Educación emocional en la formación docente: Un análisis desde la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Presentado por:

Angie Surey Vargas Gonzáles

20182260037

María Camila Santoyo Guiza

20182260070

Directora

Juliana Angélica Molina Ríos PhD

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANISCO JOSE DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA N HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

Bogotá D.C

2026

Educación emocional en la formación docente: Un análisis desde la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Presentado por:

Angie Surey Vargas Gonzáles

20182260037

María Camila Santoyo Guiza

20182260070

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciadas en Humanidades y Lengua Castellana

Directora

Juliana Angélica Molina Ríos PhD

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANISCO JOSE DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA N HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

Bogotá D.C

2026

Agradecimientos

Agradecemos especialmente a nuestras familias por su apoyo durante la carrera y en el proceso de culminación de esta, su compañía y consejos han sido muy valiosos. A la docente Juliana Molina por todos los aportes que enriquecieron esta investigación y a nosotras en cada encuentro. También, a los estudiantes y docentes que participaron en las entrevistas por su disposición y por hacer posible este trabajo.

Finalmente, a aquellas personas de durante este camino contribuyeron con espacios, aprendizajes y experiencias, tanto profesores como compañeros, dándonos nuevas perspectivas para entender el mundo.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema y justificación. 7
2. Estado del arte 12
2.1 Ámbito internacional 12
2.2 Ámbito Nacional 18
3 Pregunta de investigación 24
4 Objetivos 24
4.1 Objetivo general 24
4.2 Objetivos específicos 24
5 Marco teórico 25
5.1 ¿Qué es la educación emocional? 25
5.1.1. La educación emocional en la formación docente 30
5.2 Formación docente. 33
5.3 Competencias emocionales en docentes 39
6 Marco metodológico 46
6.1 Enfoque de investigación 46
6.2 Tipo de investigación 47
6.3 Población -criterios de selección 47
6.4 Instrumentos de recolección de información 48
6.5 Recolección y sistematización de datos 49
7 Análisis de los resultados 50
7.1 Sentidos atribuidos a la educación emocional en la formación de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana 50
7.1.1. Perspectiva de los estudiantes. 50
7.1.2. Perspectiva de las docentes formadoras 55
7.2 La educación emocional en la práctica pedagógica 60
7.2.1 Perspectiva de los estudiantes 60
7.2.2. Perspectiva de los docentes 66
7.3 Aspectos por mejorar en la formación en educación emocional 70
7.3.1 Perspectiva de los estudiantes 71
7.3.2 Perspectiva de los docentes 75
8 Conclusiones 79

Anexos A, B y C (ver documentos adicionales)

Resumen

La presente monografía tiene como propósito identificar cómo se aborda la educación emocional en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes que habían culminado su primera práctica pedagógica y a docentes que han acompañado la misma. Posteriormente, el análisis se organizó en tres categorías: sentidos atribuidos a la educación emocional, educación emocional en la práctica pedagógica y aspectos por mejorar. Los resultados evidencian que los participantes reconocen la importancia de la dimensión emocional en la formación y en el ejercicio docente; sin embargo, también señalan vacíos en su abordaje dentro de la licenciatura y en la práctica pedagógica. Se concluye que es necesario fortalecer los espacios de formación y reflexión sobre educación emocional en la preparación de futuros docentes.

Palabras clave: Educación emocional, formación docente, práctica pedagógica.

Abstract

This monograph aims to identify how emotional education is addressed in the Bachelor's Degree in Humanities and Spanish Language at Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The research was conducted using a qualitative approach through semi-structured interviews with students who had completed their first pedagogical practicum and teachers who accompany this process. The analysis was organized into three categories: meanings attributed to emotional education, emotional education in pedagogical practice, and areas for improvement. The results show that participants recognize the importance of the emotional dimension in teacher education and teaching practice; however, they also identify gaps in its integration within the degree program and pedagogical practice. It is concluded that it is necessary to strengthen spaces for training and reflection on emotional education in the preparation of future teachers.

Keywords: emotional education, teacher education, pedagogical practice.

1. Planteamiento del problema y justificación.

El siglo XXI ha traído consigo problemáticas de diversa índole, ya sea de carácter ambiental, político, económico, social y el que nos atañe, el educativo. En el marco de la educación, los estudiantes se ven afectados por dinámicas como el estrés, problemas de autoestima, estándares de belleza, presión social, desencadenando en enfermedades mentales o, incluso, en suicidios. Estas problemáticas han incrementado de manera alarmante ¨Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) más de 800.000 personas mueren cada año por suicidio, siendo la segunda causa de fallecimientos entre personas de 15 a 29 años¨ (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014) Cifras como estas contribuyen al reconocimiento de la necesidad de implementar mecanismos de prevención tanto en las instituciones como en los hogares.

Particularmente, en el país, las cifras del Instituto Nacional de Salud (INS) registran 28.615 casos de intento de suicidio en 2018, esto es 78,4 casos al día. El 63,4% de estos intentos se presentó en mujeres, 80,5% en las cabeceras municipales y 73,5% en personas entre los 10 y los 29 años (INS, 2019; como se cito en Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Este fragmento permite evidenciar los altos índices de problemáticas de salud mental, específicamente en los jóvenes colombianos.

Ahora bien, desde una perspectiva educativa, las emociones se han convertido en un eje esencial para comprender las dinámicas de aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. La crisis sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19 puso en evidencia la fragilidad emocional de

estudiantes y docentes, quienes se enfrentaron a altos niveles de ansiedad, estrés y depresión a causa de la virtualidad, el aislamiento, la incertidumbre sobre el futuro, etc. Aunque en los años posteriores se ha observado una ligera disminución, los efectos persisten en la población, desencadenando en lo que algunos autores denominan una ¨crisis sostenida de salud mental¨ (Harvard T.H. Chan School of Public Health, 2024).

En el contexto colombiano a raíz de la pandemia y el confinamiento, se reveló que en una muestra de 18,779 personas, con edades frecuentes entre 25 y 39 años, un 72.7% de mujeres, y una representación de todas las regiones de Colombia, se encontró que el 30.1% de las personas tiene algún riesgo asociado a la esfera mental concerniente a la presencia de síntomas de ansiedad o depresión, el 13% de las personas presentó consumo de sustancias psicoactivas, y el 5.3% presentó exposición a violenciasdos años después (Vélez, Bohorquez, Agudelo, Rodriguez, & Guerrero, 2023) los efectos emocionales siguen manifestándose ya que un estudio reciente con profesionales de la salud reportó que ¨prevalecen en algunos pacientes los síntomas depresivos en un 12,4 %¨ (Martinez, Escobar, Marin, & Restrepo, 2023), siendo estas consecuencias directas de la pandemia.

Estos datos reflejan que el impacto emocional de la pandemia no se limita al ámbito clínico, sino que involucra los entornos educativos, donde las emociones influyen directamente en el aprendizaje, la motivación y las relaciones en el entorno escolar. Por todo lo anterior, se hace necesario abordar y fortalecer la educación emocional como parte de la formación integral de los docentes y estudiantes.

De igual manera, a lo largo de los años se ha dado prioridad en el proceso educativo al desarrollo cognitivo, es decir, a los conocimientos y saberes de los estudiantes; sin embargo, tanto niños como adolescentes presentan necesidades emocionales que no se cubren desde

modelos educativos tradicionales. Es aquí donde entra el concepto de educación emocional, como respuesta a problemáticas afectivas (depresión, estrés, violencia), ya que busca la prevención y superación de estas por medio del desarrollo de competencias para mejorar la manifestación de las emociones, la respuesta a los conflictos y, en general, lograr el bienestar personal y social de los individuos.

Así pues, se hace preciso mencionar que la educación emocional es un término relativamente reciente, íntimamente ligado a la inteligencia emocional, puesto que el objetivo de la Educación Emocional (E.E) es justamente lograr esta habilidad de discernir los sentimientos y emociones, además de la manera correcta de exteriorizarlos sin que los sujetos se muestren agobiados o incluso abatidos por ellos. En 1995 Goleman definió la inteligencia emocional como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones" y a partir de las afirmaciones de este autor y la teoría de inteligencias múltiples (Goleman, 1995), se ha abordado con mayor interés las investigaciones para lograr un equilibrio emocional, así, surge la inteligencia emocional, mecanismo para hacer frente a ciertos comportamientos de riesgo, que al implementarse desde la educación temprana contribuye a un mejor desarrollo social

No obstante, para que la educación emocional se lleve a cabo en las aulas e instituciones educativas se hace necesario que los docentes tengan bases sólidas en esta temática y ellos mismo gocen de una inteligencia emocional, que es precisamente el objetivo de la E.E. Para esto, es imperativo que sea un tema abordado en la formación de docentes y en las mallas curriculares de las universidades, tal como se afirma ¨fue posible constatar que el desarrollo de competencias emocionales en forma intencionada y sistemática está bastante ausente en las mallas curriculares y programas de formación de profesores¨ (Costa Rodríguez, Palma Leal, & Salgado Farías,

2021) por lo que hasta el momento es una decisión que recae en la individualidad de los profesores.

En el mismo sentido, a pesar de la relevancia demostrada de la educación emocional en los procesos pedagógicos, en las instituciones de educación superior que forman a licenciados y futuros docentes y, específicamente, en el proyecto curricular de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, no se ha implementado ninguna asignatura que aborde de manera explícita la educación emocional o el desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de los futuros docentes. Esta ausencia limita la posibilidad de que se adquieran herramientas para la gestión de las propias emociones y las de los estudiantes, lo que resulta fundamental en contextos educativos marcados por el estrés, la ansiedad y las secuelas emocionales postpandemia. Incluir componentes orientados a la comprensión y regulación emocional permitiría que se fortalezca la dimensión humana de los docentes y que estos mismos puedan promover ambientes más empáticos, saludables y reflexivos en el aula.

