escuelas de manera presencial, algunas docentes han optado por responder las preguntas de manera presencial y oral, otras a través del chat, de manera escrita y oral a través de audios.

-Según el número de participantes. Tradicionalmente, la entrevista ha sido vista como una situación de diálogo entre dos personas (el entrevistado y el entrevistador), aunque en la actualidad hay un amplio desarrollo de las entrevistas grupales.

- **Individual.** La lleva a cabo un solo entrevistador con un solo sujeto.
- **En panel.** Es realizada por varios entrevistadores, cada uno intenta sondear desde su perspectiva la información que el entrevistado aporta.
- **En grupo.** Un grupo de sujetos es entrevistado simultáneamente por un entrevistador que, generalmente, está apoyado por uno o varios observadores.

En este caso la entrevistadora ha optado por entrevistar de manera individual, para favorecer la relación comunicativa entre ambas y permitir abordar tanto temas generales como temas ligados a la intimidad o particularidad de las entrevistadas.

ENTREVISTADORA Y ENTREVISTADAS

-Presentación y toma de contacto: la entrevistadora se presenta, comenta breve y claramente la finalidad de la entrevista; asegura la confidencialidad de la

información, así como de los datos identificatorios; e informa que son cuatro preguntas abiertas para dar pie a posibles repreguntas.

-Cuerpo de la entrevista: en un segundo paso se da lugar al desarrollo de la misma, el cual se ha manifestado como una conversación entre iguales; presentando una especie de guión o el formato de un cuestionario a responder.

-Cierre: por último la entrevistadora hace un pequeño resumen, en el que se manifiestan los temas tratados y en donde se le solicita al entrevistado la colaboración para profundizar sobre algunos temas puntuales que hayan emergido en el transcurso de la entrevista o sobre otros temas. Finalmente se agradece la colaboración del informante.

5.2. TABLA DE COMPARACIÓN DE RESPUESTAS.

Tabla 1. Comparación de respuestas de las entrevistadas.

	Entrevistada 1	Entrevistada 2	Entrevistada 3
Vínculo afectivo con los estudiantes.	Crea un vínculo de confianza para favorecer incorporación de conocimientos.	Buen vínculo, trata de llegar a todos sus alumnos, conociendo sus gustos.	Vínculo de respeto y confianza. Influye en la construcción del conocimiento.
Accionar respecto a dificultades en el aprendizaje.	Cuadernillo de actividades, materiales didácticos, confianza y estímulo.	Acude a las familias. Utiliza la técnica de “alumnos monitores”, trabaja de manera individual pero en tiempos discontinuos y acotados.	Baja el nivel de la actividad. Trabaja de manera individual pero no muy a menudo por la falta de tiempos.

Int. Múltiples y Educ. Emocional. Relevancia en la escuela.	A nivel escuela no se trabajan. Las docentes no tienen conocimientos al respecto. Trabajan de manera tradicional.	Se les da relevancia pero no la que merecen. Se podría hacer más si hubiese más tiempos.	No sabe si en la escuela se trabajan. Ella lo intenta, trabaja con valores.
Influencia del vínculo en las trayectorias educativas.	Creyente de la buena vinculación con el estudiante y la familia. Generar confianza para alcanzar los objetivos.	Es fundamental llegar a los niños para no provocar fracaso escolar.	El docente fortalece el desarrollo del aprendizaje del alumno.

La siguiente tabla muestra de manera comparativa las respuestas de las tres docentes del nivel primario entrevistadas. Entrevistas septiembre- octubre 2021.

5.3. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

Tal como se puede apreciar de forma breve en la Tabla 1, luego de haber realizado las entrevistas a tres docentes del nivel primario de la Institución objeto de estudio para este trabajo de investigación, nos encontramos con algunas coincidencias, así como diferencias en sus respuestas. Las tres docentes coinciden que la falta de tiempo es un factor perjudicial a la hora de sentarse uno a uno con los estudiantes que poseen dificultades en el aprendizaje y traen a la escuela algún problema emocional.

Respecto a su accionar respecto a estudiantes que precisan una atención personalizada e individual, se observan algunas diferencias.

Mientras la Entrevistada 1 manifiesta utilizar cuadernillos, la Entrevistada 2 se apoya en estudiantes de niveles más avanzados cognitivamente para actuar como una especie de “alumno monitor” y dedica un tiempo acotado para trabajar de manera individual, y la Entrevistada 3 argumenta “bajar el nivel” de las actividades para aquellas personas que según la docente, lo precisan.

