

FICHA TÉCNICA RAE

INFORMACIÓN GENERAL

PROYECTO CURRICULAR: Especialización en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad

FECHA Y NÚMERO DE PÁGINAS DEL DOCUMENTO: 31 de enero de 2020. 60 paginas.

ACCESO AL DOCUMENTO: Disponible en Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialización en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad, sede Posgrados. Bogotá, Colombia.

TÍTULO:

CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL LABORATORIO EXPERIENCIAL DE CUALIFICACIÓN DE MAESTRAS EN PRIMERA INFANCIA “VOLVER AL SER PARA HACER DESDE EL SER”

AUTOR(ES):

Dayan Maritza Navarrete López 20191176020

Diana Fernanda Torres Valencia 20191176024

ASESOR DEL TRABAJO DE GRADO:

Jorge David Sánchez Ardila

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Desarrollo Humano

SUBLINEA DE INVESTIGACIÓN:

Procesos pedagógicos, cultura y sociedad

CAMPO DE FORMACIÓN:

Facultad de Ciencias de la Educación

MODALIDAD DE GRADO:

Investigación – Creación en el campo científico.

PALABRAS CLAVES: Autoconocimiento, Desarrollo Humano, Razón Práctica

Inteligencia Emocional, Laboratorio Experiencial, Autoestima.

RESUMEN

La presente investigación-creación tiene como fin aportar a la cualificación integral de las maestras de primer infancia de la Unidad de Servicio Nido de Amor de la localidad de Usme, a través de la creación e implementación del “Laboratorio Experiencial Volver al ser para hacer desde el ser”, que centra su atención y desarrollo en los procesos de autoconocimiento, la inteligencia emocional y le apuesta a potenciar a partir de allí la capacidad de razón práctica para el desarrollo humano de las mismas. Se utiliza como base para la creación y ejecución del Laboratorio, el modelo de aprendizaje experiencial por considerar pertinente y necesario brindarles a las maestras experiencias significativas, espacios de autoobservación, momentos reflexión colectiva e individual que contribuyan a su desarrollo y a la mejora de su calidad de vida.

El presente trabajo muestra el proceso de creación e implementación de cada una de las sesiones que conformaron el Laboratorio Experiencial y las reflexiones que surgen a partir de allí sobre la importancia de implementar este tipo de espacios como una apuesta para una cualificación docente integral de maestras de primera infancia.

DESCRIPCIÓN

Trabajo de grado para optar al título de Especialistas en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esta es una Investigación – Creación en el campo científico.

CONTENIDO

- 1. Objeto de creación**
- 2. Justificación**
- 3. Bases conceptuales**
- 4. Descripción del proceso de creación**
- 5. Resultados**

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el modelo investigación acción participativa y tiene un enfoque cualitativo etnográfico. Se enmarca en este modelo por considerar fundamental para la investigación - creación tener presente las características del contexto en el que se desarrolla la misma y las particularidades de cada una de las participantes. Además, porque pensamos que es necesario e importante reconocer y trabajar con los saberes que tienen las maestras y que aportan en la construcción y desarrollo del laboratorio.

Para la creación e implementación del Laboratorio Experiencial se utilizó el modelo de aprendizaje experiencial de Dewey, que plantea el aprendizaje como un ciclo de 4 etapas, que fueron la base para el diseño y ejecución de cada uno de los momentos de los diversos espacios del Laboratorio y que también considera al sujeto de aprendizaje como un sujeto activo en el desarrollo y que tiene ciertos conocimientos que son fundamentales reconocer y trabajar desde allí, en este caso la historia de vida de las maestras.

CONCLUSIONES

A partir del desarrollo de nuestra investigación- creación en el campo científico del Laboratorio Experiencial “Volver al ser para hacer desde el ser” podemos concluir que el abordaje que decidimos darle al laboratorio desde un modelo de aprendizaje experiencial es adecuado para trabajar los temas del autoconocimiento y la inteligencia emocional, pues su eje fundamental es la experiencia personal y no hay nada más íntimo que adentrarse en sí mismo, en las propias experiencias y emociones para aprender desde ahí sobre sí.

Concluimos por otro lado y gracias a las reflexiones que se pudieron entablar con las maestras que los temas del autoconocimiento y la inteligencia emocional son temas relevantes para los procesos de desarrollo humano en el marco de la cualificación de las maestras en primera infancia, entendiendo los procesos de autoconocimiento, como un área de las muchas que se requieren abordar para este tipo de cualificación integral. Trabajar en temas donde el eje principal es la experiencia y la reflexión de las participantes sobre su propia vida es una cuestión usualmente no abordada desde modelos tradicionales de aprendizaje y que ellas mismas reconocen como liberadoras y de gran aporte para el amor propio.

El diseño del laboratorio experiencial con base en el modelo de aprendizaje experiencial permitió el enriquecimiento de nuestra propuesta a partir del diálogo y la valoración de

la voz de las maestras gracias a la reflexión continua en torno a las experiencias vivenciadas tanto por ellas, como por nosotras como investigadoras. Consideramos que trabajar en términos de laboratorio permite flexibilizar de manera práctica las planeaciones, las interacciones y los procesos, ajustando cada uno de los encuentros en coherencia con lo vivido y no permaneciendo rígidamente en lo que se ha planeado o esperando que todo se diera de forma sistemática. El modelo permitió dar continuidad a los procesos de construcción de un entramado teórico-vivencial, que consideramos fundamental para que las maestras puedan volver a él en su vida cotidiana y dichos aprendizajes no sean algo que simplemente funciona en el lugar y tiempos del laboratorio.

Concluimos con base a las reflexiones que pudimos construir junto con las maestras, que el autoconocimiento es un proceso que posibilita la adquisición de la capacidad de razón práctica para el desarrollo humano y la mejora de la calidad de vida, pues las maestras a partir de las experiencias y las reflexiones particulares y colectivas pudieron plantearse diversos cuestionamientos sobre las diferentes decisiones que han tomado o deben tomar en busca de mejorar su calidad de vida y pensando en su bienestar.

Finalmente reafirmamos gracias a los encuentros con las maestras y al escuchar sus voces, que estos procesos de cualificación docente son necesarios y pertinentes para la implementación real de los objetivos de la estrategia *de cero a siempre* principalmente el objetivo que está relacionado con la calidad y pertinencia de la atención integral para la primera infancia, pues ninguna de las maestras participantes habían recibido cualificación en estos temas y si hablamos de atención integral el desarrollo intrapersonal de la maestras hace parte de los temas que se deben abordar para hablar de calidad de la atención.

PROYECCIONES Y ALCANCES

Este Laboratorio Experiencial se pensó desde sus inicios como un prototipo de cualificación que sería adaptado y aplicado para el resto de las maestras pertenecientes a la Asociación ASIVRU, el presente documento será utilizado como guía para su posterior aplicación, teniendo siempre presente que es de vital importancia hacer una caracterización de las personas que participaran del mismo.

Reflexionando sobre las proyecciones que se tenían en un principio sobre los contenidos a trabajar dentro del laboratorio, reafirmamos el hecho de que el tema del autoconocimiento y la inteligencia emocional es solo un primer paso para abordar temas de cualificación y que sería pertinente el trabajo en el diseño de módulos posteriores que contemplen otras dimensiones, pero siempre relacionándolas y conectándolas con el trabajo hecho en este primer módulo. Consideramos pertinente avanzar en la elaboración de procesos de cualificación docente centrados en las experiencias personales de las maestras, para abordar temas relevantes como las relaciones vinculares, las concepciones de infancia, las relaciones afectivas y la vocación.

Por último consideramos un gran acierto diseñar y trabajar bajo el concepto de laboratorio social planteado por Dewey que pretende dar soluciones a retos sociales pues fue eje fundamental para el planteamiento, creación y ejecución de nuestro laboratorio para la cualificación docente ya que este laboratorio da respuesta al reto que se tiene

como Nación de brindarle a los niños y las niñas una atención integral y de calidad pues existe un impacto directo entre el bienestar de las maestras y la atención que estas le brindan a los niños y las niñas.

Referencias

- Ariza, M. R. (2010). *El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas*. *Revista de Antropología Experimental*, 8, 89-102.
- Alzina, R. B. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra Alzina, R. (2010). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. @gora Digit@l. *Revista científica electrónica*, 2.
- Fals, O. (1986) *El problema de cómo investigar la realidad, para transformarla*. Bogotá. Tercer Mundo.
- Burquet, M. (2014). *Pedagogía y espiritualidad: hacia una propuesta abierta e integradora*. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 56, 60-74.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). *Atención integral: prosperidad para la primera infancia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). *De Cero a Siempre. Atención integral a la primera infancia*. Bogotá D.C: Presidencia de la República.
- Del Valle, I. D., & Castillo, M. Á. S. (2012). *Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación*. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid. 77-96
- Gascón, H. (2004). *A. de la. El autoconocimiento como eje de la formación*. *Revista complutense de educación*, 15(1), 11-50.
- González, M. L., Marchueta, J., & Vilche, E. (2013, May). *Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en Ingeniería en Electrónica*. In *I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*.
- Guichot Reina, V. (2015). *El " enfoque de las capacidades" de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una Pedagogía socrática y pluralista*. *Teoría de la educación*, 27, 45-70.

Ley 1804, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre. Bogotá, Colombia, 02 de Agosto de 2016.

Lomelí-Parga, A. M., López-Padilla, M. G., & Valenzuela-González, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. Revista Electrónica Educare, 20(2), 1-22.

Ministerio de Educación Nacional (2014) El sentido de la educación inicial (documento 20) Presidencia de la República de Colombia.

Moraes, M. C., & De La Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. Creatividad y sociedad, 2, 41-56.

Navarrete, N (2018). Estudio de caso La cualificación del talento Humano en la asociación ASIVRU, Una historia de emprendimiento en la zona quinta de Usme. Bogotá

Navarro, Á. G. (2013). Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. Phainomenon, 12(1), 20-28.

Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Ed, Paidós, Barcelona, 2012, 272.

Ocampo, L.J. (2009) El maestro Orlando Fals Borda, sus ideas educativas y sociales para el cambio de la sociedad colombiana. Revista historia de la educación Latinoamericana. (12) 15-40

Pienda, J. A. G., Pérez, J. C. N., Pumariaga, S. G., & García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Revista Psicothema, 9(2), 271-289.

Romero-Frías, E., & Robinson-García, N. (2017). Laboratorios sociales en Universidades: Innovación e impacto en Medialab UGR. Comunicar, 25(51), 29-38.

Sebastián, V. H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. Phainomenon, 11(1), 23-34.

Sierra, G. (2014) Soltar para volar II, Terapias para sanar desórdenes emocionales. Bogotá, Ed, San pablo.

Sierra, G. (2018) Cartas a mi terapeuta, casos clínicos genealógicos. Ed, San Pablo.

Stevens, J. (1971). Darse cuenta, sentir, imaginar, vivenciar. Santiago de Chile. Ed, cuatro vientos

Villanueva, E. R. (2013). Inteligencia Emocional y Conceptos Afines: Autoestima Sana y Habilidades Sociales. Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar, Zaragoza

**LABORATORIO EXPERIENCIAL “VOLVER AL SER PARA HACER
DESDE EL SER”**

**Creación e implementación del Laboratorio Experiencial para la cualificación integral
de maestras de primera infancia “Volver al ser para hacer desde el ser”**

Dayan Maritza Navarrete López

Diana Fernanda Torres Valencia

Universidad Distrital Francisco

José de Caldas Facultad de

Ciencias y Educación

Especialización en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y

Creatividad Bogotá D.C. Colombia

Enero de 2020

**LABORATORIO EXPERIENCIAL “VOLVER AL SER PARA HACER
DESDE EL SER”**

**Creación e implementación del Laboratorio Experiencial para la cualificación integral
de maestras de primera infancia “Volver al ser para hacer desde el ser”**

Autores:

Dayan Maritza Navarrete López

Diana Fernanda Torres Valencia

Asesor: Jorge David Sánchez Ardila

Trabajo de grado para obtener el título de Especialista en Desarrollo Humano

Universidad Distrital Francisco

José de Caldas Facultad de

Ciencias y Educación

Especialización en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y

Creatividad Bogotá D.C. Colombia

Enero de 2020

Nota de aceptación

Jurado 1

Jurado 2

Objeto

Creación e implementación del Laboratorio Experiencial “Volver al ser para hacer desde el ser”.

