

## EL ROL DE LAS EMOCIONES EN LA CONSTRUCCION DE IDENTIDADES PROFESIONALES DE FUTUROS PROFESORES

ARISTULLE, Patricia del Carmen  
PAOLONI, Paola Verónica

Universidad Nacional de Río Cuarto  
Facultad de Ciencias Humanas

*El presente trabajo constituye un avance de proyecto de tesis doctoral orientado a analizar y describir el rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en el proceso de surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje, en el contexto del nivel superior; específicamente los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.*

*Específicamente, en esta instancia nos propusimos conocer más acerca de la valoración que realizan los estudiantes sobre la posibilidad y habilidad para evaluar las emociones que experimentan en el momento de asistir a clases, y las implicancias de estos aspectos en la conformación de sus identidades profesionales.*

*En tal sentido, nuestro estudio presenta las respuestas ofrecidas por estudiantes al Achievement Emotions Questionnaire (Cuestionario de Emociones de Logro) en su Sección Emociones relacionadas con Clases. De manera particular, nuestro análisis se concentra en una categorización que agrupa emociones de activación positiva (disfrute, esperanza y orgullo), emociones de activación negativa (enojo, ansiedad y vergüenza) y emociones de desactivación negativa (desesperanza y aburrimiento).*

*Cabe pensar que el desarrollo de la conciencia de las propias emociones, resulta un factor de notable incidencia en la formación de docentes que otorguen a la emoción y a los sentimientos un sitio destacado en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela. Así, esperamos que los resultados presentados en este trabajo tengan el potencial para orientar futuros planes de formación docente que atiendan al importante rol que cumplen las emociones en la construcción de identidades profesionales de futuros maestros y profesores.*

### ***Emociones - Identidades profesionales - Perspectivas amplias de aprendizaje - Formación docente.***

#### **Introducción**

El trabajo que presentamos constituye un avance de un proyecto de tesis doctoral orientado a analizar y describir el rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en el proceso de surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje,

en el contexto del nivel superior; específicamente los Profesorados de Educación Inicial y Primaria<sup>24</sup>.

Específicamente, en esta instancia nos propusimos conocer más acerca de la valoración que realizan los estudiantes sobre la posibilidad y habilidad para evaluar las emociones que experimentan en el momento de asistir a clases, y las implicancias de estos aspectos en la conformación de sus identidades profesionales.

En tal sentido, nuestro estudio presenta las respuestas ofrecidas por estudiantes al *Achievement Emotions Questionnaire* (Cuestionario de Emociones de Logro) en su Sección Emociones relacionadas con Clases. De manera particular, nuestro análisis se concentra en una categorización que agrupa emociones de activación positiva (disfrute, esperanza y orgullo), emociones de activación negativa (enojo, ansiedad y vergüenza) y emociones de desactivación negativa (desesperanza y aburrimiento).

Realizando una mirada retrospectiva, encontramos que se ha colocado en un lugar de privilegio la individualidad del alumno y el contenido, escasamente relacionados con el contexto de aprendizaje, con las personas que acompañan esa instancia, con la subjetividad de quien aprende (Coll, 2009; Perkins, 2010; Pogré y Lombardi, 2004; Robinson, 2013). Sin embargo, con el devenir de estudios al respecto, se han llegado a proponer concepciones más integrales de la educación y del proceso de enseñanza y aprendizaje específicamente. En este sentido, se plantea que el aprendizaje es un proceso que ocurre durante toda la vida, “desde la cuna hasta la tumba” (UNESCO, 2010), en el que no es posible o deseable prescindir del contexto cultural, económico, social e histórico de la persona que aprende, (Cole, 1999; Gardner, 2013; Perkins, 2010; Pineau, 2007; Pogré y Lombardi, 2004). En otras, palabras

“...el paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en los contenidos ha sido sustituido por otro centrado en el estudiante, que propone el desarrollo de competencias para la formación de ciudadanos autónomos, capaces de emitir juicios y tomar decisiones responsables, con base en el conocimiento y razonamiento, que les permita aprender de manera continua y resolver problemas más allá del contexto escolar, y en diferentes etapas de su vida” (Gaeta González, 2014, p. 33).

En esta línea de pensamiento, existe acuerdo en sostener que para alcanzar un nivel de desarrollo pertinente de sus posibilidades, las personas necesitarán niveles altísimos de confianza en sí mismos, tendrán que ser flexibles, capaces de utilizar su creatividad natural, y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades. También

---

<sup>24</sup>“El rol de las emociones y de las habilidades socioemocionales en el surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje” Resolución de aprobación del plan de tesis:1208/14. Doctoranda Patricia Aristulle. Dirigida por la Dra. Paola Verónica Paoloni y co-dirigida por el Dr. Elio Rodolfo Parisí. Universidad Nacional de San Luis.

deberán tener cada vez mayor conciencia de sí mismos a nivel emocional e intelectual, además de ser capaces de establecer relaciones de manera rápida, efectiva y a menudo virtual con los demás. Por eso puede decirse que la educación encuentra así nuevos espacios de conocimiento a los cuales atender (Gerver, 2010).

Entre estos ámbitos de estudio pendientes, parece importante centrar la atención en la dinámica emocional que subyace en la persona que aprende y en la incidencia que estos procesos emocionales pueden tener en el surgimiento y devenir de comunidades de aprendizaje, entendiendo que lejos de ocurrir en soledad, el aprendizaje tiene lugar en interacción con otros –reales, virtuales, pasados, presentes o futuros- (Gagliano, 2007; Magdalena, 2010). Pensamos así que muchas habilidades humanas, entre ellas aquellas necesarias para desarrollar aprendizajes académicos, sólo pueden lograrse mediante el uso de herramientas culturales, cuando la persona tiene ciertas experiencias en un entorno humano (Rosa Rivero, 2014) y gracias al despliegue de múltiples habilidades socio-emocionales.

Cabe pensar que el desarrollo de la conciencia de las propias emociones, resulta un factor de notable incidencia en la formación de docentes que otorguen a la emoción y a los sentimientos un sitio destacado en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela. Así, esperamos que los resultados presentados en este trabajo tengan el potencial para orientar futuros planes de formación docente que atiendan al importante rol que cumplen las emociones en la construcción de identidades profesionales de futuros maestros y profesores.

