



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa

Millenaar, Verónica; Roberti, Eugenia; Garino, Delfina

Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922011>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-334>



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

Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa

Emotions in secondary school: between training for work, social inclusion and educational innovation

Verónica Millenaar

PREJET-CIS-IDES/CONICET, Argentina

veronicamillenaar@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-334>

Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922011)

id=384569922011

Eugenia Roberti

PREJET-CIS-IDES/CONICET, Argentina

eugenia.roberti@hotmail.com

Delfina Garino

PREJET-CIS-IDES/CONICET, Argentina

delgarino@gmail.com

Recepción: 20 Julio 2021

Aprobación: 12 Noviembre 2021

RESUMEN:

El presente estudio tiene el objetivo de analizar los sentidos y formas de implementación de abordajes específicos sobre las emociones en experiencias institucionales de nivel secundario. Se analizan tres escuelas secundarias en donde se han implementado estas propuestas, aunque con diferencias entre sí en cuanto a los objetivos, las estrategias y las fundamentaciones de dicha implementación. Las escuelas están situadas en Buenos Aires, Misiones y Neuquén, y fueron relevadas en un mapeo de escala nacional sobre la incorporación de competencias transversales y socioemocionales en la escuela secundaria. Para analizar sus propuestas se realizaron entrevistas con sus directivos y otros actores relevantes en la jurisdicción. El artículo muestra que la temática de las emociones en las distintas escuelas incluye variadas estrategias y sentidos, no siempre enmarcadas en el paradigma de la Educación Emocional y en ocasiones dialogando con experiencias y debates que ya tienen su tradición en el campo educativo.

PALABRAS CLAVE: emociones, escuela secundaria, jóvenes.

ABSTRACT:

The present study aims to analyze the meanings and ways of implementation of specific approaches to emotions in institutional experiences at the secondary level. Three secondary schools were analyzed, where these proposals have been implemented, with differences between them in terms of the objectives, strategies and rationale for such implementation. The schools are located in Buenos Aires, Misiones and Neuquén, and were surveyed in a nationwide mapping about the incorporation of transversal and socioemotional competencies in secondary school. To analyze their proposals, interviews were conducted with their managers and with other relevant actors in the three jurisdictions. The article shows that the perspective of emotions in the different schools includes various strategies and meanings, not always framed in the paradigm of Emotional Education and, in some cases, those meanings dialogue with experiences and debates that already have a tradition in the educational field.

KEYWORDS: emotions, secondary school, youths.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años en la Argentina ha habido un avance significativo, en todo el territorio nacional, de corrientes, propuestas y teorías que postulan la necesidad de incluir un abordaje de las emociones en el campo educativo. Así, en algunas provincias, se han iniciado debates específicos sobre la temática que incluyen la presentación y sanción de proyectos de Ley, acompañadas de acciones, iniciativas y discusiones en la comunidad educativa¹. En general, en los fundamentos de las leyes y propuestas, se reconoce a la Educación

Emocional como una estrategia para mejorar la inserción laboral, reducir el abandono escolar, disminuir los niveles de conflictividad en el aula y propiciar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, entre otras cuestiones. En muchos casos, las concepciones teóricas que enmarcan dichas propuestas devienen de la corriente ligada a la “inteligencia emocional” derivada de la psicología positiva.

No obstante, existen perspectivas diferentes en las acciones y fundamentaciones en relación con las emociones. En efecto, se vislumbra una multiplicidad (también imprecisión) de nominaciones y concepciones con las cuales se las aborda. Los postulados más recientes y asociados con la Educación Emocional se mixturán con otras perspectivas que ya cuentan con cierta tradición en el mundo educativo. Tanto en la formación para el trabajo (donde se promueve el desarrollo de competencias transversales), en el acompañamiento de trayectorias educativas (con centralidad en el trabajo con las subjetividades), como en ciertos dispositivos escolares innovadores, los aspectos ligados a la comunicación inter-personal, la auto-reflexión y el fortalecimiento de la propia confianza se postulan como ejes clave en los procesos de aprendizaje.

En este marco, desde una perspectiva situada territorialmente, el presente estudio tiene el objetivo de analizar los sentidos y formas de implementación de abordajes específicos sobre las emociones en experiencias institucionales de nivel secundario. ¿Cuáles son los objetivos para incorporar las emociones en las propuestas educativas? ¿Qué sentidos fundamentan su incorporación en la escuela secundaria? ¿De qué manera se implementan?

En particular, se analizan tres escuelas secundarias en donde se han implementado estas propuestas, aunque con diferencias entre sí. Las escuelas están situadas en Buenos Aires, Misiones y Neuquén, y fueron relevadas en un mapeo de escala nacional sobre la incorporación de competencias transversales y socioemocionales en la escuela secundaria². Se trata de escuelas que abordan las emociones en sus propuestas educativas, ya sea a través de un trabajo sobre las habilidades socioemocionales, a partir de una planificación que incluye competencias transversales o incorporando a la llamada Educación Emocional como propuesta. Además, son escuelas que otorgan un especial énfasis a la formación para el trabajo y comparten la particularidad de seleccionar su propio cuerpo docente. En relación con sus contextos provinciales, se observa que existen diferentes grados de avance en la inclusión de la Educación Emocional como política.

Metodológicamente, la investigación (desarrollada entre octubre de 2019 y septiembre de 2020) se basa en un diseño cualitativo que se propone analizar el perfil institucional de las escuelas y sus improntas. Para esto, por un lado, se realizaron 10 entrevistas en profundidad a directivos/as, asesores/as pedagógicos/as, directores/as de nivel secundario de las provincias y otros informantes clave. Por otro lado, se recopilaban fuentes secundarias (documentaciones, proyectos y descripciones institucionales de las experiencias). En cuanto a la estrategia analítica, se procedió a un análisis interpretativo de las entrevistas que, junto a la integración de fuentes documentales complementarias, permitió la descripción de cada una de ellas desde una mirada comparativa.

2. LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA: PROPUESTAS, DEBATES Y ALCANCES

La temática de las emociones en la escuela se caracteriza por la polisemia de sentidos y conceptos que engloba. Lo emocional se presenta como un campo de estudios híbrido e indefinido, donde se solapan definiciones que hacen referencia, entre otras nominaciones, a “habilidades socio-emocionales”, “educación emocional”, “habilidades blandas”, “capacidades interpersonales”, “competencias transversales”. Este apartado del artículo procura dilucidar y sistematizar las diferentes corrientes teóricas detrás de cada una de las nominaciones empleadas para, de este modo, generar una mayor precisión conceptual.

De acuerdo a la revisión bibliográfica, pueden reconocerse diferentes enfoques que involucran lo emocional: 1) el enfoque sobre competencias en la formación laboral, propia de las discusiones sobre las transformaciones del mundo del trabajo; 2) el enfoque sobre los aprendizajes subjetivos en las trayectorias educativo-laborales, propio de las investigaciones centradas en el acompañamiento a las trayectorias de

jóvenes con vulneración de derechos; 3) el enfoque sobre la innovación educativa, propio de los debates que postulan la transformación de los dispositivos escolares en el marco de nuevas tecnologías y culturas juveniles ³.

2.1. Enfoque sobre Competencias en la formación para el trabajo

Un primer eje que dialoga con el campo de estudio sobre las emociones refiere al enfoque sobre Competencias en la formación para el trabajo. El debate de las competencias surge como una respuesta a las transformaciones en la organización del trabajo industrial y fordista. El surgimiento de la “competencia laboral” se relaciona, desde esta vía, con la necesidad de las empresas de encontrar formas de diferenciación en el mercado global a partir de una mayor adaptabilidad e innovación. En un contexto donde las transformaciones culturales, tecnológicas y de las relaciones laborales vinculadas al proceso de la globalización plantean desafíos en términos de aprendizaje y transmisión del conocimiento, el concepto de “competencia” permite repensar la relación del sistema educativo con el productivo (SCANS, 1991; Mertens, 1996).

De acuerdo con la diferenciación que propone Gautié (2004), en la actualidad se exigen más competencias que calificaciones. Las primeras remiten a cualidades intrínsecas del individuo, tanto a su “saber ser” como a sus aptitudes; mientras que las segundas aluden (en la lógica industrial fordista) a los requisitos técnicos de la ocupación de puestos claramente definidos en la organización del trabajo. En este marco, el enfoque de las competencias implica en sus fundamentos un aprendizaje por parte de los/as trabajadores/as para movilizar recursos cognitivos en pos de responder a situaciones de trabajo polivalentes, sujetas a una innovación permanente (Tanguy, 2001).

Las “competencias transversales” (Vargas Zuñiga, 2004) comprenden una serie de habilidades (en ocasiones adjetivadas como “blandas”) relacionadas con el pensamiento crítico, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la capacidad de resolver problemas. En este sentido, organismos internacionales como la OIT y el BID (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012; Brewer y Comyn, 2015), señalan que una base sólida de competencias transversales constituye uno de los factores principales para la empleabilidad.

En Argentina, este enfoque ganó legitimidad en los años noventa dentro del campo laboral (Catalano, Avolio de Cols y Sladogna, 2004), constituyéndose en la principal línea que orienta a la formación para el trabajo. No obstante, desde perspectivas críticas se advierte que la utilización de la noción de competencias, como modo de mejorar la formación de trabajadores/as y la gestión del trabajo, se dio correlativamente con la implementación de políticas de empleo que aceleraron los procesos de flexibilidad y precarización laboral (Tanguy, 2001; Drolas, 2011).

2.2. Enfoque sobre aprendizajes subjetivos en las trayectorias educativo-laborales

Desde una perspectiva diferente, las investigaciones que se han centrado en las trayectorias educativo-laborales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad y desigualdad, han otorgado especial relevancia al abanico amplio de saberes movilizados en las instancias de formación para y en el trabajo. Esta perspectiva también dialoga con el campo de las emocionalidades en tanto invita a valorizar el aprendizaje subjetivo que deviene de la experiencia de formación en el marco de las trayectorias.

En el contexto actual, donde los/as jóvenes ven limitadas sus posibilidades de inserción laboral en puestos estables y del mercado laboral formal, se postula que estos aprendizajes subjetivos se constituyen en “soportes” fundamentales para la configuración de las trayectorias educativo-laborales (Jacinto y Millenaar, 2009). Los “aprendizajes biográficos”, implican tanto el saber organizar reflexivamente las propias experiencias de vida, como la constitución de procesos colectivos y de redes sociales que favorezcan la comunicación de los sujetos, su relación con el contexto social y capacidad de acción (Alheit y Dausien, 2008).

En efecto, un conjunto de intervenciones de apoyo a la inclusión socio-laboral, desarrolladas tanto desde ámbitos educativos como de políticas y programas de empleo dirigidos a jóvenes, valora el trabajo a nivel de las subjetividades en pos de revertir ciertas carencias propias de sectores en desventaja (Jacinto, 2017). Las habilidades interpersonales y sociales, la autoconfianza y autoconocimiento, la motivación a innovar, la identificación con un proyecto laboral y la disposición al trabajo, son ejemplos de los saberes socioemocionales que se buscan promover en jóvenes con vulneración de derechos (Millenaar, 2018; Roberti, 2018; Jacinto, 2018; Garino, 2020). Así, desde esta perspectiva, se ha planteado que estos aprendizajes son clave para la configuración de trayectorias educativo-laborales y de inclusión social. En relación a este último aspecto, adquiere también importancia la creación de instancias de acompañamiento y seguimiento a los/as jóvenes. A través de una “personalización del vínculo”, se promueven relaciones socio-afectivas de proximidad y cercanía como resguardo de la continuidad pedagógica (Ziegler y Nobile, 2014); a su vez, se ofrecen espacios de atención personalizada adaptados a los/as jóvenes, que los/as acompañan en sus necesidades y dificultades de inserción laboral (Roberti, 2018).