Justificación

En Colombia se resalta un avance significativo en cuanto a la cantidad y calidad de documentos normativos, preocupados por plantear estrategias para la mejora de la calidad de la educación inicial, entre los que se destacan: la creación de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (2011), La Estrategia Nacional *de cero a siempre* (2012), los fundamentos políticos, técnicos y de gestión para la educación de la primera infancia (2013) y la Ley 1804 en la cual se establece la estrategia *de cero a siempre* como política de Estado del Gobierno Nacional de Colombia (2016); Dichos documentos constituyen la base técnico normativa que orienta y regula la atención a la primera infancia, además son herramientas que permiten la observación y el análisis del avance, la gestión y los resultados respecto de la calidad en la atención en educación inicial para la primera infancia.

La estrategia *de cero a siempre*, es el documento rector para la orientación de las acciones que buscan la protección de la primera infancia, esta estrategia se concibe en el marco de la perspectiva de derechos y el interés superior por el bienestar de los niños y las niñas, en este sentido se concibe al Estado y a la comunidad ,como garantes de los procesos de desarrollo integral de la infancia, aquí se mencionan sus cinco objetivos generales, para brindar un panorama respecto de su orientación y alcance : 1. Garantizar el cumplimiento de los derechos de la primera infancia. 2. Definir una política pública de largo plazo. 3.

Garantizar la pertinencia y calidad en la atención integral. 4. Sensibilizar y movilizar a toda la sociedad en favor de la infancia. 5. Hacer visible y fortalecer la familia.

En este caso, se reflexiona especialmente sobre el objetivo tres, ya que es a este al que deseamos contribuir con nuestro trabajo de cualificación docente. Considerando la importancia que hemos atribuido a dichos procesos con anterioridad, consideramos que dicha calificación debe estar orientada hacia procesos de desarrollo humano relacionados con el autoconocimiento y la inteligencia emocional, como una forma de aportar a la calidad de la atención integral que se le brinda a los niños y niñas.

Ahora bien, a pesar que la Nación cuenta con dichos instrumentos, observamos problemáticas específicas relacionadas con la cualificación de las docentes de primera infancia, lo cual, según lo observado, en ocasiones dificulta la aplicación real de dichas orientaciones (*Estrategia de Cero a Siempre*).

Es decir, la existencia de dichas normas no garantiza la implementación de planes que correspondan a las necesidades formativas de cualificación integral del docente de primera infancia, este planteamiento se realiza con base, en la revisión del currículo de 10 universidades en la ciudad de Bogotá, donde se forman licenciados en educación infantil, se encontró que en siete de las diez universidades revisadas se contemplan temas relacionados con el autoconocimiento y la inteligencia emocional del docente en sus planes de estudio (ver anexo 1).

Se realizaron 7 entrevistas (Anexo 2) a egresadas y estudiantes de cuatro de las instituciones que se mencionaron con anterioridad, comprobando mediante la misma que a pesar que en el currículum aparecen algunas asignaturas que parecen relacionarse con los procesos de autoconocimiento de las maestras, estas no fueron vistas en su proceso de formación profesional, lo que nos deja entrever que dicho tipo de formación enfocada en el autoconocimiento o en la construcción de saberes desde lo socioafectivo, como herramienta

para el bienestar psicológico de las docentes y por impacto directo el de los niños y las niñas, no es una prioridad para estas universidades aun cuando algunas de las mismas oferten dichos contenidos.

Se hace evidente en esta revisión, que aunque sí se encuentran contenidos relacionados con el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas; existe una clara falta en contenidos relacionados con lo socioafectivo y emocional, que aborde directamente el desarrollo del docente bajo la exploración personal y le permitan a este, realizar un proceso de autoconocimiento reflexivo, en busca de mejorar su calidad de vida y la calidad de su práctica profesional. Esto lo consideramos un vacío académico experiencial, pues es fundamental trabajar en un docente - persona sana emocionalmente, al cual le sea posible incidir en los procesos de desarrollo humano del niño, acompañándolo de modo sensible e intencionado a vincularse de manera segura con él y con el mundo.

Lo anterior nos brinda argumentos sobre la pertinencia de la observación de este tema y por supuesto la necesidad de diseñar e implementar un proyecto de cualificación, que contemple dichas categorías, en este caso, cualificación para la Unidad de Servicio (UDS) Nido de Amor, ubicada en la localidad quinta de Usme. Es de aclarar que se tiene en cuenta el estudio de caso denominado “La cualificación del talento humano en la asociación integrada por voluntarios rurales y urbanos ASIVRU, una historia de emprendimiento en la localidad quinta de Usme “ (Navarrete 2018) ,trabajo de grado de una de las investigadoras del presente trabajo Maritza Navarrete; Este documento contiene una caracterización en términos del contexto que habitan las maestras, su formación académica, la participación comunitaria dentro de la localidad y algunos aspectos de su perfil socioeconómico. La investigación anteriormente nombrada se da en marco de la implementación de la estrategia *de cero a siempre (2016)* y el tránsito de madres comunitarias a docentes de educación inicial en la modalidad de atención familiar del ICBF.

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestra propuesta pretende la creación e implementación del laboratorio experiencial “Volver al ser para hacer desde el ser” para la cualificación de las maestras de primera infancia , propuesta fundamentada en el concepto de aprendizaje experiencial planteado desde la academia por Kolb y Dewey (1984), justificando su implementación en los procesos educativos por el impacto que puede llegar a tener dicho modelo, en los procesos de reflexión personal que planteamos como centro de atención, para la mejora de la calidad docente de primera infancia.

El laboratorio se nombra como experiencial pues implica la concepción activa de las maestras en la formación, en tanto la preparación de los espacios no son nada si ellas no se relacionan con él y se dejan impactar e impactan en el mismo, concebir a las maestras como sujetos activos en las experiencias es una cuestión que consideramos fundamental, pues es a partir de dicha concepción que se piensan y co-crean cada una de las sesiones implementadas del Laboratorio Experiencial, a partir de lo vivenciado y lo reflexionado junto a ellas.

En este sentido elegimos denominar nuestra creación como un laboratorio, teniendo en cuenta los planteamiento de los laboratorios sociales desarrollados por Dewey (1896), que en últimas considera a dichos laboratorios como plataformas para asumir retos sociales, en este sentido como investigadoras consideramos la cualificación docente en términos del autoconocimiento como un reto social importante teniendo en cuenta el contexto social en el que se realiza la implementación.

Las experiencias que se diseñan para el laboratorio experiencial cumplen con las particularidades del aprendizaje experiencial y de los laboratorios sociales, en ese sentido el Laboratorio Experiencial da lugar al diseño de experiencias concretas por parte de las investigadoras para las maestras y se permite posteriormente la experimentación activa de las mismas, para dar lugar a la observación reflexiva de dichas experiencias y finalizar con espacios individuales donde las maestras lleguen a una conceptualización abstracta que les

permita observar cómo lo experimentado y reflexionado en las sesiones puede ser llevado fuera del lugar de experimentación a otros lugares en su vida común.

Todo lo anterior es una traducción del modelo de aprendizaje experiencial de Dewey, que se explicará a mayor profundidad más adelante, con el que entendemos a los procesos de autoconocimiento como procesos de formación-aprendizaje; nos basamos en este modelo, pues consideramos pertinente darle una vuelta a la mirada tradicional que se tiene sobre los procesos de aprendizaje y apostar por un proceso donde el sujeto sea más activo y se enfrente a las experiencias para el aprendizaje con una mirada reflexiva y crítica.

Bases Conceptuales

Aprendizaje Experiencial y Laboratorio Social

El modelo de aprendizaje experiencial desarrollado por Kolb en 1984, considera a los sujetos como sujetos activos en sus aprendizajes, el autor plantea poner a los sujetos en una interacción directa con experiencias que le permitan al mismo apropiarse del conocimiento que vivencia y del cual reflexiona, muy al contrario de lo que plantea los modelos de aprendizaje tradicionales que implica más que todo una mera contemplación del conocimiento o de la experiencia de otros. Para el modelo de Kolb el aprendizaje “está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida.” (Romero, 2010), significados relacionados con el impacto que tienen dichas experiencias, del tipo que sean en la construcción personal de cada individuo.

Basado en los planteamientos de Kolb, Dewey plantea el aprendizaje como un ciclo de cuatro etapas: 1. experiencia concreta. 2. observación reflexiva. 3. conceptualización abstracta 4. experimentación activa.

La primera de las cuatro etapas es la experiencia concreta, en esta etapa se reconoce “el potencial de la experiencia para promover conocimiento, entendiendo que los individuos aprenden, cuando encuentran significado en su interacción con el medio.”(Romero, 2010), en este sentido la experiencia debe estar bien pensada y diseñada teniendo en cuenta las características particulares de los sujetos a los cuales va dirigida, posibilitando así que sea significativa y que en efecto no sea una experiencia vacía para quien la vive, por no encontrarla significativa para sí mismo; bajo esta premisa es fundamental entender el “ papel clave del profesor como orientador y dinamizador del proceso” (Romero, 2010), pues es quien prepara la experiencia y debe conocer a las personas que van a vivenciar dicha propuesta.

La segunda etapa es la observación reflexiva que “implica una intensa actividad cognitiva por parte del sujeto, que se esfuerza por encontrar sentido e interpretar el mundo” (Romero, 2010), esa reflexión a la que invita el aprendizaje experiencial puede llegar a provocar la revisión o modificación de estructuras del sujeto, recordando que la construcción del conocimiento y la realidad es un ejercicio constante y activo.

La tercera etapa es la conceptualización abstracta pues “Luego las observaciones son asimiladas formando un nuevo grupo de “conceptos abstractos” y “generalizaciones” de la que se deducen nuevas implicaciones para la acción.”(González, Marchueta y Vilche,2011), es decir, posterior a la observación reflexiva el ejercicio es asimilar lo que se ha reflexionado y si es necesario apropiarse de nuevos conceptos que permitan entender la experiencia concreta y empezar a leer la realidad con este nuevo recurso de manera distinta a la previa a la experiencia.

La última etapa es la experimentación activa, después de que el sujeto es capaz de asimilar todo aquello que ha analizado y apropiado “el aprendizaje se contrasta en otras situaciones o experiencias, generando nuevos aprendizajes” (González, Marchueta y Vilche,

2011), es decir dichos aprendizajes, son utilizados por el sujeto, para entender nuevas cosas que le pasan o para repensar la forma en la que ha entendido ciertas situaciones.

Para el autor la experiencia es el eje fundamental para la observación y la reflexión, donde a partir de la reflexión, es decir del rol activo del individuo, se puede llegar a nuevas formas de acción en el mundo, frente a esto es importante resaltar que este modelo tiene muy presente las experiencias previas que tienen las personas en la vida, que les permiten llegar a ciertas conclusiones diversas para cada sujeto.

Es importante mencionar que Dewey explica este ciclo en cierto orden específico, pero aclara que este se puede repetir muchas veces y que no siempre se da en el orden que se menciona anteriormente, sino que puede empezar en un lugar diferente y repetirse las veces que sea necesario hasta que se concrete el aprendizaje.

El modelo de aprendizaje experiencial, hace claridades en cómo las experiencias por sí solas no implican el aprendizaje, bien lo dice “no basta con una experiencia para provocar conocimiento, sino que para que esto ocurra realmente, es necesario la participación e implicación cognitiva del sujeto, buscando sentido a lo experimentado, relacionándolo con su conocimiento previo y desarrollando estructuras conceptuales que le permitan aplicar el nuevo conocimiento a diversas situaciones” (Romero,2010).

