



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Línea de vida como recurso narrativo para la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía

Tapia Gutiérrez, Carmen Paz; Muñoz Pirce, Patricia

Línea de vida como recurso narrativo para la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía

Praxis Educativa (Arg), vol. 23, núm. 2, 2019

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161320006>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230206>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Línea de vida como recurso narrativo para la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía

Lifeline as a narrative resource for socio-emotional formation in students of pedagogy

Linha de vida como recurso narrativo para a formação sócio emocional em estudantes de pedagogia

Carmen Paz Tapia Gutiérrez
Universidad Católica de Temuco, Chile
ctapia@uct.cl

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230206>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161320006>

 <http://orcid.org/0000-0001-5167-2788>

Patricia Muñoz Pirce
Universidad Católica de Temuco, Chile
pmunozp@uct.cl
 <http://orcid.org/0000-0002-6240-8453>

Recepción: 08 Enero 2019

Corregido: 27 Marzo 2019

Aprobación: 06 Abril 2019

RESUMEN:

Se presentan resultados de experiencias en uso de líneas de vida en educación superior. Las líneas de vida son un recurso autobiográfico para la construcción social de la identidad en la formación inicial docente. Así mismo, éstas posibilitan la reflexión sobre el proceso formativo en un contexto intersubjetivo. La metodología es cualitativa, y se analizan las experiencias sobre la elaboración y socialización de líneas de vida. Los participantes fueron 60 estudiantes de Pedagogía en Educación Especial de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Los resultados muestran un eje narrativo que determina significados y sentimientos durante el proceso de elaboración de las líneas de vida. Como conclusión, la línea de vida es un recurso que permite reconocerse a sí mismo y a los otros. Esto contribuye al desarrollo de habilidades reflexivas y socioemocionales. La dimensión colectiva de la línea de vida facilita el desarrollo de empatía como competencia necesaria para la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Habilidades socioemocionales, Línea de vida, Construcción de identidad.

ABSTRACT:

Results of experiences in the use of lifelines in higher education are presented. It is an autobiographical resource for the social construction of identity in initial teacher training. Likewise, it makes possible the reflection on the formative process in an intersubjective context. The methodology is qualitative, and experiences are analyzed on the elaboration and socialization of the lifeline. The participants were 60 students of Pedagogy in Special Education of the Catholic University of Temuco, Chile. The results show a narrative axis that articulates meanings and feelings during the elaboration process of lifeline. It is concluded that the lifeline is a resource for the recognition of oneself and others. This contributes to the development of reflective and socio-emotional skills. The collective dimension of the lifeline facilitates the emergence of empathy as a necessary competence for teacher training.

KEYWORDS: Teacher training, Socio-emotional skills, Lifeline, Identity construction.

RESUMO:

Apresentam-se os resultados de experiências no uso de linhas de vida em educação superior. As linhas de vida são um recurso autobiográfico para a construção social da identidade na formação inicial docente. Desta forma, possibilitam a reflexão sobre o processo formativo em um contexto intersubjetivo. A metodologia é qualitativa e se analisam as experiências sobre a elaboração e socialização de linhas de vida. Os participantes foram 60 estudantes de Pedagogia em Educação Especial da Universidade Católica de Temuco, no Chile. Os resultados mostram um eixo narrativo que determina significados e sentimentos durante o processo de elaboração das linhas de vida. Em conclusão, a linha de vida é um recurso que permite reconhecer-se a si mesmo e aos outros. Isto contribui ao desenvolvimento das habilidades reflexivas sócio emocionais. A dimensão coletiva da linha de vida facilita o desenvolvimento da empatia como competência necessária para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: formação do professorado, habilidades sócio emocionais, linha de vida, construção da identidade.

INTRODUCCIÓN*

En la educación superior del siglo XXI es necesario un paradigma que supere las lógicas disciplinarias y avance hacia perspectivas complejas (Morín, 2007). Esto significa que tanto el saber científico y el saber humano se deben articular para responder a las problemáticas de la sociedad. De este modo, la formación de profesionales para el siglo XXI debe propiciar condiciones no sólo para enfrentar problemáticas técnicas-científicas, sino también éticas, sociales y humanas que están a la base de la justicia social (Zeichner, 2010).