2.3. Enfoque de la innovación educativa en los debates sobre la escuela

Desde otra perspectiva del debate, pueden ubicarse las propuestas que invitan a desarrollar las “emocionalidades” en el mundo educativo, en el marco de un replanteo general del dispositivo escolar.

Estas perspectivas dialogan con las posturas que sostienen la importancia de repensar la educación desde la actual “sociedad del conocimiento”, que demanda habilidades y saberes para desenvolverse en un mundo incierto y cambiante, especialmente en la esfera tecnológica. La conectividad, la inmediatez y el procesamiento múltiple y simultáneo de la información como ejes fundantes de la subjetividad contemporánea suponen un desafío para la institución escolar, evidenciando el desacople existente entre las transformaciones culturales y el ethos escolar de los esquemas tradicionales de enseñanza (Tobeña, 2011). El carácter flexible e inestable del tiempo presente, torna difícil sostener un modelo rígido y jerarquizado en la transmisión del saber propio de la escuela moderna (Dussel y Quevedo, 2010).

Esta situación exige una transformación de los dispositivos escolares propios de la modernidad, con formatos institucionales coincidentes con la nueva cultura y capaces de albergar la singularidad del alumnado que recibe. Las posturas que abogan por estas transformaciones no son nuevas. Así, por ejemplo, el modelo de formación basado “a lo largo de la vida” aportado por Delors (1994), se sostiene sobre cuatro pilares básicos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Así, la formación se orienta a la adquisición de competencias reflexivas y prácticas que permitan una adaptación constante y permanente al campo social y laboral.

En diálogo con estas perspectivas, algunas investigaciones (principalmente de organismos internacionales) se focalizan en las potencialidades de la dimensión socioemocional, como una vía para “aggiornar” los modelos escolares (Noboa, Panizza, Ravela, 2014; OCDE, 2015; Brewer y Comyn, 2015; Bassi, Busso, Urzúa, y Vargas, 2012).

Cabe señalar que muchas de estas posturas tienen como trasfondo un marco teórico que adscribe a la perspectiva de la Educación Emocional. La misma, precisamente adopta una postura crítica hacia el paradigma de la educación racional, que ignora los aspectos emocionales en los procesos de aprendizaje (Vivas García, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2017; Raciti, 2016).

Como se ha mencionado, los últimos años fueron testigos de un avance importante de estas posturas. Las mismas, desde un marco teórico ligado a la “inteligencia emocional”⁴, abogan por la incorporación de la Educación Emocional como política educativa. No obstante, dicha inclusión es también objeto de críticas. Tal como plantea Nobile (2017), un análisis detenido de estas propuestas deja al descubierto el foco puesto en que cada individuo trabaje sobre sí mismo, regule sus emociones y conductas, invisibilizando las condiciones

institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas. Asimismo, otros autores reflexionan sobre las demandas a los/as trabajadores/as referidas al control emocional y postulan que la inclusión de estas propuestas son modos contemporáneos de dominación y de control de las poblaciones, vinculados a la provisión de fuerza de trabajo para mercados laborales precarios e inciertos (Quatrini, 2014; Andrade, 2015; Abramowski y Canevaro, 2017; Abramowski, 2018; Matlz, 2019; Nobile, 2019). En consecuencia, los estudios postulan que dichas perspectivas resultan funcionales y fundamentales para el funcionamiento del capitalismo actual.

3. TRES EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES, TRES SENTIDOS DIFERENTES EN TORNO A LAS EMOCIONES

A continuación, describiremos tres experiencias de incorporación de contenidos vinculados a lo emocional en escuelas secundarias orientadas a la formación para el trabajo (técnicas y comunes) ubicadas en la provincia de Buenos Aires, Misiones y Neuquén. Seleccionamos estos casos institucionales para presentar perspectivas, objetivos y formas de implementación que permiten analizar diversas aristas e implicancias del abordaje de las emociones (desde la perspectiva de las habilidades socioemocionales, las competencias transversales o la Educación Emocional) en la educación secundaria.

La primera experiencia (Escuela A), es una escuela de gestión privada salesiana de la Ciudad de Neuquén, que institucionalmente ha avanzado en la planificación curricular por competencias transversales, integrándolas en el diseño de su propuesta. La segunda experiencia (Escuela B) es una escuela técnica dependiente de una universidad nacional (Provincia de Buenos Aires), en la que el trabajo con las habilidades socioemocionales se integra en la generación de condiciones pedagógicas que favorecen la continuidad y permanencia escolar estudiantil. Finalmente, la tercera experiencia (Escuela C) es la de una escuela de la Ciudad de Posadas, Misiones, que busca constituirse en un modelo innovador de escuela secundaria, modificando varios aspectos de la educación secundaria tradicional.

Todas las escuelas seleccionadas tienen particularidades e improntas institucionales distintivas. Las mismas implementan acciones vinculadas a las emociones, pero con sentidos diversos y otorgando mayor o menor énfasis a diferentes objetivos (simbolizado en la intensidad y cantidad de cruces que contiene la tabla N° 1).

En efecto, en una de las experiencias, el sentido que predomina se orienta a favorecer la inserción laboral de los/as estudiantes y egresados/as. En otra, se vincula a considerar lo emocional como una herramienta central para acompañar las trayectorias escolares. Finalmente, en una última experiencia, es la innovación de la escuela secundaria lo que justifica su incorporación.