Así como las tres coinciden en la falta de tiempos para trabajar de una manera más personalizada con los estudiantes, también coinciden de alguna manera en la falta de capacitación docente y el carente conocimiento respecto a las Inteligencias Múltiples y a la Educación Emocional. Las Entrevistadas 1 y 2 lo afirman de manera explícita, mientras que la Entrevistada 3 lo deja de manifiesto de manera implícita ya que en sus respuestas afirma no saber de qué manera se pone en práctica este paradigma de enseñanza y comenta que ella lo hace trabajando con valores.

Si bien es de suma importancia trabajar valores en las Instituciones, sabemos que potenciar las Inteligencias Múltiples y trabajar bajo el eje transversal de la Educación Emocional, va mucho más allá.

Al profundizar algunas de las respuestas recibidas, optando por repreguntar algunas cuestiones aportadas que la entrevistadora creyó relevantes, observó que si bien todas afirman que la buena vinculación es necesaria, cuando expresan de qué manera se vinculan, cómo accionan en el aula o para qué creen que es

importante un buen vínculo, hacen hincapié en el contenido, en los “buenos resultados” a nivel sumativo y calificativo.

Cuando se le repregunta a la Entrevistada 1 ***de qué manera cree que puede influir el vínculo docente en la trayectoria educativa del estudiante***, su respuesta fue ***“soy creyente de la buena vinculación (...) eso ayuda a generar la confianza de establecer puentes para alcanzar los objetivos”***.

Al indagar sobre cuáles serían los objetivos a los que se refiere, afirma: ***“Y... que alcancen buenos resultados, que aprendan, que pasen de año...”***.

Luego de realizar este trabajo de campo, queda manifiesto que la calificación, que el resultado final, la nota, el ser el “mejor alumno” sigue siendo lo que importa para las docentes y no realmente cómo transitan, o cómo hacerlos transitar de la mejor manera, es decir, a nivel integral, sus trayectorias educativas.

Finalmente se les ha solicitado a cada entrevistada que compartan alguna experiencia de su escuela primaria que sientan que les haya marcado su trayectoria, su camino y su futuro, haciendo hincapié en el vínculo docente.

Las tres afirman haber elegido esta profesión por experiencias que han tenido con sus docentes del nivel primario, ya sea buenas o malas.

La Entrevistada 1 comparte haber tenido mala experiencia con su docente “Mónica”, afirma que le tenía miedo, que no le podía preguntar nada por temor a sus reacciones, que les tiraba las carpetas a la basura por la mala caligrafía. La entrevistada afirma: ***“¡La odiaba! Siempre dije que como ella nunca iba a ser. Es un constante NO SER como ella, un querer cambiar eso”***.

La Entrevistada 2, al haber tenido una infancia dura, ha optado inconscientemente por “bloquear” sus recuerdos de la escuela primaria. Afirma que los docentes de aquella época no eran como ahora, con ellos no se podía dialogar, por lo que ella jamás pudo expresar las situaciones familiares que vivía. Sólo recuerda a su señor de sexto grado. Gracias a la cual ella ha comenzado a poder expresarse y a vincularse con sus pares ya que era tímida y de bajo perfil. Hoy en día afirma tenerla de ejemplo y trata de ser como ella con sus alumnos, y no como los otros docentes que jamás la escucharon.

La entrevistada 3 informa que ha asistido a una escuela de monjas en Mar del Plata. Por lo que la educación era plenamente conductista, la relación con las docentes era mala, o no existía relación alguna. Recuerda los castigos que recibía y reconoce que hoy en día tiene rechazo a esa Institución. Si bien comenta que de sus compañeros de primaria ninguno eligió ser docente ni concluyeron el secundario, ella optó por esta profesión para no ser como fueron con ella, generando climas armoniosos y de confianza con los estudiantes.

CONCLUSIÓN FINAL.

Según el trabajo de campo realizado y en estrecha relación con el marco teórico de esta investigación, se concluye que el vínculo docente influye de manera directa, significativa y determinante en la trayectoria educativa de los estudiantes.

El mismo puede influir para bien, de manera positiva y como factor potencial para los estudiantes que están transcurriendo su etapa escolar primaria, o de lo contrario, como sostienen los autores Olivares, J. & Morales, T. (2013) en el artículo publicado en la Revista Praxis Educativa (Arg.), la ausencia de desarrollo de vínculos entre docente y alumnos, remarca una barrera en el proceso formativo, influyendo de manera negativa en el autoestima de los mismos, provocando en muchos casos el fracaso escolar.