En este contexto, formar al profesorado en el ser y convivir es un desafío para las instituciones de educación superior (Delors, 1996). También es un nudo crítico en los currículos de formación que privilegian el conocimiento disciplinario y pedagógico por sobre la dimensión socioemocional (Teruel, 2000; García, 2012; Amadio, Opertti y Tedesco, 2014). La investigación es robusta en afirmar la necesidad de integrar competencias socioemocionales para fortalecer el ser y convivir (Bisquerra, 2003; Casassus, 2009; López y Goñi, 2012; Palomera, Briones y Gómez -Linares, 2017; Tapia y Cubo, 2017; Aguaded y Valencia, 2017). Así, en los currículos de formación de profesores se debe considerar aspectos intra e interpersonales de los estudiantes (Garlick y Zamora, 2010; Fernández, Palomero y Teruel, 2009).

Los aspectos intrapersonales son constituyentes del saber ser, y los interpersonales configuran el saber convivir. Se trata de saberes necesarios en educación superior que orientan la identidad y la vida social. Ello implica abordar los procesos identitarios para que los estudiantes se reconozcan con fortalezas y debilidades, reflexionen para mejorar día a día sus competencias, y actúen como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión.

La formación inicial del profesorado, actualmente se orienta por enfoques de derechos, de género e inclusivo (UNESCO, 2017). Esto requiere un cambio en la cultura profesional docente, a través de reconstrucción de procesos de identidad y desarrollo profesional, en un contexto abierto para todos y orientado por valores inclusivos (Durán y Giné, 2017). Además, por el ciclo evolutivo de los estudiantes, la formación inicial es un periodo fértil para facilitar espacios de reflexión que favorezcan el autoconocimiento y la confianza en sí mismos para una mejor comprensión de su ser y su quehacer como seres humanos. Sumado a lo anterior, el proceso identitario se gesta en la interacción con otros, en un convivir democrático que permite vivir en la colaboración y en el respeto mutuo (García y López, 2011).

La investigación muestra que incorporar lo socioemocional en la formación tiene efectos sobre el desarrollo personal, las relaciones interpersonales satisfactorias y la prevención de la violencia. Respecto del desarrollo personal, mejora la autoestima (Bisquerra, 2009; Zahonero y Martin, 2012), el rendimiento académico, la salud mental y la satisfacción por la vida (Pinedo, Arroyo y Caballero, 2017), el manejo del estrés (Molero, Pantoja y Galiano, 2017), el autoconocimiento, el autocontrol, la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio para la toma de decisiones (Zahonero y Martin, 2012). En cuanto a las relaciones interpersonales, favorece la comunicación, empatía, facilita el trabajo en equipo y la resolución de conflictos (Zahonero y Martin, 2012); a su vez, aumenta las habilidades sociales en el aula, disminuye el índice de conductas antisociales y socialmente desorganizadas, mejora la disciplina y la adaptación al sistema educativo (Bisquerra, 2009).

Respecto de la prevención de la violencia, las competencias socioemocionales han cobrado gran relevancia en la última década, por cuanto son un factor protector frente a la violencia, promueve una buena convivencia y buen clima en la sala de clase (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009; Díaz-Aguado y Martin, 2011; Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014; Bassaletti y González, 2017). Palomero (2009) coincide con Zabalza (2006) al señalar que las competencias sociales y emocionales de los profesores afectan notablemente el desempeño docente en el modo de ejercer la docencia, así como en las relaciones de aula (Fragoso, 2018). En vista de lo anterior, las experiencias biográficas de los estudiantes son fundamentales para el desarrollo de competencias socioemocionales. Los enfoques biográficos (Ferrarotti, 1991; Bertaux, 1999) relevan hitos significativos en

