



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Trabajo final de grado
Proyecto de intervención

**“Formación para docentes de educación primaria en
habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las
emociones políticas”**

Junio, 2024

Montevideo, Uruguay

Estudiante: Martina Yaffé

C.I. 4.966.944-9

Docente Tutor: Asist. Mag. Diego Cuevasanta

Docente Revisor: Asist. Mag. Silvia Píriz

Índice

1. Resumen.....	3
2. Contextualización.....	4
3. Antecedentes y fundamentación.....	5
4. Marco teórico.....	10
5. Pregunta de intervención.....	15
6. Objetivos.....	15
7. Metodología.....	15
7.1 Cronograma.....	18
7.2 Análisis de la implicación del estudiante.....	19
7.3 Consideraciones éticas.....	20
8. Resultados esperados.....	21
9. Referencias bibliográficas.....	22

1. Resumen

El presente proyecto de intervención se orienta a la implementación de un espacio de formación para los docentes sobre las habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las emociones políticas, en una institución educativa de tiempo completo en Ciudad de la Costa, Canelones. La intervención nace a raíz de una demanda elevada por la dirección de la institución y el cuerpo docente, para la creación de un espacio y formación en la temática.

La justificación de este proyecto se desprende a partir del rol de la escuela en el desarrollo de las habilidades socioemocionales el cual fue adquiriendo mayor relevancia y protagonismo donde los docentes además de brindarles a los estudiantes contenidos académicos, desempeñan un papel fundamental en la promoción, estimulación y adquisición de las habilidades socioemocionales. Por tanto, el objetivo del proyecto será el trabajo en conjunto con los docentes, donde se utilizará la metodología de taller, orientados en base a dos ejes temáticos, las narrativas como una herramienta y las habilidades socioemocionales, desde la perspectiva de las emociones políticas, pero sin perder de vista el enfoque intersubjetivo y cognitivo de las mismas. A través de los talleres se co construirán y brindarán herramientas para la identificación y desarrollo de las habilidades socioemocionales, con el propósito de educar y fomentar las habilidades socioemocionales de los niños y niñas, creando un ambiente más propicio para el aprendizaje, así como también medios para aprender a vivir en ciudadanía y convivir con otros.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, narrativas, emociones políticas, formación docente.

2. Contextualización

El presente proyecto de intervención está dirigido a docentes de primaria de una escuela pública de tiempo completo en Ciudad de la Costa, Canelones. A partir de una reunión con la directora del centro educativo, refirió que la principal demanda de la escuela surge del cuerpo docente debido a la falta de psicólogas que apoyen y acompañen a los docentes y niñas y niños en las diversas situaciones que se presentan, así como también la falta de espacios destinados a esta temática. Esto se atribuye a la masividad de alumnos y la escasez de maestros y maestras, en tanto es inequitativo. La dirección de la escuela plantea un abordaje con todo el grupo docente de la institución, en los espacios de coordinación. A partir de los datos aportados se observa a grandes rasgos una necesidad por parte de los docentes para tener un espacio de reflexión y formación en habilidades socioemocionales.

Se le propone a la dirección de la institución realizar el trabajo con las maestras de sexto año ya que sus alumnas y alumnos se encuentran próximos al egreso y cambio de ciclo, donde muchas emociones y transformaciones se avecinan. De esta manera se trabajará en dos espacios, uno quincenal donde se darán los contenidos teóricos a las y los docentes y otro semanal para la observación y acompañamiento de las y los docentes dentro del aula.

3. Fundamentación y antecedentes

A lo largo de las décadas, el sistema educativo ha experimentado diversos cambios, en su modalidad y prácticas de enseñanza y aprendizaje, en correlación con los cambios sociales, culturales, tecnológicos y políticos, en respuesta a ello (Arias et al., 2020).

Las habilidades socioemocionales se desarrollan a lo largo de la vida y en diferentes entornos, siendo estos la escuela, el hogar y la comunidad. En el transcurso del desarrollo temprano, el cerebro denota una gran sensibilidad en la adquisición de experiencias e influencias del ambiente, mientras que en la etapa de la adolescencia se percibe una aceleración de la plasticidad neurológica y de los procesos evolutivos sociales que acentúan de manera progresiva la construcción de las identidades individuales y colectivas y los vínculos interpersonales, integrando de esta manera el contexto próximo del aprendizaje socioemocional del sujeto (Berger et al., 2011).

El aprendizaje emocional se caracteriza principalmente por ser un proceso colectivo y social, debido a que adquirimos y desarrollamos nuestras habilidades a través de la observación de otros y qué respuestas obtenemos de ellos (Berger et al., 2011; Mels, 2023). De modo que el contexto educativo y en particular el aula, es uno de los principales espacios propicios para su desarrollo y adquisición (INEEd, 2021).

El rol de la escuela en el desarrollo de las mismas fue adquiriendo mayor relevancia y protagonismo donde los docentes además de brindarles a los estudiantes contenidos académicos debieron implicarse más activamente en la estimulación de las habilidades socioemocionales (Mels, 2023).

Formar a los docentes en habilidades socioemocionales, los prepara para afrontar y acompañar de manera más humanizadora los diversos y complejos desafíos que conlleva la tarea de educar y los procesos de aprendizaje. Asimismo, se lo reconoce como un factor clave para prevenir y atenuar el síndrome de burnout, así como preservar e incrementar su vocación (Pacheco, 2016).