De igual manera, y de acuerdo con (Céspedes, 2008), para que el profesorado pueda llevar a cabo una educación emocional efectiva, es necesario que posea ciertas características fundamentales. En primer lugar, debe tener un conocimiento informado o intuitivo acerca de la afectividad infantil y adolescente, así como reconocer la importancia de crear ambientes emocionalmente seguros que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes. Además, resulta esencial mantener un equilibrio psicológico razonable y la ausencia de psicopatologías que puedan interferir en la práctica docente. A esto se suman la capacidad de afrontar conflictos de manera efectiva, una comunicación afectiva y sincera, y el trabajo constante de autoconocimiento y reflexión crítica acerca de las propias creencias, emociones y experiencias

como educador. Buscando así que en docente no solo haga parte del proceso formativo en la adquisición de contenidos sino en la formación integral del estudiante.

Estas orientaciones representan contenidos esenciales que deberían tenerse en cuenta e integrarse en la formación de docentes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Puesto que incluirlos permitiría formar docentes más conscientes de sus propias emociones, con capacidad de promover la inteligencia emocional en sus estudiantes, ya que, la ausencia de herramientas con este enfoque en los primeros acercamientos al aula en las practicas pedagógicas, se evidencia carencias en el manejo personal de las emociones, la gestión del estrés y la frustración, dificultando las interacciones con los estudiantes y creando ambientes llenos de estrés. Es ahí donde adquiere gran importancia la labor docente en cuanto a ¨generar un ambiente de aprendizaje que, por una parte, motive la participación de los y las estudiantes en las tareas propuestas, y que paralelamente genere una disposición emocional positiva, ya que estas son determinantes para facilitar u obstaculizar los aprendizajes¨ (García, 2012). Es así como, un entorno emocionalmente sano, contribuye a mayor adquisición de contenidos, por tanto, un mayor aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y partir de las orientaciones propuestas por Céspedes (2008) sobre las competencias emocionales que deben poseer los profesores y considerando las problemáticas evidentes en el contexto educativo actual, tales como el estrés, la ansiedad, los problemas de autoestima e incluso los casos de suicidio entre estudiantes y docentes, se reconoce la urgencia de fortalecer la Educación Emocional en la formación inicial del profesorado. Esta necesidad se hace aún más evidente ante la ausencia de espacios o asignaturas que aborden la inteligencia emocional dentro de este proyecto curricular.

2. Estado del arte

A partir de la revisión de investigaciones en torno a la educación emocional como parte del proceso formativo de futuros docentes, desde los documentos que se presentarán a continuación, desde el ámbito nacional e internacional, se reconocerán los aportes en distintos contextos, así como las perspectivas comunes y vacíos que dan pie al desarrollo de la presente investigación.

En relación con las investigaciones del contexto internacional, se observa que se hace énfasis por resaltar la importancia de implementar la educación emocional como parte del desarrollo integral de los docentes en formación. Estas investigaciones remarcan la necesidad de fortalecer las competencias emocionales, de manera que los futuros profesores puedan aplicarlas con sus estudiantes una vez ingresen al campo laboral. Asimismo, diversos estudios proponen mallas curriculares centradas en una gestión efectiva de las emociones, destacando sus posibles beneficios para lograr un clima escolar óptimo y la construcción de mejores relaciones entre los maestros y sus alumnos.

Por su parte, en el ámbito nacional se identifican documentos centrados en contextos educativos para evaluar el impacto de la educación emocional en las aulas mediante datos, cifras y estudios de campo. Además, se proponen estrategias para integrar estos contenidos en la formación de los futuros docentes e, incluso, de aquellos que ya ejercen la profesión.

2.1 Ámbito internacional

En primer lugar, (Bisquerra Alzina, 2005) en ¨La educación emocional en la formación del profesorado¨ sienta las bases de algunos de los conceptos que se abordarán en la presente

investigación, pues se trata de un documento que recoge las principales categorías de una educación para la vida y un desarrollo integral tanto de los docentes como de los estudiantes. El documento de Bisquerra parte de una investigación teórica o documental, para al final tener un componente aplicado, con ciertos ejercicios que puedan realizar los futuros profesores y evaluar su nivel de inteligencia y regulación emocional.

El objetivo del autor es demostrar que la educación emocional es una competencia básica para la vida que debería ser parte de la formación, pues así se crean individuos con las suficientes herramientas para ser eficientes emocionalmente en sociedad. En lo que respecta a los resultados nos remitimos a la parte aplicada, donde se describen ejercicios prácticos para los docentes en pro de un mejor manejo de las emociones siendo estos insumos que pueden consultarse cuando se considere necesario.

A manera de conclusión, Bisquerra proporciona un listado de competencias clave para la formación tanto inicial como actualización del profesorado, sin embargo, también advierte de las carencias de políticas que garanticen la implementación de estos programas en las instituciones, señalando la brecha entre la teoría y la práctica educativa.

En el mismo sentido, (Cejudo & López Delgado, 2017) desarrollaron en España el estudio titulado ¨Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente, un estudio con maestros que busca fortalecer la educación emocional como parte esencial de la formación y desempeño del profesorado¨. Dicha investigación surge ante la evidencia de que la práctica docente no depende únicamente del conocimiento pedagógico o disciplinar, sino también de la capacidad del maestro para reconocer, comprender y regular sus propias emociones, así como guiar a sus estudiantes en este mismo proceso. Los autores plantean que la inteligencia

emocional constituye un componente clave para generar ambientes educativos óptimos, promover la motivación y favorecer la resolución de los conflictos dentro del aula.

Así pues, se trata de un estudio carácter cuantitativo y descriptivo, en el que los investigadores aplicaron a una muestra de 196 docentes de Educación Infantil y Primaria, el instrumento de medición el ¨Trait Meta-Mood Scale¨ que es un cuestionario diseñado para valorar la importancia atribuida a distintas dimensiones de la inteligencia emocional en la práctica docente.

Ahora bien, los resultados de dicho estudio revelaron que los maestros con puntuaciones más altas en inteligencia emocional mostraban una mayor receptividad hacia la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, destacando especialmente la regulación emocional como una parte decisiva en el desempeño docente de manera eficaz. Asimismo, los docentes con menores competencias emocionales tendían a subestimar la relevancia de estas habilidades, lo cual sugiere poco abordaje de su parte en esta área. Por lo anterior, Cejudo y López Delgado (2017), concluyen que la inteligencia emocional se relaciona directamente con el bienestar de los docentes por medio del manejo adecuado del estrés para así crear mejores relaciones con los alumnos. Además, subrayan la urgencia de incluir programas de educación emocional en la formación inicial y continua de los maestros, pues la falta de estos resulta ser uno de los vacíos más notorios dentro del sistema educativo tanto nacional como internacional.

En cuanto a ¨Docentes emocionalmente inteligentes: importancia de la Educación Emocional para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje¨ desarrollado (Costa Rodríguez, Palma Leal, & Salgado Farías, 2021), se resalta la educación emocional como un componente esencial en la formación y desempeño de los docentes. Las autoras señalan que la

inteligencia emocional es una herramienta para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover el desarrollo integral y favorecer la autorregulación emocional tanto de los maestros como de sus estudiantes. Es preciso mencionar que las investigadoras parten desde un enfoque de revisión documental, donde analizan diversas fuentes que abordan la relación entre las emociones, la práctica pedagógica y el rendimiento académico, es allí donde se evidencia que la inteligencia emocional influye directamente en la calidad educativa y en el bienestar de todos los participantes dentro del aula.

Los resultados de dicho estudio muestran la necesidad de incorporar la educación emocional en los programas de formación docente, ya que, como las autoras indican, todas las acciones son respuesta a emociones; por tanto, el comportamiento de un docente es el resultado de una respuesta emocional, lo que hace necesaria una autorregulación constante dentro del aula. Una vez sea adecuada la gestión emocional por parte de los docentes se puede proceder en orientar al estudiante para que logre lo mismo. También, dicho estudio señala que un ambiente favorable dentro del aula repercute positivamente en los resultados académicos de los estudiantes, así se vuelve una consecuencia directa para el aprendizaje. Por todo lo anterior, este documento aporta al presente trabajo una base teórica sobre cómo se vincula la inteligencia emocional y el desempeño del docente.

Por otro lado, en el texto ¨Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria¨ de (Mora Miranda, Martínez-Otero Pérez, Santander Trigo, & Gaeta González, 2022), se analiza el impacto de la formación emocional formal y no formal recibida en la adquisición de las habilidades emocionales del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Participaron 127 docentes de Educación Primaria y Educación Infantil, quienes

respondieron el test TMMS-24 de Inteligencia Emocional, que registra la valoración personal de la experiencia emocional a través de un ejercicio de evaluación.

En cuanto a los resultados de este estudio, los autores constatan que tanto hombres como mujeres obtuvieron resultados similares en cuanto a su manejo de las emociones, no obstante, no se reconoce una formación adecuada y rigurosa en esta dimensión, en docentes que ya ejercen la profesión.