la vida de los estudiantes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Pujadas, 1992; Cornejo, 2006; Huberman, 1998; Castro y Gandini, 2006), representados en narrativas que permiten avanzar hacia el desarrollo de la identidad personal (Martel, 2012; Capella, 2013). En este caso, se propone analizar la línea de vida como un recurso para el desarrollo socioemocional en un contexto formativo intersubjetivo. Esta propuesta se diseña en el marco de la asignatura de Taller de Diversidad y Construcción de Identidad, perteneciente al primer semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial ¹.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación se inscribe en la tradición cualitativa (Flick, 2007). En particular desde el enfoque biográfico-narrativo para la investigación educativa (Huberman, 1998; Sautú, 2004; Alliaud, 2004; Bolívar, 2002; Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Desde este enfoque se relevan las vivencias narradas e interpretadas por los propios sujetos en el marco de un contexto social, institucional, entre otros (Cornejo, 2006; Veras, 2010; Bertaux, 1981). Se trata de acceder a las narraciones de estudiantes mediante la propuesta de líneas de vida. Entonces las líneas de vida son un recurso utilizado para develar aquellas interpretaciones que los propios estudiantes realizan sobre su identidad en el contexto de su formación docente.

PARTICIPANTES

Los participantes de la investigación son estudiantes de primer año de enseñanza superior de la Universidad Católica de Temuco, Chile ². Se trata de 60 estudiantes ingreso 2018 a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. El promedio de edad es 19 años. El 85% de las estudiantes proviene de región de La Araucanía, un 28,6% tienen origen étnico mapuche ³.

De acuerdo con los antecedentes escolares de las estudiantes, es posible advertir que el 52,6% egresan de establecimientos de educación pública, en cambio el 46,4% de las estudiantes de primer año provienen de establecimientos particulares con subvención estatal (46,4%).

INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS

El principal instrumento para la producción biográfica-narrativa de las estudiantes es la *línea de vida*. En términos de procedimiento la línea de vida permite una narración biográfica breve que a su vez posibilita la reflexión e interpretación de significados sobre hitos relevantes en su historia de vida. Se trata un proceso que tardó aproximadamente tres meses en donde (1) registran hitos que consideran relevantes, (2) elaboran su línea de vida y (3) socializan su línea de vida con otras estudiantes.

En primer momento las estudiantes identifican, narran y analizan hitos de su historia de vida. Luego, la elaboración de la línea de vida comprende un registro descriptivo guiado por preguntas orientadoras asociadas a quién soy, de dónde vengo y por qué soy así. En la socialización de la línea de vida presentan sus narraciones a sus compañeras. De esta socialización se recibe una retroalimentación de pares.

De acuerdo con el propósito de este estudio, se describen las reflexiones de las estudiantes basadas en la elaboración y socialización de la línea de vida. Para esto los procedimientos de análisis utilizados se basan en la fenomenología social de Schütz (1972), cuya tesis central sostiene que la vida social cotidiana es una producción biográfica intersubjetiva. Las preguntas que orientan la reflexión se traducen en dimensiones asociadas con significados y sentimientos emergentes que tiene como marco un eje narrativo-reflexivo vinculado a la línea de vida. De este modo, para acceder a la interpretación de las estudiantes sobre sus experiencias con la línea de vida se recurre a las significatividades interpretativas (Schütz, 2003).

La significatividad interpretativa está anclada temáticamente al acervo de conocimiento del sujeto. Es decir, los significados que el sujeto interpreta son referencia a temáticas que forman parte de su experiencia biográfica, por lo tanto, responden a una sedimentación de la experiencia. Estas sedimentaciones remiten a la historia (biografía) y a las condiciones de la adquisición del conocimiento que, de acuerdo con Schütz y Luckmann (1977) “...se ha *aprendido* a interpretar” (p. 204). Del mismo modo, Schutz (2003) sostiene que el sistema de significatividades que gobierna la interpretación de sentido común en la vida cotidiana se origina en la situación biográfica personal del actor. Precisamente las líneas de vida muestran la experiencia biográfica del estudiante sobre la cual este sitúa su *significatividad interpretativa*.

RESULTADOS

A partir del proceso de construcción y socialización de las líneas de vida, se desprende un eje narrativo-reflexivo. Alrededor de este eje, las estudiantes expresan dimensiones de significados y sentimientos sobre la experiencia biográfica (figura 1). En consecuencia, se presentan las significatividades interpretativas que los estudiantes elaboran a partir del eje narrativo-reflexivo y las dimensiones de significados y sentimientos que se desprenden de éste.