### **Referentes teórico-conceptuales**

#### *Acerca de los aspectos socio-emocionales*

Aún no es posible afirmar hasta qué punto impactan las emociones en la capacidad intelectual de los sujetos y en sus posibilidades de aprendizaje, pero existen datos actuales que sugieren, por un lado, que las emociones pueden ser más poderosas que el coeficiente intelectual, y por otro lado, que las aptitudes emocionales pueden ser aprendidas y mejoradas (Reyes Bravo, 2004).

Indagando el origen del concepto, hallamos que la raíz de la palabra *emoción* es *motere*, el verbo latino mover, además del prefijo “e” que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar (Goleman, 2007; Paoloni, 2014). Puede decirse entonces que todas las emociones son impulsos para actuar, planes para enfrentarnos a situaciones en diversos ámbitos de la vida.

Tomando ideas de Paoloni (2014), es pertinente observar que las emociones son multifacéticas o multidimensionales ya que en cada experiencia emocional interviene una diversidad de elementos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales, actuando de

manera coordinada. Por ello, la autora avanza en el pensamiento acerca de que la emoción es un constructo psicológico que integra o resume en un todo coherente, esos componentes de la experiencia humana. De modo que no es posible reducir la emoción a alguna de sus dimensiones constitutivas. Paoloni retoma palabras de Reeve en esta línea de ideas cuando expresa que “la emoción es el director de orquesta de los músicos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos que juntos crean una sinfonía de experiencia” (Reeve, 1994 en Paoloni, 2014, p. 89). En consonancia con esta afirmación, cabe decir que el medio que nos rodea y la propia existencia genera en las personas necesidades que luego darán lugar a la aparición de motivos. No todas las situaciones del contexto que nos rodea constituyen en sí la razón, el fundamento de la actividad que realizamos. Las necesidades entre sujetos pueden ser las mismas pero los motivos que llevan a la realización de una actividad pueden ser diferentes. Por eso cabe decir que las vivencias afectivas tienen una dimensión subjetiva, que explica por qué diferentes personas, aun teniendo el mismo reflejo cognoscitivo, no tienen las mismas vivencias afectivas al respecto, ya que esta guarda una significativa relación con sus necesidades y motivos, además de una estrecha vinculación con las experiencias vividas por cada sujeto (Reyes Bravo, 2004).

En esta misma línea de pensamiento, Hernández Cid (2014) dice que el episodio emocional incluye al afecto nuclear y a la cualidad afectiva dentro de un cuerpo de conocimientos en que se enmarcan las normas sociales y los roles de las personas. Por tanto, se trata de una construcción psicológica que muestra que la secuencia de los eventos, no está determinada totalmente ni por la herencia biológica ni por las normas sociales, sino que es construida continuamente bajo circunstancias específicas, lo que está sucediendo *aquí y ahora*. Entonces, es posible decir que un episodio emocional constituye un fenómeno complejo que implica antecedentes específicos, tales como un proceso de atribución a un objeto determinado y responsable de la emoción, una evaluación de las causas, de las posibles acciones y reacciones de los participantes en la situación, una definición de planes de actuación, cambios fisiológicos y expresivos, una experiencia meta-emocional y procesos de regulación y re-evaluación del antecedente y la situación.

En la medida en que participamos en una situación cualquiera, no podemos evitar involucrarnos de una forma u otra. Componemos de modo narrativo un episodio que cuenta con una atribución y marcas de activación propias del estado mental que nos conduce a participar o no. Las emociones se convierten así en parte constitutiva de la acción situada (Hernández Cid, 2014).

### *Acerca de las identidades profesionales*

Existen múltiples abordajes para hablar de la identidad personal y social. Desde las teorías que dan más peso a aspectos biológicos y morfológicos a aquellas que se asientan sobre aspectos lingüísticos y culturales, buscando las subjetividades que se producen en el seno de las sociedades. En tal sentido, cabe decir que en este escrito se retoman aportes proporcionados por la psicología socio-cultural acerca del proceso de construcción de la identidad.

En consecuencia, entendemos que la construcción de la identidad no es simplemente un proceso de adscripción o identificación con una categoría específica. Para que se produzca y genere un sentimiento de mismidad que nos permita percibirnos con cierta continuidad a lo largo del tiempo, las personas debemos pasar por diferentes instancias o momentos que concluyen con la producción de conciencia que nos permite pensarnos a nosotros mismos, comprender con objetividad nuestra subjetividad (Hernández Cid, 2014). Ahora bien, esta posibilidad de conciencia que diferencia nuestro *ser-en-el-mundo* con respecto a otros seres vivos, se va produciendo en la relación entre nosotros y el mundo (Rosa-Rivero, 2007 en Hernández Cid, 2014).

Puede decirse que nuestra experiencia cambia lo que es real al tiempo que nuestras capacidades funcionales también se modifican. De este modo, lo que se creía como real aparece como distinto de lo que se percibía, lo que produce un descubrimiento de nuestra propia conciencia. Así,

“la experiencia, las creencias y la conciencia se entremezclan creando el corazón de lo que creemos nuestro *ser-en-el-mundo* y lo que hace posible que tengamos ideas sobre cómo son el mundo y nosotros mismos en él. La identidad resulta por tanto, de la actividad del agente, donde él mismo es el objeto” (Hernández Cid, 2014, p.17).

Una de las primeras funciones que cumple la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, cuestión que no podría hacerse sino a través de una constelación de rasgos distintivos. Por esta razón, la identidad no es más que el lado subjetivo o mejor, intersubjetivo, de la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores (Giménez, 2012).

Cabe afirmar que la identidad es un “algo” que se predica en diferentes momentos del tiempo. Solo puede ser conjugado si se han producido ciertas acciones y actuaciones interpretadas como permanentes y estables en un espacio situado. Este espacio ofrece a las personas la percepción de identidad en la medida que ofrece aspectos con los cuales identificarse, grupos con determinados símbolos y significados compartidos que proporcionan un sentimiento de pertenencia en el que el individuo se siente contenido (Rosa-Rivero en Hernández Cid, 2014).