En línea con Pacheco (2016) la escolarización tradicional ha puesto el foco en la memorización de la información y en la regulación de la conducta, prescindiendo a menudo del papel fundamental que juegan las emociones en el desarrollo humano. Poniendo énfasis en el proceso educativo, el rol del docente toma protagonismo, ejerciendo influencia, ya sea deliberadamente o no, en los aspectos personales e interpersonales de los alumnos.

En cuanto a investigaciones a nivel internacional que puedan ir dando cuenta de ello, Durlak et al. (2011) ha llevado adelante un estudio con base en un metaanálisis de 213

programas de habilidades socioemocionales llevadas a cabo en instituciones educativas, arrojó un promedio de un 11% de mejoras en el rendimiento académico repercutiendo de manera significativa en la conducta prosocial y una disminución de las dificultades conductuales, evidenciando que las intervenciones llevadas a cabo por docentes son más eficaces que aquellas puestas en marcha por profesionales externos al centro educativo, logrando así mejores resultados en el rendimiento académico de los y las estudiantes.

Siguiendo esta línea de estudios en base al desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, Mena et al. (2009) agrupan cinco investigaciones realizadas en Inglaterra y Estados Unidos con desarrollo de meta análisis sobre el impacto del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Las autoras identifican seis áreas de impacto en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, en primer lugar un ambiente escolar más cálido, protector, seguro y solidario; promueven habilidades y competencias potenciando los aprendizajes; aumento de los logros académicos y mejora del rendimiento escolar; cultivar el apego con la institución educativa y la persistente disciplina; salud mental y disminución de las conductas de riesgo; por último fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y ciudadanas. El trabajo y fortalecimiento de estas áreas no solo favorece el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, también produce efectos sobre los docentes (Mena et al., 2009).

Por otra parte, en cuanto a la formación de los educadores en el área de las habilidades socioemocionales, a nivel regional en América Latina, específicamente los países de México y Perú, la evidencia muestra que en la formación inicial docente se han implementado nuevos planes de estudio para carreras del área de la Educación que introducen cursos específicos sobre el desarrollo de las HSE. En cuanto a Colombia y México se destaca que luego de haber finalizado la formación docente, se establecieron programas como iniciativa pública, que integran a las habilidades socioemocionales en el aula y contiene formación para los mismos. Asimismo en Argentina, Chile, Colombia y Honduras se llevan a cabo cursos específicos para docentes sobre la importancia de las habilidades socioemocionales y estrategias pedagógicas para desplegar dentro del aula (Arias et al., 2020).

En relación a los modelos de aprendizaje que rigen a las instituciones educativas, se identificaron que en los países de Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Perú y República Dominicana se les proporcionan estrategias y orientaciones sobre cómo las habilidades socioemocionales, bajo este modelo, deben ser llevadas a cabo en las escuelas y las aulas (Arias et al., 2020).

Con relación a nuestro país, la Ley de educación 18.437 en su artículo 2 y 3 hacen referencia al rol que cumple la educación en la formación de los sujetos y al proceso de socialización. El artículo 2 alude a la educación como bien público “Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (2008). Asimismo el artículo 3 refiere a la orientación de la educación

“La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones” (2008).

En cuanto a las habilidades socioemocionales, el artículo 25 evidencia la relevancia de las mismas en el proceso educativo, haciendo alusión a que el objetivo de la educación formal primaria es

“La educación primaria brindará los conocimientos básicos e iniciará el proceso de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales, con particular énfasis en lengua materna, segunda lengua, matemáticas, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes y competencias sociales que permiten la convivencia responsable en la comunidad” (2008).

Por otra parte, en el artículo 41 comprende al “El centro educativo de cualquier nivel, o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos” (2008).

El Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) establece a la educación de las habilidades socioemocionales en las Líneas Estratégicas N° 2, en la política educativa “Mejora de los aprendizajes de estudiantes con vulnerabilidad educativa y social” (ANEP, 2020, p.179), donde se propone trabajar en Educación Primaria en las áreas de la lengua, la matemática, las habilidades socioemocionales y el pensamiento científico (ANEP, 2020). Es decir, coloca las habilidades socioemocionales como un nuevo saber a ser enseñado y aprendido.

Por otro lado, el Marco Curricular de Referencia Nacional del 2022 da cuenta del rol de los educadores en el proceso de aprendizaje “...el aprendizaje es construido por el

estudiante y los docentes son mediadores, facilitadores, potenciadores, promotores y retroalimentadores de estos procesos. Esta concepción se orienta hacia la autonomía, creatividad y disposición para el aprendizaje mediante la creación de entornos que consideren las necesidades, los intereses y los contextos de los estudiantes” (p. 35). Se hace un gran hincapié en la promoción del desarrollo de las competencias orientado al pensamiento crítico, creativo, científico, en relación con otros, intrapersonales, metacognitiva, en iniciativa y orientación a la acción, en ciudadanía local, global y digital y en comunicación; debido a que en el perfil de egreso se espera el desarrollo de las mismas a lo largo de la trayectoria educativa.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) de Uruguay en el año 2020 elevó un informe con los resultados arrojados en las pruebas Aristas sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales en niñas y niños de tercero y sexto de educación primaria. Se evaluó en los alumnos de sexto año tres grandes dimensiones, la motivación y la autorregulación del aprendizaje, las habilidades interpersonales y por último las habilidades intrapersonales, dentro del contexto de la pandemia Covid-19.