Agregamos en este sentido, que no solo hay una implicación cognitiva, sino también una implicación emocional en tanto las experiencias concretas personales siempre tienen un correlato emocional, aún más en experiencias que están diseñadas para movilizar los procesos de autoconocimiento, al invitar al sujeto a mirar en retrospectiva las experiencias, que se leen de otra manera a partir de las nuevas y del ejercicio consciente de reflexión sobre el conocimiento que se adquiere en ellas.

Acogemos el término planteado por Dewey de laboratorios sociales, estos entendidos como “plataformas para abordar retos sociales, que presentan tres rasgos: 1. Su carácter

social, congregando gente con distintas características y enfoques para trabajar en forma colectiva ;2. Su carácter experimental, en tanto que procesos de creación continuados en el tiempo; 3. Su carácter sistémico, trabajando en la generación de prototipos que pueden resolver grandes retos.”(Romero & Robinson 2017).

Consideramos pertinente acoger este término, pues ahondando en sus rasgos consideramos que su carácter social y su enfoque de trabajo colectivo permite procesos de co-creación de conocimientos entre las investigadoras y las maestras participantes en este caso particular, pero en general dichos rasgos son posibilitadores de dicha co-creación que es fundamental para el aprendizaje experiencial del que se habló anteriormente. Siguiendo bajo esta línea de análisis y correlación es de mencionar que el carácter experimental de los laboratorios está plenamente relacionado con las fases del modelo de aprendizaje experiencial del que habla el mismo Dewey, que, aunque en esencia lo pensó y desarrolló frente a otros aprendizajes, consideramos responde a los aprendizajes que se pueden dar desde los procesos de autoconocimiento para la vida misma.

Desarrollo Humano por Martha Nussbaum

Martha Nussbaum habla sobre el desarrollo humano en su libro “Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano (2012), donde se aleja de las visiones meramente económicas para hablar de desarrollo y nos brinda un marco de referencia para centrarnos en la calidad de vida a partir de un enfoque de creación de capacidades, como indicador de desarrollo de las naciones; plantea que mientras los países se centran en el crecimiento económico nacional, “los ciudadanos tienen un afán distinto que se centra en conseguir unas vidas significativas para sí mismos” (Nussbaum, 2012), es a este afán al que deben responder los estados para garantizar una calidad de vida digna de sus ciudadanos y al cual le apostamos en este trabajo.

Nussbaum en su libro (2012) menciona la necesidad de una nación que se centre en potenciar a través de la educación ciertas capacidades para alcanzar un umbral de calidad de vida, entre las capacidades que la autora menciona, nos centraremos en la capacidad que ella denomina como razón práctica, que hace referencia a la capacidad de reflexionar sobre la vida propia, es decir como la misma Nussbaum lo plantea la capacidad de “implicarse en reflexiones críticas acerca de la planificación de la propia vida”(Nussbaum,2012) que también implica, si se hace una lectura más amplia de su postulado la reflexión sobre la toma de decisiones y las consecuencias de las mismas que afectan los planes de vida.

Nos concentrarnos en esta capacidad porque consideramos que es en dicha capacidad donde se toma al sujeto como un ser completamente activo en su desarrollo, además porque las otras capacidades que Nussbaum plantea están siempre determinadas por los contextos y las oportunidades que estos les pueden brindar a las personas, mientras que esta capacidad de razón práctica está directamente relacionada con una capacidad que todos los individuos pueden adquirir y que además es necesaria como capacidad primaria para que otras de las capacidades puedan ser adquiridas.

En miras a profundizar en la comprensión de la capacidad de razón práctica, son pertinentes las reflexiones que plantea Navarro (2013) en su texto “Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum”, cuando resume dicha capacidad como la “capacidad para formarse una concepción de bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de vida”, pues la capacidad de formarse una concepción del bien como lo plantea Nussbaum, se aleja de la moral y plantea todo en términos de lo que le hace bien al individuo para su vida y que le permite al sujeto tomar control de la misma y considerarse hacedor de sus decisiones y responsable de las consecuencias de las mismas en virtud de sus reflexiones.

González (2007) realiza una claridad sobre dicha razón práctica al mencionar que “todos los seres humanos participan, o intentan participar, de la planificación y dirección de sus propias vidas, realizando preguntas o contestando acerca de qué es bueno y cómo uno debería vivir”, en estos términos es importante resaltar las implicaciones que tienen los procesos de preguntarse y darse respuesta para aclarar esas concepciones del bien y del cómo debería vivirse en clave de la calidad de vida y de esas vidas significativas que buscan los ciudadanos tal como lo menciona Nussbaum.

Autoconocimiento

Ahora bien, si la capacidad de la razón práctica comprende el sujeto como centro activo en su desarrollo, teniendo en cuenta que esta razón es subjetiva y se configura alejada de la moralidad establecida, abordaremos el tema a partir del texto “el autoconocimiento como eje de la formación” (Herrán Gascón, 2004) en el que plantea que “El autoconocimiento es permanente causa y consecuencia de evolución y madurez personal y social de la autoeducación de la razón”. (Herrán Gascón, 2004). En este sentido conectamos, la capacidad de la razón práctica y el autoconocimiento en virtud de la búsqueda del bienestar personal y la posibilidad de la mejora en la calidad de vida.

Apropiando lo planteado por el autor en el texto entendemos que el autoconocimiento no se trata de un proceso aislado e individual, es decir se necesita de las personas, las instituciones y los programas para que desde la educación ya sea, en contextos formales o no, se propongan espacios, experiencias y contenidos que acompañen y potencien dichos procesos, lo cual hace parte de nuestra propuesta en el Laboratorio Experiencial.

En este sentido consideramos importante reflexionar sobre la postura de distanciamiento que ha tomado la academia principalmente en occidente, de los procesos educativos en mención, lo cual ha sido resaltado en páginas anteriores en términos de

normatividad, políticas públicas y modelos educativos tradicionales, sin embargo lo retomamos en este punto, ya que consideramos importante exponer nuestra comprensión respecto de los procesos de autoconocimiento y la importancia de los mismos para el desarrollo humano.

El “quién soy yo” es una pregunta que acompaña el tránsito de la humanidad, desde el inicio de culturas como la Grecia antigua y la cultura oriental.

Al respecto, Agustín Herran Gascon menciona en su texto, “ La pretensión de autoconocimiento es tan antigua como la humanidad”, el reconocimiento consciente de lo que somos ha estado fuertemente vinculado a los procesos educativos; sin embargo, como hemos planteado anteriormente, se observa escasa inclusión, desinterés o distanciamiento de la comprensión del autoconocimiento como parte esencial de los aprendizajes de cualquier tipo y en algunas ocasiones lamentablemente, lo relega a un concepto poco riguroso, aislado del conocimiento práctico y pertinente.

“Existen dos grandes estilos reconocibles de estudio - aprendizaje, el oriental más experimental, sintético e íntimo, y el occidental, más filosófico, analítico y social” (Herrán Gascón, 2004). Esta diferenciación no siempre fue tan marcada, sino que se ha construido a partir de las variaciones que se han concebido principalmente en occidente en relación a este concepto.

Los procesos de autoconocimiento han sido privilegiados por oriente como fundamento educativo al considerar que los mismos son la fuente y la base de todo conocimiento, por lo cual deben ser abordados con rigurosidad si se quieren incorporar nuevos aprendizajes, en este punto lo relacionamos con los procesos de desarrollo humano.

“La forma socrática o platónica de entender el tema no era lejana a la de los sabios chinos o hindúes de la antigüedad. La percepción occidental mística se asemeja así mismo al modo empírico oriental de aprender el autoconocimiento “(Herrán Gascón, 2004), este breve

planteamiento argumenta el punto de encuentro en los orígenes de estas dos grandes civilizaciones y su posterior distanciamiento.

De este modo queremos plantear nuestro interés por desarrollar el Laboratorio Experiencial, a partir de la concepción del autoconocimiento como un proceso trascendental para el ser humano basado en lo experimental y también en lo filosófico, es decir retomando algunos de los principios planteados por occidente y oriente como se mencionó anteriormente.

Acogemos el listado de capacidades que plantea Herran, pueden ser resultados de los procesos de autoconocimiento, entre las cuales destacamos por nuestro interés particular: “La flexibilidad comprensiva y empatía, Ganancia en reflexividad general, posible incremento de autoconciencia y de motivación consecuente” (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002, pp. 333-362). Concordamos con los autores también en la importancia de proponer espacios y estrategias que contribuyan a el goce y el fortalecimiento de estas capacidades.

Continuando con el análisis del texto de Herran Gascón (2004) concordamos en la importancia de no reducir ni confundir, el concepto del autoconocimiento con el autoconcepto, este último según mencionan, es importante para la satisfacción de una necesidad inmediata, actual y conducente a un bienestar psíquico preciso que es una condición necesaria de salud mental. El autoconocimiento en cambio, es un proceso de búsqueda y logros no necesariamente tempranos, con carácter trascendente, orientado hacia el ser, lo cual relacionamos con procesos de desarrollo humano en términos de la competencia de la razón práctica, la cual implica la reflexión sobre la propia vida y sobre los planes de la misma, en términos de lo que es bueno para cada cual, como ya lo habíamos mencionado anteriormente.

Por último, nos apoyamos en los planteamientos del autor, en donde menciona que “Una de las principales preocupaciones de la humanidad, pudiera ser desarrollar fundamentos de educación, orientados a averiguar, paulatinamente y con eficacia, quienes somos esencialmente. Porque, si desconocemos esto, ¿cómo vamos a reconocer lo que queremos o por que hacemos las cosas?” (Herran Gascón, 2004), este planteamiento en últimas fortalece nuestra apuesta de incorporar procesos de cualificación docente en términos de autoconocimiento, para dar respuesta a esos cuestionamientos esenciales que permiten pensarse la vida, teniendo en cuenta el bagaje que hemos venido incorporando con el paso de nuestra existencia, pensarse que nos gusta, nos motiva ,nos inspira qué logros deseamos alcanzar y cómo estas metas contribuyen a vivir mejor la vida , esta es una visión compartida de los procesos de autoconocimiento , desde la perspectiva del desarrollo humano y su relación con la búsqueda del bienestar “subjetivo” de cada ser.

Autoobservación

El proceso de autoconocimiento del que se habla con anterioridad se complementa con otros procesos, uno de ellos es el proceso de autoobservación sobre el que reflexiona Maturana en el libro “Del ser al hacer” (2004), el autor plantea que “la sabiduría de un ser humano no consiste en una autoobservación permanente, sino que, en su capacidad de reflexión, en su disposición a abandonar aquellas convicciones que impiden una percepción precisa de las situaciones específicas.” (Maturana, 2004). En este sentido reconocemos el proceso de autoobservación, como un proceso humano necesario para la reflexión de las prácticas cotidianas, la vida misma y la historia personal, todas estas cuestiones que interpelan a las personas en sus procesos de autoconocimiento y que se relaciona también con la capacidad de razón práctica de Nussbaum que mencionamos al principio en tanto se cuestiona sobre el rumbo de la vida y todo lo que eso implique.

El autor relaciona con el proceso de autoobservación a la responsabilidad como una cuestión fundamental en dicho proceso, lo que plantea Maturana es que actuar de manera responsable supone ser consciente de las circunstancias de cada momento y de las consecuencias de los actos, lo que implica la autoobservación y la observación del contexto, lo que puede llegar a permitir un actuar coherente frente a las preferencias propias y frente a esas preguntas y respuestas constantes sobre si se quiere ser esa persona que se está siendo.

Darse Cuenta

Para abordar este concepto, nos referiremos al apoyo que nos brindó el texto Darse cuenta, sentir, imaginar, vivenciar de Jhon O. Stevens (1971) el cual nos aportó reflexiones valiosas, principalmente para nutrir el momento denominado corporeidad, el cual hace parte de los espacios denominados experiencias en el Laboratorio Experiencial. Concordamos con el autor en cuanto reconoce la comprensión que posibilita al ser, el darse cuenta de cómo se vive, darse cuenta de cómo participa el cuerpo, la mente, el ser, en cada una de nuestras propuestas. Al respecto y en palabras de Stevens “Es increíble cuanto uno puede llegar a comprender de su existencia, solo con el hecho de prestar mayor atención a ella y darse cuenta más profundamente de sus propias vivencias.”