Figura 1. Dimensión analítica-interpretativa en líneas de vida

Eje reflexivo-narrativo

Este eje corresponde a una dimensión experiencial biográfica que se desprende de la construcción de la línea de vida. En este eje asoman como principales temáticas: *crecimiento personal*, *reflexión sobre historia personal*, *autoconocimiento* y *superación personal*.

Crecimiento personal

La estudiante reconoce que su historia de vida le ha permitido un crecimiento personal a través del tiempo. Desde la misma lógica comprende la importancia de las personas que la rodean y han sido parte de su vida. A su vez, valora aceptar las diferencias para tener una vida equilibrada.

...el presente que hoy vivo es la suma de los ayeres, de errores y aciertos. Me he caído muchas veces, pero con mucha energía me he vuelto a levantar. Además, también logré comprender lo importante de querer, aceptar y respetar a todo nuestro entorno, para así poder vivir de forma más liviana y proporcionada a la misma vez. (E5)

La estudiante reconoce como parte de su crecimiento personal una vida con dificultades. Algunas de estas dificultades no son expuestas en la línea de vida por cuanto todavía no están las condiciones emocionales para hacerlo. Reconoce que algunos momentos difíciles le permitieron madurar emocionalmente. Esto se traduce en la capacidad de mantener distancia para poder observar con objetividad las situaciones vividas. Así mismo la reflexión de la estudiante muestra la capacidad de reconocer la enseñanza y aprendizaje que aflora en las situaciones vividas:

Mis experiencias de vida no han sido fáciles, ¿pero para quién lo son? Hay algunos hitos que no mencioné ya que no me siento preparada para contárselos, ya que no me siento muy orgullosas de ellos (...). Me han servido para madurar, tener una visión objetiva de las cosas, valorar mi vida y mi entorno. Creo que toda experiencia sea traumática o no deja una enseñanza, solo depende de nosotros si la tomamos logrando aprender de ésta. (E8)

Reflexión sobre historia personal

En algunos casos la reflexión-narración considera la presencia de particularidades que forman parte de la vida y personalidad de las estudiantes. Por ejemplo, la experiencia de tener un síndrome ha permitido a la estudiante aprender a vivir de manera distinta. La estudiante agradece a la experiencia de vivir diariamente en sociedad, lo cual es una oportunidad para desprenderse de prejuicios que afectan la relación con los otros:

Creo que, al pasar el tiempo, mi síndrome sea convertido en mi mejor amigo, ya que me ha enseñado a ver la vida de una forma diferente, dado que el ser humano es tendiente a hacerse problema por los detalles más ínfimos. Soy una agradecida del día a día, que nos permite tener la oportunidad de vivir, siendo respetuosos con las demás personas y a no dejarse llevar por los prejuicios que tiene la sociedad. Por el hecho de tener una condición de salud o dificultades de aprendizaje, es menos aceptada. (E10).

La redacción de las líneas de vida coincide con la etapa de aceptación personal. Así, la acción de escribir converge en aprendizajes sobre cuestiones prácticas, pero también permite la experimentación de sentimientos basados en relaciones familiares. En consecuencia, la realización de la línea de vida es un espacio para que la estudiante comparta sus sentimientos que hasta entonces formaban parte solo de su intimidad:

Yo estaba pasando por un período de aceptación personal y esto me ha ayudado favorablemente (...) a veces llegué a emocionarme; dado que al [redactar] recordaba cosas que nadie más sabía que fueron significativas para mí y revivir sentimientos hacia los integrantes de mi familia con los cuales yo era más cercana en ese momento. (E11)

Autoconocimiento

Sin duda, la experiencia autobiográfica expresada en las líneas de vida constituye un momento de introspección que facilita el autoanálisis de la estudiante. En este sentido, las líneas de vida es un recurso para mirar a aquellas experiencias que aportan al desarrollo socioemocional de la estudiante:

Al realizar esta línea de vida, pude recordar y hacer memoria de todo lo que he vivido, cosas buenas y malas y darme cuenta de que me han servido mucho en lo que actualmente soy, todas las experiencias que viví me han servido para crecer, madurar, aprender amar, aprender a respetar. (E1)

Además, la línea de vida es un recurso autobiográfico que permite al estudiante detenerse para auto-mirarse. Es decir, permite reafirmar o construir identidad lo cual facilita al estudiante vincularse con sus proyectos de vida: "...la elaboración de la línea de vida me sirvió para detenerme un momento y observar cómo estoy en mi vida, el reflexionar quien soy, por qué soy así y hasta dónde quiero llegar" (E2).