Los principales resultados arrojan que las habilidades inter e intrapersonales en niños que asisten a centros de contexto muy favorable se produce un aumento de estas habilidades conforme a aquellos que acuden a centros de contextos muy desfavorables donde no se produce este aumento. Concluyendo así que “esto representa un desafío para la política. En los contextos bajos no solo es mayor el porcentaje de niños con menores desempeños, sino también con menores habilidades para relacionarse con otros y con menores niveles de autocontrol y regulación emocional.” (INEEd, 2021, p.159), asimismo “(...) el tiempo de enseñanza en 2020 ha sido menor al de otros años, según señaló la mayoría de los maestros.” (INEEd, 2021, p.156).

A nivel nacional se han ido desarrollado diversas experiencias formativas y de intervención con docentes en habilidades socioemocionales, aun así no existiendo un consenso en el sistema educativo para poder abordarlas. El INEEEd elaboró un “Espacio socioemocional” para dar cuenta de las múltiples propuestas de intervención e investigación en habilidades socioemocionales que se han ido desarrollando en diversas instituciones educativas de nuestro país. Se hallan múltiples abordajes orientados hacia los y las docentes, como por ejemplo el proyecto “PICA” el cual tiene como objetivo desarrollar y evaluar las intervenciones de los actores educativos para promover las habilidades socioemocionales para la convivencia, así como también acompañar y brindar procesos de formación continua. Siguiendo en esta línea, el programa “Educación Responsable” enfocado en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y la creatividad apunta a

potenciar el autoconocimiento de los niños y jóvenes, reconocer y expresar emociones e ideas, a desarrollar la capacidad creativa, entre otros; que favorece la comunicación y mejora la convivencia en las instituciones educativas a partir de un trabajo con los docentes y las familias, a través de actividades y formación en plataformas virtuales. Por último, “Siento, luego aprendo” es un proyecto de intervención que está orientado hacia la promoción de la incorporación de herramientas de trabajo que posibiliten a los docentes y educadores a desarrollar habilidades y competencias que potencien el desarrollo emocional, facilitando así los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Los programas en habilidades socioemocionales para la formación docente a nivel internacional incluyen mentorías, capacitaciones y una retroalimentación, pero a nivel regional no se incluyen estos componentes (Arias et al., 2020). Debido a la poca disponibilidad de espacios para la formación en las habilidades socioemocionales, resulta importante habilitar escenarios para el intercambio y el asesoramiento a fin de enriquecer el proceso y conjuntamente sostener los cambios esperados. Para ello la evidencia internacional señala que antes de llevar a cabo un programa sobre esta temática, se debe determinar cuáles serán las habilidades específicas a desarrollar, fijar objetivos de aprendizajes acordes a la edad del estudiante e incorporarlos al plan de estudios (Arias et al., 2020).

Si bien existen más desarrollos e intervenciones vinculados a las habilidades socioemocionales desde perspectivas psicológicas (Scheerens et al., 2020), desde otras disciplinas, como la filosofía se han generado aportes novedosos para su abordaje (Nussbaum, 2008). El enfoque de las emociones políticas se evidencia una intervención realizada por Helena Modzelewski (2021), la cual desarrolla en su libro “Lectores ecuanímenes. Una educación en ciudadanía a través de las narraciones y emociones”, en el capítulo 5 “Crónica de una experiencia”. Plantea un abordaje de las emociones a través del trabajo con narrativas, donde realiza una sistematización detallada de una serie de talleres semanales dictado por la autora en una escuela de tiempo completo de Montevideo de contexto crítico, donde trabaja con la población de tercero y sexto año de primaria. Utilizando dos cuentos, *Irulana y el ogronte* de Graciela Montes (1991) y *Una cuestión de tamaño* de Roy Berocay (1997).

En suma, de acuerdo con los antecedentes desarrollados a lo largo de todo el apartado, se puede evidenciar que a nivel internacional existen múltiples intervenciones e investigaciones sobre el impacto que produce trabajar las habilidades socioemocionales en las instituciones educativas con los estudiantes, mencionando el rol que cumple el docente en el proceso de desarrollo de las mismas. Como resultado podemos dar cuenta

bibliográficamente que existe una predominancia de investigaciones e intervenciones dirigidas hacia las infancias y adolescencias desde un enfoque psicológico de las habilidades socioemocionales.

De acuerdo con la perspectiva a la que está dirigida este proyecto de intervención, las emociones políticas, la bibliografía revela una intervención realizada con niños y niñas, por el contrario, en cuanto a los docentes revela nulas investigaciones realizadas y espacios de formación desde este enfoque. Esto nos sugiere que debemos seguir profundizando en la temática, desde ambas perspectivas, develando otras modalidades que nos exponen otros horizontes posibles.

En base a ello, se plantea como problema abordar la formación docente en las habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las emociones políticas, considerando a los docentes como agentes educativos que cumplen un rol activo en la formación de los sujetos y en el proceso de socialización de los mismos, donde las habilidades socioemocionales son protagonistas. La perspectiva de las emociones políticas contribuye a problematizar, reflexionar y habilitar otras formas de educar y pensar a las habilidades socioemocionales.