En esta línea de ideas, ya no se trata de que la persona sea un agente actuando entre otros sino que es un agente de determinada clase –grupo, cohorte generacional, gremio, profesión, etc.- y ha de aprender a sentir, a pensar, a comportarse como tal de acuerdo a las normas que regulan el comportamiento de los pertenecientes a esos grupos, y hacerlo bien o atenerse a las consecuencias (Rosa-Rivero, 2014).

La identidad es entonces un paso imprescindible para el desarrollo de la autonomía aunque, de manera paradójica, es también un aprendizaje en la sumisión.

### *Acerca de una formación docente integral*

En esta instancia consideramos adecuado revisar algunos postulados del Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria de la Provincia de Córdoba, con el objeto de tener una aproximación a los fundamentos y finalidades formativas que han constituido pilares fundamentales en su elaboración.

Entre sus premisas, el texto expone que:

“...la educación se constituye en una prioridad como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos como las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación, garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento” (Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, 2015, p. 11)

En esta línea de ideas, el Diseño Curricular retoma conceptos de la ley de Educación Provincial de Córdoba 9870 que define a la *formación docente* inicial como “el proceso pedagógico que posibilita a los estudiantes el desarrollo de las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, que los habilita para el ejercicio profesional” (Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, 2015, p. 10).

Atento a estas expresiones, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propone entre sus objetivos afianzar y profundizar el proceso de renovación pedagógica de la formación docente inicial y la formación técnica de nivel superior, potenciar el desarrollo profesional docente y jerarquizar la formación continua, actualizar las propuestas curriculares a partir del rescate y la sistematización de las buenas prácticas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y establecer estrategias de trabajo cooperativo entre el sistema educativo y los sistemas universitario, científico, tecnológico, productivo, social y cultural que permitan complementar los esfuerzos y potenciar los procesos y resultados educativos.

Por otra parte, se realiza una consideración explícita acerca de que:

“La docencia es una profesión y un trabajo cuya especificidad se centra en los procesos de transmisión y producción de conocimientos en torno a la enseñanza tendiente al desarrollo integral de los sujetos con los que se interactúa. La enseñanza se define como una acción compleja que se despliega en la toma de decisiones acerca de qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, y que requiere de la reflexión y comprensión de las múltiples *dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares*, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa” (Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, 2015, p. 12. El uso de cursiva es nuestro).

Se afirma también que la formación docente es un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional en el que la formación inicial tiene un peso sustantivo. Se trata de un proceso mediado por otros sujetos e instituciones que participan de la construcción de la docencia

Desde esta perspectiva se definen ciertas finalidades en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria, entre las cuales estimamos pertinente citar: brindar educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común; preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa; promover a la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos; comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales; concebir la formación docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad; aprender a enseñar desarrollando una relación con el conocimiento que promueva la reflexión y actualización permanente de los marcos teóricos de referencia; asumir la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.

Sobre esta misma cuestión, la formación docente, Goleman presenta algunos pensamientos surgidos en una experiencia vivida por varios intelectuales en un intercambio con el Dalai Lama, que estimamos valioso presentar en esta instancia, como corolario de los aspectos políticos desarrollados.

En un contexto de aprendizaje y de reflexión donde surgieron estos principios orientadores, se postula que la escuela necesita una profunda reforma, más allá de la adquisición de conocimientos. Así, se habla de una educación para el corazón, fundada en la ética y en la capacidad de llevar una vida guiada por la compasión. Esa educación incluye conocimientos básicos sobre la dinámica de nuestras emociones, la regulación saludable de los impulsos, el desarrollo de la atención, la empatía y el afecto, la solución no violenta de los conflictos, el sentido de unidad de la humanidad (Goleman, 2015). Se propone la idea de que educar el corazón reforzará los sistemas cerebrales de la compasión y el afecto, que a su vez impulsaran nuevos comportamientos en las personas.

Cabe observar que la educación de las emociones puede integrarse a los planes de estudio desde el jardín de infantes. Sumado a la enseñanza de una ética compasiva, esta propuesta puede ofrecer una herramienta práctica que predispondría a los estudiantes a actuar de acuerdo con sus valores en lugar de limitarse a declamarlos. Vale decir que la enseñanza de habilidades emocionales y sociales no va en detrimento de los contenidos académicos; la educación así entendida busca no solo formar personas inteligentes sino también buenas personas (Goleman, 2015).

### **Aspectos metodológicos**

*Contexto de implementación.* En este escrito se presentan algunos datos de un estudio con estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente “San José” de Laboulaye, una localidad del sur de la provincia de Córdoba, de aproximadamente 22 000 habitantes.

El Instituto Superior de Formación Docente “San José”, fundado el 20 de febrero de 1916, es una institución educativa de gestión privada, confesional, cuya acción educativa se realiza bajo los principios de la Congregación de Hermanas Carmelitas Descalzas de Santa Teresa de Jesús, siendo el único centro educativo de la localidad donde se desarrollan los cuatro niveles de enseñanza: Inicial, Primario, Secundario y Superior.

Por otra parte, la institución atiende la formación profesional de alumnos de la localidad y de la zona de influencia ya que en el ámbito específico del Nivel Superior, donde se cursan estudios correspondientes al Profesorado de Educación Primaria y al Profesorado de Educación Inicial, se manifiesta una importante concurrencia de jóvenes de la localidad como así también de localidades cercanas como Melo, Serrano, Huanchilla, General Levalle, La Cautiva, Vicuña Mackenna, Monte de los Gauchos, Adelia María, Rosales, Villa Rossi, entre otros, conformando una matrícula de 93 alumnos.

*Participantes.* Para el estudio en curso, se tomaron datos de 30 alumnas de primer año, 18 alumnas de tercer año y 5 alumnas de cuarto año de los Profesorados de



Educación Primaria y de Educación Inicial, conformando un total de 53 estudiantes. Se trata de una muestra intencional, seleccionada teniendo en cuenta las posibilidades de acceso al campo. Los datos fueron recabados entre los meses de febrero y julio de 2015, durante el horario vespertino de cursado. La población estuvo constituida por estudiantes mujeres en su totalidad cuya edad promedio es de 22 años.