TABLA 1
Análisis de experiencias de abordaje de las emociones en la escuela secundaria

Experiencia	Énfasis y sentido dado al abordaje sobre las emociones		
	Inserción laboral de egresados/as	Acompañamiento de las trayectorias educativas	Innovación del modelo de escuela secundaria
Escuela A	+++	+++	+
Escuela B	++	+++	++
Escuela C	+	++	+++

Elaboración propia en base a material de entrevistas.

Esta distinción analítica no aparece “pura” en los casos estudiados, por el contrario, los sentidos se entremezclan en cada una de las propuestas escolares, que además comparten su orientación hacia la inclusión

de estudiantes de sectores vulnerables. Sin embargo, en las diferentes experiencias, es posible reconocer la predominancia de alguno de los sentidos identificados.

A continuación, presentaremos los objetivos, fundamentos y estrategias de implementación de las emociones en las escuelas estudiadas, describiendo los tres sentidos predominantes que emergen del análisis: la inserción laboral, el acompañamiento a las trayectorias escolares y la innovación del modelo de escuela secundaria.

3.1. La inserción laboral de egresados/as: el sentido predominante de la Escuela A de Neuquén

Como mencionamos anteriormente, el abordaje con las emociones está ligado a los nuevos requerimientos del mundo del trabajo, que exige trabajadores/as proactivos, capaces de trabajar en equipo, resolver problemas y adaptarse a los ritmos de procesos productivos con cambios permanentes. Estas exigencias acompañan las actuales dinámicas de un mercado de trabajo flexibilizado y precarizado, donde las competencias transversales adquieren relevancia, incluso por sobre los contenidos (Gautié, 2004). En efecto, la incorporación de habilidades socioemocionales vinculadas a la comunicación, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas en situaciones de trabajo polivalentes, es exigida en los procesos de inserción laboral contemporáneos (Tanguy, 2001).

La Escuela A es una institución secundaria pública de gestión privada (dependiente del Obispado de la provincia) de Neuquén capital. Otorga el título de Auxiliar Técnico según la especialidad elegida y articula con un bachillerato con título Perito en Comunidades. Cuenta con una matrícula de 300 estudiantes, la mayoría varones. Fue fundada en 1969 encuadrada en el ideario salesiano y, en consonancia con esto, históricamente se orientó a la formación en oficios de jóvenes de bajos recursos materiales para la inserción laboral directa, ofreciendo además una sólida formación en valores cristianos.

La particularidad de su propuesta es que está planificada por competencias, incluyéndolas transversalmente. Además, aspira a facilitar la inserción laboral de los/as jóvenes. Esto se impulsa, por un lado, desde una sólida formación en oficios según la especialidad cursada (electricidad domiciliaria, carpintería en madera y mecánica industrial), con una carga horaria importante de formación en talleres, con maquinaria de avanzada, que se incrementa a medida que los/as estudiantes avanzan de año de cursada (Garino, 2020). Por otro lado, se lleva adelante por una planificación curricular basada en competencias, que otorga un fuerte énfasis en la generación de habilidades para la resolución de problemas. Esta estrategia inicialmente fue propuesta para disminuir el índice de repitencia, luego comenzó a ser considerada desde la propia escuela como un aspecto valorado positivamente por parte de los/as empleadores/as a la hora de incorporar trabajadores/as.

Las competencias articulan capacidades con habilidades (...) Cuando uno se educa a través de competencias, lo que hace es resolver durante toda su trayectoria escolar situaciones problemáticas: cuando se encuentra frente a una máquina, usa la máquina y, si hay un problema, resuelve. Eso es lo principal, las competencias ayudan a resolver situaciones que se pueden presentar en cualquier momento. Y las empresas buscan, por un lado, gente que trabaje en equipo, que sea responsable, lo vincular y, por otro lado, gente que te resuelva el problema en el momento (Vicedirector Escuela A, Neuquén, 2020).

La escuela definió competencias transversales para toda la institución, donde se incluyeron: la comunicación, el respeto, el trabajo en equipo y la formación en valores; y estableció competencias específicas por asignaturas en reuniones departamentales. Además, los/as docentes definieron para cada competencia, según año y asignatura, indicadores a partir de los cuales se elaboraron las rúbricas como forma de evaluación (“logrado” y “en proceso”). Finalmente, se procedió a la reelaboración y reescritura del Proyecto Educativo Institucional, para incorporar esta perspectiva.

La incorporación de las competencias alcanza tanto a las planificaciones áulicas y al trabajo con los/as estudiantes, como al trabajo docente. Desde la escuela se plantea que es fundamental la definición de las competencias transversales en función de las características y necesidades del grupo de estudiantes que recibe la institución.

Yo creo que cada grupo de jóvenes necesita tener un diagnóstico en sí mismo, y a partir de ese diagnóstico elaborar las competencias. Por ejemplo, para nosotros es importante la responsabilidad, pero para otro grupo capaz que no lo sea (Vicedirector Escuela A, Neuquén, 2020).

El escaso desarrollo de este paradigma en el plano nacional, en el momento en que se inició este proceso (2010), y su asociación a los procesos de flexibilización laboral de los noventa (Drolas, 2011), fue uno de los obstáculos que debió sortear la institución.

Cuando comenzamos fue bastante resistido, porque al hablar de competencias te decían: "sos un capitalista o neoliberal". (...) Se habla de habilidades, de capacidades, pero yo no tengo mucho miedo de hablar de competencias. (...) Si uno aclara y sobre todo si muestra los resultados de la escuela, se escucha (Vicedirector Escuela A, Neuquén, 2020).

Desde la institución se realiza un balance positivo respecto de la incorporación de las competencias en la planificación escolar, porque lograron reducir la repitencia, y la identificación de ejes transversales ayudó a organizar la escuela y a realizar acuerdos departamentales, clarificando las metas institucionales y los caminos para lograrlo.