4. Marco teórico

Habilidades socioemocionales:

Helena Modzelewski (2021) a lo largo de su formación en el área de las emociones, halla que existen diversas teorizaciones acerca de las mismas en torno a dos componentes predominantes: el cognitivo y el fisiológico. De esta manera identifica cuatro grupos de vertientes: 1-Emociones íntegramente fisiológicas, 2-Emociones predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo, 3-Emociones predominantemente cognitivas con elementos fisiológicos significativos y 4- Emociones íntegramente cognitivas; en esta última haremos hincapié.

Situándonos desde la perspectiva clásica de las emociones, tomando a Bisquerra como uno de los grandes referentes de la temática, podríamos situar su teoría dentro de la vertiente que considera a las emociones predominantemente cognitivas con elementos fisiológicos significativos; las define como “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p. 12).

En relación a las habilidades socioemocionales, el INEEd (2018) las define como:

Son entendidas como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo, que se extienden a través de todo el ciclo vital (p.18).

El desarrollo de las mismas se constituye a partir de la interacción entre las características individuales del sujeto y el entorno cotidiano, donde este último se va configurando en base a los vínculos, las dinámicas e interacciones a lo largo del ciclo vital (Mels et al., 2021), es por ello que las habilidades socioemocionales son maleables (Mels, 2023).

Si bien las habilidades socioemocionales son atributos individuales, es fundamental abordar su desarrollo en un contexto grupal para fomentar su socialización. Esto implica promover la expresión y expansión del vocabulario emocional, impulsando la verbalización de emociones y sus respectivas dinámicas (Mels et al., 2021).

En este sentido en el contexto educativo, los educadores como promotores de las habilidades socioemocionales cumplen una función significativa al establecer ambientes de aprendizaje, que faciliten o inhiban el desarrollo de las mismas, por tanto su actitud frente a ello resulta esencial (Gurises Unidos, 2016).

Para su abordaje, es necesario trabajar con la idea de la interconexión que surge entre las emociones, expresiones y creencias que se activan en las interacciones cotidianas de los sujetos, lo cual implica reconocerlas y expresarlas volviéndose accesible para el análisis crítico y su descomposición. De esta manera el sujeto toma contacto con los prejuicios, representaciones sociales y prácticas habituales, así como también con las percepciones que tiene de sí mismo y de otros, experimentando de forma consciente que estas producen consecuencias que aunque parezcan inherentes, no siempre contribuyen al bienestar propio o de los demás (Mels et al., 2021).

De acuerdo con las teorías acerca de las emociones que nos menciona Modzelewski al comienzo de este apartado, la perspectiva filosófica de las emociones como políticas de Martha Nussbaum la engloba dentro de la vertiente que considera a las emociones como íntegramente cognitivas. Posicionarnos desde esta perspectiva posibilita la apertura de

otros campos de reflexión que resultan muy significativos para el estudio de las emociones y especialmente su educabilidad. Por ello las autoras, nos traen a la autorreflexión y las narrativas como recurso literario, como herramientas de posible análisis de nuestras emociones.

Emociones políticas:

Martha Nussbaum (2008) en su desarrollo teórico considera a las emociones políticas como “íntegramente cognitivas”, las posiciona como una “*respuesta inteligente a la percepción del valor*” (p.21), es decir que son un elemento que posibilita la evaluación del valor de un objeto, ubicando a las emociones como juicios (Modzelewski, 2021). En línea con las autoras Marín y Quintero (2017)

“El abordaje de las emociones políticas trasciende la vivencia emocional individual, ya que amplía la mirada hacia lo público. Por esta razón, las emociones políticas, además de reconocerse como sensaciones corporales y elaboraciones neuronales, se expanden al plano cognoscitivo situacional, ubicándolas en la experiencia cultural, retomando idiosincrasias, respondiendo a creencias y referentes morales apropiados por las distintas culturas” (p.102).

Por tanto las emociones no solo dependen de factores biológicos, sino también de los aprendizajes y representaciones simbólicas que la cultura proporciona y que definen la configuración emocional, “es importante trabajar desde la perspectiva fisiológica en permanente diálogo con las propuestas cognitivas, resultando una propuesta cognitiva práctica” (Reyes, 2017, p. 16).

Asimismo las emociones están vinculadas de acuerdo a la manera en que interpretamos a un objeto, lo que supone que las mismas se encuentran íntimamente relacionadas con ciertas creencias referente a ese objeto, por lo tanto resulta improbable experimentar una emoción sin una creencia que la sostenga (Suárez, 2019).

Es en este punto donde la educabilidad de las emociones, cobra protagonismo. En vista de que las creencias e ideas de los sujetos pueden ser transformadas mediante la educación, por lo tanto en consecuencia también se modifican las emociones de los sujetos. Para su educabilidad se requiere un análisis e identificación sobre el juicio que conforma a una emoción para poder abordarla y trabajarla (Suárez, 2019).