*Instrumento.* Nos valimos del *Achievement Emotions Questionnaire* (Cuestionario de Emociones de Logro) -AEQ- (Pekrun et al., 2005). El AEQ es un cuestionario conformado por ochenta ítems que indaga una serie de emociones que puede experimentar un estudiante de nivel superior, actuando en contextos propios de aprendizaje. Las emociones indagadas son las que se describen a continuación: *Disfrute*, entendido como un sentimiento agradable de gozo o deleite que se origina en relación con algún estímulo que resulta placentero. En el caso del cuestionario, diez afirmaciones refieren al deleite que experimenta un estudiante en relación con la asistencia a clases. *Esperanza*, considerada como una emoción agradable que alude al sentimiento que se experimenta cuando percibimos como posible aquello que pretendemos o deseamos. Así, el estudiante que siente esperanza en relación con las clases sería aquel que considera que puede desempeñarse correctamente en la asignatura y que puede lograr las metas que se proponga. Esta emoción se evalúa en ocho cuestiones del instrumento. *Orgullo*, descrito como una emoción positiva que refiere a un alto nivel de estimación propia. Un estudiante que experimenta orgullo sería aquel que se siente conforme respecto de sus desempeños y logros obtenidos. Cabe decir que nueve afirmaciones se orientan a evaluar esta emoción. *Enojo*, entendido como una emoción desagradable vinculada con el sentimiento de ira contra alguien o contra algo. Un estudiante que experimenta enojo en relación con las clases a las que asiste, sería aquel que se irrita o enfada ante ciertas características de esas clases. Una serie de nueve aseveraciones indaga la emoción mencionada. *Ansiedad*, como una emoción que hace referencia a un estado de agitación, preocupación o inquietud. Así, un estudiante que experimenta ansiedad antes, durante o después de asistir a clases, estaría preocupado o alterado por diferentes pensamientos capaces de distraerlo. Un conjunto de doce afirmaciones se dirige a la exploración de esta emoción. *Vergüenza*, asociada a una emoción desagradable de apocamiento o inhibición que una persona experimenta ante determinadas situaciones. Un estudiante que experimenta vergüenza sería aquel que se inhibe en las clases por timidez o por percibir que cometió una acción indebida. Un total de once expresiones evalúa esta emoción. *Desesperanza*, concebida como una emoción que alude a la falta de esperanza. En este sentido, un estudiante desesperanzado sería aquel que no siente esperanza de alcanzar u obtener los logros propuestos o deseados en el marco de las clases. Un total de diez enunciados se orienta al estudio de la mencionada emoción. *Aburrimiento*, considerado como una emoción vinculada a un

sentimiento desagradable de cansancio o tedio que se experimenta generalmente ante situaciones percibidas como un sinsentido y que dificulta prestar atención o involucrarse en las tareas requeridas. Así, se supone que un alumno aburrido en clases tendrá problemas para prestar atención, concentrarse, percibir el sentido de lo requerido, esforzarse y persistir ante las dificultades. Un conjunto de once cuestiones indaga acerca de la emoción antes indicada.

En este estudio, se trabajará con la versión traducida y adaptada para estudiantes argentinos -AEQ- de Paoloni, Vaja y Muñoz (en prensa) quien, con la participación de expertos en Lengua Inglesa, efectuó una traducción al español -de Argentina- con intención de hacer uso de este instrumento en nuestro contexto. Por otra parte, es pertinente decir que con la autorización expresa de sus autores, se ha trabajado en la validación del cuestionario sobre emociones académicas creado por Pekrun *et al.* (2005) y publicado originalmente en inglés Paoloni, Vaja y Muñoz (en prensa).

Cabe recordar que el propósito de la aplicación de dicho instrumento es conocer más acerca de las emociones que pueden experimentar estudiantes de nivel superior actuando en contextos genuinos de aprendizaje; en este caso, específicamente consideramos la asistencia a clases como entorno capaz de suscitar una variedad de emociones, tanto positivas como negativas.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

A continuación presentamos algunos resultados de los estudiantes en el *Achievement Emotions Questionnaire* (Cuestionario de Emociones de Logro) -AEQ- (Pekrun *et al.*, 2005). Cabe decir que teniendo en cuenta que la escala de respuesta es de 1 a 5 puntos, podría estimarse teóricamente que los puntajes entre 1 y 2,35 son bajos, entre 2,36 y 3,65 son medios y entre 3,66 y 5 son altos.

Con respecto a las *emociones de activación positiva*, que agrupa 27 ítems propios de disfrute, esperanza y orgullo los datos obtenidos muestran una media de 3,58.

Una observación detenida de los resultados permite advertir que en los ítems que evalúan *disfrute*, muestran una media general de 3,63. Si observamos los resultados por curso, hallamos que en el cursillo de ingreso, la media es de 4,033; en primer año es de 3,44; en tercer año es de 3,73 y en cuarto año es de 3,74.

Por otra parte, en los ítems que evalúan *esperanza*, la media general es de 3,66. Si analizamos los resultados en cada curso, vemos que en el cursillo de ingreso, la media es de 3,57; en primer año es de 3,53; en tercer año es de 3,75 y en cuarto año es de 3,57.

Finalmente, en los ítems que evalúan *orgullo*, dan cuenta de una media general de 3,40. Si nos detenemos en los resultados de cada curso, hallamos que en el cursillo de ingreso la media es de 3,72; en primer año es de 3,43; en tercer año es de 3,15 y en cuarto año la media es de 3,02.

En cuanto a las *emociones de activación negativa*, que agrupa 32 ítems correspondientes a enojo, ansiedad y vergüenza, los resultados dan cuenta de una media de 1,82.

Una observación detenida de los resultados permite advertir que en los ítems que evalúan *enojo*, muestran una media general de 1,34. Si observamos los resultados por curso, hallamos que en el cursillo de ingreso la media es de 1,60; en primer año la media es de 1,40; en tercer año la media es de 1,09 y en cuarto año la media es de 1,04. Puede advertirse un descenso constante en las puntuaciones desde el cursillo de ingreso hasta el cuarto año.