Por su parte, (Bracamonte, Jiménez Macías, & Vázquez González, 2024), en el texto ¨Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior¨, realizaron una revisión documental con enfoque cualitativo y descriptivo, utilizando repositorios y bases de datos científicas, allí incluyen artículos empíricos relacionados con estudios de educación emocional en inglés publicados en México y en el extranjero entre los años 2017 y 2022; revisaron 67 documentos y seleccionaron 22 que luego organizaron en tres categorías, las cuales son, educación emocional en el nivel superior, educación emocional en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y formación docente en educación emocional. El objetivo de dicho estudio fue identificar la manera en cómo se aborda la educación emocional en los niveles superiores de la enseñanza y a partir de esto se reconoce la necesidad de este enfoque educativo en la universidad, puesto que, no se encuentran suficientemente investigaciones en torno a la inteligencia emocional y su implementación en el nivel superior. También, los autores de este estudio recalcan la importancia de la educación emocional en la formación de los profesores como una herramienta y recurso necesarios para sobrellevar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues los estudiantes presentan respuestas académicas positivas al sentirse reconocidos. Estos hallazgos muestran que la educación emocional favorece el rendimiento,

fortalece la participación estudiantil, lo que permite afirmar que la educación emocional influye en el rendimiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, la revisión de estos documentos permite identificar algunos vacíos que dificultan el fortalecimiento de la educación emocional en las instituciones de carácter superior. En las investigaciones revisadas se observa que predominan los estudios de tipo teórico, dejando de lado aquello que se obtiene directamente en el contexto educativo y muchos de los trabajos se centran en habilidades de los estudiantes, dejando en un segundo plano otros aspectos relacionados con el contexto y las condiciones de los estudiantes. Además, los programas de educación emocional encontrados suelen ser de corta duración y sin continuidad, lo cual dificulta medir su eficacia real en el tiempo. A esto se suma que la formación docente en competencias emocionales continúa siendo escasa y generalmente voluntaria, lo que evidencia la ausencia de políticas en las instituciones que respalden este tipo de formación. En conjunto, estos vacíos indican que, aunque existe un reconocimiento sobre la relevancia de la educación emocional, aún persiste la necesidad de incluir contenidos en las mallas curriculares relacionados a las necesidades reales de profesores y estudiantes, para garantizar que su implementación sea efectiva y duradera.

A modo de cierre, el acercamiento a los distintos estudios evidencia que, aunque la educación emocional ha ido ganando reconocimiento dentro de la formación docente y dentro los procesos educativos, aún persisten cuestiones por reflexionar, especialmente en el ámbito internacional. Si bien los autores subrayan la importancia de integrar la educación emocional de manera constante en la formación inicial del profesorado, sus investigaciones revelan que muchos programas continúan limitándose a aproximaciones superficiales, talleres o módulos opcionales, lo que dificulta una apropiación y manejo duradero de las competencias emocionales.

Asi pues, a nivel internacional, este panorama es aún más evidente puesto que la literatura muestra una falta de consensos sobre cómo llevar a la practica la educación emocional, la inexistencia de estándares internacionales para evaluar el desarrollo emocional en docentes en formación y una poca incorporación de metodologías que se adapten a los contextos específicos de las instituciones. Esta ausencia de lineamientos entra en conflicto con la creciente evidencia que señala el impacto directo de la educación emocional en el aula, el bienestar docente y la calidad del aprendizaje. Por todo lo anterior, los hallazgos hacen hincapié en la urgencia de lograr propuestas en los currículos que sean más integrales que no solo reconozcan la relevancia de las competencias emocionales, sino que las vuelvan un eje indispensable dentro de la formación profesional de los docentes.

2.2 Ámbito Nacional

En lo que respecta al ámbito nacional, en el texto ¨Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado¨ (Rueda & Filella, 2016), se hace un acercamiento a las competencias emocionales que deben tener los docentes para afrontar los desafíos de la educación actual; para que posteriormente se logre guiar a los estudiantes en un desarrollo personal con habilidades como la adaptación, superación y realización en todos los aspectos.

Así, los autores realizan una revisión documental sobre la educación emocional aplicada, sostienen que se deben contemplar el desarrollo de la conciencia emocional, regulación, autonomía personal y habilidades de relación e intervención socioemocional en el aula. En lo que respecta a los hallazgos se señala que hay consenso en la relevancia de la educación emocional en el aula, pero actualmente se sigue priorizado la dimensión cognitivo-pedagógica. Los autores evidencian una baja presencia de asignaturas y módulos o herramientas dirigidas a los docentes en formación en materia de educación emocional. Por lo anterior Rueda Carcelén y Filella Guiu

concluyen que es un tema pendiente la implementación tanto en teoría como en la práctica de la educación emocional.

En cuanto a (Cadavid, Cardona, & Hernández, 2018), en la investigación titulada ¨Incidencia de la inteligencia emocional del docente en el proceso formativo de los estudiantes, enmarcado en la gestión académico-pedagógica de dos instituciones educativas del Caribe colombiano¨ (2018) analiza cómo las competencias emocionales de los docentes influyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la gestión pedagógica dentro de contextos educativos del Caribe colombiano. Dichas autoras plantean que la inteligencia emocional es un componente esencial en la práctica docente, ya que permite establecer relaciones más empáticas y consideradas con los estudiantes, contribuyendo al desarrollo integral de estos.

Cabe destacar que, se trata de un estudio con un enfoque cuantitativo y descriptivo, en instituciones de Montería y El Carmen de Bolívar e incluyó a docentes y directivos. En lo referente a los resultados los investigadores evidencian que los maestros con altos niveles de inteligencia emocional promueven entornos educativos más positivos, lo que favorece una mejor convivencia y rendimiento académico superior. También, identificaron que una adecuada gestión de las emociones por parte de los docentes tiene un impacto directo en la motivación, la disciplina y la comunicación dentro del aula. Dichas autoras concluyeron que fortalecer la inteligencia emocional en los profesores no solo mejora los procesos pedagógicos, sino que también logra un ambiente académico más humano y que responde a las necesidades socioemocionales de las comunidades educativas del Caribe colombiano.

Por otro lado, en el artículo de (Santos Figueroa, 2024) ¨Exploración del aprendizaje social y emocional en la formación inicial de docentes en Colombia¨. se aborda la importancia del aprendizaje social y emocional (ASE) dentro de los programas de licenciaturas, dicho autor enfatiza en la necesidad de formar educadores capaces de gestionar sus propias emociones y de acompañar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, ya que el autor parte del reconocimiento de que las universidades colombianas aún presentan vacíos significativos en la incorporación del ASE dentro de sus currículos, lo que limita la preparación integral del futuro profesor frente a los desafíos emocionales que se presentan en la práctica docente.

El anterior, se trata de un estudio de carácter cualitativo y exploratorio que se basa en una revisión documental y la realización de entrevistas a docentes de diferentes programas de educación y los hallazgos señalan que, aunque existe un creciente interés por incluir componentes emocionales en la formación inicial, estos suelen aparecer de forma fragmentada y no se incluyen de manera efectiva en las asignaturas. Santos Figueroa destaca la importancia de implementar estrategias pedagógicas que integren el aprendizaje social y emocional en todas las etapas del proceso formativo, promoviendo competencias como la empatía, la autorregulación, la toma de decisiones responsables y la conciencia social. Así pues, el autor concluye que fortalecer el ¨aprendizaje social y emocional¨ en la formación docente es clave para el desarrollo de una educación transformadora, alineada con las demandas actuales en la escuela colombiana.

De igual manera, en el ámbito nacional, el trabajo realizado por (Méndez Tez, 2023), titulado ¨Programa de formación docente en inteligencia emocional¨, tuvo como propósito diseñar una propuesta de formación emocional para fortalecer las competencias emocionales de los docentes del Colegio Agustiniano Campestre, en la ciudad de Palmira (Valle)”. Dicha investigación se desarrolló con un diseño fenomenológico hermenéutico y contó con la

participación de 23 docentes de la institución. El programa de formación emocional permitió a los participantes reconocer la necesidad de establecer espacios de reflexión, empatía y manejo emocional en su práctica pedagógica, promoviendo habilidades de autorregulación, inteligencia emocional y bienestar docente. En el mismo sentido, el autor concluye que implementar estrategias concretas que faciliten las dinámicas cotidianas del aula contribuye al fortalecimiento del clima escolar y al bienestar docente, sin embargo, el autor reconoce la ausencia o limitación de programas que orienten la formación emocional de los profesores y la falta de integración de estas competencias en las prácticas escolares.

Así pues, resultados de dicho estudio evidencian que el programa generó transformaciones positivas en la percepción que los docentes tienen sobre sus propias competencias emocionales, fortaleciendo su capacidad para gestionar conflictos, mejorar la comunicación con los estudiantes y promover ambientes educativos donde prime la armonía. No obstante, el estudio también revela vacíos significativos puesto que, aunque se trata de un trabajo valioso este se limita a un solo contexto institucional. Además, no se cuenta con un seguimiento de los resultados que permitiera determinar si los avances observados se sostienen a largo plazo. También, se identifica la falta de articulación entre la formación emocional y las políticas institucionales, lo que deja la responsabilidad del desarrollo socioemocional en la voluntad y autonomía de los docentes. Finalmente, el estudio señala la poca presencia de investigaciones nacionales que aborden la formación emocional docente desde enfoques sistemáticos y comparativos, lo cual evidencia la necesidad de consolidar líneas de investigación y programas permanentes que integren la educación emocional no solo como estrategia de bienestar, sino como un componente central del desempeño profesional docente.

En el mismo sentido, según lo expuesto por, (García Cano, 2023), en el documento ¨La regulación emocional en docentes de educación en formación¨, se parte de la premisa que la autorregulación resulta ser un componente fundamental en el aula, pues las interacciones constantes entre docentes y estudiantes mueven sentimientos y emociones que deben ser controlados y expresados adecuadamente, para esto se requiere de una constante regulación, control de los impulsos y manejo efectivo de la frustración.

Dicho estudio adoptó un enfoque cuantitativo con una muestra de 31 estudiantes de programas de Educación Infantil, Pedagogía Infantil y Educación Especial en Bogotá (Colombia), mediante la aplicación del cuestionario CDE-A (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos). Los resultados mostraron que los futuros docentes presentan niveles bajos de regulación emocional que se manifiestan en impaciencia, intranquilidad, estrés, rabia e impulsividad, lo cual es especialmente relevante dado que quienes están en formación interactuarán diariamente con niños de todos los ciclos de la educación. Como conclusión, García y Niño abogan por la necesidad urgente de incorporar la formación socioemocional en la educación de los futuros maestros, de modo que puedan diseñar e implementar estrategias didácticas que favorezcan la inteligencia socioemocional de sus estudiantes. Además, señalan que la falta de dicha formación constituye un vacío que puede afectar tanto a los docentes como las interacciones con los estudiantes y entre ellos.