Siguiendo a Helena Modzelewski (2021) introduce la herramienta de la autorreflexión, definiendo la como “la capacidad de distanciarse de los propios fines, preferencias y deseos, generando voliciones de segundo orden.” (p.36). Adentrarnos en la práctica de la

autorreflexión nos conduce a la autoconciencia sobre nuestras emociones, permitiendo establecer una conexión entre nuestras emociones y la interpretación que realizamos sobre el contexto. Esta práctica produce, lo que Modzelewski (2021) designa como, *metaemoción* o emoción de segundo orden, es una emoción nueva, negativa o positiva, que se encuentra asociada a un deseo de modificar o alterar la emoción original,

“Así, distanciarnos de nuestras emociones, de lo que nos provoca actuar, y cotejarlas con otras emociones paralelas, genera una metaemoción o emoción de segundo orden que eventualmente cambiará o dejará de lado lo que sentimos anteriormente tras haberlo pasado por el proceso de autorreflexión. Este proceso es claro en las vertientes íntegramente cognitivistas que proponen reconocer los juicios que constituyen las emociones, para así poder corregirlos.” (p. 36).

Retomando con la educabilidad de las emociones, Nussbaum (2005) hace referencia a la imaginación narrativa, como aquella capacidad de imaginarse en el lugar del otro, ejerciendo como un lector perspicaz de esa historia, asimilando los deseos, emociones y aspiraciones que algún sujeto pudiera experimentar, permitiendo sensibilizarse ante las carencias y necesidades del otro, inclinándose hacia cuestiones de igualdad y justicia (Díaz, 2023).

La narrativa:

Las narrativas como recurso literario invita al lector a experimentar situaciones que pueden encontrarse alejadas de su cotidianidad, incentivándolo a identificarse con los personajes y transitar las historias a través de la activación de sus emociones e imaginación, promoviendo la capacidad de modificar la percepción que el lector realice acerca de los personajes y también teniendo el poder de influir en la transformación del mundo circundante (Díaz, 2023).

Martha Nussbaum (1997) considera que la literatura posee una función pedagógica ya que genera que el sujeto receptor conecte con los personajes, experimentando así una respuesta emocional que trae como resultado que el lector realice continuamente un análisis crítico de las acciones emprendidas por los personajes.

La función de las narraciones según Modzelewski (2021) es “más allá de lo que en el mundo es común y probable, nos preparan la mente para pensar subjuntivamente, como si los hechos narrados estuvieran de verdad sucediendo, transformándolos, tras la repetición, en «normales» (p.42).

Las emociones pueden ser manifestadas de diversas formas simbólicas como lo corporal, lo gestual, la música, lo visual y lo artístico (Díaz, 2023). El programa de Educación Inicial y Primaria de ANEP del 2008, menciona que en la literatura el alumno encuentra la oportunidad para alzar su voz y reafirmarse, haciendo hincapié en que “Lo afectivo se expresa y materializa en el texto literario, porque en este se encuadra todo el componente emocional, aquello a lo que no se puede acceder a través de otros textos” (p. 48), a su vez “como toda disciplina artística, favorece el desarrollo de la sensibilidad y la construcción de la subjetividad” (p.75). De esta manera, la interacción del niño con lo literario en el ámbito escolar lo habilita a transformar y liberar su pensamiento, así como también explorar otras culturas y formas de pensar y así sumergirse en mundos imaginarios.

La educabilidad de las emociones, según Nussbaum (1990), no se enseña mediante afirmaciones acerca del mundo, a diferencia de nuestras creencias. Por el contrario se transmiten a través de narraciones, debido a que las mismas nos describen su estructura y nos instruyen sobre su dinámica (Modzelewski, 2021).

Siguiendo a Modzelewski (2021) sobre la educabilidad de las emociones, las narraciones son un instrumento excepcional para su aprendizaje y desarrollo, pero no lograrán su objetivo a menos que se les establezca la condición esencial para esa educación, que consiste en cultivar la autorreflexión.

El uso de las narrativas con los docentes posibilita la circulación del saber ya producido, donde cobra un movimiento de ida y vuelta, permitiendo el pasaje de diversos pensamientos, experiencias, prácticas; incentivando, fortaleciendo y legitimando su propio quehacer. De esta manera, garantizar y promover el registro de experiencias y la sistematización escrita de prácticas, saberes y trayectorias de los docentes, no solo busca proteger y compartir una compilación de documentos y conocimientos diferentes a los convencionales, sino también dar lugar a experiencias de formación horizontal que favorezcan el desarrollo profesional de los participantes y contribuir al incremento y evolución de las prácticas educativas de la escuela (Suárez y Ochoa, 2005).

De acuerdo con el propósito de este proyecto, el cual es la formación docente, debe entenderse como un proceso de actualización que favorece la práctica educativa y profesional, de manera significativa y adecuada al entorno social en el que se encuentre y la población a la cual esté dirigida (Camargo et al., 2004).

El docente como actor fundamental del proceso educativo, es sobre quien descansa la transmisión y reestructuración del saber, que habilita al sujeto que se forma a conectar

con la historia de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades requiere (Camargo et al., 2004).

La importancia de la formación docente en la sociedad surge a partir de las demandas que impone el desarrollo y la transformación de la misma estableciendo un cambio en su percepción donde requiere una perspectiva que priorice al docente como agente activo de su proceso de aprendizaje con un efecto autotransformador y transformador del contexto sociocultural, “la formación docente permanente es una necesidad” (Nieva y Martínez Chacón, 2016, p. 20).

5. Pregunta de intervención

¿Cuáles son los conocimientos que poseen los docentes de educación primaria sobre las habilidades socioemocionales y cómo intervenir junto a ellos en la identificación y desarrollo de las habilidades socioemocionales de las niñas y niños desde la perspectiva de las emociones políticas?