Según las entrevistas realizadas, cabe destacar la falta de espacios para escuchar, debatir y establecer la intersubjetividad, así como una necesidad del docente de cumplir el programa y hacer hincapié en el contenido y la calificación, más que en la integridad del ser humano con el que convive importantes horas diarias y con el cuál intercambia vivencias y emociones constantemente.

Como se mencionó en el marco teórico, se sabe que hoy no se puede enseñar de la misma manera que en tiempos pasados, ya sea por estar atravesado por una Pandemia, por el avance de las tecnologías o por la diversidad cultural y social que hoy nos representa. Se sabe que hay más diversidad en las trayectorias que están recorriendo los estudiantes, que la escuela no es ni va a ser la misma de antes, pero también se sabe que los vínculos siguen teniendo un lugar privilegiado en la enseñanza y el aprendizaje, y que es momento de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas para lograr una buena calidad educativa.

Las docentes entrevistadas han dejado al descubierto que en la escuela no se trabaja en conjunto, que no se le da la relevancia necesaria a las Inteligencias Múltiples ni a la Educación Emocional, y peor aún, que desconocen el nuevo paradigma educativo, integral y de calidad al que apuntamos como profesionales y amantes de la educación.

Cada docente trabaja desde su individualismo en el aula, reconociendo la falta de capacitación y los acotados recursos y herramientas que poseen al momento de trabajar con una habilidad, necesidad diferente, o simplemente para atender a las diversas demandas que como escuela inclusiva deben brindar, siguiendo las normativas vigentes de la Ley de Educación Nacional 26.206 y el Diseño Curricular para la Escuela Primaria en el cual se apoyan.

Terigi Flavia (2013) afirma que si lográramos darle más visibilidad al comportamiento individual de cada uno y discutir más, con mayores acuerdos de trabajo, sería más complicado que algún maestro se refugie en la privacidad de su aula.

Ninguna docente habló sobre acuerdos de trabajo, lejos de eso expresaron no saber cómo trabaja el resto del equipo docente.

Recordemos que el desarrollo óptimo de un ser humano depende en gran medida de las interacciones que se forjen en sus etapas más tempranas del ciclo vital, y en las relaciones entre el individuo y el contexto social donde se desenvuelva (Carpendale & Lewis, 2004). Por esta razón, la cognición social y el tipo de vínculo afectivo toman papeles cruciales en el éxito de las diferentes áreas del hacer humano, o en el fracaso de las mismas.

La escuela primaria es la que carga con el peso de dejar huellas positivas en la formación de los estudiantes, y los docentes son los que deberían reflexionar día a día sobre sus propias prácticas, tomando conciencia de la dimensión y relevancia que tiene su accionar frente a personas que están transcurriendo, tal vez, la etapa escolar más importante y significativa de sus vidas.

Retomando las experiencias de las entrevistadas, se puede observar cómo un mal vínculo docente puede influir de manera negativa en las trayectorias. Así como en la *Biografía académica extraída del artículo denominado “Partir de historias académicas para resignificar y planificar propuestas de enseñanza en la formación docente” por Olivares, J. & Morales, T. (2013), publicado en la revista Praxis Educativa (Arg).* En ambos relatos se aprecian expresiones de temor hacia los docentes, de falta de escucha y empatía, retos, gritos, críticas poco constructivas,

escasas oportunidades de participación, respuestas de mala manera, humillación, entre otros recuerdos similares que se expresan en estos documentos.

No por nada los entrevistados recuerdan estas experiencias de su escuela primaria, no por nada muchos de ellos no han querido seguir estudiando, y no por nada, muchos docentes han elegido esta profesión para cambiar este pasado que los ha atormentado y los ha marcado, para convertirlo en una fortaleza para sus estudiantes.

Todo profesional de la educación debe tener en cuenta que aunque la percepción de la emoción implique una lectura completa de las respuestas corporales de los demás, existen signos que predominan como es el caso de las expresiones faciales y la expresión de los ojos (Rizzolatti y Craighero, 2004). Se debe saber que al observar un estado afectivo emocional en otro individuo, se activa un sistema neuronal que dispara las mismas regiones cerebrales, lo que lleva a la experiencia de este mismo estado afectivo; es decir, se activa un sistema de neuronas en espejo. Esto puede explicar, no solo la capacidad de respuesta ante las necesidades, sino el proceso de empatía entre individuos.

Empatía que todo educador, tanto del nivel primario, como de todos los niveles educativos, incluyendo de la etapa adulta y de la formación no formal, debe poner en práctica.

PROPUESTA DE REFORMAS.