En el texto se plantean tres tipos de darse cuenta del mundo o zonas del darse cuenta:

1. Darse cuenta del mundo exterior: en el cual se propone la observación consciente de lo que pasa afuera en el momento presente.
2. Darse cuenta del mundo interior: observación consciente de las sensaciones físicas.
3. Darse cuenta de la fantasía: observación consciente, en retrospectiva (pasado) y visionar o planear (futuro).

El desarrollo de espacios que nos permiten explorar estas zonas, aporta beneficios en diferentes áreas del ser humano, pues nutre el conocimiento consciente del mundo, posibilitando una postura integral de lo que somos y lo que queremos en la vida, el trabajo en torno a las zonas del darse cuenta supone

una gran herramienta metodológica.

El darse cuenta del mundo exterior contribuye con la necesaria observación de los espacios que habitamos, permite enfocarse en el momento que se percibe por medio de los estímulos que están fuera y hacen parte de la atmósfera del lugar.

En cuanto al darse cuenta del mundo interior, nos permite conectarnos con el momento presente, favoreciendo la disposición para vivenciar de manera integral los espacios propuestos; El darse cuenta del mundo interior, posibilita a través de las sensaciones físicas, una posible potenciación de la escucha de sí mismo y la disposición para la incorporación de nuevas inquietudes o ideas ; Stevens menciona que la comunicación interior también puede ser orientada a identificar de dónde proviene el autoconcepto, al respecto menciona que muchos psicólogos hablan de lo sano que es desarrollar un ego fuerte, un buen concepto de uno mismo, un carácter fuerte e inquebrantable, sin embargo, considera que cualquier idea de este tipo, que se tenga de sí mismo, es una ilusión, una idea impuesta y en la medida que se está preocupado por esa idea fija de mí mismo, se pierde contacto con la vivencia, con el flujo de vivencia real.

Por último, el darse cuenta del mundo de la fantasía se relaciona con la observación de lo que ya “no somos” puesto que se sugiere que aunque el pasado hace parte de nuestra manera de entender el mundo, no es real en tanto hace parte de la ilusión, porque la realidad está en el presente, de igual forma se aborda el visionar el futuro, la exploración de esta zona, beneficia la capacidad de autonomía para desligarse o mantenerse en la historia pasada, así como para observar con que de ello deseamos fantasear para visionar nuestro futuro.

Identidades

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior en el cual se argumenta la relevancia de escucharse a sí mismo, conectamos ese darse cuenta con el tema de la necesaria reflexión de

lo que construye la identidad, en este sentido se abordan los tipos de identidades, apoyándonos en la teoría de la maestra Gloria Sierra en su libro “Soltar para volar II” (2014). En donde plantea “Al intentar comprender quien soy, es necesario conocer de qué estoy literalmente construido y para ello diremos que los seres humanos tenemos tres identidades, la heredada, la adquirida y el producto de las dos anteriores, la esperada” (Sierra, 2014).

La identidad heredada se plantea como una realidad transgeneracional y en ese sentido se relaciona con el vínculo sanguíneo y los aspectos de toda índole que se heredan de los antepasados, en muchos casos de forma invisible o sin intención, al respecto la autora plantea que es esta identidad la que hace que se asuma mucho de lo que somos por honor, lealtad, mandato, códigos y demás, que se le debe a la familia de origen biológico.

En cuanto a la identidad adquirida, se relaciona con el contexto en el que se desarrolla la vida de la persona y su relación con las personas e instituciones que influyen en su modo de entender el mundo, del mismo modo los aspectos sociales y culturales de la época, al respecto, el texto plantea la importancia del orden de llegada de la persona al sistema familiar que lo acoge, lo cual influye radicalmente en las dinámicas de ese sistema y por ende en la identidad de las personas.

En palabras de Sierra, la identidad esperada o “mordaza”, está inscrita en el inconsciente familiar y aunque a veces es difícil dar crédito, terminamos literalmente, cumpliendo las promesas de nuestros padres. A este planteamiento añade que esta identidad no solo tiene que ver con lo que los padres esperan, sino también lo que espera la sociedad, el jefe y demás relaciones, incluso los amigos, la autora denomina “comité de aplausos” a las expresiones de complacencia que obtiene una persona al dar lo que esperan de sí, aunque en ocasiones esto signifique sepultar sus sueños y no atreverse a tomar riesgos por lo que lo motiva realmente.

Además de estas tres identidades la autora plantea la identidad construida, que es la

identidad ideal, la que posibilita la libertad de las ataduras impuestas por las identidades que describimos anteriormente, es decir, esta identidad es el logro obtenido al reconocer con respeto la historia personal y tomar para sí mismo lo mejor de la familia de origen, dejando resentimientos y ataduras, logrando distanciarse de todo aquello que limita y aceptando del sistema familiar su luz y su sombra en palabras propias de la autora . Es de este modo que la identidad construida permite tomar decisiones que contribuyen con bienestar propio, potenciando los aspectos positivos de la identidad.

La Sombra

Teniendo en cuenta la información que surge de esas identidades que explicamos en el apartado anterior, también consideramos pertinente abordar el concepto de la sombra, que se trabaja desde el psicoanálisis, con los aportes de Jung, comprendiendo la naturaleza humana como un entramado complejo que construye su identidad desde aquellas cosas que se permite ser, pero también desde esas otras cosas que se niega a ser, por los motivos que sean. En este sentido, Jung plantea la sombra como algo que “se desarrolla en todos nosotros de manera natural durante la infancia. Cuando nos identificamos con determinados rasgos ideales de nuestra personalidad -como la buena educación y la generosidad, por ejemplo, cualidades que, por otra parte, son reforzadas sistemáticamente por el entorno que nos rodea... No obstante, al mismo tiempo, vamos desterrando también a la sombra aquellas otras cualidades que no se adecuan a nuestra imagen ideal -como la grosería y el egoísmo.” (Jung, C. G., Campbell, J., Wilber, K., von Franz, M. L., Bly, R., Dossey, L., ... & Nichols, S, 1991).

Lo segundo que se describe en la cita anterior, es todo aquello que somos y está en nosotros, pero que ocultamos porque no responde a nuestros ideales de persona, es todo aquello que rechazamos de nosotros mismos, pero que aun así hace parte de nuestra

naturaleza humana. Esa sombra “representa aquellas características que nuestra personalidad consciente no desea reconocer y, consecuentemente, repudia, olvida y destierra a las profundidades de su psiquismo” (Jung, C. G., Campbell, J., Wilber, K., von Franz, M. L., Bly, R., Dossey, L., ... & Nichols, S, 1991), pero que a nuestro parecer y en un trabajo profundo desde el autoconocimiento deben ser abordadas, empezando desde su reconocimiento para su posterior reflexión y consecuente integración a nuestra naturaleza.

El trabajo con la sombra implica un proceso de reconocimiento y de escucha profundo de nuestro propio yo, en aras a expandir la comprensión de nuestra identidad, desde lo consciente hasta lo inconsciente que se gesta en nosotros para de esta manera podernos aceptar completos. En este sentido, al intentar recuperar la sombra, lo que se puede conseguir según los autores es: “Encauzar adecuadamente las emociones negativas que irrumpen inesperadamente en nuestra vida cotidiana. Liberamos de la culpa y la vergüenza asociadas a nuestros sentimientos y acciones negativas. Sanar nuestras relaciones mediante la observación sincera de nosotros mismos y la comunicación directa.” (Jung, C. G., Campbell, J., Wilber, K., von Franz, M. L., Bly, R., Dossey, L., ... & Nichols, S, 1991), todas estas cuestiones que consideramos fundamentales para los procesos de autoconocimiento, centrados en la mejora de la calidad de vida de las personas.

Inteligencia Emocional

Otro de los temas fundamentales que sustentan nuestro trabajo está relacionado con el reconocimiento de la inteligencia emocional como eje necesario para realizar los procesos de autoconocimiento que se abordaron anteriormente, bien lo menciona Goleman “La enseñanza de Sócrates “conócete a ti mismo” - darse cuenta de los propios sentimientos en el mismo momento en que estos tienen lugar - constituye la piedra angular de la inteligencia emocional” (Goleman, 1995). Trabajar sobre los principios de la inteligencia emocional

implica entonces un espacio para conocerse y verse y poder a partir de esa observación y reflexión responder de manera asertiva a esa emocionalidad que caracteriza a los seres humanos

Lo que supone la inteligencia emocional es una “conciencia auto reflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones.” (Goleman, 1995), todo esto relacionado con los procesos de autoconocimiento, autoobservación y el concepto del darse cuenta planteados con anterioridad, hilando así las reflexiones y haciendo hincapié en su relevancia.

Se entiende la inteligencia emocional como lo menciona Dueñas, citando a Mayer y Salovey, como “la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Dichas habilidades, pueden ser aprendidas y este aprendizaje se da, al hacer un esfuerzo consciente de captar las emociones propias y las de los demás en el momento que suceden.

Trabajar bajo las premisas de la inteligencia emocional supone indagar en la consciencia de los estados de ánimo y en esa claridad emocional que menciona Goleman (1995) que impregna todas las facetas de la personalidad y que forma “personas autónomas y seguras de sus propias fronteras; personas psicológicamente sanas que tienden a tener una visión positiva de la vida; personas que cuando caen en un estado de ánimo negativo, no le dan vueltas obsesivamente y, en consecuencias, no tardan en salir de él.” (Goleman, 1995). Cuestión que nos parece importante en los procesos de cualificación docente, pues el impacto de esta seguridad y autonomía se ve reflejado en la percepción de las maestras de su calidad de vida.

Goleman plantea entonces dos dimensiones de esa inteligencia emocional; una inteligencia emocional interpersonal, que está relacionada con ciertas habilidades sociales y que se entienden en relación con los otros; y una inteligencia emocional intrapersonal que está relacionada con la habilidad que puede tener un sujeto para comunicarse claramente consigo mismo y para manejar en forma adecuada las propias emociones que se relacionan directamente con conceptos como la autoestima, el autoconcepto y la conciencia emocional; profundizamos en la dimensión intrapersonal pues al igual que la capacidad de razón práctica que nos plantea Nussbaum, dicha dimensión implica en su totalidad al sujeto en un ejercicio de conciencia de sí mismo que le va permitir al verse y tener una conciencia emocional poder hacer reflexiones, sobre la planeación de su propia vida acordes a su compleja realidad desde las diferentes esferas de la vida.

En relación con esta inteligencia emocional intrapersonal, es pertinente profundizar en lo que Goleman denomina conciencia emocional, pues es una habilidad relevante para los procesos de autoconocimiento, “ya que constituye una competencia personal que determina el modo en que el sujeto se relaciona consigo mismo” (Dueñas,2002), en tanto puede reconocer cuales son los estímulos del entorno y como estos lo pueden afectar, debido a la atención que el sujeto hace sobre sí mismo y el proceso de introspección que utiliza para poder verificar sus diversas manifestaciones emocionales y poder identificar con ellas los pensamientos que estas producen y las acciones que dichos pensamientos desencadenan.

Esta conciencia emocional menciona Bisquerra supone la habilidad para comprender “la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.” (Bisquerra, 2005), habilidades que consideramos necesarias para profundizar en el proceso de autoconocimiento al que le apostamos, pues llegar a una comprensión precisa de las causas y

las consecuencias de las emociones, permite tener un accionar más concreto y acertado frente a las situaciones de la vida que nos pueden generar algún tipo de inestabilidad o confusión.

Autoestima

Continuando con los conceptos que nos ayudan a adentrarnos en los procesos de autoconocimiento, es preciso hablar sobre la autoestima, tal como lo plantea Dueñas está relacionada con la inteligencia emocional y “hace referencia a la valoración que la persona hace de sí misma.” (Dueñas, 2002), un nivel adecuado de autoestima le permite al ser humano reconocer sus cualidades y defectos y de esta forma aceptarse y estar a gusto consigo mismo, cuestión que creemos de importancia si hablamos de un proceso de cualificación docente que pretende volver al ser de cada maestra, para reformular y replantear el hacer de cada una de ellas.