Para concluir, cabe señalar que la revisión de los estudios consultados sobre educación emocional en Colombia evidencia avances importantes, pero también vacíos persistentes que limitan su consolidación permanente dentro de la formación docente. Dichas investigaciones sobre la educación emocional en la formación inicial de maestros muestran que, aunque existe un creciente reconocimiento en las instituciones de la importancia de estas competencias, su

implementación sigue siendo corta, dependiente de iniciativas propias y marcada por la ausencia de lineamientos curriculares claros y que se pongan en práctica.

A nivel nacional se hace evidente que persisten dificultades relacionadas con la falta de un enlazamiento entre políticas educativas, programas de formación y prácticas pedagógicas reales, lo que deriva en procesos formativos que abordan la educación emocional de manera superficial y con escasa continuidad. Además, es posible identificar que hay limitaciones en la evaluación de las competencias socioemocionales, una insuficiente preparación del profesorado para integrar esta dimensión en su práctica cotidiana y la escasez de investigaciones que profundicen en modelos acordes a las realidades culturales y educativas del país. En conjunto, estos vacíos evidencian la necesidad urgente de fortalecer las políticas nacionales, desarrollar propuestas formativas y crear estrategias de acompañamiento docente que permitan que la educación emocional deje de ser un componente secundario y se convierta en un eje central dentro de la formación inicial y continua del profesorado en Colombia.

3 Pregunta de investigación

¿Cómo se incorpora la educación emocional en la formación docente de estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la universidad Distrital Francisco José de Caldas?

4 Objetivos

4.1 Objetivo general

Comprender cómo se incorpora la educación emocional en la formación docente de estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la universidad Distrital Francisco José de Caldas.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar los sentidos que se atribuyen a la educación emocional y la manera en que esta se aborda en la formación docente de la LHLC.
- Reconocer las estrategias y prácticas pedagógicas aplicadas que fortalecen la educación emocional en docentes en formación de la LHLC.
- Examinar las ausencias en el abordaje de la educación emocional en la formación docente de la LHLC.

5 Marco teórico

Para comprender la pregunta de investigación es preciso establecer un marco teórico que proporcione los principales referentes desde los cuales se aborda el concepto de educación emocional, formación docente y la relación entre estos dos.

Por consiguiente, se aborda la educación emocional, sus principales conceptualizaciones fundamentos y dimensiones. Luego, se desarrolla la categoría de formación docente, con el fin de comprender los procesos de preparación y construcción de saberes que atraviesan quienes se forman para ejercer esta labor. Finalmente, se establece el vínculo entre ambas categorías.

5.1 ¿Qué es la educación emocional?

Actualmente se puede comprender la educación emocional como parte fundamental en la formación de los estudiantes, pues se reconoce que la educación esta permeada por aspectos emocionales. Así pues, en el ámbito educativo las emociones influyen de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes, en la convivencia en el aula, la motivación y la construcción de vínculos e interacciones de docentes y estudiantes. Por lo anterior, diversos autores han señalado la necesidad de incorporar de manera consciente y definitiva la educación emocional en la práctica pedagógica.

En el mismo sentido, la educación emocional implica un proceso de formación orientado al desarrollo de habilidades que permitan comprender, regular y canalizar las emociones de manera adecuada. Por esto, se reconoce que en la formación de sujetos es preciso brindarles herramientas para que sean capaces de reconocer sus estados emocionales, comprender los de los demás y a partir de esto, actuar de manera responsable en cualquier contexto.

Ahora bien, uno de los principales referentes teóricos en el campo de la educación emocional es (Bisquerra Alzina, 2005), quien define este concepto como un proceso educativo continuo y permanente, cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales con el fin de favorecer el bienestar personal y social. Esta definición resulta fundamental ya que ubica la educación emocional como un componente primario en la educación y que debe estar presente en todos los currículos.

Bisquerra (2005) plantea que las competencias emocionales incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Desde este enfoque, la educación emocional busca que los estudiantes desarrollen una relación más consciente con ellos mismos y con los otros, lo cual se relaciona directamente con la convivencia escolar y con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los aportes más importantes en la conceptualización de la educación emocional proviene del concepto de inteligencia emocional. (Salovey & Mayer, 1990) introdujeron este término para referirse a la capacidad de percibir, comprender y regular las propias emociones y las de los demás. Posteriormente, (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998) lo retoma y define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p. 43). Esta definición resalta la importancia del reconocimiento y la regulación emocional como competencias fundamentales para la convivencia lo que resulta especialmente relevante en los procesos educativos.

Así mismo, Goleman (1998) centra su interés en un conjunto de habilidades que resultan fundamentales para el desarrollo personal y social. Al respecto señala que la inteligencia emocional comprende “la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el

empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, pero no por ello menos importante, la capacidad de empatizar y confiar en los demás" (p. 43). Estas competencias adquieren especial relevancia en el contexto educativo pues favorecen en el desarrollo integral de los estudiantes y un mejor desarrollo personal y social de los niños y jóvenes en el aula.

Por otro lado, y desde una mirada pedagógica humanista, Paulo Freire (1997) aporta elementos fundamentales para comprender la educación emocional como una dimensión inherente al acto educativo. Freire sostiene que la educación es un acto profundamente humano, basado en el diálogo, el respeto y la construcción de relaciones éticas entre los sujetos. Su teoría permite reconocer que enseñar implica también un compromiso afectivo y emocional con el otro.

Desde la perspectiva de (Freire, 1997), la práctica docente exige una reflexión permanente, pues involucra la dimensión emocional del docente. Este autor afirma que "la vigilancia de mi buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, debo hacer de mi práctica" (Pedagogía de la autonomía, p. 20), lo que pone en evidencia la necesidad del docente de estar consciente de sí mismo, de sus decisiones y de las emociones que lo atraviesan. En este sentido, la educación emocional se vuelve fundamental para el profesorado, ya que permite reconocer, regular y comprender las propias emociones en la interacción pedagógica. Asimismo, Freire resalta que existe una relación inseparable entre la alegría y la esperanza en el acto educativo, pues entiende la educación como una construcción en la que docentes y estudiantes aprenden, enseñan y trabajan juntos a pesar de las dificultades del contexto (p. 23). Esto reafirma que el aula es un espacio lleno de emociones que influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, (Maturana Romesín, 1990) afirma que “al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, ni nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional” (p. 7). Esta afirmación permite cuestionar los modelos educativos que anteponen lo cognitivo y los contenidos por encima de la dimensión emocional ya que en el contexto escolar esto puede significar que no se tomen en cuenta los estados emocionales tanto del docente como de los estudiantes, dificultando así los procesos de aprendizaje.

Así mismo, en el ámbito de las emociones relacionadas con el aprendizaje, se puede evidenciar que las emociones son la base del aprendizaje, e incluso afirmar que “no hay aprendizaje fuera del espacio emocional” (Casassus, 2007, p. 239). Desde esta perspectiva, el docente adquiere un papel como mediador emocional en el aula y las herramientas que proporcione a sus estudiantes ayudarán en la construcción de climas emocionales propicios para el aprendizaje.

Además, se afirma que, la educación emocional debe abordarse como una forma de prevención ya que gracias a ella es posible la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una diversidad de situaciones y conflictos durante toda la vida, minimizando la vulnerabilidad del individuo frente a dichas circunstancias, como por ejemplo consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, impulsividad, frustración, etcétera (Bisquerra, 2010) (Malaisi, 2016)

Desde la perspectiva de (Bisquerra, Orientación, tutoría y educación emocional, 2012), afirma que la educación emocional implica el desarrollo de una serie de competencias que son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.

- Identificar las emociones de los demás.

- Denominar a las emociones correctamente.

- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.

- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.

- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.

- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.

- Desarrollar la habilidad de automotivarse.

- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

- Aprender a fluir (p. 27-28).

Estas competencias permiten a las personas relacionarse siendo conscientes de sus propias emociones y las de los demás.

A partir de los aportes de los autores abordados, es posible comprender la educación emocional como un proceso formativo que articula lo cognitivo y lo emocional, orientado al desarrollo integral de la persona. Bisquerra (2005, 2010) aporta una comprensión clara de lo que es la educación emocional y de las competencias necesarias para el bienestar personal y social; Goleman (1996) refuerza esta perspectiva al evidenciar la influencia de la inteligencia emocional en la toma de decisiones, las relaciones interpersonales y los procesos de aprendizaje; mientras que Malaisi (2016) destaca la importancia de dichas competencias para afrontar de manera consciente las necesidades emocionales de la vida cotidiana. Por su parte, Freire (1997) aporta

una base ética y pedagógica que reconoce la educación como un acto humano y profundo, en el que la sensibilidad, la empatía y el diálogo resultan fundamentales; Maturana (1990), afirma que es imposible separar la razón de o emocional y Casassus (2007) profundiza esta idea al afirmar que no existe aprendizaje fuera del espacio emocional. En conjunto, estas perspectivas coinciden en que la educación emocional resulta ser un eje central del acto educativo.

5.1.1. La educación emocional en la formación docente

La incorporación de la educación emocional en la formación docente adquiere especial relevancia si se considera que los maestros desempeñan un papel central en la mediación emocional dentro del aula. El docente gestiona climas emocionales, establece vínculos con sus estudiantes y enfrenta situaciones de alta carga afectiva en el aula.

(Bisquerra Alzina, 2005) señala que la formación inicial del profesorado debe incluir el desarrollo de competencias emocionales, dado que estas influyen directamente en la calidad de la enseñanza y en el bienestar profesional del docente. Desde este enfoque, un docente emocionalmente competente está mejor preparado para afrontar el estrés, manejar conflictos y promover ambientes de aprendizaje en armonía.