El balance es positivo, por varios motivos. Primero, porque se pudo lograr el objetivo de reducir la repitencia. Por otro lado, porque organiza mucho más a la escuela, se plantean ejes fundamentales a trabajar siempre (Vicedirector Escuela A, Neuquén, 2020).

Así, en la Escuela A la introducción de las competencias transversales se orienta, por un lado, a favorecer la inserción laboral de jóvenes, objetivo histórico de la institución y, por otro lado, al sostenimiento de los/as estudiantes en la escuela, constituyéndose en una herramienta para acompañar a las trayectorias escolares. Entonces, si bien los sentidos que rigen la incorporación de las habilidades socioemocionales en la institución son amplios, predomina la inserción laboral como objetivo central en la propuesta escolar.

3.2. El acompañamiento de las trayectorias educativas: un sentido predominante en la Escuela B de Buenos Aires

Como se ha planteado, un objetivo de la incorporación de las emociones en las escuelas secundarias es el acompañamiento a las trayectorias escolares. Dicho abordaje busca reforzar las habilidades en los/as estudiantes para lograr procesos de aprendizaje sostenidos y continuos, desde la implementación de dispositivos específicos para acompañar las trayectorias de jóvenes con derechos vulnerados (Roberti, 2018; Millenaar, 2018; Jacinto, 2018; Garino, 2020).

Precisamente, en la Escuela B la incorporación de las habilidades socioemocionales busca garantizar un acompañamiento de las trayectorias escolares. Es una escuela técnica creada en 2014 dependiente de una Universidad Nacional del Conurbano sur de la provincia de Buenos Aires, que ofrece los títulos de Tecnicatura en Tecnología de los Alimentos y Tecnicatura en Programación y a su vez ofrece un Bachillerato Orientado en Comunicación. Los/as estudiantes que recibe son de un barrio marginal en donde se emplaza la institución. Cuenta con una matrícula de 500 estudiantes, el ingreso es por sorteo. A su vez, carece de la figura del repitente, rigiéndose por un proceso de promoción anual directa que diferencia la acreditación de cada espacio curricular y hace especial énfasis en la grupalidad: *"hay una apuesta a la grupalidad, [...] los pibes pasan de año con el grupo, más allá de los espacios curriculares que tengan pendientes"* (Vicedirector Escuela B, PBA, 2020).

En la búsqueda por alcanzar la inclusión social de este colectivo de estudiantes, se despliega un formato de enseñanza innovador que involucra nuevas formas de evaluación y acreditación. Además, se promueven diferentes formas de acompañamiento que implican un especial esfuerzo por diversificar objetivos, métodos y propósitos conforme a las particularidades que asume cada trayectoria escolar, con el fin de sostener la continuidad pedagógica en base a una personalización del vínculo (Ziegler y Nobile, 2014).

Los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas (ATD) son uno de los dispositivos pedagógicos que proponen atender la heterogeneidad de trayectorias escolares (rigen de 1° a 6° año). Se trata de espacios incluidos de forma regular en la grilla horaria semanal y organizados en torno a las distintas disciplinas escolares. Se proponen allí estrategias de enseñanza específicas, pensadas para grupos reducidos (de entre diez y trece estudiantes) y su principal finalidad es la de acompañar los requerimientos de aprendizaje para sostener la escolaridad. A su vez, con el fin de desalentar una lógica curricular dispersa en una multiplicidad de asignaturas, en el ciclo superior se trabaja por proyectos de integración curricular de carácter colectivo, destinados a jóvenes que presentan riesgo de continuidad pedagógica.

Así, una característica distintiva de la escuela es la creación de un ambiente de relaciones personales socio-afectivas, que promueve relaciones de proximidad y cercanía como resguardo de la continuidad pedagógica. En efecto, acompañar las trayectorias escolares en su diversidad no se limita a una acreditación curricular, sino que se trata de ofrecer también un espacio de reflexión, de resolución de conflictos y de auto-conocimiento. Si bien no existe un programa que incluya la Educación Emocional como parte de un proceso formal de aprendizaje, hay aspectos “emergentes” vinculados a esta temática que fueron orientando y haciendo repensar el proyecto institucional de la escuela.

En este sentido, en primer lugar, se valora el desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos, que toma la forma de un espacio de convivencia que no contempla sanciones ni suspensiones.

No hay enseñanza sin conflicto y no hay escuela sin conflicto. (...) Entonces, nos compromete a trabajar en una noción de convivencia con todos adentro. Para eso, se requiere el trabajo sobre habilidades socioemocionales todos los días (Directora Escuela B, PBA, 2020).

Dicho espacio permite la puesta en práctica de habilidades socioemocionales para resolver problemas interpersonales que se generan en la escuela, que mejoran el clima del aula, al brindar un espacio para tratar temas donde se abordan desde vínculos puntuales hasta problemáticas relacionadas con la identidad de género y la diversidad sexual.

Los chicos tienen un espacio dentro de la grilla horaria, en el cual se encuentran con su coordinador de grupo. (...) Hacen un laburo áulico de convivencia donde los propios pibes proponen situaciones a tratar. (...) Esto inicialmente no fue pensado desde esta perspectiva de habilidades emocionales, fue pensando más desde la posibilidad de construir una convivencia más democrática. Pero creo que entran en juego estas competencias emocionales (Vicedirector Escuela B, PBA, 2020).

En segundo lugar, cabe señalar la articulación con un proyecto de extensión de la Universidad que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los/as estudiantes, aunque no a partir de una lógica adaptativa a los requerimientos laborales. Se trata de talleres extra-curriculares para los cursos del último año, con el fin de otorgar herramientas de autoconocimiento que les permitan pensarse en un proyecto futuro.