Superación personal

Escuchar las historias de vida de otros compañeros ha permitido aprender a enfrentar las dificultades propias. A partir de las experiencias compartidas las estudiantes se ven reflejadas en el otro. Desde esta posición se valora la confianza expresada por el otro. A su vez, se destaca la capacidad de buscar la superación personal, sin duda esto también interpreta el propio deseo:

El escuchar a mis compañeros, me ha hecho pensar que no solo a uno le ha pasado momentos difíciles en la vida y que lo compartieran frente a nosotros se ve la confianza que nos entregan al contarnos sus hitos más relevantes de su vida. Entrega satisfacción el que uno quiera superarse. (E8)

Desde esta perspectiva, la estudiante reconoce que el proceso de línea de vida le ha permitido desarrollarse desde una dimensión intrapersonal. Escuchar las historias de otros otorga sentido a las experiencias propias. También, ayuda a superar dificultades y construir aprendizajes sobre las vivencias de otros que sirven como modelos a seguir:

También ayudó a poder conectarme nuevamente en la tierra, valorar cosas que tengo y personas que me rodean. Ayudó a entender aún más que hay vivencias y realidades mucho más duras que las propias, pero a pesar de ellos se puede salir adelante y existen personas muy fuertes de las cuales se puede aprender. (E14)

Dentro del eje narrativo-reflexivo hay significados que las estudiantes atribuyen al proceso de construcción de líneas de vida. A continuación, se presenta la dimensión significados sobre la experiencia de elaboración de líneas de vida.

Significados línea de vida

- a) Los significados que las estudiantes construyen dan cuenta del logro sobre la comprensión de sí mismo, la revisión de la historia vivida, el conocimiento de los otros y el apoyo mutuo que se genera a partir de la socialización de las líneas de vida.

- b) *Comprensión de sí mismo*

Para la estudiante la línea de vida permite la comprensión de sí mismo, en tanto promueve el autoconocimiento y la construcción de la identidad. Por tanto, para comprenderse así mismo, es necesario enfrentarse a sí mismo. Es decir, enfrentar y aceptar las experiencias en un contexto biográfico cargado de significados que son descubiertos mediante la línea de vida:

Esto significó mucho, ya que tuve que reflexionar y analizar parte de mi vida que jamás había hecho, como por ejemplo de dónde vengo, algo muy difícil de responder, pero que no le damos el real significado, al igual que la pregunta ¿Quién soy? Que se ve fácil de responder, pero en realidad cuesta demasiado saber quién realmente somos (E14).

La línea de vida es un recurso para la comprensión del sí mismo. Esta comprensión se basa en la identificación de sentimientos y emociones. También la línea de vida está orientada hacia la comprensión de otros. Escuchar a otros moviliza la comprensión y empatía hacia ese otro: “Fue importante para reconocer mis sentimientos y emociones, además, para conocer a mis compañeros y ponerme en su lugar, comprenderlos (E13).

- c) *Revisión de la historia vivida*

La línea de vida significa un ejercicio de rememoración de pasajes vividos que se vinculan con el origen y presente de la estudiante. A partir de esto, la línea de vida es un recurso que permite aproximarse a aquellos valores que le otorgan sentido a las acciones de las estudiantes: “Significó poder recordar momentos agradables y no tan agradables, pero que me sirvieron para saber de dónde vengo y quien soy, y sobre todo los valores y convicciones por las que me muevo” (E 02).