Todos sabemos que ha sido parte de la idea de la educación común la extensión de un determinado formato, que durante cierto tiempo hemos llamado con inadvertida naturalidad “escolar”. En ese formato, ciertos rasgos, como el aula graduada, la separación familia/escuela o docente/alumno, llegaron a ser la manera estándar de entender la educación.

Pero hace tiempo que no puede sostenerse, ni en términos teóricos ni en términos políticos, que ese formato resista sin cambios, ni que la homogeneidad sea garantía de igualdad. La escuela común, el currículum único, el aula estándar, el docente desde el lugar del saber único, se encuentran en discusión.

Por un lado, parece que deberemos mantener abierto el debate sobre el formato escolar durante los próximos años. Pero por el otro, el del desempeño y capacitación docente.

La inclusión educativa integral no puede resolverse con una prédica a favor de una mera sensibilización hacia las diferencias; mucho menos preparando cuadernillos para el “que no aprende”, o haciendo oídos sordos a las problemáticas que hoy se presentan ante el docente; la escuela centenaria deberá cambiar.

Se debe trabajar conjuntamente a favor de un proyecto formativo que prepare a los estudiantes para vivir en sociedades más complejas, y también más plurales y diversas, es nuestro desafío.

El desafío del profesional de la educación debe ser en primera medida capacitarse constantemente, reflexionar sobre sus prácticas, y ante todo, repreguntarse si está en el lugar que realmente desea estar.

El clima en el aula influye notablemente en la actitud del docente y de los estudiantes 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 docentes para crear un ambiente favorable de aprendizaje son: potenciar actitudes positivas de los alumnos hacia la temática a abordar, trabajar con las Inteligencias Múltiples, enseñando y evaluando teniendo en cuenta que todos sus estudiantes tienen necesidades y

habilidades diferentes. Mantener a pesar de posibles dificultades expectativas positivas hacia los estudiantes, ofrecer escucha, apoyo y ánimo a quienes tienen dificultades, enfrentar con calma los posibles inconvenientes que surjan en el aula, transmitir una preocupación personal por cada sujeto y su aprendizaje, y favorecer la confianza de los alumnos entre sí, entre otras (Prieto Navarro, 2007).

Además, es necesario que existan canales de comunicación exitosos dentro y fuera del aula para lograr una educación integral de calidad. La acción coordinada entre el personal docente, las familias y estudiantes, a fin de que el trabajo realizado tenga continuidad y sea realmente significativo en la vida de cada estudiante, los contextos educativo y familiar son los principales protagonistas en la educación integral de los niños y adolescentes a los cuales influimos y modificamos con nuestro accionar.

ANEXO. ENTREVISTAS.

ENTREVISTAS- PREGUNTAS ABIERTAS GENERALES.

1. *¿CÓMO ES TU VÍNCULO AFECTIVO CON LOS ESTUDIANTES?*
2. *¿CUÁL ES TU ACCIONAR RESPECTO A LOS NIÑOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE? (PEGAGÓGICAS/ AFECTIVAS).*
3. *¿CUÁNTA RELEVANCIA CREÉS QUE SE LE DA EN LA ESCUELA A LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES O A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL?*
4. *¿DE QUÉ MANERA CREÉS QUE PUEDE INFLUIR EL VÍNCULO DOCENTE EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES?*

RESPUESTAS

Todas las docentes entrevistadas pertenecen a la institución objeto de estudio, escuela primaria de Rafael Castillo, gestión privada.

ENTREVISTADA N° 1

35 años de edad, 10 años de antigüedad en la Institución, docente de primer ciclo, 2º año del turno tarde.

1. Intento crear un vínculo de confianza con mis alumnos... creo que es favorable para la relación de conocimientos previos y los nuevos a incorporar.

¿Y cómo generas esa confianza?

Y no sé, sin gritar como loca. Sin tratarlos mal. A veces uno viene cansado, con mil problemas y es como que hay días que no tenés ganas, o no tenés paciencia, pero esos días tenés que respirar profundo y no tratarlos mal. O no sé, capaz cuando te preguntan algo no gritar, explicarles de varias formas hasta que entienda.

2. El accionar frente a alumnos con dificultades desde lo pedagógico siempre hacia la necesidad de contenido que se requiera afianzar...un cuadernillo de actividades que acompañe, materiales didácticos que colaboren con esa adquisición y desde lo afectivo...la confianza de estímulo y llamados de atención que lo requieran.

¿Con qué material didáctico cuentan en el aula, o en la institución en sí?