El concepto de autoestima también lo relacionamos con la capacidad de razón práctica que desarrollamos con anterioridad, pues tal como lo menciona Lomelí & López “el conocimiento de sí es el punto de partida para iniciar la planeación e importante como una capacidad para poder proyectar la vida” (Lomelí & López, 2016), cuestiones fundamentales para el desarrollo de la capacidad de razón práctica, que nos invita a reflexionar sobre la propia vida, pero que no se puede hacer si no nos conocemos a profundidad y aceptamos en nosotros todo lo que somos, incluyendo en este sentido también la sombra que tenemos y que ya mencionamos haciendo referencia a Jung, pues somos lo que mostramos pero también lo que ocultamos.

Otro de los elementos relevantes sobre la autoestima es que según los autores un nivel adecuado de la misma “ayuda a superar dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, posibilita una relación social saludable y constituye el núcleo de la personalidad” (Lomelí & López, 2016),

todas estas, necesidades de los seres humanos que pretenden mejorar su calidad de vida.

Investigación Acción Participativa (IAP)

Orlando Fals Borda teorizó sobre la relevancia de legitimar el papel de la educación y del educador, hacia el cambio social, en respuesta contestataria a la educación al servicio del mercado, que invisibiliza los saberes y las prácticas cotidianas de la comunidad. Señaló la relevancia de construir nuevos rumbos para la educación, principalmente en comunidades Sudamericanas, teorizó sobre el concepto de “escuela activa”, el cual se fundamenta en la re significación de los saberes de la comunidad, la responsabilidad social y cultural del maestro como investigador, la filosofía del “aprender haciendo” y la necesidad de la descolonización del conocimiento, entre otros grandes aportes a la investigación y la transformación de las realidades educativas en contexto.

Concordamos con estos planteamientos ya que consideramos fundamental la escucha, el análisis, la significación e importancia de la voz de todos los participantes en la investigación, tanto como guía estructural para la creación de estrategias metodológicas y también como fuente valiosa en la construcción de conocimiento práctico para la vida.

Nos apoyamos en la IAP como método, porque argumenta la escucha y el valor de los diversos saberes de la comunidad y del investigador, reconociendo los saberes de ambos como importantes y necesarios para la construcción colectiva de conocimiento y la transformación práctica de realidades, teniendo en cuenta las particularidades del contexto.

Historias de Vida como Método de Investigación

Las historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Tayler y Bogdan,1984).

La narración oral y escrita a partir de la historia propia, posibilita un proceso reflexivo de gran trascendencia teniendo en cuenta que permite verbalizar y materializar a través de palabras o símbolos, aspectos que hacen parte de la visión personal de mundo y que en ocasiones permanecen ocultos, limitando o negando la posibilidad de realizar procesos conscientes de reconocimiento de la historia propia, que posiblemente contribuyan con la transformación de dichos aspectos limitantes.

Por otra parte, este recurso también se incorpora a menudo como método de investigación teniendo en cuenta que a través de estos relatos se obtienen además de características sociales y culturales del grupo poblacional, información que puede llegar a ser más íntimo y sensible lo cual enriquece y va en la misma vía de los procesos de autoconocimiento.

Descripción del Proceso de Creación

El Laboratorio Experiencial es el resultado de un proceso, que pasó por varias etapas, pues crear un laboratorio de experiencias implica: tener una idea, dialogar sobre ella, pensar conceptos, generar diagramas de flujo, categorizar, realizar mapas conceptuales, leer y reflexionar sobre lo leído, escribir ideas y contrastarlas, descartar, generar matrices de análisis, alimentar dichas matrices, escribir sobre la experiencia en diarios de campo, conectar la información conceptual con la experiencia personal, pequeños pasos que en conjunto conforman el proceso de creación del “Laboratorio experiencial, volver a ser para hacer desde el ser”.

Iniciamos nuestro proceso de creación teniendo en mente un espacio de experiencias diseñadas para las maestras, que pudieran ser movilizadoras y permitieran las reflexiones tanto individuales como colectivas, sobre la propia vida y lo que implican los procesos de autoconocimiento y afecto en la vida cotidiana. En principio pensamos que el laboratorio

estaría centrado en brindarle a las maestras experiencias para el proceso de autoconocimiento y diseñamos para ellas una bitácora para la recolección de memorias de dichas experiencias y reflexiones, sin pensar que dicha bitácora fuera del todo esencial para el proceso, cuestión que surgió y fue relevante en el desarrollo de todo el laboratorio.

El primer encuentro, nos hizo ver que crear e implementar un laboratorio con solo experiencias concretas, no nos permitiría indagar en profundidad sobre las temáticas y limitaría nuestro proceso, si lo que queríamos era implementar un modelo de aprendizaje experiencial. Así pues, decidimos crear e implementar un espacio de conversatorio con las maestras, con la intención de permitir por medio de las reflexiones y el abordaje de diversos conceptos, lo que se denomina en el aprendizaje experiencial una etapa de conceptualización abstracta, que permite llegar a hacer conexiones entre la experiencia concreta y la vida misma, para poder plantear conclusiones o generalizaciones que le sirvan a las maestras en su vida cotidiana o en las reflexiones profundas sobre sus vidas, reflexiones que pueden ser internas, pero útiles para su desarrollo humano.

Hemos mencionado hasta ahora dos tipos de espacios que se fueron creando durante la implementación del laboratorio, la experiencia propiamente dicha y los conversatorios; estos últimos contaron con una parte final que pretendía dar ciertas indicaciones sobre cómo llevar a cabo de manera independiente lo que denominamos como espacios de trabajo autónomo, que pretendían ayudar a las maestras a plasmar lo reflexionado y aprendido y poner en otro lenguaje muchas de esas experiencias que desde la oralidad en ocasiones cuesta comunicar, pero que al exteriorizar, hacen parte del proceso de reconocer y apropiarse aprendizajes.

Dichos espacios de trabajo autónomo no hacían parte de las horas presenciales de las actividades con las maestras y las investigadoras, pero aun así se volvieron parte fundamental del laboratorio, donde el rol activo de sus participantes se veía con claridad; el conocimiento

que se daba dentro de la experiencia o el conversatorio, era concretado y apropiado en el espacio de trabajo autónomo, que tenía la intención de brindarle a las maestras unos momentos de reflexión individual e íntima donde pudieran ser plasmados desde las diversas narrativas, los más profundos y sensibles pensamientos que surgían a partir de lo vivenciado. Considerábamos que, al escribirlo y volverlo a leer, se podía ampliar su aplicación y así, de forma autónoma podían ver en qué otros aspectos de su vida podían aplicar lo experienciado y reflexionado, posibilitando la comprensión de la vida como un tejido complejo que se influencia por múltiples cuestiones.

Cada uno de los espacios descritos anteriormente, estructuraron la implementación del Laboratorio Experiencial y estos cuentan con momentos específicos que fueron pensados cuidadosamente para contribuir a la construcción de un proceso de autoconocimiento basado en el modelo de aprendizaje experiencial planteado por Dewey.

A continuación, se describen los momentos de cada uno de los espacios.

Momento de las Experiencias:

Decidimos brindarle un orden a las experiencias dentro del laboratorio para darle continuidad y consistencia a las mismas:

1. Momento para la ambientación:

Diseñamos e implementamos el momento de ambientación, como un momento previo al encuentro con las maestras, que tenía la intención de disponer el espacio, esto incluía la disposición de materiales que se iban a utilizar durante la experiencia, pero también si era necesario la instalación en el espacio de objetos de evocación, o dispositivos digitales que permitían llevar a cabo la experiencia; consideramos este momento de ambientación como un momento que permite la disposición consciente de los elementos necesarios para brindarles a las maestras una experiencia concreta,

pensada y reflexionada con claridades que aunque abierta a todo lo que puede pasar no es una improvisación. Este primer momento está relacionado con la primera etapa del modelo de aprendizaje experiencial., donde el rol de las investigadoras implica un proceso de orientación para con las maestras y la experiencia está pensada en términos de ser significativa para las mismas, para que pueda seguir el curso el modelo.

2. Momento de apertura:

Este momento se pensó e implementó como un momento para el darse cuenta, concepto que trabajamos con anterioridad que supone un espacio para conectarse con el cuerpo y la mente en el ahora. Se proyectó que en todas las sesiones las maestras ingresen al espacio con los ojos vendados como una acción de provocación para el asombro y la curiosidad, este momento se ejecutó como un ritual de inicio, que intentaba disponer la atención en lo que se iba a vivir y compartir en el espacio del Laboratorio Experiencial. Cabe resaltar que el saludo entre las maestras se daba con los ojos vendados y esto provocaba otro tipo de contacto físico que también implicaba poner a las maestras ante una nueva disposición.

3. Momento de corporeidad:

Este momento se diseñó con la intención de activar el cuerpo y centrar la atención en el mismo haciendo una lectura de lo que nos dice nuestra corporalidad sobre nuestra emocionalidad y salud física general. Era siempre importante despertar al cuerpo e invitarlo a participar de la experiencia, pues reconocemos que no solo tenemos un cuerpo, sino que somos un cuerpo que experiencia el aprendizaje. El darse cuenta del mundo interior, posibilita a través de las sensaciones físicas, una posible potenciación de la escucha de sí mismo y la disposición para la incorporación de nuevas inquietudes o ideas.

4. Momento de descubrimiento:

Está relacionado con el momento de experiencia concreta que propone el modelo de aprendizaje experiencial, pues es allí donde las maestras descubren sus ojos y se dan cuenta del espacio y elementos que se disponen para ellas y de esta forma se da lugar a la experiencia que se a pensado y diseñado para movilizar diversos procesos de autoconocimiento e inteligencia emocional , a partir de ese momento, la maestra inicia otro recorrido que la implica de manera activa en el descubrimiento y ejecución del Laboratorio Experiencial.

5. Momento de hacer:

Este momento se diseñó e implementó con la intención de poner a las maestras en un rol activo, ya sea desde el hecho de mover su cuerpo, de dibujar, escribir, hablar, pintar o mirarse al espejo; En este sentido se reconoce que el aprendizaje no se puede dar de otra forma sino desde la experiencia directa. Involucramos a las maestras en experiencias de este tipo, que llevaba a la par un proceso de observación reflexiva como lo menciona el modelo de aprendizaje experiencial, donde se da una implicación cognitiva y emocional, posibilitando a través del hacer nuevas formas de verse a sí mismo.

Consideramos que los procesos se dan en forma simultánea pues durante el hacer mismo, las maestras se permiten un proceso reflexivo debido a las indicaciones concretas que siempre se brindaban, de permanecer en la observación consciente de lo que evoca y despierta las experiencias a nivel emocional dentro de los procesos de autoconocimiento.

6. Momento de reflexión y compartir:

Este ultimo momento de las experiencias buscaba darles a las maestras un espacio de observación reflexiva colectiva, que permitiera en el compartir de

experiencias y sensaciones, encontrar conexiones entre lo que cada una hizo y lo que cada una encontró, tejiendo con esto comunidades de aprendizajes y permitiendo encontrar la historia propia en la historia de las demás, lo que nos permite acercarnos a la etapa de conceptualización abstracta del modelo de aprendizaje experiencial que invita a generar conclusiones o generalizaciones que puedan ser aplicadas en diversos escenarios, en este caso particular, una conceptualización que permite entender diversos aspectos de la vida personal y de la historia particular, a partir de darle un nuevo significado a eventos específicos de la existencia de cada cual; al compartirlo con otras y al comparar la experiencia, la comprensión se expande y lo que no tenía sentido, puede empezar a tenerlo.