Por otra parte, los ítems que evalúan *ansiedad*, la media general es de 1,99. La observación de los resultados por curso permiten ver que en el cursillo de ingreso la media es de 2,18; en primer año la media es de 2,21; en tercer año la media es de 1,68 y en cuarto año la media es de 1,26.

En tanto que los ítems que evalúan *vergüenza* dan cuenta de una media general de 2,01. Si observamos los resultados por curso, podemos ver que en el cursillo de ingreso la media es de 2,48; en primer año la media es de 2,04; en tercer año la media es de 1,78 y en cuarto año la media es de 1,16.

Con relación a las *emociones de desactivación negativa*, reúne 21 ítems de desesperanza y aburrimiento, los resultados dan cuenta de una media de 1,50.

Una observación detenida de los resultados permite ver que en los ítems que evalúan *desesperanza*, la media general es de 1,53. Si observamos los resultados por curso, hallamos que en el cursillo de ingreso la media es de 1,68; en primer año es de 1,64; en tercer año la media es de 1,38 y en cuarto año es de 1.

Finalmente, el análisis de las respuestas en los ítems que evalúan *aburrimiento*, permiten ver una media general de 1,47. Si nos detenemos en las respuestas que dio cada curso, advertimos que en el cursillo de ingreso la media es de 1,64; en primer año es de 1,56; en tercer año la media es de 1,29 y en cuarto año es de 1,03.

### *Algunas interpretaciones*

*Desde la emociones.* En esta instancia, parece pertinente describir brevemente las dimensiones de las emociones mencionadas anteriormente, como una forma de aproximarnos a una comprensión más acabada de estas ideas. En primer lugar, cabe decir que la *dimensión afectiva* de la emoción refiere a la experiencia subjetiva que tiene sentido y razón personal. Por eso puede decirse que las emociones son estados afectivos subjetivos que hacen que experimentemos ciertos sentimientos en toda su intensidad y calidad ante situaciones, personas, objetos particulares, ya sea pasados, presentes o futuros, reales o imaginarios (Paoloni, 2014).

En segundo lugar, es oportuno señalar que la *dimensión fisiológica* de la emoción, incluye la participación de los sistemas autonómico y hormonal (Reeve, 1994 en Paoloni, 2014), lo que de alguna manera permite entender que cuando estamos emocionados, nuestro cuerpo entra en un estado de activación particular (*arousal* emocional) que hace que nuestro corazón lata con fuerza, la respiración se acelere, los músculos se tensen, etc.

En tercer lugar, hallamos la *dimensión funcional* de la emoción, que se vincula con los beneficios que las emociones proporcionan en la adaptación del organismo a las características de su entorno. En este sentido vale decir que las emociones nos permiten ser más efectivos cuando se trata de interactuar con el entorno, favoreciendo la selección de respuestas más apropiadas para cada situación de acuerdo a las metas o propósitos particulares que nos hayamos planteado.

Finalmente, cabe mencionar la *dimensión expresiva* de las emociones, que refiere al componente conductual y social de la misma. Resulta indicado pensar que las emociones son fenómenos sociales por naturaleza y que de manera constante emitimos mensajes emocionales a los demás e inferimos sentimientos privados de las demás personas a través de sus expresiones públicas, mediante la postura, los gestos, las vocalizaciones, la conducta facial.

Atendiendo de manera especial a esta última dimensión de las emociones, Paoloni destaca algunas funciones sociales de las emociones cuyo estudio puede ser significativo por las implicancias en el contexto educativo. Entre ellas se menciona la facilitación de la comunicación de los estados afectivos; la regulación de la manera en que los otros responden a nosotros; la promoción de interacciones sociales y la promoción de la conducta prosocial (Paoloni, 2014).

Hay una expresión de López Rosetti que nos resulta sugerente y es que “la razón no es “razón” suficiente para alcanzar el bienestar; la emoción debe estar invitada al escenario de nuestras vidas y desempeñar su papel de modo protagónico” (Lopez Rosetti, 2017, p. 194).

Esta idea destaca la trascendencia que adquiere la capacidad de percibir los sentimientos propios como así también de los demás, distinguir adecuadamente entre ellos y servirse de esa información para guiar nuestro pensamiento y nuestra conducta. Como puede verse, se trata de importantes implicancias en el autoconocimiento como también en el desarrollo de la empatía en los vínculos con nuestros semejantes.

*Desde las identidades profesionales.* Con relación a esta cuestión es pertinente decir que a nivel individual, la identidad puede definirse como

“un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-

asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2012, p. 9).

Se indica, no obstante, que esta auto-identificación del sujeto requiere del reconocimiento de los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente.

Una mirada detenida sobre los atributos culturales que intervienen en este proceso de distinción, nos permite diferenciar *por un lado*, atributos de pertenencia social y *por otro lado*, atributos particularizantes. Es decir que la identidad de una persona contiene tanto elementos de lo “socialmente compartido” como también de lo “individualmente único”.

Con respecto al conjunto de sus pertenencias sociales, cabe citar un párrafo de Simmel donde afirma que

“El hombre moderno pertenece en primera instancia a la familia de sus progenitores, luego a la fundada por él mismo (...) por último, a su profesión, que ya de por sí lo inserta frecuentemente en numerosos círculos de intereses” (Simmel en Giménez, 2012, p. 10).

Es interesante observar el lugar otorgado a la profesión en la constitución de la identidad como también que las pertenencias sociales son, paradójicamente, un componente esencial de las identidades individuales. Es más; la multiplicación de los círculos de pertenencia, lejos de debilitar la identidad individual, la fortalecen y le dan mayor precisión, debido a que resulta menos probable que otras personas exhiban la misma combinación de elementos en su propia identidad (Giménez, 2012).