Ahora bien, si se piensa en la puesta en práctica de la educación emocional es preciso reconocer las competencias que esta pretende desarrollar. En primer lugar, competencia emocional se refiere a la ¨ Capacidad, actitud, habilidad necesaria para comprender los fenómenos emocionales¨ (Bisquerra Alzina, Educación emocional y competencias básicas para la vida, 2003, p. 22) y abarca los conceptos de autorreflexión, empatía, cooperación, asertividad, responsabilidad, autocontrol, tolerancia a la frustración (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica); todas estas se configuran en

estrategias para la expresión apropiada de las emociones y la solución de los conflictos que puedan llegar a presentarse.

En esta misma línea, (García J. A., 2012) señala que el clima emocional del aula cumple un papel determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto puede facilitar u obstaculizar la disposición de los estudiantes frente a las tareas académicas. A partir de este planteamiento, se comprende que la labor docente abarca el generar ambientes de aprendizaje que promuevan la participación y una disposición emocional positiva, elementos fundamentales para que se logre un aprendizaje significativo

Por su parte, (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010, p.4) sostienen que la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones son habilidades fundamentales entre el profesorado, ya que además de influir en los procesos de aprendizaje, "afectan la salud física, la calidad de las relaciones interpersonales y el rendimiento académico y laboral". Por lo que el bienestar de docentes y estudiantes depende de un manejo adecuando de las emociones que contribuya en la construcción de relaciones sanas entre quienes participan en el acto educativo.

En el mismo sentido, (Milicic Müller, González, & Rodríguez, 2007), sostienen que para que el profesor pueda llevar a cabo una educación emocional efectiva debe poseer las siguientes características:

• Conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y

adolescente.

• Conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el

desarrollo de la afectividad infantil.

• Razonable equilibrio psicológico y ausencia de psicopatología.

• Técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos.

• Comunicación afectiva y efectiva.

• Permanente y sincero trabajo de autoconocimiento.

• Reflexión crítica constante acerca de los sistemas de creencias y de su misión como educador. (p. 142-143)

Desde esta mirada, la educación emocional en la formación docente resulta clave en la puesta en el aula, ya que es necesaria para promover procesos de enseñanza donde esté presente la reflexión y sensaciones positivas en los docentes y estudiantes. La ausencia de esta formación puede derivar en prácticas pedagógicas rígidas y desconectadas de las realidades emocionales de los estudiantes.

En conclusión, la educación emocional en la formación debe entenderse como un componente estructural de la profesión docente. Las competencias emocionales como la autorregulación, la empatía y la reflexión crítica inciden directamente en la manera en que el docente gestiona el aula, establece relaciones pedagógicas y enfrenta las tensiones propias del ejercicio educativo. La evidencia teórica revisada permite afirmar que un docente que ha desarrollado estas competencias no solo mejora su bienestar personal y profesional, sino que también crea condiciones más favorables para el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

5.2 Formación docente.

La formación docente se considera como uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construye la calidad del sistema educativo ya que implica una construcción constante de saberes significativos, de la identidad profesional y del compromiso ético que conlleva el ejercicio de la enseñanza.

En el mismo sentido, la formación docente es un proceso continuo durante todo el ejercicio de la profesión puesto que se alimenta de la experiencia, del diálogo con otros profesionales y de la reflexión sobre la propia práctica. Enseñar debe concebirse como un espacio de articulación entre teoría y práctica.

Ahora bien, en documentos oficiales como en La formación docente en Colombia del (Ministerio de Educación Nacional, 2022), se plantea que la formación docente debe entenderse más allá de la transmisión de contenidos, reconociendo a los educadores “no como reproductores de saberes formulados sino como agentes de cambio social cuya permanente reflexión sobre su práctica es un impulsor de la calidad del sistema educativo” (p.33). Esta perspectiva resalta el carácter transformador del docente dentro del sistema educativo al situarlo como un profesional crítico y reflexivo, capaz de analizar su práctica y generar cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También, según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) “los educadores son quienes orientan los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los establecimientos educativos, teniendo en cuenta las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Además, se reconoce como directivos docentes a quienes ejercen funciones de dirección, coordinación, supervisión, inspección, programación y asesoría”

(p. 21). Esta definición permite comprender el rol del docente como un actor fundamental dentro del sistema educativo.

Además, en La formación docente en Colombia desde el Ministerio de Educación Nacional se menciona que:

"La profesión docente reposa sobre la base de conocimientos que cambian rápidamente y exigen respuestas al sistema. Las transformaciones que se requieren para responder a estos cambios implican la apertura de los docentes para aprender y modificar sus marcos de comprensión y acción, y permear su práctica pedagógica. Es así como la movilidad del conocimiento hace que las entidades formadoras se vean retadas para repensar sus procesos de formación en servicio, en particular desde la capacidad que tienen para propiciar las condiciones que permitan a los docentes la apropiación y desarrollo de las competencias sobre las exigencias cambiantes del entorno." (p. 70).

Esta postura evidencia que la formación docente se comprende como un proceso dinámico y permanente que responde a las transformaciones sociales, culturales y educativas, puesto que depende de los contextos específicos en lo que el docente se desempeñe. En este sentido, la actualización constante y la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica se convierten en elementos esenciales del desarrollo profesional docente. También, se resalta la responsabilidad de las instituciones formadoras en la creación de condiciones que favorezcan el fortalecimiento de competencias, de modo que los educadores puedan responder de manera pertinente a las demandas en constante cambio del contexto educativo.

Así pues, el docente formador ocupa un lugar estratégico puesto que no solo transmite contenidos, sino que configura modos de comprender la profesión, orienta prácticas y contribuye

a la construcción de identidades docentes y exige, por tanto, una conciencia profunda de la complejidad del acto pedagógico. Implica dominar saberes disciplinares y didácticos, pero también desarrollar capacidades de acompañamiento, escucha, orientación crítica y mediación en el aula y en las instituciones en general.

Por otro lado, en palabras de Tardif, “En otras palabras, si es verdad que la experiencia del trabajo docente exige un dominio cognitivo e instrumental de la función, también exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales la identidad profesional va siendo poco a poco construida y experimentada y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma así, subjetiva y objetivamente, el hecho de realizar una carrera en la enseñanza” (Tardif, 2004, p.80). Este planteamiento enfatiza que la formación docente trasciende la mera adquisición de conocimientos y habilidades técnicas para incluir un proceso integral de construcción de identidad, donde las dimensiones emocionales juegan un papel fundamental en el desarrollo profesional.

En el mismo sentido, Tardif (2004, p.170) sostiene que el docente profesional “no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales; es un actor en el sentido fuerte de la palabra”, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le otorga. Desde esta perspectiva, la formación docente implica el desarrollo de una identidad profesional reflexiva, capaz de producir, resignificar y articular saberes en la práctica cotidiana.

En el mismo sentido, la formación docente puede comprenderse como un proceso que trasciende la simple adquisición de conocimientos técnicos para centrarse en la reflexión crítica sobre la propia práctica. Para (Schön, 1998), el saber profesional se construye no solo mediante

teorías externas, sino en el mismo acto de hacer y pensar mientras se hace. En este sentido afirma:

Hasta aquí, en este capítulo, he ido cambiando el centro de atención desde el arte especializado y esotérico de la práctica profesional hacia el más común, pero no menos interesante, arte de la vida cotidiana. Lo he hecho así para demostrar que el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las operaciones del pensar y del hacer que todos compartimos cuando aprendemos el arte de una práctica profesional… (p. 15).

La idea de Schön (1987) implica que la formación docente debe favorecer espacios en los que los futuros profesionales no solo apliquen técnicas, sino que reflexionen sobre su práctica en contextos reales y llenos de complejidad. Este enfoque pedagógico propone que el docente en formación utilice su experiencia para analizar, interpretar y tomar decisiones conscientes que articulen teoría y acción llenando así su práctica de mayor autonomía y sentido profesional.

Desde esta perspectiva del profesional reflexivo, la formación docente encuentra en el ¨prácticum¨ un espacio fundamental de aprendizaje. Schön (1987), explica que cuando un estudiante ingresa a este escenario formativo debe enfrentarse a tareas explícitas e implícitas que configuran su identidad profesional. Por lo anterior señala:

Cuando un estudiante ingresa en un prácticum se enfrenta, de manera explícita o implícita, a diversas tareas fundamentales. Debe aprender a evaluar la práctica, comprenderla, construir una imagen de ella, aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea estar. Debe adaptarse a las demandas implícitas del prácticum; que una práctica es algo que existe, que vale la pena aprender, y que será representada en su imagen más esencial por el prácticum. Debe

aprender de la práctica del prácticum: sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus posibilidades, y a todo ello debe añadir su propia imagen aún imprecisa de cómo puede usar mejor aquello que quiere aprender. (p.9).

Este planteamiento permite comprender que la formación es un proceso de construcción progresiva de la identidad profesional. El prácticum se convierte en un espacio donde el futuro docente no solo observa y aplica técnicas, sino que interpreta, valora y se apropia de la práctica educativa. Así pues, la formación se convierte en un camino reflexivo en el que el estudiante aprende a pensar sobre su propia acción, integrando experiencia, auto reflexión y proyección de su desarrollo futuro.

Por otro lado, (Vaillant & Marcelo, 2001), sostienen que "los formadores de formadores son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes" (p. 69). Esta afirmación pone en evidencia que la formación docente es una práctica en la que el currículum cumple un papel central para estructurar experiencias y perspectivas. Además, sostiene que se siguen ciertos pasos en la formación de los docentes "en primer lugar, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante" (p.68.) No obstante, estos no son los únicos aspectos a tener en cuenta cuando se habla de formación de formadores, ya que como mencionan los autores la formación docente implica no solo el desarrollo de conocimientos pedagógicos y disciplinares, sino también la comprensión del contexto social y cultural en el que se desarrolla la práctica educativa. En este sentido, señalan:

Los profesores necesitan poseer conocimientos amplios sobre la realidad en la que viven (tanto en el ámbito de la comunidad próxima, como a escala nacional e internacional), a través de diferentes dimensiones: cultural, social, económica o ambiental. Pero, al mismo tiempo, los profesores necesitan ser formados en el dominio de destrezas didácticas que les capaciten para el desarrollo de unidades didácticas y proyectos curriculares en los que se integre la dimensión intercultural. Además, existe la necesidad de formar a los profesores para que asuman y se comprometan con actitudes de respeto y desarrollo de la diversidad étnica, sexual, religiosa, socioeconómica, intelectual, etc. (Vaillant y Marcelo, 2001, pág. 44)

Este planteamiento resalta que la formación docente debe orientarse hacia el desarrollo de profesionales capaces de comprender la complejidad del contexto educativo y social en el que desempeñan su labor. De esta manera, la preparación del profesorado no se limita a la adquisición de contenidos o técnicas de enseñanza, sino que implica también la formación de docentes críticos y comprometidos con la diversidad y la inclusión. En consecuencia, la formación inicial del profesorado debe promover tanto competencias pedagógicas como una visión amplia de la realidad social que permita que los futuros docentes diseñen propuestas educativas pertinentes y contextualizadas.