Momentos de los Conversatorios

El espacio de los conversatorios nace de la necesidad que reconocimos en las maestras de seguir dialogando y reflexionando sobre los conceptos que se trabajaban y los cuestionamientos que surgían a partir de las experiencias. Aunque nuestro objetivo principal no era darles un contenido teórico, se tuvo en cuenta el interés de las maestras en tener unas claridades conceptuales que permitió nutrir la reflexión individual y colectiva. En términos generales los momentos de los conversatorios responden a las etapas observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa del modelo de aprendizaje experiencial.

1. Momento de recopilación de memorias y sentires de la experiencia anterior:

El primer momento de los conversatorios estaba destinado a hacer una recopilación sobre los temas y experiencias trabajados en las sesiones anteriores, recordando los momentos y los conceptos. Con el ánimo de volver a la experiencia o traer de manera consciente lo experimentado con anterioridad al momento presente.

Este momento está relacionado con la etapa de observación reflexiva del modelo de aprendizaje experiencial, que se da posterior al espacio de la experiencia concreta que ya dijimos está acompañada de una observación reflexiva en el momento de la experiencia misma, este momento nos invita a volver a ver reflexivamente lo pensado y sentido, al preguntarse por lo que pasó y por sus significados; es otra observación reflexiva frente a la experiencia, que contiene otros tintes porque ya a pasado el tiempo y pueden haberse dado diversas experiencias cotidianas o no que se pudieran relacionar con lo experimentado.

2. Momento de apoyo conceptual:

De manera concreta, clara y sin que esto tome mucho tiempo del espacio del conversatorio, se le brinda a las maestras ciertas claridades sobre algunos de los conceptos que se trabajan, para que ellas de manera autónoma puedan hilar reflexiones y conclusiones que les permita ampliar la comprensión de la experiencia y apropiarse de un aprendizaje concreto.

Este momento está relacionado con la etapa de conceptualización abstracta, pues las maestras al haber tenido la experiencia concreta y los procesos de observación reflexiva tanto dentro de la propia experiencia, como en el momento del conversatorio tienen más herramientas para asimilar y apropiarse lo que han vivido y ha tenido sentido para ellas.

3. Momento de reflexión:

Permitir por medio del diálogo la expresión de cuestionamientos y reflexiones que se dieron a partir de la experiencia concreta y del llevar a la cotidianidad dichas reflexiones, tal vez en algunos cambios en su accionar o en pequeñas conversaciones que empezaban

a tener con sus familias o con ellas mismas, lo que para el modelo de aprendizaje experiencial hace parte de la experiencia activa pues las maestras son capaces de cuestionarse sobre el ¿ahora qué? de sus vidas.

Es decir que las maestras llevaban sus aprendizajes a la vida cotidiana y allí se daba la experimentación activa de lo aprendido, pero volvían a los conversatorios, no a tener una nueva experiencia concreta sino a seguir trabajando sobre la experiencia concreta pasada.

4. Momento de orientaciones para el trabajo autónomo:

Este espacio está diseñado para brindarles indicaciones claras y concretas a las maestras para que puedan profundizar en sus reflexiones de manera individual, teniendo en cuenta que los espacios de conversación y reflexión no son del mismo agrado para todas. Estas indicaciones nunca pretendieron ser unificadoras del trabajo que realizaran las maestras en las bitácoras, más bien era una invitación a los diversos modos expresivos como medio para profundizar y materializar sus reflexiones.

Para el laboratorio el espacio de trabajo autónomo suponía la elaboración de las bitácoras, algo que si no se mira a profundidad puede ser confundido como un requerimiento de registro meramente, pero que si se hace con detenimiento puede ser la herramienta para materializar las observaciones reflexivas y las conceptualizaciones abstractas, cuestión que sucedió con cada uno de los trabajos de las maestras.

Pero más allá de la elaboración de las bitácoras los espacios de trabajo autónomos se convirtieron en parte de la cotidianidad de las maestras, quienes comenzaban a notar cambios en su percepción y acción frente a la vida.

La siguiente tabla muestra de manera resumida las sesiones diseñadas e implementadas para el Laboratorio Experiencial de cualificación docente. Se menciona la fecha, el nombre de la sesión, su objetivo general y las temáticas abordadas, todas estas relacionadas con el marco conceptual que se describió con anterioridad. Esta tabla es el resumen de la bitácora del proceso del Laboratorio Experiencial (Ver anexo 3)

Tabla 1:

Sesión diseñadas e implementadas con su respectivo objetivo y temáticas.

No	Fecha	Título	Objetivo	Temática
1	15/07/2019	Experiencia: Reconociéndonos desde el ser y el hacer	Presentar el laboratorio al grupo y generar un espacio de encuentro y diálogo en torno a la experiencia de las participantes como educadoras de primera infancia.	- Historia de vida
2	29/07/2019	Conversatorio: Mi historia	Promover los procesos de autoconocimiento de las maestras, en busca del reconocimiento de los acontecimientos vitales positivos y negativos que construyen sus historias	- Autoconocimiento. - Historia de vida. - Identidades.

			y sus identidades.	
3	05/08/2019	Experiencia: Historias compartidas, compartiendo historias que nos unen	Propiciar reflexiones sobre las similitudes entre las historias de vida de las maestras con la intención de fomentar procesos de autoconciencia ampliando su espectro a partir de las historias de las otras.	<ul style="list-style-type: none"> - Autoobservación y responsabilidad. - Inteligencia emocional intrapersonal.
4	06/09/2019	Conversatorio: Reflexiones sobre las experiencias y los conceptos trabajados.	Propiciar un espacio de refuerzo conceptual, con el propósito de proponer una apropiación de las teorías trabajadas en el laboratorio y conocer de forma explícita, las posturas de las participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Identidades (heredada, esperada, adquirida y construida). - Laboratorio Experiencial.
5	20/09/2019	Experiencia: Conectando	Promover el reconocimiento de las	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento - Autoestima.

		conmigo	prácticas cotidianas que potencien la autoestima y favorezcan el bienestar personal	- Inteligencia emocional.
6	07/10/2019	Experiencia: Mi máscara y yo	Proponer un espacio de conexión con la sombra de cada cual, para profundizar en los procesos de autoconocimiento desde la conciencia de la dualidad del ser humano.	- Autoconocimiento. - La sombra
7	07/10/2019	Experiencia: Mi imagen y yo	Acercar a las maestras a su imagen a partir de un ejercicio de fotografía que busca reflexionar en torno al concepto de autoestima, diferenciándolo de los procesos de autoconocimiento.	- Autoestima. - Autoconocimiento
8	12/11/2019	Conversatorio:	Conocer el punto de	- Recopilación de

		Resultados del laboratorio	vista de las maestras sobre el laboratorio, reconocer en el discurso sus aprendizajes y cuestionamientos	todos los temas abordados.
--	--	----------------------------	--	----------------------------

Resultados

Presentamos este apartado de resultados en dos grandes partes, la primera parte se presenta en forma de cuadro donde se relacionan la sesión, los temas abordados en dicha sesión y algunas reflexiones particulares de las mismas; cabe resaltar que las reflexiones que se presentan a continuación hacen parte del proceso de observación hecho por nosotras como investigadoras, pero también se recogen las observación y reflexiones hechas por las maestras durante las sesiones en los momentos de reflexión y compartir que ya fueron explicados con anterioridad, pero que tenían el objetivo de recoger los sentires de las maestras y nuestros sobre lo desarrollado durante las sesiones, con el objetivo de darle un espacio al diálogo como eje fundamental para la adquisición de conocimientos.

La segunda parte de los resultados presenta unas reflexiones generales y un análisis de los aciertos que consideramos pertinentes mencionar en lo referente a la utilidad de crear e implementar un Laboratorio Experiencial a partir de un modelo de aprendizaje experiencial y teniendo presente siempre el concepto de laboratorio social. Consideramos pertinente también mencionar en esta parte los aportes en términos de desarrollo humano que dejaron las sesiones para las maestras.

Tabla 2:

Reflexiones generales para cada una de las sesiones diseñadas e implementadas con base en los temas abordados y la opinión de las maestras.

No. sesión	Temas abordados	Reflexiones generales
1	- Historia de vida	<p>Nuestro primer acercamiento con las maestras nos brindó claridad en dos vías; al trabajar sobre lo que ellas consideraban significaba cada una de los siguientes conceptos: desarrollo humano, infancia, autoconocimiento, afectividad, capacidades del docente, expresividad, y en miras siempre de potenciar el desarrollo humano en términos de la capacidad de razón práctica, pudimos centrar la atención en los procesos de autoconocimiento como un primer paso para potenciar la calidad de vida. No dejando de reconocer los demás conceptos como importantes y necesarios para el proceso de adquisición de la capacidad de razón práctica, sino dando prioridad a uno solo, teniendo en cuenta las características particulares del laboratorio y su proyección en tiempos, sujetos a dinámicas diversas de las maestras y las investigadoras.</p> <p>La otra vía en la que se dio claridad, fue en el proceso de reconocimiento de las maestras como sujetos participantes y activos del proceso de aprendizaje experiencial que se iba a llevar a cabo dentro del laboratorio.</p>

		<p>Conocer una parte de la historia de las maestras que hace referencia a la forma en que se vincularon a la educación inicial, hace parte de reconocer las experiencias previas de todas, que las sitúan en sus contextos como mujeres gestoras del trabajo comunitario, que reconocen las necesidades de sus comunidades y las hacen propias, entendiendo que el llegar a ser educadoras de primera infancia tiene que ver con las circunstancias particulares de cada una, pero que se mezcla con el reconocimiento de la necesidad de trabajo y atención a los niños más pequeños de sus comunidades empezando por pensar en sus propios hijos.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento. - Historias de vida. - Identidades. 	<p>Dentro de la segunda sesión se desarrollaron propuestas que estuvieron centradas en hacer un reconocimiento y análisis de las historias de vida, esto se dio con el apoyo de uno de los relatos del libro “Cartas a mi terapeuta” de Gloria Sierra, las maestras exploraron una faceta creativa, a partir de la escritura de sus vivencias y el reconocimiento de aspectos significativos, que incorporaron como importantes, compartieron situaciones de vida difíciles para ellas, a partir de las cuales se generó una reflexión colectiva y un espacio de expresión</p>

		<p>consciente y liberadora que dio significado al ejercicio propuesto.</p> <p>De otra parte, nos apoyamos en el método, de la investigación participación acción; porque brinda argumentos conceptuales sólidos, que privilegian los espacios formativos en donde se explora y se construye conocimiento a partir de los diversos saberes de la comunidad, en un proceso que busca la transformación práctica de realidades, teniendo en cuenta las particularidades del contexto.</p> <p>El trabajo en torno a las historias de vida de las participantes, nos permitió estructurar e implementar una propuesta que tuvo en cuenta tanto, los intereses y necesidades observados por las investigadoras en cada uno de los encuentros, como los insumos obtenidos a través del proceso desarrollado durante el laboratorio, el cual incluye, diversos modos de expresión.</p> <p>El objeto funciona como evocación para captar momentos y sensaciones del pasado y en algunos casos para reconciliarse con sus historias, cargadas de vivencias emotivas relacionadas con las dificultades socioeconómicas de su época y su contexto. Encontramos puntos de encuentro entre las</p>
--	--	--

		<p>historias, ya que son recurrentes en términos de vincularse a la labor docente para solventar el cuidado y la crianza de sus hijos, nietos o familiares, lo que nos podría sugerir que estas mujeres encuentran importante la presencia y acompañamiento de un adulto en los procesos de crecimiento de los niños y niñas.</p> <p>Es importante tener en cuenta y resaltar el contexto de donde estas mujeres salen a empoderarse del territorio y las condiciones de vida para hacer de sus vivencias y las de sus cercanos una búsqueda de vida digna. Como ya se ha dicho, las historias de las maestras encuentran entre sí cosas en común, entre las cuales se destaca el hecho de que para las maestras la asociación ASIVRU es importante porque se vuelve un motor de cambio para sus vidas, para avanzar y transformar sus realidades, en todos los casos se hace referencia al respecto.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> - Autoobservación y responsabilidad. - Inteligencia emocional intrapersonal. 	<p>Esta sesión denominada “historias compartidas, compartiendo historias” contó con la ayuda de un audio (Anexo 5) que compilaba fragmentos de las historias de vida de todas las maestras, dichas historias fueron construidas en los espacios de</p>