La escucha de la historia de vida de otros, sitúa a los estudiantes en un escenario socioemocional que aporta a la comprensión de múltiples realidades. Efectivamente, el conocimiento de las historias de vida de otros devela prejuicios que normalmente orientan las relaciones entre compañeros:

Fue un hecho bastante importante y que de cierto modo marcó mi vida, ya que es significativo poder recordar hitos relevantes en tu vida y compartirlos con mis compañeros, a quienes quizás no conocía, pero gracias a esto pude hacerlo. Uno a veces juzga a las personas por lo que ve, pero no sabe realmente lo que vivieron o están viviendo. (E16)

d) *Conocimiento y apoyo mutuo*

La línea de vida significa conocerse y apoyarse mutuamente. Precisamente, se trata de un conocimiento del otro en tanto diferente a mí. Esto requiere poner atención a la diversidad de realidades vividas para aceptar aquellos rasgos que constituyen al otro:

...Además de ser una instancia para conocer a mis compañeros y de darme cuenta de que todos tenemos una historia de vida distinta, otras más alegres o más tristes. Darme cuenta también de la diversidad presente en mis compañeros y poder aceptarla. (E19)

El conocimiento del otro permite al estudiante situarse desde ese otro. Esto significa una experiencia empática [oportunidad empática] en el marco de una situación de aprendizaje que promueve la reflexión: “Significó un momento de empatía y comprensión hacia mis demás compañeros, ya que tuvieron el valor de expresarse y escucharme en el momento de la exposición” (E26).

Cada experiencia biográfica y los significados que las estudiantes atribuyen a estas lleva consigo una carga emocional. Esto se expresa en la interpretación de sentimientos sobre el proceso de construcción de línea de vida.

Sentimientos emergentes

- a) En esta dimensión es posible visibilizar los sentimientos que las estudiantes experimentan como resultado de la socialización de las líneas de vida. En este caso, empatía, entusiasmo y felicidad configuran el núcleo de sentimientos que se asocian a resultados positivos tras compartir la experiencia.

b) *Empatía*

El sentimiento de empatía necesariamente responde a la experiencia autobiográfica compartida. Se trata de la empatía recibida a partir de mensajes que también estimulan la reflexión de quien los recibe: “Me quedo con la empatía que sentí al leer los mensajes y con el apoyo que me hicieron reflexionar y las palabras de aliento” (E2). La empatía se transforma en un sentimiento interpretado por la estudiante desde los mensajes de sus compañeras. De este modo, la empatía se expresa en sentirse acompañada y apoyada.

c) *Entusiasmo*

Otro sentimiento relevante experimentado a partir de la línea de vida y la expresión de otros es el entusiasmo. Este sentimiento emerge desde la mirada e interpretación de otros que para la estudiante sin duda adquiere sentido. Sentir entusiasmo es una actitud personal que se interpreta como una invitación para avanzar en los proyectos de vida:

Que siempre vea el lado positivo de las cosas, que soy una mujer fuerte y valiente, que soy alegre. Me quedo con que debo ser positiva y perseverante si quiero alcanzar mis metas y que junto a Dios todo es posible. (E10)

d) *Felicidad*

Por último, otro sentimiento emergente es la felicidad. Este sentimiento supone situar al estudiante en un estado continuo de felicidad que se imponga a las circunstancias vividas en la cotidianidad: “Que seas tan feliz que no sepas si vives o sueñas, recuerda... hoy es un día perfecto para ser feliz” (E7). De este modo, la vida experimentada es interpretada como un mundo natural desprovisto de felicidad. Por lo tanto, el deseo de sentirse feliz es instalado metafóricamente como fuera de la vida cotidiana. Por el contrario, el sentimiento de felicidad es situado en el deseo de vivir en un espacio onírico.

CONCLUSIONES

La incorporación de las líneas de vida es un recurso para el reconocimiento de sí mismo en el contexto de encuentro con otros. Entonces, la línea de vida contribuye a orientar la formación del profesorado para desarrollar habilidades reflexivas y socioemocionales en las estudiantes y así aportar a la construcción de identidad. En efecto, al igual que otros métodos biográficos orientados a la construcción de identidad (Martel, 2012) la línea de vida permite articular la historia vivida con interpretaciones propias y las de otros para otorgar sentido desde una narración social. Así, se trata de un ejercicio autobiográfico de reconstrucción de identidad que permite generar proyectos de vida (Zárate, 2015) a partir de la resignificación del sentido de las vivencias.