Con respecto a los atributos particularizantes, cabe citar aquellos *elementos caracterológicos*, que son las disposiciones, los hábitos, las tendencias, las actitudes y las capacidades de cada persona. Por otra parte, cabe considerar, los *estilos de vida* vinculados con preferencias que manifiesta una persona en materia de consumo y que se expresa en decisiones cotidianas. Otro elemento, es la *red de relaciones* íntimas que opera una diferenciación (parientes cercanos, amigos, etc.). Por otra parte, cabe citar, el *apego afectivo a cierto conjunto de objetos materiales* que constituyen nuestras posesiones (el cuerpo, la casa, una mascota, la preferencia musical o literaria). Finalmente, en una dimensión de notable profundidad, lo que más nos particulariza y distingue, es nuestra propia vida, esto es, nuestra *biografía incanjeable* relatada en forma de historia de vida.

Estimamos aconsejable decir aquí que otro elemento que caracteriza a la identidad es el valor que siempre se le confiere a la misma. Para un sujeto su identidad siempre tiene un valor diferente que el que puede otorgarle otra persona y ello es así porque aun inconscientemente, la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos y también porque

las mismas nociones de diferenciación, de comparación y de distinción, implican una valorización de sí mismo con respecto a los demás.

Puede concluirse que existe una tendencia a valorar positivamente su identidad, lo que produce estimulación de la autoestima, creatividad, orgullo, pertenencia, voluntad de autonomía, solidaridad grupal y capacidad de resistencia contra la penetración de elementos exteriores (Giménez, 1997) que pueden interferir en contra de la propia identidad.

*Desde una formación docente integral.* Acerca de esta cuestión nos parece adecuado decir que los cambios acontecidos en el contexto social y que producen, entre otras consecuencias, que las personas demanden mayor educación y experimenten la necesidad de continuar aprendiendo, también han afectado al sistema educativo. Por un lado, puede observarse que las propuestas de escolaridad se han ampliado en sus distintos niveles y los límites conocidos han dejado paso a otros, lo que ha traído como consecuencia que la educación de las personas se desarrolle desde las etapas más tempranas de la vida hasta las más avanzadas y tardías (UNESCO, 2006). Por otra parte, la educación experimenta la necesidad de llevar a cabo una revisión de algunos principios orientadores, que le permitan dar respuestas más acordes a las demandas sociales actuales, a través de la búsqueda de patrones formativos más flexibles y adecuados.

De este modo, frente a la *sociedad de la información y el conocimiento* (Pozo y Monereo, 1999), lo que los estudiantes necesitan cada vez más, es desarrollar la capacidad de buscar, seleccionar, interpretar, dar sentido a los conocimientos. Las instituciones educativas ya no pueden proporcionar toda la información relevante, porque ésta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela. Lo que sí pueden hacer es formar a los alumnos para poder acceder y dar sentido a la información, proporcionándoles herramientas que les permitan una asimilación crítica de la misma. Esto no significa una pérdida en su función de transmitir los conocimientos culturalmente instituidos sino que se presenta un nuevo desafío: *formar personas que puedan continuar aprendiendo.*

Avanzando en la consideración de las características del contexto social y las implicancias que esto tiene para la educación, nos referiremos a la *sociedad del conocimiento múltiple y relativizado* (Pozo y Monereo, 1999). En este aspecto es necesario mencionar que en ningún ámbito existen ya conocimientos cerrados o acabados. Esto trae como consecuencia la necesidad de replantear la función en la transmisión de los mismos. La educación, nos atrevemos a decir la formación docente, ya no pueden proporcionar los conocimientos como si fueran verdades acabadas sino que es preciso abrir un espacio que ayude a construir un punto de vista propio para interpretar y representar el mundo. Por otra parte, los conocimientos que pueden

proporcionarse a los alumnos ya no sólo son relativos sino que tienen fecha de caducidad; en este terreno de pocas certezas, lo único que puede asegurarse es que las personas deberán seguir aprendiendo (Pozo y Monereo, 1999).

Por último, debemos decir que vivimos también en la *sociedad del aprendizaje continuo* (Pozo y Monereo, 1999), de tal manera que la educación obligatoria y posobligatoria cada vez se prolongan más, por la movilidad profesional y la aparición de nuevos perfiles laborales. En este contexto, será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo. En el futuro, será necesaria una movilidad intensa desde el punto de vista cognitivo y personal, para mantenerse en la misma posición social (Tedesco, 2009). Si, como hemos destacado, los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco escolar, debemos reconocer que los aprendizajes que realizan las personas, no se reducen a los ofrecidos en las instituciones formativas (Flecha y Tortajada, 1999).

Las consideraciones desarrolladas se orientan a señalar que la rápida obsolescencia de los conocimientos requiere dar prioridad al desarrollo de la capacidad de *aprender a aprender*, así como propender a la flexibilidad innovadora en la formación para las inserciones productivas de vida (Aebli, 1991; Braslavsky, 2004; Delors *et al.*, 1996).

Cabe considerar que se viven nuevas circunstancias, aparecen nuevos insumos insospechados, se transforman las respuestas con el correr del tiempo, los ejes existenciales se readecúan permanentemente (Krauskopf, 2001). En este contexto, el sistema educativo debe incorporar “una propuesta para formar a los individuos en destrezas indispensables para desempeñarse en ocupaciones competitivas, pero también para incrementar su capacidad de comunicación, de gestión y de producción de conocimientos útiles para sus propios proyectos de vida” (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 97).

En esta misma línea de pensamiento, Gerver (2010) sostiene que vivimos en un mundo en el que los pensamientos e ideas se pueden extender por todo el planeta en cuestión de segundos, ideas que en un plazo de horas pueden convertirse en temas importantes de debate a escala internacional. En consecuencia, las personas necesitarán niveles altísimos de confianza en sí mismos, tendrán que ser adaptables, capaces de utilizar su creatividad natural, y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades. También deberán tener cada vez mayor conciencia de sí mismos a nivel emocional e intelectual, además de ser capaces de establecer relaciones de manera rápida, efectiva y a menudo virtual. La educación encuentra así nuevos espacios de conocimiento a los cuales atender (Gerver, 2010).