En síntesis, la formación docente implica la construcción de un profesional capaz de articular saberes pedagógicos, didácticos, disciplinares y contextuales para responder de manera crítica a las demandas educativas. Por lo que, el docente no es únicamente un aplicador de conocimientos producidos por otros, sino un actor que interpreta su práctica y la orienta a partir de los significados que construye en su propia experiencia profesional.

De esta manera, la formación docente se configura como un proceso dinámico en el que convergen distintos campos del conocimiento y diversas perspectivas teóricas. No solo requiere

el dominio de contenidos y métodos de enseñanza, sino también el desarrollo de capacidades reflexivas que permitan al docente analizar su práctica, comprender el contexto educativo donde reflexión se convierte en un elemento central para transformar su desempeño en el aula.

5.3 Competencias emocionales en docentes

Las emociones forman parte esencial de los procesos educativos, ya que influyen en la manera en que los docentes se relacionan con sus estudiantes, gestionan las dinámicas del aula y afrontan los desafíos propios de la práctica pedagógica. Así pues, el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado adquiere una relevancia particular, pues permite reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como responder de manera empática a las necesidades emocionales de los estudiantes. De este modo, la formación docente no solo implica la adquisición de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino también el fortalecimiento de habilidades emocionales que contribuyan a la construcción de ambientes de aprendizaje más respetuosos, participativos y favorables para el desarrollo integral de los estudiantes.

Ahora bien, al abordar las competencias emocionales es preciso revisar los antecedentes teóricos de este concepto por lo cual nos remitimos a “la inteligencia emocional” que ha sido ampliamente desarrollado por Salovey y Mayer (1997), quienes proponen un modelo basado en habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional.

En este sentido, (Mayer & Salovey, 1997) afirman que la inteligencia emocional se estructura en cuatro habilidades fundamentales que permiten que las personas identifiquen adecuadamente sus estados emocionales, comprendan su significado y utilicen dicha información para orientar sus acciones. “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la

habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (p. 68). Lo anterior sienta las bases para lo que posteriormente se definirá como "competencia emocional".

Así pues, de acuerdo con (Saarni, 1999), la competencia emocional puede comprenderse como "la demostración de la autoeficacia en las transacciones sociales que provocan emociones" (p.1.). Así que, la autoeficacia se refiere a la creencia del individuo en su propia capacidad y en sus habilidades para alcanzar determinados resultados en situaciones emocionalmente significativas. Tales resultados se encuentran influenciados por los valores y creencias culturales que orientan la forma en que las personas interpretan y expresan sus emociones, aunque estos son también transformados por cada sujeto en significados personales. De esta manera, la competencia emocional implica la capacidad de responder de manera adecuada ante situaciones emocionales, utilizando el conocimiento sobre las emociones y su expresión en las relaciones interpersonales.

Así mismo, para Saarni (1999) la competencia emocional está constituida por un conjunto de habilidades que se desarrollan en contextos sociales y culturales que permiten a las personas comprender, expresar y regular sus emociones en la interacción con los otros. Estas habilidades no deben entenderse como una secuencia innata en los individuos, sino como manifestaciones que pueden desarrollarse a lo largo de la vida, dependiendo de las experiencias y del contexto social en el que se desenvuelve el individuo. De igual manera la autora señala que, aunque las personas pueden aplicar estas habilidades de manera competente en diversas situaciones, también es posible que en determinados contextos se presenten respuestas de relativa incompetencia emocional.

Entre las principales habilidades que constituyen la competencia emocional para Saarni (1999) se encuentran:

1. La conciencia del propio estado emocional, que implica reconocer las emociones que se experimentan, así como la posibilidad de experimentar múltiples emociones simultáneamente. En niveles más avanzados, incluye también la comprensión de que no siempre se tiene plena conciencia de los propios sentimientos debido a procesos inconscientes o a la falta de atención.

2. La capacidad de reconocer las emociones de los demás, a partir de señales expresivas y situacionales que poseen un significado compartido culturalmente.

3.El uso del vocabulario emocional, que permite nombrar y comunicar las emociones de acuerdo con los términos disponibles en la propia cultura, y que en niveles más avanzados posibilita comprender los guiones culturales que relacionan las emociones con determinados roles sociales.

4. La capacidad de implicación empática, entendida como la habilidad para comprender y compartir las experiencias emocionales de otras personas.

5. La comprensión de la relación entre emoción y expresión, lo que implica reconocer que el estado emocional interno no siempre coincide con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás, así como comprender cómo las expresiones emocionales pueden influir en otras personas.

6. La capacidad de afrontar emociones negativas o intensas, mediante el uso de estrategias de autorregulación que permiten adaptarse a situaciones emocionalmente difíciles.

7. La conciencia de la naturaleza de las relaciones interpersonales, que implica comprender que la estructura de las relaciones se define en parte por el grado de autenticidad en la expresión emocional y por la reciprocidad o simetría entre las personas involucradas. En este sentido, algunas relaciones se caracterizan por un intercambio emocional mutuo y equilibrado, como ocurre en vínculos de intimidad madura, mientras que, en otras, como en la relación entre padres e hijos, puede existir una expresión emocional más asimétrica.

8. La capacidad de autoeficacia emocional, que se refiere a la percepción que tiene el individuo de sí mismo como alguien capaz de experimentar y gestionar sus emociones de manera coherente con sus propias creencias y valores. Esto implica aceptar la propia experiencia emocional, ya sea que esta se ajuste o no a las expectativas culturales predominantes, y reconocer que el equilibrio emocional se construye a partir de las creencias personales sobre las emociones y su significado en la vida cotidiana.

(p. 9-10.)

El fortalecimiento de estas habilidades puede contribuir a una mejor adaptación a los entornos educativos y sociales, al permitir una respuesta más acertada ante situaciones emocionalmente complejas.

De igual manera Saarni (1999) niega que la respuesta emocional de un individuo pueda alinearse a sus objetivos en determinado momento

“Cuando esta creencia es frágil —porque nos enfrentamos a un contexto desconocido o a un desafío emocional, o porque estas habilidades aún no se han desarrollado plenamente—, debido a que nuestra historia social única nos ha cargado de responsabilidades, es probable que nuestras emociones conduzcan con mayor frecuencia a resultados ineficaces en relación con

nuestros objetivos. De este modo, todos experimentaremos incompetencia emocional en un momento u otro." (p. 11.)

En este sentido, la autora reconoce que la competencia emocional no implica una capacidad perfecta o permanente para gestionar las emociones, sino un conjunto de habilidades que se desarrollan progresivamente a lo largo de la vida por lo que muchas veces se llega a fallar en la respuesta emocional frente a situaciones que nos afectan o alteran.

En el mismo sentido y después de la conceptualización propuesta por Saarni, otros autores han profundizado en el desarrollo de estas habilidades en el ámbito educativo. (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, Las competencias emocionales, 2007) definen "Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p. 69). Esta definición evidencia que el desarrollo emocional no se limita únicamente al reconocimiento de las emociones, sino que implica también la adquisición de recursos propios que permitan gestionarlas de manera adecuada en diferentes contextos incluyendo en el ámbito educativo.

En lo que respecta a cuáles son las competencias emocionales que el docente debe adquirir y poner en práctica en el aula Bisquerra y Pérez (2007) mencionan cinco.

En primer lugar, la conciencia emocional, que hace referencia a la "capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, identificar los sentimientos y comprender el clima emocional de un contexto determinado" (pág. 9). Esta competencia resulta fundamental ya que el reconocimiento de las emociones es el punto de partida para gestionarlas adecuadamente.

En segundo lugar, la regulación emocional, "entendida como la capacidad de manejar adecuadamente las emociones. Esto implica comprender la relación entre emoción, cognición y

comportamiento, expresar adecuadamente los sentimientos, regular la impulsividad, tolerar la frustración y desarrollar estrategias de afrontamiento frente a emociones negativas" (pág. 9–10). Por lo que no se trata de reprimir las emociones, sino gestionarlas de manera consciente.

En tercer lugar, la autonomía emocional, la cual "engloba aspectos como la autoestima, la automotivación, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad y la autoeficacia emocional, así como la capacidad de analizar críticamente las normas sociales y desarrollar resiliencia frente a situaciones adversas" (p. 10). En el ámbito educativo adquiere especial relevancia puesto que favorece en la formación de individuos autónomos capaces de tomar decisiones responsables.

En cuarto lugar, la competencia social "se relaciona con la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias. Esta dimensión implica el desarrollo de habilidades sociales como la escucha activa, la comunicación efectiva, la empatía, asertividad y la cooperación, así como la capacidad para prevenir y resolver conflictos de manera constructiva" (p. 11). Esta competencia resulta esencial para promover una convivencia respetuosa y fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

En quinto lugar, se encuentran las competencias para la vida y el bienestar que "incluyen la capacidad de fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones responsables, buscar ayuda y recursos cuando sea necesario, ejercer una ciudadanía activa y promover el bienestar personal y colectivo" (p. 11–12). Para contribuir al desarrollo social y comunitario.