Las líneas de vida apelan al conocimiento de sí mismo, pero también un conocimiento sobre los otros. Esto se explica debido al momento individual y social que implica el trabajo con este recurso para la formación. En este sentido, la línea de vida aporta a la construcción social de la identidad, orientada por una narración de quiénes somos. Es decir, la identidad como resultado de una construcción social (Taylor, 2006), y por lo tanto una forma de narración social.

De acuerdo con Zárate (2015, p. 128), la construcción social de la identidad consiste en “...una relación negociada con el entorno social, en libertad y voluntariamente, pero no de manera autodeterminada, sino en coparticipación con los otros en la conformación de lo que somos, es decir, de nuestra propia identidad y de nuestra historia”. La socialización de historias entre estudiantes en el proceso de construcción de líneas de vida representa un espacio para el reconocimiento intersubjetivo. Es decir, la mirada del otro contribuye al reconocimiento de rasgos de la personalidad sobre los cuales luego se establecen interrelaciones genuinas entre estudiantes.

Precisamente, la posibilidad de tener el espacio intra e intersubjetivo aporta a la construcción identitaria, y al mismo tiempo supone un ejercicio de empatía. La empatía como competencia y en el contexto de la formación docente permite gestionar las relaciones al interior del aula, por cuanto favorece la colaboración y resolución de conflictos (Palomero, 2009). En este sentido, escuchar al otro como ejercicio de empatía contribuye en compartir y comprender emociones experimentadas en el contexto de la narración social.

En consecuencia, la mirada del otro complementa el conocimiento y valoración del sí mismo en un contexto de diversidad social y cultural. Se trata de un proceso social donde se elaboran sentidos desde los marcos históricos y culturales presentes en la biografía de los sujetos (Bruner y Haste, 1990).

Además, el intercambio de historias promueve el acercamiento mutuo y la búsqueda de sentido de las propias reflexiones (Correa, 2014). Este espacio relacional interpretativo que permite la línea de vida promueve en el estudiante un ejercicio de reflexión sobre sí.

La reflexión en el ámbito de la formación inicial, y desde la utilización de recursos como la línea de vida, puede contribuir a una necesaria cultura de la reflexión docente (Schön, 1998). Es decir, la reflexión no sólo acompañará al docente durante todo su desempeño profesional, sino que también les permitirá modificar y mejorar las prácticas pedagógicas. Por tanto, la línea de vida no sólo aporta a mantener un hábito reflexivo en los estudiantes, sino que los prepara hacia el desarrollo de una competencia reflexiva (Correa, 2011).



S/T

aguafuerte aguatinata
Cristina Prado

Finalmente, la línea de vida ante todo es una comunidad narrativa-reflexiva que estimula la valoración de la diversidad del otro, en el marco de una historia compartida, y que permite la construcción social de la identidad.

REFERENCIAS

1. Aguaded, M., y J. Valencia (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 175-190. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.010>.
2. Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34 (1), 1-11. Recuperado de: <https://www.rieoei.org/RIE/article/view/2888>.
3. Amadio, M, R. Opertti, y J. C. Tedesco (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].
4. Bassaletti, R. y P. González (2017). *Modelo de gestión de la convivencia escolar "Paz Educa"*. Fundación Paz Ciudadana. Santiago (Chile).
5. Berger, C., N. Milicic, L. Alcalay y A. Torretti(2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 169-177.
6. Bertaux-Wiame, I. (1981). The Life History Approach to the Study of Internal Migration. En D. Bertaux (Ed.), *Biography and Society* (pp. 249-265). Beverly Hills: Sage.
7. Bertaux, D.(1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica. sus potencialidades. *Proposiciones*, 29,1-23. Recuperado de:<http://www.preval.org/files/14BERTAU.pdf>.

8. Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
9. Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
10. Bolívar A., J. Domingo y M. Fernández (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
11. Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 41-62. Recuperado de: <https://www.redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>.
12. Bolívar, A. y J. Domingo (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 358- 399. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.
13. Bruner, J. y H. Helen (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona, España: Paidós
14. Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 117-128.
15. Castro, N. y L. Gandini, (2006). La salida de la escuela y la incorporación al mercado de trabajo de tres cohortes de hombres y mujeres en México. En Ponencia llevada a cabo en el *V Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo*. México.
16. Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Chile: Indigo/Cuarto propio
17. Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psyke*, 15(1), 95-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008>.
18. Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, 50 (2), 77-95.
19. Correa, J. (2014). La vulnerabilidad del investigador narrativo. La investigación con maestras principiantes y futuras maestras de educación infantil. *Revista Praxis Educativa*, 18(2), 51-61.
20. Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
21. Díaz-Aguado, M. J. y G. Martínez (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23 (2), 252-259
22. Garlick, E. y A. Zamora (2010) *Formación y desarrollo socioemocional: una mirada desde las competencias del ser y el convivir*. Ediciones UCSH: Chile.
23. Fernández, M., M. Palomero y J. Teruel (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(19), 33-50
24. Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires: CEAL.
25. Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
26. Fragoso Luzuriaga, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias/ Challenges and General Tools for the Development of Emotional Intelligence in the University Classrooms. *Praxis Educativa*, 22 (3), 47-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>.
27. Durán, D. y C. Giné (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-169. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>.
28. García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
29. García, L. y R. López (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 351-555. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-050.

30. Huberman, N. M. (1998): Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
31. Huchim, D. y R. Reyes (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>.
32. López-Goñi, I. y J. M. Goñi, (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, (357), 205-206.
33. Martel, P. (2012). La narrativa autobiográfica. En Sepúlveda, M., Alcaíno, C., y García, G. (Eds.) *Psicoterapia evolutiva constructivista en niños y adolescentes, métodos y técnicas terapéuticas. Juegos, imágenes, diálogos* (pp. 197-211). Santiago, Chile: Andros impresores
34. Mena, I., C. Romagnoli y A. Valdés (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3) 1-21.
35. Molero, D., A. Pantoja-Vallejo y M. Galiano-Carrión (2017). Inteligencia emocional Rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos*, 20, 43-56
36. Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta* (Trad. Paula Mahler). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Buena Visión.
37. Palomera R., E. Briones y A. Gómez-Linares (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socioemocional para la formación de docentes a nivel de grado y post grado. *Contextos educativos*, 20, 165-182. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.2988>.
38. Palomero Fernández, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 15-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015206002.pdf>.
39. Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 12 (2), 145-153. Recuperado de: <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>.
40. Pinedo, R., M. Arroyo y C. Caballero (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos*, 20, 11-26. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.2996>.
41. Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Cuadernos Metodológicos 5. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
42. Sautu, R. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
43. Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
44. Schutz, A. (1972). *Fenomenología del Mundo Social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
45. Schütz, A. y T. Luckmann, (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
46. Tapia, C. y S. Cubo (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-148. DOI: 10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp.
47. Taylor, C. (2006). *Las fuentes del yo*. Barcelona, España: Paidós.
48. Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
49. UNESCO (2017). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible* (4). Recuperado de: https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
50. Veras, E. (2010). Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? *Cinta moebio* 39, 142-152
51. Zabalza, M. A. (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
52. Zahonero, A. y M. Martín (2012) Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 57-70. Recuperado de: <https://www.revista.suam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014>.

53. Zárate Ortiz, José Francisco. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *Eidos*, (23), 117-134. <https://dx.doi.org/10.14482/eidos.23.189>.
54. Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid, España: Morata.

NOTAS

- * Investigación realizada en colaboración con el Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.
- 1 Equivalente a la carrera de Educación Especial
- 2 La universidad se sitúa al sur de Chile, en la región de la Araucanía. De acuerdo con la encuesta CASEN 2017, la región es la más pobre del país, un 17,2% de personas se encuentra en esta situación, duplicando el promedio 8,5% en el país, así como en el criterio de pobreza multidimensional (28,5% versus 20,7% nacional); su población se distribuye en urbana (68%) y rural (32%). Un 31% declara pertenecer a un pueblo indígena.
- 3 La población mapuche es un pueblo originario del sur de Chile. Según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) basados en el Censo del año 2017, la población mapuche en Chile corresponde al 9,9 % de la población chilena, es decir 1.745.147 personas. Así mismo, esto representa el 79.8 % de los pueblos originarios en Chile.