### *Posibles implicancias*

Consideramos interesante repasar algunos postulados de Manes y Niro (2016) cuando sostienen que el rol del docente debe ser una cuestión clave en esta sociedad del siglo XXI. Ahora bien, cuando se habla de jerarquizar al docente, se habla de algo más que de dinero. Además de la remuneración, se trata de ubicar al docente como actor fundamental del desarrollo de un país y del ecosistema del conocimiento. Deben ser referentes para su comunidad, respetados por la sociedad y reconocidos en su labor. Y los docentes deben asumirlo así, con el sentido del orgullo y de la responsabilidad. Por ello, los autores afirman que debemos discutir la educación, replantearnos los modelos de la pedagogía y las estrategias educativas con docentes que deben ser formados de modo constante y con conocimientos nuevos cada día.

Se trata de observar lo que Manes denomina “capital mental”, esto es, “los recursos cognitivos y emocionales de una persona: su capacidad de aprendizaje flexible y eficiente, las habilidades sociales y de adaptación frente a los desafíos y tensiones del entorno” (Manes y Niro, 2016, p. 56). Esto condiciona la calidad de vida y la manera en que cada uno puede contribuir a la vida en sociedad. Cabe decir que el bienestar es un estado dinámico que se ve reforzado cuando somos capaces de cumplir con nuestros objetivos personales y sociales al tiempo que logramos un *sentido* dentro de la sociedad.

En esta línea de pensamientos, nos parece oportuno destacar algunos aportes de la psicología positiva, cuyos pioneros son Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi, quienes realizan una aproximación al tema del bienestar psicológico o de la felicidad muy interesante. Puede decirse que “la felicidad es un sentimiento, entendido particularmente como una sensación de fondo, caracterizado por un estado anímico de bienestar sostenido en el tiempo como consecuencia de la percepción subjetiva de la calidad de vida alcanzada” (López Rosetti, 2017, p. 213). Cabe aclarar que el atributo “de fondo” refiere a que la felicidad expresa una condición profunda y sostenida en el tiempo, como todos los sentimientos, pero sin la estridencia ni la exaltación propias de las emociones de corta duración.

Un amplio estudio llevado a cabo por Seligman (López Rosetti, 2017) permitió identificar una serie de variables vinculadas al sentimiento de felicidad que son *emociones positivas, compromiso e involucramiento, relaciones, propósito o significado y éxitos o sentido de logro*.

A continuación, una breve reseña de estas variables nos permitirá acercarnos a los postulados acerca de lo importante que resultan estos aspectos en el proceso vital de una persona y, en relación al proceso de formación docente integral, tema que nos ocupa de manera especial en este trabajo.



*El primer lugar*, es interesante observar que las personas que se reconocieron felices, admitieron el predominio de *emociones positivas*; esto es, la alegría, el asombro, el interés, el orgullo, la serenidad, el optimismo, la gratitud, el afecto, el apego, el amor, el cariño, la estima, el aprecio, la cordialidad, la simpatía, el entusiasmo, entre otros (López Rosetti, 2017). Cabe destacar que estas emociones condicionan no solamente la visión acerca del presente sino que también inciden en la percepción del pasado y en una mirada optimista del futuro.

*En segundo lugar*, cabe citar el *compromiso e involucramiento* como un aspecto que hace posible poner en funcionamiento las fortalezas y capacidades en tareas cotidianas y en proyectos personales. Comprometerse en un proyecto, por pequeño que pueda parecer, promueve la satisfacción y construcción de la autoestima dando lugar a lo que se denomina *estado de flujo*. Este estado involucra cierto nivel de exigencia, esfuerzo y optimización de la respuesta ante un desafío.

Hay acuerdo en sostener que comprometerse con un quehacer, en la medida en que permite el desarrollo de una habilidad o fortaleza, produce motivación, satisfacción y una sensación de realización personal que mejora el bienestar psicológico de las personas (López Rosetti, 2017).

*En tercer lugar*, es pertinente observar que socializar es una necesidad afectiva en sí misma. Por ello puede decirse que las *relaciones* interhumanas representan uno de los aspectos más importantes para el bienestar de un ser humano. Así como el apego y la capacidad para establecer relaciones es esencial para el desarrollo de nuestras funciones cognitivas, el aislamiento social impacta negativamente en nuestro cerebro. Cuando una persona se siente sola, su cerebro está sintonizado para detectar mayor información social negativa que positiva. La persona aislada puede llegar a ser más hostil y defensiva y tener menos habilidades sociales. En esta misma línea de ideas, cabe decir que los vínculos sociales que proporcionan un sentido de pertenencia, nos protegen contra los sentimientos de soledad, depresión y ansiedad (Manes y Niro, 2016).

*En cuarto lugar*, consideraremos el *propósito o significado* en tanto característica saliente en la experiencia de felicidad. En tal sentido, cabe decir que experimentar la percepción de que formamos parte de algo más grande que nosotros mismos, a lo cual pertenecemos, donde somos útiles, donde cumplimos un rol, brinda una sensación subjetiva de trascendencia. Pueden ser ámbitos de participación sumamente variados – una organización social, un club, una comunidad religiosa, un centro cultural, un grupo político- pero todos ellos normatizan nuestros valores y promueven el sentido de nuestra existencia (López Rosetti, 2017).

*En quinto lugar*, consideraremos el *éxito o sentido de logro*, ya que lograr un objetivo preestablecido brinda una sensación de satisfacción y opera como premio al esfuerzo. Puede afirmarse que, de alguna manera, canaliza las motivaciones, construye

la autoestima, valida nuestras capacidades y promueve el sentido de confianza en nosotros y en relación a nuestro grupo social. El hecho de concretar en los hechos aquello que se pensó o que se soñó, nos hace bien (López Rosetti, 2017).

Es pertinente decir que las variables desarrolladas, no siempre se dan de manera simultánea en todas las personas y tampoco de manifiestan con la misma intensidad o proporción. Cada persona tiene características que le son propias, lo que hace que predomine una o más variables.

Todas estas cuestiones pueden ser consideradas a la luz de los aspectos desarrollados, vinculados con el rol de las emociones en la construcción de identidades profesionales de futuros docentes.