No queremos producir jóvenes que se adapten (...) y sean sometidos a la empresa sin chistar. No se trata de domesticar las emociones para que no haya problemas en la convivencia, no se trata de modelar formas de estar en la vida que no produzcan conflicto. Se trata de abrir oportunidades de pensar, de conocerse a sí mismo, de elegir, de pensar qué se puede hacer pese a las condiciones más marginales (Directora proyecto extensión Universidad, PBA, 2020).

En suma, los esfuerzos principales de la institución se concentran en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes y el trabajo con las habilidades socioemocionales se integra en la generación de condiciones pedagógicas que favorecen la continuidad y permanencia escolar de jóvenes que presentan

una alta vulneración de derechos. Esto se lleva adelante a través del desarrollo de un proyecto institucional con eje en la inclusión social, la implementación de un régimen académico particular (carente de la figura del repitente) y la creación de dispositivos de ATD.

3.3. La innovación del modelo de escuela secundaria: el sentido predominante en la Escuela C de Misiones

La Educación Emocional también se propone como una vía para buscar generar procesos de innovación educativa. Como se ha postulado en la revisión bibliográfica, hay planteos que advierten la necesidad de acoplar los dispositivos escolares a los nuevos tiempos (Dussel y Quevedo, 2010; Tobeña, 2011). La incorporación de nuevas tecnologías es el eje principal, pero también lo es la reformulación de las prácticas escolares que ahora se proponen más dinámicas, flexibles, basadas en proyectos integrados para desarrollar la autonomía, creatividad y resolución de problemas. La emocionalidad es un componente central entre estas habilidades, porque permite generar espacios reflexivos y de promoción de la auto-confianza en los procesos de aprendizaje.

Este objetivo en la incorporación de la educación emocional se observa en la Escuela C, institución de gestión estatal, situada en la Ciudad de Posadas de la provincia de Misiones. Esta provincia ha avanzado en los últimos años en la sanción de una serie de leyes y proyectos (Ley de Educación Emocional VI N°209/18; Ley de Educación Disruptiva VI N°212/18; Proyecto de Ley de Educación Digital) que sientan las bases normativas para la creación de esta escuela, que busca ser pionera en la implementación de estrategias de innovación educativa.

La Escuela C comenzó a funcionar en 2019 y recibe 90 estudiantes (de 1° a 3° año) de sectores sociales vulnerables que viven en barrios aledaños a la institución, aunque la perspectiva a futuro es la de un fuerte crecimiento.

Su propuesta escolar es disruptiva respecto del modelo tradicional de secundario, tanto por el diseño curricular orientado a la Robótica, como por las metodologías de enseñanza y prácticas institucionales basadas en: los usos de las tecnologías, la integración de saberes y disciplinas a partir de proyectos, los tiempos y dinámicas de trabajo con los/as alumnos/as y en el aprovechamiento de los espacios áulicos. La escuela es innovadora en muchos aspectos, incluyendo su propio edificio, con un diseño arquitectónico moderno e inteligente, que se constituye en un soporte para llevar adelante la propuesta.

Esta escuela tiene toda la arquitectura, todo el mobiliario, todo pensado desde la innovación, donde los chicos no están sentados uno detrás de otro, donde hay espacios lúdicos, recreativos, hay espacios comunes, rotan los estudiantes de espacios, se trabaja en pareja pedagógica, se trabaja interdisciplinariamente, educación física con inglés, educación física con biología, hay una ruptura con la educación tradicional (Presidente Consejo General de Educación de Misiones, 2020).

La Educación Emocional es uno de los componentes integrados transversalmente en la propuesta. Se implementa a través de contenidos específicos, pero también en el marco de otras estrategias, por ejemplo, la integración de las materias por proyectos. Asimismo, la propuesta pedagógica se basa en el Aula Inversa. Esta metodología propone que los/as estudiantes preparen lecciones fuera de clase, accediendo en casa a los contenidos de las asignaturas (a través de videos y plataformas educativas) para que, posteriormente, en el aula se hagan interacciones y realicen actividades participativas. Esta metodología usa la Plataforma Guacururí⁵, desarrollada por la provincia. Además, son muy importantes en la propuesta las metodologías activas que incorporan al hacer cotidiano en la escuela el trabajo con las emociones y el cuerpo.

Poder trabajar esas metodologías activas que tengan que ver con poder relajarse, cantar una canción, escuchar la música que les gusta, o implementar el flipped learning en la escuela, nos permite el desarrollo de estas propuestas (Vicedirectora Escuela C, Misiones, 2020).

La perspectiva sobre la Educación Emocional que propone la escuela apunta a fortalecer el aspecto vincular en las aulas, el respeto a sí mismo/a y a los/as demás y a promover el desarrollo del potencial propio apelando a las múltiples inteligencias (Goleman, 1995). Estos postulados dialogan con aquellos que argumentan la importancia de los saberes socioemocionales en el abordaje de las relaciones interpersonales, intrapersonales y cognitivas involucradas en los procesos de aprendizaje (Bisquerra, 2017; Raciti, 2016). Esta perspectiva, centrada en generar este potencial, se condensa en la implementación de la gamificación⁶.

Para nosotros el hecho de la calificación numérica no es importante, pero como el sistema está preparado para eso, nuestra calificación numérica se basa en un montón de vertientes, que tienen que ver con rúbricas. Por ejemplo, ahora están trabajando con medallas, entonces hay medallas por ayudar al compañero, no es la medalla de que hiciste rápido, hiciste bien, y tenés la mejor nota. No, tiene que ver con lo socioemocional (Director Escuela C, Misiones, 2020).