6. Objetivo general

Generar un espacio de co-construcción para la formación docente de educación primaria en habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las emociones políticas.

Objetivos específicos

-Identificar qué conocimientos tienen los docentes acerca de las habilidades socioemocionales.

-Co-construir herramientas para la identificación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las emociones políticas.

-Promover el pensamiento crítico y reflexivo entorno a las habilidades socioemocionales.

7. Metodología

En este proyecto de intervención se llevará a cabo la metodología de taller, donde se ve implicado y favorecido el trabajo con grupos. Será desarrollado principalmente en el trabajo con las maestras de sexto año de educación primaria y las niñas y niños.

Según Cano (2012) en cuanto a la etimología del término, *taller* proviene de la palabra francesa “atelier” que refiere al lugar de trabajo de un artista plástico o escultor que reúne a una diversidad de ellos para compartir sus conocimientos. Bajo esta óptica se entiende al

taller como un espacio de creación, donde se intercambian saberes y de manera colectiva se construyen nuevas perspectivas de la realidad.

Desde una perspectiva metodológica de la educación popular, Cano (2012) lo describe como un dispositivo de trabajo con grupos, con una duración específica y que se direcciona según determinados objetivos, donde por medio de esta metodología participativa se enseña y se aprende a través de la tarea conjunta, en palabras de Cano

“permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (p.33).

Asimismo Ghiso (1999) menciona al taller como un instrumento que habilita la socialización, la apropiación, la transferencia y desarrollo de conocimientos, competencias y aptitudes. El taller como “un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-. para hacer deconstrucciones y construcciones” (Ghiso, 1999, p.142).

El dispositivo de taller se compone de tres momentos: planificación, desarrollo y evaluación (Cano, 2012).

La *planificación* refiere a la instancia previa a que inicie el taller y a la convocatoria de los y las participantes con la información del “para qué”. En cuanto a este proyecto de intervención, partimos de la demanda realizada por la directora de la escuela y el cuerpo docente, donde serán tenidos en cuenta para la planificación de los talleres los intereses e inquietudes de las y los docentes y asimismo se llamará a convocatoria a los mismos que estén interesados.

En cuanto al *desarrollo*, alude a lo que va acontecer en el taller. Se compone de tres momentos: en primer lugar la *apertura* consiste en la evaluación de las expectativas que tienen las y los participantes del taller, el contrato de trabajo y determinar un encuadre de trabajo. En segundo lugar el *desarrollo*, que las tareas contengan creatividad y flexibilidad. Por último, el *cierre*, es la instancia de evaluación, donde dentro del ciclo de talleres cada taller deberá contar con este momento.

En el primer encuentro que se realizará con las maestras de sexto año, haremos una presentación personal de cada integrante, luego se les solicitará de manera individual que desarrollen en la colectividad cuáles son sus expectativas de la intervención, posteriormente se realizará una nivelación de las mismas de acuerdo a los objetivos planteados para la

intervención y que temáticas serán abordadas de acuerdo a la demanda solicitada. De igual manera se detallará que los talleres serán llevados a cabo en dos espacios, uno quincenal con el objetivo de exponer material teórico, con instancias de intercambio y de co-construcción, con una duración de una hora y media el cual coincidirá con el horario de coordinación de la institución; y uno semanal donde se realizará un seguimiento y acompañamiento de las maestras en el aula. Cada taller realizado será con dinámicas flexibles. La intervención se llevará a cabo en un plazo de ocho meses, dando comienzo en el mes de Abril y finalizando en el mes de Noviembre.

Por último, la *evaluación*, corresponde al análisis y reflexión de todo aquello que fue producido y experimentado en el taller. Puede realizarse en dos niveles: por un lado, desde los y las participantes habilitando el diálogo para el intercambio de acuerdo a cómo se sintieron, cómo se trabajó, qué mencionen aquellos elementos positivos y negativos que destacarían, sugerencias y qué propuestas harían; y por otra parte el equipo coordinador (en otra instancia) evaluará su rol, el proceso grupal, las tareas realizadas de acuerdo a los objetivos trazados y las evaluaciones de los y las participantes.

Los talleres que se desarrollan en los espacios quincenales se dividen en dos ejes a trabajar, por un lado las narrativas y por otro las habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las emociones políticas.

El primer eje a trabajar, las narrativas, se desarrollarán, los diferentes géneros que existen, su estructura y construcción, y por otro se abordará a la narrativa como una herramienta que facilita el desarrollo e identificación de las emociones y como un medio para producir conocimiento. El segundo eje a trabajar, las habilidades socioemocionales, se realizarán dinámicas sobre qué conocimientos tiene sobre la temática, se les brindará contenido teórico, utilizando las narrativas realizadas por los docentes, introduciremos a las habilidades socioemocionales desde una perspectiva de las emociones políticas, ejercitando la autorreflexión. Tendrán una duración de tres meses, Mayo, Junio y Julio.

Al finalizar los eje temáticos, se llevarán adelante los espacios semanales que se efectúan dentro del aula, donde lo trabajado en los espacios quincenales las y los docentes con mi participación, deberán realizar dinámicas de taller con los estudiantes sobre las temática. Será utilizado como un insumo de evaluación acerca de lo trabajado en el espacio quincenal. Se destinarán tres meses, Agosto, Setiembre y Octubre.