Y... en el aula yo tengo cajitas con fotocopias, sencillitas para los que les cuesta, entonces trabajan con esas, tengo letras en cajitas también para que armen palabras, y tengo unos dados, pero esos no los usamos porque se ponen a jugar y se distraen.

3. Para mi es importante y en mis clases las incorporo sobre todo, más la educación emocional. Creo que acompañan el proceso de aprendizaje no

sólo desde los contenidos, sino en la formación de la personalidad del alumno.

Pero a nivel escuela no se trabaja, en muchos casos, sé que muchas compañeras siguen trabajando de manera tradicional, y en algunos casos me incluyo. Yo creo que también pesa el hecho de no saber, yo este año empecé la carrera de Psicopedagogía para tener más herramientas pero tuve que dejar, entonces muchas veces uno no hace algunas cosas porque no sabe, no es por no querer ayudar a los nenes que necesitan, por falta de voluntad. Yo porque más o menos algo leí pero estoy segura que si le preguntas a otras compañeras ni siquiera saben lo de las inteligencias múltiples. La parte emocional cada uno la maneja como puede.

¿A qué te referís con que cada uno la maneja como puede?

Claro según lo que cada uno sabe al respecto. Pero más allá de eso depende la personalidad también de cada uno. Hay docentes que ni les importa, que jamás trabajaron con valores ni se interesan si los chicos están bien, ellas dan los contenidos que tienen que dar y punto. Otras que les surge apoyar más a los chicos, o aunque sea preguntarles si están bien, de vez en cuando aunque sea (***responde entre risas***).

4. Soy creyente de la buena vinculación tanto con el alumno como con su familia, eso ayuda a generar la confianza de establecer puentes que generan estímulos para alcanzar los objetivos.

¿Y cuáles serían para vos esos objetivos que mencionas?

Y... que alcancen buenos resultados, que aprendan, que pasen de año con los mejores resultados.

Vos afirmas que una buena vinculación genera estímulos, ¿verdad?

Sí, exactamente. Por lo menos para mí es así.

¿Considerás que actuás como estímulo para tus alumnos?, ¿recordás alguna experiencia tuya como estudiante donde te hayas sentido estimulada por algún docente?

Sí, el estímulo lo considero como un instrumento que permite afianzar el crecimiento y desarrollo del aprendizaje... para mí es importante lograr proyectarlo bajo la confianza y el entusiasmo para el alumno y yo como docente.

Sí, en la primaria tuve experiencias que no solo transmitía algún docente, sino también directivos y familia, provocaba la satisfacción de haberlo logrado o estar en camino de ser alcanzado.

¿Algún ejemplo concreto? Buena o mala experiencia...

Déjame pensar, estoy intentando recordar.

Lo que sí recuerdo es que quería ser maestra para NO SER como la señorita Mónica que era mala, mala, mala. A una compañera le había tirado la carpeta al tacho de basura porque tenía mala caligrafía. A mí una vez me re **** a **** porque no sabía las propiedades de las figuras geométricas. ¡La odiaba! Siempre dije que como ella nunca iba a ser. Es un constante NO SER como ella, un querer cambiar eso, porque la tipa era re mala, en serio. Yo tenía miedo, no quería ir al colegio, por suerte teníamos seños paralelas, la seño Mónica era mala pero la seño Silvina era más buena... Por eso ahora yo soy la seño Silvina (**se ríe**).

ENTREVISTADA N° 2

46 años de edad, 22 años de antigüedad en la Institución, docente de 6to año del nivel primario y preceptora del nivel secundario en la misma Institución.

1. El vínculo es bueno, trato de llegar a todos mis alumnos. Busco la manera de llegar si es un nene muy introvertido en los gustos musicales, en los dibujitos, en lo que sé que más o menos le puede gustar y con el resto no tengo problema, tenemos una relación buena, por suerte, es un ida y vuelta con la mayoría de los chicos.
2. Bueno primero busco ayuda en la familia, comento la situación, si la familia me ayuda trabajamos en equipo, y si la familia no me brinda su ayuda trabajo de manera particular con el niño, trato de buscar, y todas las herramientas que me ayuden a que pueda avanzar en los aprendizajes, a veces suelo sentarlos con personas que son más activas, más despiertas, más receptivas en el aprendizaje para que puedan ayudarlos y también me ayudan a mí a ayudarlos.

Otra forma es el trato personalizado, es sentarme un ratito aunque sea todos los días y tratar de explicar lo que le cuesta, lo que no entiende. Si a veces no es todos los días, es dos veces por semana o una vez por semana para poder ayudarlo.