		<p>trabajo autónomo y compartida con las investigadoras posterior a la sesión número dos, esta experiencia dispuso a las maestras a la escucha y generó en ellas un reconocimiento de la importancia de sus historias personales y de las similitudes con sus compañeras, generando con esto un ambiente más sensible y amoroso por dichas similitudes que antes no se conocían.</p> <p>Reconocemos y las maestras reconocen lo relevante que fue el compartir de una de las historias del libro “Cartas a mi terapeuta”, para el proceso de escritura individual, pues escuchar los detalles de dicha historia abrió la posibilidad para que las maestras escribieran con más libertad aquellas cosas poco agradables que habían marcado su historia de vida, reconociendo que dichas memorias también debían ser contadas y asumidas por ellas como propias aunque fueran difíciles y dolorosas.</p> <p>En este sentido entendemos que los procesos de autoconocimiento están relacionados con la inteligencia emocional y esa dimensión intrapersonal de la que se habló en el apartado de las bases conceptuales, lo que buscábamos en este sentido a partir de la experiencia era permitir que las maestras</p>
--	--	--

		<p>llegarán a una “conciencia auto reflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones.”</p> <p>(Goleman, 1995), las maestras a partir de la reflexión y el diálogo pudieron hacer un reconocimiento de las emociones propias y los pensamientos que surgían al recordar y escribir sus propias historias.</p> <p>Hilamos el proceso de autoobservación con el tema abordado con anterioridad sobre las identidades planteadas por Sierra (2014), como ya lo habíamos mencionado el proceso de autoobservación es un proceso humano necesario para la reflexión de las prácticas cotidianas , la historia de vida y reconocer las diversas identidades que nos constituyen también es importante para avanzar en los procesos de autoconocimiento, así lo reconocen también las maestras al hacer explícito su interés en profundizar en dicho tema y al hacer diversos análisis sobre aquellas cosas en su historia de vida que hacen parte de sus construcciones y aquellas cosas que han sido esperadas, adquiridas o heredadas.</p> <p>Profundizando en el tema de las identidades, enfatizamos en la importancia de reconocer que la identidad construida tiene que ver con lo que</p>
--	--	--

		<p>decidimos desde la autonomía y hace parte de lo que se denominó en el laboratorio como el “yo decido” ;en este caso nos enfocamos en aquello limitante que hemos rechazado, de forma consciente o inconsciente de nuestras identidades heredada, adquirida y esperada, esas decisiones posibilitan la construcción y/o reconocimiento de la identidad construida, por ejemplo, una identidad construida libre de alcohol, drogas o violencia, historias reales que se compartieron en el laboratorio en donde se motivó a partir de dicha teoría, al reconocimiento consciente de estas decisiones, lo cual puede llegar a influir a corto y largo plazo, en los procesos de autoconocimiento, ya que a través de esa reflexión de las identidades es posible comprender la responsabilidad propia en la construcción de una identidad autónoma que contribuya para la mejora de la calidad de vida, teniendo en cuenta el aprovechamiento y desarrollo de cualidades, capacidades y la posibilidad de liberarse de aquello que no nos corresponde.</p> <p>La expresión “ yo decido” fue central en este encuentro y todos los posteriores, dándole fuerza a las maestras para reconocerse como constructoras de</p>
--	--	---

		<p>su pasado, su presente y su futuro, brindándoles valor con esto a las grandes y pequeñas decisiones que ellas han tomado y que las han acercado a aquello que querían ser, o las han alejado de todo eso en lo que no querían convertirse.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> - Identidades (heredada, esperada, adquirida y construida). - Laboratorio Experiencial. 	<p>En este conversatorio, resaltamos otro de los aciertos sobre los temas tratados en el Laboratorio Experiencial, que fue el trabajo con los tipos de identidades desarrollados por Sierra y explicados en la sesión para la posterior reflexión con las maestras; el ejercicio de rastrear aquellas cosas de sí, que eran heredadas, adquiridas o esperadas en la identidad, les permitió ver como su historia de vida ha sido influenciada por otros, pero también por ellas mismas en tanto han sido capaces de tomar decisiones y asumir las consecuencias de las mismas, aunque estas no estén en la dirección que esperan sus cercanos o la sociedad en general.</p> <p>En cuanto a la identidad adquirida - esperada, las abordamos de manera relacionada, considerando su estrecho vínculo, es decir que aunque se presentaron de manera separada en el laboratorio, estas se fueron entrelazando en la comprensión y posterior apropiación de los conceptos, que las maestras</p>

		<p>fueron aportando durante el desarrollo del laboratorio, lo cual se evidencia por ejemplo, en la materialización que se encuentra en la bitácora personal sobre dichas comprensiones, allí, se identificó con un color diferente cada uno de los tipos de identidades sobre una silueta, lo cual puede observarse con detalle en los anexos de la bitácora del proceso del Laboratorio Experiencial y las bitácoras personales de las maestras (ver anexo 3 y 4) .</p> <p>Es de resaltar que este tema se retomó en varias oportunidades debido a que las maestras mostraron especial interés en el mismo, para las participantes resultó todo un descubrimiento reflexionar respecto a la magnitud de la influencia de la familia en la vida, considerando diversos aspectos físicos, comportamentales, identitarios y sociales.</p> <p>En cuanto al abordaje de lo que significa el laboratorio experiencial , se trabajó a partir del análisis de cada una de las palabras que conforma “Laboratorio experiencial , volver al ser para hacer desde el ser “ .Allí relacionamos el “volver al ser” con los procesos que implican reflexionar y analizar nuestra vida en retrospectiva de manera sensible, lo</p>
--	--	--

		<p>cual comprende cómo nos afectan cada una de las situaciones vividas, “para hacer” se relacionó con la comprensión de nuestra capacidad de realizar acciones que nos benefician, lo cual se conecta con la razón práctica, “desde el ser” se relaciona con la propuesta de autoconocimiento que venimos desarrollando en el laboratorio ya que es a partir del darse cuenta de nuestra vida que comprendemos el porqué y el para qué de lo que somos y lo que queremos ser.</p> <p>Este encuentro, hizo parte de los espacios denominados conversatorios y fue de gran provecho puesto que allí se abordó el porqué y el para qué de la implementación del laboratorio, esto se realizó con el propósito de presentar de forma teórica el modelo del laboratorio de aprendizaje experiencial, en tanto se abordaron estos temas, a partir de nuestras bases conceptuales: aprendizaje experiencial, IAP, autoconocimiento y darse cuenta, lo cual tuvo gran resonancia en las maestras, quienes expresaron la importancia de incluir este tipo de modelos pedagógicos en sus planeaciones de sesiones educativas ya que según sus reflexiones , permite la creación colectiva de conocimientos a partir de los</p>
--	--	--

		<p>saberes previos, comprendiendo el rol activo de todas las participantes en el proceso, el cual toma forma y sentido a través de los espacios vivenciados, por lo cual es un proyecto vivo que se alimenta de las experiencias. En este punto, llegamos al centro de nuestro laboratorio y las maestras refieren la importancia de los procesos vividos en el mismo, de lo cual queda el registro en las bitácoras. (Ver anexo 4)</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento - Autoestima. - Inteligencia emocional. 	<p>El objetivo de esta sesión estuvo centrado en promover el reconocimiento de las prácticas cotidianas que potencien la autoestima y favorezcan el bienestar personal, se invitó a las maestras a escribir sobre las cosas que hacen por ellas y para ellas, y las cosas que hacen para ellas y que demuestran su amor propio, en busca de llegar a la reflexión sobre la importancia de tener una buena autoestima y cómo dicha autoestima se ve o no reflejada en las acciones y pensamientos cotidianos que se tienen para consigo misma.</p> <p>Dentro de las reflexiones que se dieron fue común escuchar a las maestras decir que es mucho más fácil decir o pensar cosas buenas sobre sí mismas, que en realidad llegar a traducir en acción dichos</p>

		<p>pensamientos.</p> <p>Las maestras pudieron hacer una lista rápidamente sobre sus capacidades y habilidades o sobre las cosas bellas que veían en sí mismas, pero no resultó igual de fácil hacer una lista sobre las cosas que hacían para demostrar ese amor propio, lo que veíamos en este aspecto eran acciones que aunque disfrutaban, no las hacían solamente para sí mismas, sino que implicaba complacer a otros o ser feliz en compañía de otros.</p> <p>Reconocemos en esta sesión el impacto que pudieron tener las sesiones anteriores, pues la apropiación de la historia de vida y de lo que eso conlleva, les permitió reconocer con mayor facilidad esos pensamientos y acciones que hacen para sí mismas.</p> <p>Una de las maestras planteó que a partir de las sesiones aprendió a valorarse más como persona y concluyó que aunque otros puedan tener más dinero, poder o educación, su valor como persona no se ve afectado por eso, en este sentido consideramos que en realidad trabajar sobre el autoestima es importante puesto que un alto nivel del mismo “ayuda a superar dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la</p>
--	--	--

		<p>autonomía personal, posibilita una relación social saludable y constituye el núcleo de la personalidad” (Lomelí & López, 2016), todas estas necesidades de los seres humanos que pretenden mejorar su calidad de vida y que en ocasiones no son posibles de adquirir porque no se creen en del derecho de tener dicha tranquilidad y autonomía.</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento. - La sombra 	<p>Durante esta sesión se trabajó sobre la capacidad de poder reflexionar sobre la propia vida y tomar decisiones acordes con lo que cada uno considera bueno para sí mismo, lo cual no puede darse sino es porque los sujetos pueden reconocerse en su complejidad. En esos términos al abordar el tema de la sombra con las maestras lo que pretendíamos era recuperar y establecer contacto con esas características que pueden llegar a ser capacidades negadas, en este sentido, al intentar recuperarla, lo que se puede conseguir y en concordancia con lo que plantean los autores fue encauzar las emociones negativas que irrumpían inesperadamente en la vida cotidiana de las maestras, además pudimos evidenciar cómo las maestras en cierta medida podrían liberarse de la culpa y la vergüenza asociadas a sentimientos y acciones negativas que</p>

		<p>habían marcado su historia de vida.</p> <p>A partir de los ejercicios propuestos, pudimos invitar a las maestras a empezar a concebir la idea de sanar sus relaciones mediante la observación sincera de sí mismas y la comunicación directa con su sombra .</p>
7	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima. - Autoconocimiento 	<p>En esta sesión se realizó con las maestras un ejercicio a partir del acercarse a su imagen en un espejo y permanecer viendo su reflejo. Pudimos observar diferentes actitudes frente a esta experiencia, maestras que se notaban cómodas o curiosas frente a la imagen y otras que por el contrario se veían incómodas y trataban de evitar esa observación de sí mismas. En general las participantes expresaron, que la actividad las confrontó en diferentes aspectos, tanto con su imagen, como con su manera de concebir la misma. La invitación principal que se le hizo a las maestras al observarse al espejo era reconocerse o reconciliarse con su imagen y lo que esa imagen podía evocar en ellas, pues retomando el tema de la sombra sabemos que ese proceso de incorporar la oscuridad que cada una reconoce en sí misma es un ejercicio que requiere confrontación y eso implica una autoobservación que nos lleva a reflexionar, sobre</p>

		<p>cuáles son los pensamientos y sentimientos sobre el aspecto propio y qué relación tienen estos con la presión social o con una construcción personal (autoconcepto).</p> <p>Mirarse al espejo de una forma no cotidiana, restando importancia a cómo nos ven los otros, darse cuenta de cómo nos vemos a nosotras mismas, resultó ser de gran provecho en nuestro laboratorio, ya que a partir de esta sencilla propuesta se posibilita un reconocimiento consciente de la imagen que implica la comprensión de entender, aceptar y habitar nuestro cuerpo, a partir de procesos de autoconocimiento que permiten la escucha y el análisis de nuestras propias percepciones sobre nuestra imagen.</p>
8	<p>- Recopilación de todos los temas abordados.</p>	<p>A las maestras se les preguntó para esta sesión final sobre como ellas creían el laboratorio había impactado su vida a nivel personal y profesional, esta última sesión fue grabada en audio y es a partir de este audio que se realizan las siguientes reflexiones (Anexo 6); en términos de lo personal el laboratorio para las maestras significó un espacio para expresar lo que sentían y pensaban, sintiéndose seguras de hacerlo, describen el espacio como un encuentro con</p>