Hacia el cierre de la intervención se realizarán tres evaluaciones, en primer lugar con las y los docentes. Se va a llevar adelante un taller donde se realizará un análisis de la intervención en su totalidad, con reflexiones y sugerencias, en dos modalidades, por un lado

la oralidad que será voluntaria, y por el otro utilizando el recurso de la narrativa. Del mismo modo se le solicitará a las y los docentes que realicen una evaluación con sus estudiantes sobre la intervención. Por último, se le requerirá a la dirección de la institución educativa que eleve una evaluación del proyecto, como insumo para futuras intervenciones. Se efectuará en el último mes, Noviembre.

7.1 Cronograma

MÓDULOS	OBJETIVOS	DURACIÓN	CONTENIDOS
OBSERVACIÓN Y PRESENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer la institución y a las maestras -Presentar el proyecto a las maestras y dar a conocer sus objetivos -Tomar contacto con la demanda y su contexto 	Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación - Encuadre de trabajo - Formación docente -Acuerdos
LAS NARRATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer qué conocimientos tienen acerca de las narrativas -Introducir el uso de las narrativas para la identificación y desarrollo de las habilidades socioemocionales -Generar un lenguaje común 	Mayo y Junio 3 semanas (espacios quincenales)	<ul style="list-style-type: none"> -Géneros de las narrativas -Su estructura -Cómo se construyen
LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS EMOCIONES POLÍTICAS	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar qué conocimientos tienen las maestras acerca de las emociones y las habilidades socioemocionales -Brindar herramientas para la identificación y desarrollo de las habilidades socioemocionales -Reflexionar sobre las habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las 	Junio y Julio 3 semanas (espacios quincenales)	<ul style="list-style-type: none"> -Emociones políticas -Habilidades socioemocionales -La narrativa como herramienta para la identificación y desarrollo de las HSE -Rol docente

	<p>emociones políticas</p> <p>-Reflexionar acerca del rol activo del docente en el desarrollo e identificación de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes</p> <p>-Ejercitar el uso de la narrativa como herramienta para la identificación y desarrollo de las HSE</p> <p>-Generar un lenguaje común</p>		
TALLERES DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS MAESTRAS DENTRO DEL AULA	<p>-Identificar qué conocimientos tienen las y los estudiantes acerca de las emociones y las habilidades socioemocionales</p> <p>-Introducir la perspectiva de las emociones políticas</p> <p>-Ejercitar el uso de la narrativa como herramienta para la identificación y desarrollo de las HSE</p> <p>-Evaluar a los docentes sobre los contenidos abordados en los espacios quincenales</p>	<p>Agosto, Setiembre y Octubre</p> <p>12 semanas</p> <p>(espacios semanales)</p>	<p>-Habilidades socioemocionales</p> <p>-La narrativa</p> <p>-Las emociones políticas</p> <p>-Taller aplicado a la práctica docente</p> <p>-Evaluación</p>
EVALUACIÓN	<p>-Evaluar los contenidos y talleres abordados en la intervención</p> <p>-Favorecer el intercambio de reflexiones</p>	Noviembre	<p>-Perspectiva</p> <p>-Reflexiones</p> <p>-Evaluación final</p> <p>-Encuentro</p>

7.2 Análisis de la implicación

Mi inclinación por el trabajo en lo educativo se ha dado durante el último año de mi trayectoria en la Licenciatura. En este último período priorice optativas sobre la temática, específicamente mi práctica de graduación fue orientada hacia lo educativo “Intervenciones lúdico-recreativas” y en última instancia fui partícipe de un proyecto en jardines de infantes titulado “Ganando la calle”. Mis inicios en el trabajo en el ámbito educativo se dieron en el

mismo período que comencé a introducirme en esta área; específicamente mi labor en un colegio de tiempo completo en Ciudad de la Costa como acompañante terapéutica, de esta manera se fue afianzando aún más mi interés por abocarme en esta área.

De acuerdo al propósito de este pre-proyecto y el rol del psicólogo educativo, Hernández Madrigal (2009) menciona que las metas de la psicología educativa son comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde su principal instrumento será la investigación. El psicólogo resulta esencial para el desarrollo funcional y equilibrado de la comunidad educativa (Hernández Madrigal, 2009), siendo así el principal nexo entre el estudiante, la familia y la institución escolar. Parte de su rol consiste en: la búsqueda de soluciones para los problemas académicos y conductuales, brindar una formación permanente y colectiva, desarrollar proyectos educativos orientados a una mejora de la calidad educativa, proporcionar a los docentes y directivos estrategias que puedan utilizar para la solución de problemas que se presenten dentro del aula y en la institución, promover y facilitar la orientación educativa con el fin de asesorar a las familias, docentes y especialmente a los estudiantes, en el autoconocimiento y el reconocimiento de sus capacidades de acuerdo al proceso de aprendizaje, entre otros (Hernández Madrigal, 2009).

De acuerdo con Lourau (1991) la implicación nace en el marco de la contratransferencia institucional en psiquiatría, sujeto a la intervención socioanalítica. Estar implicados, es sentirnos adheridos, arraigados a algo (Ardoino, 1997), donde se ponen en juego aquellas líneas que nos atraviesan y envuelven, que nos conduce a asumir cierta mirada dentro de un determinado problema o situación. La implicación es un fenómeno inconsciente y que se padece (Ardoino, 1997).