3. Creo que la escuela le da relevancia pero no creo que le dé la que realmente se merecen ni las inteligencias múltiples ni la emocional, pero al menos nosotros tratamos de trabajarlo de la mejor manera. Creo que se podría hacer más si hubiera más tiempo para poder interactuar.

Tanto en el accionar respecto a los estudiantes con dificultades, como en el accionar de la institución respecto a la relevancia que se le da a las inteligencias múltiples y/o emocionales, hablaste de tiempos. Afirmaste que te podés dedicar de manera individual al alumno un rato o quizá una vez por semana.

Entonces... ¿cuál creés que es el factor principal que no te permite trabajar al 100% con el estudiante que tiene necesidades diferentes al resto?

Yo creo que las trabas son dos, el tiempo que no te permite, porque creo que vos das una actividad y al menos cuando te querés sentar con el nene que tiene dificultad, te vienen 25 a preguntar y no le podés decir a los 25 no. Entonces yo creo que por ahí es una cuestión de tiempo. Por ahí sería más fácil decir bueno voy a trabajar con un cuadernillo, lo mando de tarea extra y que lo resuelva en la casa. Pero eso no es la solución, la solución es que vos le expliques para que pueda hacer las cosas pero el tiempo no ayuda.

Yo creo que la escuela tiene en cuenta que tenemos que evaluar las capacidades diferentes que todos tienen, pero me parece que el factor es el tiempo, el que no ayuda, y también la cantidad que tenés en el grupo. Si tuviera una cantidad más reducida podría dedicar más tiempo al que lo necesita.

Me quedé pensando... creo que la capacitación también, yo creo que la capacitación de uno tiene que ver. Las escuelas deberían tener un apoyo escolar, quizá uno a contraturno, pero ayudar también. O por ahí otro docente. Como en la secundaria que está el plan FORTE, ATR, etc., donde los chicos que están con dificultad o les fue más en el primer período pueden ir y hay, entre comillas, un profe particular que puede ayudar, eso estaría bueno también.

Poniéndome a pensar, antes del tema de las burbujas quizá se podían compartir cosas con otras señas, trabajar más en equipo. Entonces por qué no que vayan con otra seña a poder intensificar y yo traerme otro de otro curso.

4. Creo que es fundamental el vínculo, si no hay vínculo, si uno no logra llegar a los niños, creo que la trayectoria puede ser un fracaso porque no los podemos ayudar. Si hay un buen vínculo podemos partir de muchos puntos así es más simple para poder ayudar. Si ellos tienen más confianza, aunque se equivoquen, aunque no sepan o aunque no les salga aunque se lo hayas explicado veintiumil veces, si ellos tienen buena relación con vos te van a preguntar una veintidosmil también. Y me parece que es sumamente importante crear ese vínculo con tus alumnos y más aún con aquellos que tienen dificultad, pero creo que las relaciones y el vínculo es el factor fundamental para que pueda una trayectoria avanzar.

Respecto a la influencia de los vínculos hablaste de “fracaso” o “avances” en la trayectoria... ¿Has vivenciado como docente o alumna alguna situación donde te hayan hecho sentir fracaso o que creas que se lo hayan sentido a un alumno tuyo? O si deseas, podés compartir una buena experiencia que hayas tenido como docente o alumna.

Lo tendría que reque temerle pensar. Yo era muy tímida y tenía miedo de preguntar, no era tan animada como mis chicas ahora. O sea yo con mi seño no hablaba. Con las chicas ahora hablamos hasta de qué chicos les gusta, qué chicos no les gusta. Y yo creo que eso, o sea tener un buen vínculo con el nene lo hace sentir seguro y se le hace más fácil poder preguntarme las cosas. En cambio si vos no tenés un buen vínculo, los chicos no quieren preguntar porque le tienen miedo a la seño, o porque la seño no contesta bien.

La verdad no puedo pensar en ningún ejemplo mío, es como que yo bloqueé todo lo que fue mi primaria y mi secundaria, no tengo casi recuerdos de eso. Pero por ejemplo creo que en la primaria es fundamental tener un buen vínculo.

Se me ocurre otro ejemplo. En secu soy intermediaria entre los profes y los alumnos. Tengo una nena que está con tratamiento psicológico y no le quiere preguntar nada a la profesora entonces vamos las dos y le digo “profe Juli quiere hablar con vos”, o “te queríamos preguntar profe”, y ahí Juli habla. Por qué, porque la profesora contesta mal, no tiene, no sé si la idea es paciencia, pero para ella son ntodos lentos, todos “lelos” ¿entendés?, entonces me parece que si hay un buen vínculo hay más confianza para preguntar. Es como yo te decía, si no lo entendés te lo vuelvo a explicar mil veces, en cambio si no hay buen vínculo a uno le da miedo preguntar.