En conjunto, estas competencias constituyen un marco fundamental para comprender la educación emocional como un proceso formativo orientado al desarrollo integral de las personas, ya que favorecen tanto el bienestar individual como la convivencia social.

A manera de conclusión, teniendo en cuenta los aportes de Mayer y Salovey (1997), así como de Saarni (1999), Pérez y Bisquerra (2007), puede concluirse que las competencias emocionales constituyen un conjunto de habilidades fundamentales para reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como para interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Estas habilidades no solo resultan relevantes en el ámbito educativo, sino que también contribuyen al bienestar y a una acertada interacción en la vida cotidiana. En el mismo sentido, el aula resulta ser un espacio para su desarrollo, ya que a través de la práctica pedagógica y de las relaciones que allí se establecen es posible favorecer la adquisición de competencias emocionales que acompañen a los estudiantes a lo largo de su vida personal y social.

6 Marco metodológico

6.1 Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, entendido, según (Vasilachis, 2006), como un proceso de indagación orientado a la comprensión de la realidad social a partir de las perspectivas, experiencias y significados de los sujetos en su contexto. Este enfoque permite interpretar fenómenos educativos desde su complejidad, reconociendo la importancia de las interacciones, creencias y prácticas que se configuran en los escenarios de formación docente.

En este sentido, la investigación cualitativa se caracteriza por ser interpretativa, inductiva y contextual, ya que busca comprender cómo los participantes construyen sentido en torno a sus experiencias. Esto resulta pertinente para el estudio de la educación emocional, ya que implica explorar dimensiones subjetivas como la percepción, integración y aplicación de lo emocional en los procesos formativos de los futuros docentes.

De esta manera, el enfoque cualitativo se articula con el objetivo general de la investigación el cual busca comprender cómo se incorpora la educación emocional en la formación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Así, este enfoque permite analizar dichas relaciones desde las experiencias de los sujetos involucrados, favoreciendo una comprensión profunda de lo emocional en el contexto educativo.

6.2 Tipo de investigación

La presente investigación es de carácter descriptivo–explicativo, ya que en primer lugar busca caracterizar cómo se manifiesta la educación emocional en el contexto de la formación docente, identificando sus principales elementos, prácticas y dinámicas.

De acuerdo con Sampieri (2014), los estudios descriptivos tienen como finalidad especificar las propiedades, características y perfiles de los fenómenos que se analizan, permitiendo detallar cómo se presentan en un contexto determinado. Por su parte, el alcance explicativo pretende establecer relaciones entre variables o categorías de análisis, con el fin de comprender las causas o efectos que subyacen a dichos fenómenos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

En este sentido, este tipo de investigación no solo permite describir la presencia de la educación emocional en los procesos formativos, sino también aportar a la comprensión de las relaciones que se configuran en torno a esta dentro del aula.

6.3 Población -criterios de selección

La población de estudio está conformada por seis estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana que han cursado la primera práctica pedagógica, así como por dos docentes encargados de acompañar y orientar dicho proceso. Esta población permite abordar el fenómeno desde dos perspectivas complementarias, la de los docentes en formación y la de quienes guían su proceso pedagógico.

La muestra fue seleccionada de manera intencional, teniendo en cuenta la pertinencia de los participantes en relación con el objeto de estudio y en cuanto a los criterios de selección, para los estudiantes se estableció como condición principal haber cursado la primera práctica

pedagógica lo que garantiza una experiencia inicial en contextos reales de enseñanza. En el caso de los docentes, se seleccionaron aquellos que acompañan procesos de práctica pedagógica, debido a su experiencia en la formación de futuros docentes y su conocimiento del desarrollo de competencias pedagógicas en estos escenarios.

6.4 Instrumentos de recolección de información

Para la recolección de la información se empleó la entrevista semiestructurada (Véase anexos A y B), ya que este instrumento permite acercarse a las percepciones, experiencias y significados que poseen los participantes en cuanto al fenómeno estudiado, en ese caso la educación emocional. Se partió de seis preguntas previamente definidas, pero dando la oportunidad a los entrevistados de que profundizaran durante el desarrollo de la conversación en aquellos aspectos que resultaran relevantes para la investigación.

Ahora bien, según explica (Flick, 2012) la entrevista se convierte en el instrumento idóneo para acceder a las ¨teorías subjetivas¨ del entrevistado entendiendo estas como el caudal complejo de conocimientos implícitos y explícitos que el participante posee y estructura sobre el fenómeno estudiado (p.95). En ese sentido, es la manera idónea para acceder a la información que puedan aportar los participantes.

Por consiguiente, la entrevista posibilita el acercamiento a las voces, experiencias y perspectivas de los estudiantes y docentes, comprendiendo su reconocimiento explícito de la educación emocional, así como las formas en las que se relaciona con su formación profesional.

Ahora bien, es preciso mencionar que la entrevista a los docentes permitió aproximarse a la educación emocional desde la perspectiva de quienes participan en los procesos de enseñanza y formación, mientras que la de los estudiantes, nos aproximó a sus experiencias en la práctica pedagógica.

6.5 Recolección y sistematización de datos

En el marco de la recolección de la información, esta se realizó por medio de entrevistas semiestructuras hechas de manera virtual con seis estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, que ya han curado la práctica pedagógica y dos de los docentes que dirigen el desarrollo de esta.

Una vez realizadas las entrevistas, la información obtenida fue organizada y sistematizada para posteriormente proceder con el análisis. Para ello, se construyó una matriz de sistematización de la información (Véase anexo C), en la cual se clasificaron las respuestas de los estudiantes y docentes. Dicha sistematización se realizó a partir de tres categorías analísticas construidas en concordancia con los objetivos de la investigación: Sentidos atribuidos a la educación emocional, educación emocional en la práctica pedagógica y aspectos por mejorar en relación con el tema y como se aborda en la licenciatura. Estas categorías funcionaron como ejes de organización de la información permitiendo agrupar fragmentos de las entrevistas y comprender de mejor manera las posturas de los entrevistados.

Así pues, en relación con la primera categoría, se organizaron las respuestas relacionadas con las concepciones, significados y valoraciones que los participantes otorgan a la educación emocional. La segunda, permitió identificar las experiencias, estrategias y formas de aplicación de la educación emocional en el aula. La tercera categoría, permitió reunir planteamientos con lo vacíos y posibilidades de fortalecimiento de la educación emocional en la formación docente.

Este proceso permitió conservar las voces de los participantes como la fuente principal de análisis y también establecer relaciones entre sus discursos, identificar tendencias coincidencias, tensiones y aspectos que se diferencian.

7 Análisis de los resultados

El presente capítulo tiene como propósito analizar e interpretar la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana con el fin de comprender cómo se configura la educación emocional dentro de los procesos de formación docente.

Este análisis se desarrolla en diálogo permanente con los referentes teóricos que sustentan la investigación, y se da con el propósito de responder a los objetivos planteados de la misma los cuales son, identificar cómo el proyecto educativo de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana aborda la educación emocional. El segundo apartado busca reconocer las experiencias, prácticas y estrategias relacionadas con la educación emocional que se desarrollan durante la formación docente, prestando especial atención a las vivencias surgidas en los espacios académicos y de práctica pedagógica. Finalmente, el tercer apartado se centra en identificar los vacíos y propuestas de fortalecimiento de la educación emocional dentro de la licenciatura, considerando las reflexiones realizadas por los participantes acerca de su proceso tanto como estudiantes durante su práctica pedagógica, como docentes que acompañan la misma.

7.1 Sentidos atribuidos a la educación emocional en la formación de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

7.1.1. Perspectiva de los estudiantes.

Frente a las entrevistas realizadas a los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana se pudieron identificar diversas concepciones sobre la manera en que la educación emocional es abordada dentro del proceso formativo de estos. Las voces evidencian

que los participantes reconocen la importancia de la dimensión emocional para el ejercicio docente, sin embargo, manifiestan que su presencia dentro de la licenciatura se caracteriza por ser parcial, implícita y en muchos casos dependiente de su iniciativa como estudiantes.

Ahora bien, desde los planteamientos de (Vaillant & Marcelo, 2001) la formación docente constituye un proceso sistemático mediante el cual los futuros profesores desarrollan conocimientos, habilidades y competencias necesarias para responder a las demandas del ejercicio profesional. Esta perspectiva deja en claro la necesidad de que los programas de formación inicial ofrezcan herramientas que permitan comprender la complejidad de la práctica educativa. No obstante, los relatos de los participantes sugieren que la educación emocional no ocupa un lugar claramente definido dentro de la estructura de formación de la licenciatura.

De igual manera, uno de los sentidos más recurrentes atribuidos a la educación emocional es considerarla como una condición indispensable para el ejercicio de la docencia. Los estudiantes coinciden en señalar que enseñar implica mucho más que transmitir conocimientos disciplinares. En este sentido E4F afirma que la educación emocional constituye ¨un componente fundamental¨ que atraviesa la enseñanza de la lengua y la literatura porque permite reconocer ¨las experiencias, la humanidad y la subjetividad¨ de los estudiantes. De manera similar, E5F sostiene que el docente interactúa constantemente con ¨otros seres humanos que también sienten, que también tienen sus propias emociones¨. razón por la cual la dimensión emocional está relacionada constantemente con el acto educativo.

En relación con lo anterior, entra en diálogo la propuesta de Tardif (2004), quien plantea que la docencia constituye una profesión fundamentada en las relaciones humanas. Desde esta perspectiva, el conocimiento profesional del maestro no se limita al dominio de contenidos, sino que involucra la interacción, la comprensión del otro y la construcción de vínculos pedagógicos,

así las respuestas analizadas muestran que los estudiantes han incorporado esta visión de la docencia, pues consideran que las emociones forman parte de la experiencia en el aula y de su construcción como profesionales durante la carrera.