En palabras de Manes y Niro, un cerebro infeliz es un cerebro menos inteligente, menos creativo y menos productivo. Los seres humanos somos los únicos animales capaces de aumentar nuestro sufrimiento, por ejemplo, a través de pensamientos distorsivos. Pero también tenemos la habilidad de poder potenciar nuestro bienestar. En este sentido y cerrando nuestro trabajo, consideramos un fragmento de Ángeles Mastretta que ilustra de manera exquisita esta notable capacidad que tiene la persona para continuar *a través y a pesar* de la adversidad.

“¿Cómo salir de un desconsuelo que empieza en el estupor y termina en la rabia? (...) Nos lastima una tristeza como sin destino, seca, insultante. Se adueña la tristeza de las horas de comer y de las madrugadas, de las conversaciones con quienes más queremos, de la cabeza y el corazón que no alcanzan para consolar a quien más ha perdido (...)

La pena por encima del trabajo, del amor, del sueño y de la esperanza. La tristeza por encima del odio, de la política, del esfuerzo para vivir cada mañana.

Es verdad, no todo es destino, no se ha roto del todo el mundo en que crecimos, pero se ha roto una parte del que soñamos, del que nos prometimos (...)

¿Cómo llegamos hasta aquí? No sé siquiera si valga la pena preguntárnoslo. Quizá solo para empezar a imaginarnos como salir” (Mastretta, 2014, p. 45).

Esta posibilidad, la de sortear las más oscuras dificultades y sobreponernos, eligiendo la educación como opción, una más –es cierto- pero inigualable en sí misma, es la que nos anima en la búsqueda de mejores procesos formativos, de docentes que tengan la posibilidad de acceder a un desarrollo integral de sus potencialidades.

Quizás el motivo más profundo que anima el deseo de aprender, sea el interés por ser mejores personas que nosotros mismos, mejores de lo que éramos ayer; deseo que se intenta satisfacer aprendiendo de diversas maneras de acuerdo a las posibilidades con que se cuenta. En este abanico de oportunidades, la escuela es un lugar de *encuentro entre el hombre y el conocimiento*, un espacio de *encuentro entre los hombres* mediatizado por el saber.

### Referencias bibliográficas

- Aebli, H. (1991) Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.
- Braslavsky, C. (2004) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. En Braslavsky, Cecilia (Coord.). *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*. (pp. 21-43). Fundación Santillana: Madrid.
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coll, C. (2009) Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Marchesi, Álvaro, Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coord.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Fundación Santillana, OEI: Madrid.
- Delors, J., In`am Al Mufti, IsaoAmagi, R Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, y Zhou Nanzhao (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educacion. Córdoba.
- Flecha, R y Tortajada, i (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imbernón, Francesc (Coord.). *La Educación en el siglo XXI. Los restos del futuro inmediato*. Capítulo 1 (pp. 13-27) y Capítulo 9 (pp. 171-180). Graó: Barcelona
- Gaeta González, M. L. (2014) Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En Paola Paoloni, María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández (Comps.) *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Gagliano, R. (2007) Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 245-259) Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gardner, H. (2013) *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós
- Gerver, R. (2010) *Crear hoy la escuela del mañana*. Ediciones SM.
- Gerver, R. (2010) *Crear hoy la escuela del mañana*. Ediciones SM.
- Giménez, G. (1997) Frontera Norte VOL. 9, NÚM. 18, julio-diciembre de 1997.
- Giménez, G. (2012) La cultura como identidad y la identidad como cultura. En [perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf). Recuperado el 16 de julio de 2017.

- Goleman, D. (2007) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara
- Goleman, D. (2015) *Una fuerza para el bien*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Goleman, D. (2015) *Una fuerza para el bien*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Hernández Cid, Hernán (2014) *La construcción de identidades. Sobre signos, narrativas y herramientas culturales*. Formación de Posgrado Virtual. Área Educación y Sociedad. Curso: Psicología de las Emociones y Afectos Políticos en Sociedades Contemporáneas. (Directora: Dra. Miriam Kriger – Coord. Académica: Mgter. Hernández Cid) Centro REDES.
- Hopenhayn, M. y Ottone., R. (2001) *El gran eslabón*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Krauskopf, D. (2001) Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En Domas, Solum (Coord.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. (pp.151-168). Editorial Tecnológica de Costa Rica: Cartago.
- López Rosetti, D. (2017) *Emoción y sentimientos*. Buenos Aires: Planeta.
- Magdalena, Gustavo (2010) *Levadura en el mundo. La educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Claretiana.
- Manes, F. y Niro, M. (2016) *El cerebro argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Mastretta, A. (2014) *El mundo iluminado*. Buenos Aires: Booket.
- Paoloni, P. V. (2014) El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (Comps.) *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Paoloni, P. Arabel, V. , Vaja y Muñoz, V. (2014, aceptación provisional). Confiabilidad y validez del Achievement Emotions Questionnaire. Un estudio con universitarios argentinos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (septiembre 2014).
- Pekrun, R. , Goetz, T. y Raymond, P. (2005) *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual*. Munich: University of Munich.
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2007) Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar*. (pp. 33-44) Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Pogré, P y Lombardi, G. (2004) *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Pozo, J. I. y Monedeo, C. (1999) *El aprendizaje estratégico*. Barcelona: Santillana.

- Reyes Bravo, Dinorah J. (2004) La esfera emocional y su relación con el proceso de aprendizaje. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Esfera-Emocional-y-Su-Relaci%C3%B3n/2041098.html> [Consulta: 04 de agosto de 2014]
- Robinson, K. (2013) El elemento. Buenos Aires: Conecta.
- Rosa Rivero, A. (2014) Cultivo del sí mismo y desarrollo de una identidad moral (I) Formación de Posgrado Virtual. Área Educación y Sociedad. Curso: Psicología de las Emociones y Afectos Políticos en Sociedades Contemporáneas. (Directora: Dra. Miriam Kriger – Coord. Académica: Mgter. Hernán Fernández Cid) Centro REDES.
- Tedesco, J. C. (2009) Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2006) *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006: La alfabetización, un factor vital*, París: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf> [Consulta: 06/10/13]
- UNESCO (2010) CONFITEA VI. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe Final. Belém do Pará: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/confinteavi> [Consulta: 06/10/13]