Pensé esos ejemplos, respecto a mi experiencia tengo todo bloqueado, no sé si me habrá pasado algo o algo no me habrá gustado por algo pero lo bloqueé.

¿Por qué creés que bloqueaste tu propia trayectoria educativa? y, ¿qué te llevó a elegir tu carrera como docente?, ¿para revertir algo que no te gustó quizá?

Sabés que puede ser que vaya por ese lado, pero yo tengo la imagen desde chiquita haciendo de maestra, ponía uno a todos. Pero sí, por ahí algo malo me pasó en la primaria o no me dieron o no tuve ese vínculo que me hiciera sentir bien. Puede ser eh, ojo. La primaria es una etapa que te marca mucho. Yo al no tener papá tampoco la pasé bien, todos eran “lo hice con mi papá, con mi mamá” y yo no, mi mamá encima trabajaba todo el día, nunca a un acto, nada. Entonces también puede venir por ahí lo de la primaria, ambas capaz.

Yo no me acuerdo de las maestras, sí recuerdo a la de sexto que me encantaba y sexto es el único año que lo tengo vivo y presente, que me encantó porque me empecé a dar más, jugaba ya con los varones, antes no. Entonces en ese año dejé de ser un poquito menos tímida de lo que era, me acuerdo sólo eso. Y quizá la docente que tuve fue la que influyó.

ENTREVISTADA N° 3

33 años de edad, 6 años de antigüedad en la Institución, docente de 1º ciclo, 3º año del nivel primario.

1. Es un vínculo de respeto, confianza, una relación cálida, afable, que yo creo que influye muchísimo en la construcción del conocimiento.
2. Primero trato de aceptar que un niño tiene una dificultad porque a veces uno lo evade, después que lo acepté trato de reconocer cuál es la dificultad, si es en la lectura, en la escritura, en el razonamiento, y de ahí empiezo a emplear diferentes recursos. Bajo un poco el nivel de la actividad, no le hago actividades diferentes a las que están haciendo sus compañeros, trabajamos lo mismo pero por ahí le bajo un poco el nivel. Trabajo un poco de manera autónoma con él, de manera individual, pero poco, porque los tiempos no ayudan. Trabajo con la familia, pido apoyo a la familia, a los directivos, o pido consejos de cómo puedo trabajar pero más que nada adapto la actividad, siempre.

Ayer por ejemplo vimos fábula, la de la tortuga y la liebre y después de leerla, les di una secuencia en la que ellos tenían que escribir qué veían en la imagen, y automáticamente me tuve que poner con los que les cuenta, a escribir letra por letra.

3. No sé, se utilizan diferentes estrategias para enseñar, según las inteligencias, se trata de comprender la competencia individual del alumno. En la escuela no sé qué se hace o mejor dicho no sé si todos lo hacen, yo trabajo con valores.
4. Yo creo que el docente fortalece el desarrollo del aprendizaje del alumno. Influye en el fortalecimiento del desarrollo del aprendizaje.

¿Creés que estás fortaleciendo el desarrollo del aprendizaje de tus alumnos?

Sí yo creo que sí, o por lo menos lo intento. Sé que no puedo ayudar a todos pero trato de poner lo mejor.

¿Recordás alguna experiencia que hayas tenido como estudiante en la cual hayas sentido este fortalecimiento que nombras, o un buen vínculo con un docente que haya favorecido tu trayectoria?

Yo vivía en Mar del Plata. Iba a una escuela de monjas, no la pasé muy bien. Además yo era bastante traviesa así que no había buen vínculo con los docentes. Era una realidad totalmente diferente, al margen que era una escuela religiosa. Por ejemplo ahora un nene se porta mal y se le habla, se habla con las familias, se piensa por qué lo hizo, y todo eso, cuando yo iba a la escuela me portaba mal y me encerraban a rezar, eran malas las monjas, te tironeaban, no te hablaban (**comenta entre risas**).

Nunca fui buena alumna, siempre fui traviesa, mi mamá “me fajaba”, pero claramente no era la solución.

¿Creés que este pasado del que hablas influyó para que hoy elijas esta profesión?

Sí yo creo que sí, sí obvio. Yo, a pesar que era la única realidad que tenía, sabía que no era la que quería, siempre lo supe. Y al ir creciendo empecé a creer que yo podía cambiar eso. Y por lo menos desde mi lugar hoy en día es así, mis alumnos no me temen, hablamos de todo, pueden expresarse y si hay un problema tratamos de solucionarlo, pero no los mando a rezar (**la entrevistada se ríe**).