		<p>ellas mismas y reconocen nunca haber participado en un ejercicio de este tipo, en términos de retomar para narrar sus años pasados y poderse liberar a través de la escritura. Cada una de las maestras vivió el espacio y lo significó desde su historia de vida, por lo que los procesos de autoconocimiento son particulares y los impactos también.</p> <p>Las maestras mencionan que el laboratorio posibilitó para ellas una nueva disposición para afrontar los retos de sus vidas y darle un sentido a los mismos, les dio la posibilidad de hablar de sí mismas y sacar su voz, reconociendo en ellas la posibilidad de aprender de sus errores para ser mejores. Además según algunas de ellas, el laboratorio les permitió reconocer en sí misma destrezas y habilidades que no sabían que tenían, una de esas habilidades que resaltó fue la de hablar en público, una de las maestras menciona que usualmente no habla mucho y le da mucha pena exponerse así, pero que ahora siente que lo puede hacer con mayor tranquilidad y seguridad, pues sabe que lo que piensa y cree es importante y merece ser escuchado.</p> <p>También una de las maestras refiere que los espacios del laboratorio generaron un cambio de actitud sobre</p>
--	--	---

		<p>la importancia del crecimiento personal, en términos de apostarle a ser más persistente y constante para lograr sus objetivos, tanto desde lo laboral como lo personal; el discurso de esta maestra también se centra en la importancia que tiene hacer un trabajo en el fortalecimiento de sus debilidades, dejando atrás una característica que ella reconoce en sí como lo es el conformismo, llevando a cabo un proceso de transformación de esas cosas que ella considera negativas en cosas positivas, a través de lo que ella denomina una lucha.</p> <p>A nivel profesional una de las maestras mencionó que era importante desde el desarrollo como personas entablar una relación de iguales con las madres que entran al programa, en estos términos se rescata el hecho de que la formación del laboratorio implica un reconocimiento de las maestras como actores influyentes en el desarrollo de las madres, en tanto se vuelven ejemplo para la mejora de las relaciones familiares y porque si hay más confianza entre maestras y madres se pueden ampliar las posibilidades de acción para con los niños.</p> <p>Siguiendo con el tema de los aprendizajes que dejó el laboratorio para las maestras en términos de lo</p>
--	--	--

		<p>laboral, algunas de ellas mencionaron que la metodología que utilizamos le es útil para implementar en sus planeaciones, tanto en términos de forma como de contenido, mencionan como fundamental la profundización teórica en los diversos temas que se abordan dentro de sus sesiones, pues creen que es importante abordar ciertos temas con los papás con cierta seguridad y certeza que solo lo da el estudio. De igual forma las maestras mencionan que los temas abordados en el laboratorio les parecen importantes retomarlos en su quehacer y sus futuras planeaciones para con las madres y los niños.</p> <p>Cuando se les preguntó a las maestras sobre los temas que le hubiese gustado profundizar se mencionó el tema del “yo decido”, como la necesidad de seguir indagando sobre esas decisiones positivas o negativas que tuvieron gran impacto en sus vidas. Otra de las maestras mencionó el tema de la historia de vida, pues consideraron que el tiempo de abordaje fue muy corto, para abordar tantos temas que se van recordando al pasar de las sesiones.</p> <p>También surgió el tema del autocuidado, en términos de dedicar más tiempo a sesiones donde el centro sea</p>
--	--	--

		<p>ese, se menciona “algunas veces uno mismo no reconoce lo valioso que es uno, no es consciente de lo que uno realmente es”.</p> <p>Por último se mencionó el interés por profundizar en el tema de las áreas vitales del ser humano, una de las maestras considero pertinente abordar este tema de una manera más profunda, pues considera que hacerlo de este modo ayuda a cada cual a entenderse de una mejor manera, este tema apareció en esta reflexión final, aunque fue incluido en una de las sesiones de manera superficial para resaltar la complejidad del ser humano.</p>
--	--	---

La intención con la creación e implementación de este Laboratorio Experiencial para la cualificación docente, era aportar a la mejora de la calidad de vida de las maestras en términos de desarrollo humano centrando la atención en el desarrollo de la capacidad de razón práctica planteada por Martha Nussbaum y que les permite a las maestras acercarse a los procesos de autoconocimiento gracias a los procesos de reflexión sobre la propia vida que supone esta capacidad.

Reconocemos en la capacidad de razón práctica un potencial para el empoderamiento de los sujetos de su propia vida y decisiones, lo reconocemos así desde la teoría y la práctica, con las múltiples reflexiones de las maestras haciendo referencia a la importancia de pensar sobre su vida y como los espacios del laboratorio les brinda la oportunidad de hacerlo, llegando con esto a reconocerse como hacedoras de sus decisiones y gestoras de los cambios que deseaban para su vida y la de sus familias.

Como parte de esta reflexión final consideramos importante resaltar algunas particularidades sobre el contexto, para así brindar una mirada de análisis más amplia al lector sobre la población y el territorio en el que se realizó la implementación del Laboratorio Experiencial, en cuanto a la localidad de Usme mencionaremos que no solo ha sido el lugar de trabajo de las maestras, sino que la totalidad de las mismas han crecido allí y han participado de cerca en la búsqueda de la garantía de los derechos, tales como el agua potable, la luz, entre otras necesidades básicas por las que han tenido que luchar incansablemente como gestoras y promotoras de las transformaciones de sus contextos.

Todas las maestras participantes son mujeres emprendedoras que han construido una realidad de vida, gracias a su voluntad y deseos de cambio, lograron transformar sus historias, en las cuales relataron infancias crueles, marcadas por la discriminación y la pobreza, consideramos que el laboratorio posibilitó, volver la mirada al pasado para resignificar aquellas decisiones autónomas que construyen lo que hoy más disfrutan y aman.

Teniendo en cuenta los momentos de reflexión implementados en todas las sesiones diseñadas para el laboratorio, se pudo evidenciar una transformación en los discursos de varias de las maestras, quienes constantemente durante las primeras sesiones atribuían a los demás, todos los logros alcanzados para su bienestar, observamos que dicho discurso se fue ampliando, durante el desarrollo de los espacios, integrando el reconocimiento de las decisiones propias que posibilitaron una mejora en su calidad de vida, gracias a la construcción de su autonomía y el fortalecimiento de sus capacidades, que fueron ampliamente resaltadas durante la implementación del Laboratorio Experiencial.

Continuando con los hallazgos significativos, se observa la capacidad de las maestras de ampliar sus percepciones y comprensiones sobre ciertos temas de su vida, todo esto gracias a la escucha y el compartir de la palabra que se daba entre ellas, esto nos permite corroborar cómo los espacios de observación reflexiva y de experimentación activa

favorecen los procesos de aprendizaje y en este caso, contribuyen en potenciar el desarrollo de la capacidad práctica pues, conocer la opinión de otras o la experiencia, permite ver desde diversos ángulos lo que está sucediendo y sucedió.

Cabe resaltar que el trabajo con las bitácoras se convirtió en un aspecto muy importante para las maestras, ya que lo consignado allí hizo parte de sentidas reflexiones y planteamientos personales que se convierten en una radiografía de su estado emocional, así como en algunos casos se convirtió en la herramienta para hacer frente y empezar un trabajo de superación de algunas situaciones complejas que no habían tenido la oportunidad de abordar. Además, el esfuerzo que dedicaron a hacerlas, demuestra cómo estas significaban la apropiación de las experiencias más allá de las mismas vivencias en los espacios propuestos, sino para sus vidas y sus procesos personales de desarrollo humano.

El laboratorio experiencial posibilitó el enriquecimiento de nuestra propuesta a partir de la reflexión continua en torno a las experiencias vivenciadas entre los participantes en complemento con la observación de la aplicación de las metodologías, lo cual flexibiliza de manera práctica las planeaciones, las interacciones y los procesos, ajustando cada uno de los encuentros en coherencia con lo vivido, buscando dar continuidad a los procesos de construcción de un entramado teórico-vivencial, que posiblemente permite mantener a largo plazo las capacidades alcanzadas a través de las vivencias de las participantes y trasladarlas a la vida cotidiana. En este sentido concluimos que el autoconocimiento es un proceso que posibilita la adquisición de la capacidad de razón práctica para el desarrollo humano y la mejora de la calidad de vida tal como lo plantea Nussbaum.

Referencias

Ariza, M. R. (2010). *El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas*. *Revista de Antropología Experimental*, 8, 89-102.

Alzina, R. B. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.

Bisquerra Alzina, R. (2010). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. @gora Digit@l *Revista científica electronica*, 2.

Fals, O. (1986) *El problema de cómo investigar la realidad, para transformarla*. Bogotá. Tercer Mundo.

Burguet, M. (2014). *Pedagogía y espiritualidad: hacia una propuesta abierta e integradora*. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 56, 60-74.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). *Atención integral: prosperidad para la primera infancia*. Bogotá: Presidencia de la República.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). *De Cero a Siempre. Atención integral a la primera infancia*. Bogotá D.C: Presidencia de la República.

Del Valle, I. D., & Castillo, M. Á. S. (2012). *Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación*. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126.

Dueñas Buey, M. L. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid. 77-96

Gascón, H. (2004). *A. de la. El autoconocimiento como eje de la formación*. *Revista complutense de educación*, 15(1), 11-50.

González, M. L., Marchueta, J., & Vilche, E. (2013, May). *Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en Ingeniería en Electrónica*. In *I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*.

Guichot Reina, V. (2015). *El " enfoque de las capacidades" de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una Pedagogía socrática y pluralista*. *Teoría de la educación*, 27, 45-70.

Ley 1804, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre. Bogotá , Colombia , 02 de Agosto de 2016.

Lomelí-Parga, A. M., López-Padilla, M. G., & Valenzuela-González, J. R. (2016). *Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño*

exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22.

Ministerio de Educación Nacional (2014) *El sentido de la educación inicial (documento 20) Presidencia de la República de Colombia*.

Moraes, M. C., & De La Torre, S. (2002). *Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. Creatividad y sociedad*, 2, 41-56.

Navarrete, N (2018). *Estudio de caso La cualificación del talento Humano en la asociación ASIVRU, Una historia de emprendimiento en la zona quinta de Usme. Bogotá*

Navarro, Á. G. (2013). *Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. Phainomenon*, 12(1), 20-28.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Ed, Paidós, Barcelona, 2012, 272.*

Ocampo, L.J. (2009) *El maestro Orlando Fals Borda, sus ideas educativas y sociales para el cambio de la sociedad colombiana. Revista historia de la educación Latinoamericana*. (12) 15-40

Pienda, J. A. G., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. G. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Revista Psicothema*, 9(2), 271-289.

Romero-Frías, E., & Robinson-García, N. (2017). *Laboratorios sociales en Universidades: Innovación e impacto en Medialab UGR. Comunicar*, 25(51), 29-38.

Sebastián, V. H. (2012). *Autoestima y autoconcepto docente. Phainomenon*, 11(1), 23-34.

Sierra, G. (2014) *Soltar para volar II, Terapias para sanar desórdenes emocionales. Bogotá, Ed, San pablo.*

Sierra, G. (2018) *Cartas a mi terapeuta, casos clínicos genealógicos. Ed, San Pablo.*

Stevens, J. (1971). *Darse cuenta, sentir, imaginar, vivenciar. Santiago de Chile. Ed, cuatro vientos*

Villanueva, E. R. (2013). *Inteligencia Emocional y Conceptos Afines: Autoestima Sana y Habilidades Sociales. Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar, Zaragoza.*