Siendo así que, la implicación que tengamos dependerá de nuestras experiencias y atravesamientos, donde cada sujeto se verá interpelado de maneras diversas.

De acuerdo a nuestro rol profesional, la implicación debe encontrarse en un continuo análisis.

7.3 Consideraciones éticas

Este proyecto de intervención será implementado en una escuela de tiempo completo en Ciudad de la Costa, Canelones. En este sentido, durante la intervención se proveen espacios de escucha, contención, donde se despliegan vivencias y emociones, por tanto todo lo expresado en cada instancia quedará resguardado bajo el secreto profesional. La asistencia a los espacios de intercambio quedará abierto para que las y los docentes

puedan retirarse cuando lo entiendan necesario sin tener que dar explicaciones al respecto. Esto se encontrará detallado por escrito en un formulario de Consentimiento Informado que se le otorgará a cada docente participante.

Se actuará según lo establecido en el Código de Ética del Profesional Psicólogo/a del Uruguay (2001) donde la intervención será promovida por los principios de *“responsabilidad, confidencialidad, competencia, veracidad, fidelidad y humanismo”* que se establece en el Artículo 1°, asimismo la Ley N° 18.331 de Protección de Datos Personales y acción de Habeas Data (2009) y el Decreto 158/019 regulación sobre investigación con seres humanos.

8. Resultados esperados

Mediante la implementación de este proyecto de intervención se pretende dar lugar a las y los docentes un espacio para la co-construcción y autorreflexión acerca de las habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las emociones políticas. En este espacio de formación se espera que las y los docentes adquieran herramientas para la identificación y desarrollo de sus emociones como la de sus estudiantes. En cuanto a los estudiantes, se propone que los mismos generen una reflexión y desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

El abordaje de las habilidades socioemocionales de las y los docentes desde este enfoque inaugura un nuevo antecedente dentro del ámbito educativo, posibilitando futuras intervenciones dentro de la institución en la cual se ha desarrollado este proyecto, así como también en otras instituciones, ámbitos y espacios.

9. Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. https://www.dgejp.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2020). Plan de desarrollo educativo 2020-2024. Tomo 1. <https://www.anep.edu.uy/plan-educativo-20-24>

Administración Nacional de Educación Pública. (2022, agosto 19). Marco Curricular de Referencia Nacional. <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformacion-educativa/marco-curricular-nacional>

Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.

Arias Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicología: Reflexao e Critica*, 24(2), 344-351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Camargo Abello, M., Calvo M., G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F. & Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay, Universidad de la República, Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología. (2001). Código de ética profesional del psicólogo/a. <https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>

Díaz, S. (2023). *La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía. Una propuesta para articular dos dimensiones evaluadas, en educación primaria, por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay desde la perspectiva de emociones de Martha Nussbaum y Adela Cortina*. [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/38528>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 141-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907>

Gil, M. (2016). La Noción de Evaluación Eudaimonista en la Teoría Cognitiva de las Emociones de Martha Nussbaum. *Trans/Form/Ação* 30(3), 191-210. <https://doi.org/10.1590/S0101-317320160003000011>

Gurises Unidos (2018). *Siento, luego aprendo: un modelo de intervención en educación emocional*. Gurises Unidos y Reaching U. <https://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf>

Hernández Madrigal, P. (2009). Campos de Acción del Psicólogo Educativo: Una Propuesta Mexicana. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(2), 165-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765490007>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021). *Aristas. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>

Lourau, R. (1991, 21-24 de noviembre). *Implicación y sobreimplicación*. [Conferencia] El Espacio Institucional. La dimensión institucional, de las prácticas sociales, Buenos Aires, Argentina.

Marín Posada, M. L., y Quintero Mejía, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Eleuthera*, 16, 101–117. <https://doi.org/10.17151/10.17151/eleu.2017.16.7>

Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., & Collazzi, G. (2021). *PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. <https://doi.org/10.22235/pica.2021>

Mels, C. (2023). Los docentes como promotores de las habilidades socioemocionales. En I. Achard (Coord), *Mejorar la enseñanza. Fortalecer la formación y el desempeño de los docentes* (pp. 61-73). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/1839>

Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinosa, C. & Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de las habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104590>

Modzelewski, H. (2021). *Lectores ecuánimes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

Nieva Chavez, J. A., Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>

Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Pacheco Salazar, B. (2016). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>

Reyes Solís, D. (2017). *La educación de las emociones para alcanzar el florecimiento de las capacidades humanas: una mirada desde la filosofía de Martha Nussbaum* [Tesis de maestría, Facultad de Filosofía]. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3650/LA%20EDUCACI%C3%93N%20DE%20LAS%20EMOCIONES%20PARA%20ALCANZAR%20EL%20FLORECIMIENTO%20DE%20LAS%20CAPACIDADES%20HUMANAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Scheerens, J., Van der Werf, G. & De Boer, H. (2020). *Soft Skills in Education. Putting the evidence in perspective*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54787-5>

Suárez, L. (2019). La educación emocional en el marco normativo vigente para la escuela uruguaya. *Presencia. Miradas desde y hacia la educación*. 2(4), 79-97. <https://www.stellamaris.edu.uy/revistapresencia/wp-content/uploads/2019/08/Suarez-L..pdf>

Suárez, D. & Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf

Uruguay (2009, enero 1). Ley n° 18. 437: Ley general de educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>