Igual es depende cada uno, yo creo que las malas experiencias a veces te sirven para querer mejorar o todo lo contrario. Yo de adolescente me vine a Buenos Aires con mi familia, pero siempre mantuve contacto con los que eran mis compañeros. Y te puedo asegurar que la mayoría que hizo la primaria conmigo, esa primaria, no terminaron la secundaria, y los pocos que la terminaron, no eligieron ni ser docentes ni seguir estudiando. Por eso te digo que depende cómo “le peguen” a cada uno esas experiencias, ya sean buenas o malas. Las malas perjudican aún más, por supuesto. Te marcan. Te marcan el futuro, tu destino, todo. Yo por ejemplo por esa escuela tengo rechazo a todo ese lugar. Cuando voy a Mar del Plata ni paso por ahí. Fíjate si no me marcó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguera Argilaga M. (1986). La investigación cualitativa. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Educar, 1986, núm. 10, p. 23-50.

Anijovich R. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Ed. Buenos Aires: Paidós 2009.

Armstrong T. (2017). Inteligencias múltiples en el aula. PAIDOS educación. Título original: Multiple Intelligences in the Classroom (2nd edition), de Thomas Armstrong Publicado originalmente en inglés, en 2000, por ASCD, Alexandria, Virginia, EE. UU. Traducción de Remedios Diéguez.

Botero Quintero, S. (2017). Los nuevos desafíos educativos ante el mundo digital. Revista Gestión, Competitividad, Innovación. Barranquilla, Colombia.

Briscoli B. (2017, septiembre, 1). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica. Vol. 17. Núm. 3.

Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. RELAPAE (7), pp. 121-130.

Castelló, A. & Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. REIFOP, 14 (3).

Fragoso Luzuriaga, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. Praxis Educativa (Arg), 22 (3), 47-55. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153157080006>

Freire P. (1985) Política y Educación. Sigo XXI editores, s. a. Ensayos Sao Paulo: Cortez 1993.

Gardner, H. (2005). Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica. PAIDOS. Barcelona. Coautor Walters J.

<https://www.unicef.org/colombia/proteger-trayectorias-educativas>

Hurtado de Barrera J. (2005). Cómo formular objetivos de investigación- Un acercamiento desde la Investigación Holística. Ediciones: Quirón.

Izquierdo, M. J. (1996) «El vínculo social: una lectura sociológica de Freud». *Papers: revista de sociología*, [en línea], Núm. 50, p. 165-07, <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/25426> [Consulta: 8-06-2021]

Lacan, J. (1992). El Seminario, Libro 17. El reverso del psicoanálisis. Barcelona: Paidós, 1992. p. 10.

Oliva Delgado, A. Estado actual de la teoría del apego. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología. Universidad de Sevilla. Avda. San Francisco Javier, s.n., 41005. Sevilla.

Olivares, J. & Morales, T. (2013). Partir de historias académicas para resignificar y planificar propuestas de enseñanza en la formación docente. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII(1 y 2),58-65.[fecha de Consulta 9 de Julio de 2020]. ISSN: 0328-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153129924007>

Pasini, M. (2007). Sucesos ocultos en la trama de una clase. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 17(), 263-267.[fecha de Consulta 1 de Julio de 2020]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539799010>

Pichón-Revier, E. (1985). Teoría del vínculo, selección temática de transcripciones de sus clases, años 1956-1957, realizada por Taragano F.; ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Pichón-Rivière, E. (1957). Aplicaciones de la psicoterapia de grupos. Buenos Aires: Galerna.

Roberto Hernández S. (2014). Metodología de la investigación- sexta edición.

Samaja J. (2004). Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la Investigación Científica.

Suarez Colorado, Y. (2010). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO FACTOR PROTECTOR ANTE EL SUICIDIO. *Duazary*, 7(2),282-283. ISSN: 1794-5992. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156323016>

Suárez Colorado, Yuly (2011). LA EDUCACION EMOCIONAL COMO INTEGRANTE DE LA FORMACION INTEGRAL Una Alternativa para el Desarrollo

Humano, salud y calidad de vida. Duazary, 8 (2), 124-126. ISSN: 1794-5992.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156315002>

Terigi, F. (2013, septiembre, 24). Tenemos un serio problema con la calidad de la educación. Entrevista. Revista Saberes. Publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la Pcia. de Córdoba.

Yuni J.- Urbano C. (2014). Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de la Investigación.