El trabajo con las emociones posibilita intervenir en problemas sociales y otros vinculados con las adicciones, el bullying o la sexualidad. Así, si bien busca generar una propuesta innovadora, también repercute en la inclusión de los/as jóvenes en las aulas, mejorando los climas educativos que reviertan el desgranamiento y abandono escolar. De esta manera, el foco está puesto en la experiencia educativa, que también busca incidir en los aprendizajes para el desarrollo futuro en las trayectorias laborales. Finalmente, cabe señalar que esta experiencia busca constituirse en una propuesta modelo, de integración de diferentes políticas educativas que viene promoviendo la provincia.

4. CONCLUSIÓN

El artículo buscó analizar los objetivos, las estrategias y los fundamentos con los que se incorporan las emociones en tres escuelas secundarias, identificando que no existe una línea homogénea respecto a los diferentes sentidos que se asumen.

El actual contexto de avances a nivel normativo y de propuestas de políticas, muestra la relevancia que ha adquirido la llamada Educación Emocional en el sistema educativo. Sin embargo, en este artículo buscamos mostrar que ésta no es la única perspectiva con la que se abordan las emocionalidades y que, en rigor, su abordaje ya tiene cierto recorrido en diferentes propuestas pedagógicas e institucionales.

Así, la revisión bibliográfica desarrollada permite recuperar lineamientos que se derivan de postulados teóricos diferentes, en los cuales es posible reconocer heterogeneidades en las concepciones empleadas sobre las emociones y sus significaciones. En el marco de estas diferentes líneas, la perspectiva de la Educación Emocional se suma como una propuesta reciente, vigorizando el debate sobre las emociones (con posturas a favor y en contra), pero también generando cierto solapamiento e imprecisión en las definiciones, objetivos y estrategias.

Las tres escuelas relevadas comparten la característica de presentar improntas institucionales distintivas, intervenir sobre colectivos de jóvenes en situación de vulnerabilidad e implementar propuestas de trabajo con aspectos socioemocionales. No obstante, al analizar los objetivos, fundamentos y estrategias de implementación, se evidencian diferentes sentidos contruidos sobre el abordaje de las emociones.

La Escuela A presenta la particularidad de que cuenta con un diseño curricular por competencias, en donde los aspectos emocionales están vinculados principalmente a la capacidad de resolución de problemas. Si bien la decisión de planificar por competencias se debe a la búsqueda de estrategias para disminuir los elevados índices de repitencia que presentaba la institución, se reconoce la importancia de las competencias transversales en los procesos de inserción laboral juveniles. Cabe resaltar la impronta institucional de la escuela, que comparte el objetivo central de brindar a los/as jóvenes apoyos para su inclusión social y laboral. Por eso, en dicha escuela se enfatiza la formación en oficios y se brinda puentes con el trabajo.

En la Escuela B el esfuerzo principal de la institución se concentra en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes. El trabajo con las emociones se integra en la generación de condiciones

pedagógicas que favorezcan la continuidad y permanencia educativa, atendiendo la diversidad de trayectorias. Esto se lleva adelante a través del desarrollo de un proyecto institucional con eje en la inclusión social. Entre las dimensiones más importantes ligadas con el desarrollo de las emociones que se promueven en esta institución, se encuentran: el autoconocimiento, la cooperación/grupalidad, la resolución de conflictos y la construcción de un proyecto de vida. Estas dimensiones son abordadas de manera emergente y transversal dentro de la escuela, así como a partir de la implementación de un proyecto de extensión universitaria.

La Escuela C se enmarca en un contexto de avances en materia legislativa provincial que promueven la transformación de la escuela secundaria. En efecto, a su diseño curricular orientado a la Robótica, se le suma la implementación de metodologías de enseñanza (aulas inversas, gamificación y otras) y de prácticas institucionales que suponen el uso de las tecnologías, la integración de saberes y disciplinas a partir de proyectos, en donde también se incluye el abordaje de la emocionalidad. En su propuesta educativa, la incorporación de la Educación Emocional, si bien se orienta a mejorar el clima educativo como estrategia para reducir el desgranamiento y favorecer el aprendizaje, se postula como una estrategia más para generar la transformación de la propuesta educativa del nivel secundario, que promueva otra dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgando centralidad a la construcción de las auto-confianzas, la auto-reflexión, la autonomía y también la auto-regulación en el marco de procesos de convivencia saludables.

Como puede verse, la temática de las emociones en las distintas escuelas incluye variadas estrategias y sentidos. Las escuelas analizadas muestran, en diálogo con sus perfiles institucionales, significaciones distintas en cuanto al trabajo que desarrollan con las emocionalidades. Al respecto, el estudio resalta dos cuestiones centrales. Por un lado, evidencia que no todas las experiencias institucionales de trabajo con las emociones adhieren a los postulados de la Educación Emocional, tal como se viene observando en los debates en el sistema educativo y tal como parecen advertir las posturas más críticas al respecto. Sin embargo, el abordaje de los aspectos emocionales se considera relevante en diferentes instituciones educativas en función del trabajo con jóvenes, en especial, en condiciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, el estudio muestra que, si bien nos encontramos frente a propuestas educativas que emergen como novedosas, no puede desconocerse que las mismas dialogan con experiencias y debates que ya tienen su tradición en el campo educativo.

En un reciente dossier se planteaba que la Educación Emocional tiende a generar posturas en contra y a favor, bastante antagónicas. Pero como plantea Nobile (2019) “*ambas posturas pecan de ciertas carencias – unas por reforzar ciertas lecturas unidimensionales, otras por tirar por la borda toda una dimensión de la vida social que resulta rica e imprescindible para los propósitos educativos–*” (p. 6). En el marco de estos debates y al calor de los avances de estas propuestas, el artículo buscó contribuir con evidencias empíricas situadas territorialmente, para mostrar la diversidad de sentidos y experiencias vinculadas con las emociones en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2018) Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes X. Revista de política, derecho y sociedad*. 9-17.
- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (1), 24-48.
- Andrade, D. (2015). Emotional Economic Man: Power and Emotion in the Corporate World. *Critical Sociology*, 41 (4-5), 785-805.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, Estado Unidos: BID/ Fondo de Cultura Económica.

- Bisquerra, R. (2017). *10 ideas clave: Educación emocional*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brewer, L. y Comyn, P. (2015). *Integrating core work skills into TVET systems: Six country case studies*. Ginebra, Suiza: International Labour Office (ILO).
- Catalano, A. M., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Programa de formación y certificación de competencias laborales, Banco Interamericano de Desarrollo. Buenos Aires, Argentina: MTEySS.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Paris, Francia: UNESCO.
- Drolas, A. (2011). Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias. En Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (comps.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización* (43-64), Buenos Aires, Argentina: Ciccus-Ceil-Piette.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y Nuevas Tecnologías: Los Desafíos Pedagógicos Ante El Mundo Digital- en el VI Foro Latinoamericano de Educación-* Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Neuquén, Argentina: Topos, editorial del IPEHCS/EDUCO. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/15897>
- Gautié, J. (2004). Repensar la articulación entre mercado del trabajo y la protección social en el postfordismo. *Cuadernos de Relaciones Laborales* (22), 147-184.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Jacinto, C. (2017). Redistribución y afectividad como dimensiones de la justicia social. Las intervenciones del tercer sector en las transiciones de la educación al trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 21 (4), 177-195.
- Jacinto, C. (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última Década* 17 (30), 67-92.
- Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*. Edición digital, 6, <https://deceducando.org/2019/10/09/las-emociones-capturadas-desde-el-mercado-o-alojadas-desde-la-esi/>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Uruguay: ILO/Cinterfor.
- Millenaar, V. (2018). Servir y agrandar. Aprendizajes actitudinales en las propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía. En Jacinto, C. (coord.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. (59-80) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum* 20, 22-33.
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa* 28 (51), 6-14.
- Noboa, L., Panizza, M. E. y Ravela, P. (2014). *La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación*. Montevideo, Uruguay: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, Paris, Francia: OECD.
- Quatrini, D. (2014). *La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Mención en Sociología, Universidad Nacional de Cuyo.
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales ¿cómo definirlas y medirlas en una perspectiva sistémica? *Ruta maestra 1*, 101-109.
- Roberti, E. (2018). *Políticas de inclusión sociolaboral para jóvenes: un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense*. Tesis de doctorado. FaHCE-UNLP.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 9(3), 185-211.

- SCANS (1991). *Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas*. Informe de la Comisión SCANS para América 2000, The Secretary's Commission On Achieving Necessary Skills (Scans) Departamento De Trabajo De Los Estados Unidos.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencia. En De la Garza Toledo, E. y Neffa, J. (comps.) *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro* (111-128), Buenos Aires, Argentina: CLACSO/Trabajo y Sociedad.
- Tobena V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (205-237), Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Homo Sapiens.
- Vargas Zuñiga, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Vivas García, M. (2003). La Educación Emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista Universitaria de investigación*, 4(2), 1-22.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 19 (63), 1091-1115.

LEYES

- Ley N° 6398 de Educación Emocional, Corrientes, año 2016.
- Ley N° 209 de Educación Emocional, Misiones, año 2018.
- Ley N° 212 de Educación Disruptiva, Misiones, año 2018.
- Resolución N° 0536 Líneas de política educativa provincial para el enfoque de desarrollo de capacidades socio-afectivas y espirituales, Formosa, año 2019.
- Ley de Educación de la Provincia de San Juan N°1327, año 2015.

NOTAS

- 1 Al momento de la indagación (2019-2020), dos provincias contaban con Leyes de Educación Emocional (Corrientes, Ley N° 6398/16, y Misiones, Ley N° 209/18) y en otras dos, la temática estaba incluida como política a través de una resolución (Formosa, Res. N° 0536/19) o integrando la definición de la ley educativa provincial (San Juan, Ley N° 1327/15). Además, a nivel nacional, el Consejo Federal de Educación, a través del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” (Res. N° 285/16), estableció la necesidad de promover el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes con la finalidad de mejorar los aprendizajes para el desarrollo integral en todos los niveles y modalidades educativos.
- 2 El estudio de casos institucionales que aquí se presenta es un recorte de una investigación de mayor escala: el proyecto FONIETP 2019/883 “Las Competencias Transversales y Socio Emocionales (CTSE) en el sistema educativo. El caso de la ETP”, dirigido por Verónica Millenaar y co-dirigido por Eugenia Roberti. El objetivo fue identificar el alcance de la incorporación de las competencias transversales y socioemocionales, tanto a nivel nacional, como en todas las jurisdicciones del sistema educativo, así como de relevar y analizar las principales políticas, programas y acciones que incluyen el desarrollo y fortalecimiento de las mismas en la modalidad de la educación técnico-profesional.
- 3 La revisión bibliográfica en base a estos ejes es un “ejercicio ordenador” de perspectivas, conceptos y líneas argumentales, cuya clasificación no se evidencia de tal manera en los textos relevados.
- 4 Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995) acuñaron el término de Inteligencia Emocional, que comprende cinco ejes constitutivos: conocimiento de uno mismo, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales.
- 5 Es una iniciativa provincial surgida en 2015 para profundizar la alfabetización digital y la inclusión de las TIC en el aula mediante el desarrollo de software, contenidos educativos locales y formación, recurriendo al modelo de Aula Inversa a través de la plataforma on-line.
- 6 La gamificación (término que castellaniza la palabra game “juego”) consiste en incorporar juegos como parte de las estrategias pedagógicas, para motivar e incentivar actitudes y conductas de estudiantes.