No obstante, esta relevancia de la educación emocional entra en conflicto cuando se percatan de que no se encuentra suficientemente desarrollada dentro del proyecto formativo de la licenciatura. Varios estudiantes señalan que los acercamientos a esta temática suelen producirse de manera ocasional, especialmente a través de algunas electivas o experiencias específicas de práctica pedagógica, E5F menciona que ha trabajado la educación emocional ¨en algunas asignaturas un poco, más que nada en electivas¨, por su parte, E4F considera que ¨no ha sido muy profundo el hecho de trabajar la educación emocional¨ y señala que existen ¨vacíos respecto a esta perspectiva¨

Estos hallazgos permiten identificar un segundo sentido atribuido a la educación emocional ya que resulta ser una dimensión reconocida como importante, pero cuya incorporación en el currículo se considera insuficiente. Esta percepción puede relacionarse desde los planteamientos de Bisquerra (2003), quien entiende la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente orientado al desarrollo de competencias emocionales y, desde esta perspectiva, la educación emocional no debería aparecer de manera ocasional, sino debería integrarse constantemente en los procesos de formación docente; sin embargo, las apreciaciones de los estudiantes sugieren que esta integración no es plena dentro de la licenciatura.

Otro aspecto relevante identificado en las entrevistas es que los estudiantes manifiestan que gran parte de sus aprendizajes emocionales fueron experiencias durante la práctica pedagógica. En este sentido, la práctica aparece como un escenario donde la importancia de la educación emocional se vuelve más evidente, E4F señala que es ¨en el aula cuando uno se llega a

reconocer o llega a darse cuenta de que hay ciertos vacíos¨ en la formación recibida. De manera similar, E3F considera que muchas de las competencias necesarias para gestionar situaciones emocionales se descubren únicamente cuando se entra en contacto con los contextos escolares. Este hallazgo puede interpretarse desde la propuesta de Schön (1992), quien concibe la formación profesional como un proceso de reflexión sobre la práctica, pues para este autor, los saberes necesarios para el ejercicio profesional no se adquieren exclusivamente mediante contenidos teóricos, sino también a través de la experiencia y la reflexión que se hace sobre el desempeño propio como profesional. Así, en las entrevistas se muestra precisamente que los estudiantes construyen gran parte de sus comprensiones sobre educación emocional cuando interactúan con niños, adolescentes y contextos escolares específicos.

Así mismo, las entrevistas permiten identificar herramientas propias de la formación docente que podrían emplearse para fortalecer la educación emocional, tales como como la literatura, la escritura y la oralidad. E4F destaca la biblioterapia, la escritura reflexiva y los diálogos sobre experiencias personales como estrategias para reconocer y expresar emociones. Del mismo modo, E6M afirma que utiliza “la literatura como un espejo” pues esta posibilita la reflexión sobre sí mismo y sobre las experiencias emocionales de los estudiantes, es preciso resaltar esta afirmación ya que muestra que los estudiantes no perciben la educación emocional como un elemento externo a lo que les compete, sino como una posibilidad que se puede abordar a través de la enseñanza del lenguaje y la literatura, por lo que la educación emocional adquiere un sentido pedagógico particular dentro de la licenciatura, ya que se vincula con procesos de lectura, escritura, interpretación y construcción de significados.

Por otra parte, los participantes coinciden en señalar la necesidad de fortalecer la presencia de la educación emocional dentro del currículo. La mayoría propone la creación de

asignaturas específicas, seminarios o espacios formativos orientados al desarrollo de herramientas para la gestión emocional. E6M considera que debería existir una cátedra transversal sobre educación emocional que permitiera adquirir "más herramientas y experticia frente a la educación emocional". E4F, por su parte, plantea la necesidad de una formación explícita que enseñe estrategias de autorregulación, autocuidado y manejo de conflictos.

Estas propuestas pueden analizarse a la luz de los planteamientos de Mayer y Salovey (1997) y Saarni (1999), quienes destacan la importancia de desarrollar competencias relacionadas con la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades sociales. Lo expuesto por los estudiantes sugiere que reconocen estas competencias como necesarias para el ejercicio docente, pero consideran que la licenciatura aún no ofrece suficientes espacios para su desarrollo.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que los estudiantes atribuyen a la educación emocional un papel central dentro de la formación docente, aunque perciben que su incorporación dentro del proyecto formativo de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana continúa siendo limitada. Los discursos muestran que la educación emocional se encuentra presente principalmente a través de experiencias de práctica, iniciativas particulares y algunas asignaturas específicas, pero no como un espacio curricular claramente estructurado y transversal. Así mismo, los participantes reconocen que las características propias de la licenciatura ofrecen múltiples posibilidades para su desarrollo, especialmente mediante la literatura, la escritura y la oralidad.

7.1.2. Perspectiva de las docentes formadoras

Las entrevistas realizadas a dos de las docentes que acompañan la práctica pedagógica permitieron identificar distintas concepciones acerca del lugar que ocupa la educación emocional dentro de la formación de licenciados en Humanidades y Lengua Castellana. Los discursos evidencian que ambas participantes reconocen la importancia de las emociones en los procesos educativos, sin embargo, también muestran tensiones frente a la manera en que esta dimensión debe ser abordada dentro de la formación docente. Mientras D1F comprende la educación emocional como un componente transversal inherente a la práctica pedagógica, D2F adopta una postura más prudente y considera que muchos aspectos relacionados con las emociones pertenecen principalmente al campo de la psicología. Estas diferencias permiten identificar que dentro de la licenciatura no existe una única comprensión sobre el papel de la educación emocional en la formación de futuros docentes.

Uno de los sentidos más significativos atribuidos a la educación emocional por las docentes se relaciona con la idea de que enseñar implica establecer relaciones humanas mediadas por el diálogo, la convivencia y el reconocimiento del otro. En este aspecto, las apreciaciones de D1F muestran una comprensión de la docencia que trasciende la transmisión de contenidos académicos y se orienta hacia la formación integral de los estudiantes. La participante considera que las emociones se encuentran presentes de manera permanente en la experiencia educativa y afirma que “nosotros somos emociones todo el tiempo”, razón por la cual sería “un grave error” limitar la educación emocional a actividades aisladas u ocasionales. Estas afirmaciones pueden analizarse desde los planteamientos de Paulo Freire (1997), quien relaciona la educación con el diálogo y la construcción de relaciones éticas entre docentes y estudiantes. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no puede separarse de las experiencias emocionales de los

sujetos, ya que el aprendizaje se construye dentro de relaciones que implican una escucha y reconocimiento mutuo. En las apreciaciones de D1F, la educación emocional aparece precisamente como una dimensión que debe estar presente habitualmente y no debe excluirse del proceso educativo.

Así mismo, D1F atribuye un lugar importante a la enseñanza de la literatura, la oralidad y la lectura como escenarios óptimos para el desarrollo emocional de los estudiantes. La docente señala que mediante "la poesía, la literatura, las fábulas y la lectura en voz alta" es posible abordar no solamente contenidos académicos, sino también "aspectos éticos, morales y socioemocionales". Esto vincula directamente la educación emocional con los contenidos abordados en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

Asi pues, desde la perspectiva de (Nussbaum, 2010), la literatura favorece el desarrollo de la imaginación ética y de la capacidad de comprender las experiencias y emociones de otras personas. La autora sostiene que las narraciones literarias permiten ampliar la sensibilidad humana al enfrentar al lector con distintas formas de sufrimiento, conflicto y experiencia social. En este sentido, las apreciaciones de D1F muestran que la educación emocional puede entenderse como una posibilidad de trabajo con el lenguaje y la literatura.

De manera similar, (Larrosa, 2003) plantea que la experiencia de la lectura transforma la manera en que los sujetos se comprenden a sí mismos y se relacionan con el mundo. Cuando D1F destaca el valor de la lectura y la oralidad para abordar emociones y experiencias humanas, evidencia una comprensión de la enseñanza de la lengua y la literatura como espacios de construcción subjetiva y reflexión emocional. Esto permite identificar que, dentro de la formación docente, la educación emocional adquiere un sentido particularmente ligado a la capacidad del lenguaje para nombrar, expresar e interpretar experiencias humanas.

Por otra parte, las entrevistas muestran que las docentes atribuyen gran importancia a la construcción de ambientes en el aula basados en el respeto y la convivencia. D1F considera que el docente debe evitar prácticas fundamentadas en "el grito, la amenaza o el temor" y, en cambio, promover relaciones "cordiales y respetuosas" con los estudiantes. Estas apreciaciones se relacionan con la idea de que las emociones influyen en la manera en que se da el aprendizaje, optimizando este o, por el contrario, dificultándolo.

En contraste, aunque D2F también reconoce la importancia de las emociones en los contextos educativos, su discurso muestra una postura más cautelosa respecto al lugar que debe asumir el docente frente a las problemáticas emocionales de los estudiantes. La participante afirma que procura ser "muy prudente con el tema emocional" porque considera que "tiene que ver mucho con la psicología, con la neurociencia". Esta afirmación evidencia que, para la docente, existen límites claros entre el acompañamiento pedagógico y la intervención emocional especializada.

Sin embargo, las experiencias relatadas por D2F dan cuenta de que, en la práctica, las emociones atraviesan constantemente los procesos de formación docente y las relaciones entre los docentes y sus estudiantes. La docente narra situaciones en las que estudiantes universitarios acudían a ella para hablar sobre ansiedad, conflictos familiares, rupturas afectivas o sobrecarga emocional. Frente a estas situaciones, ella considera que lo más importante es "escucharla, no juzgar, no emitir juicios". Y esto pueden analizarse desde la propuesta de (Rogers & Rosenberg, 1981), quien plantea que la escucha empática y la aceptación del otro constituyen elementos fundamentales en las relaciones de ayuda y acompañamiento humano. Aunque D2F no se reconoce a sí misma como especialista en educación emocional, sus acciones muestran formas de acompañamiento basadas en la escucha, la empatía y la comprensión. En consecuencia, los

hallazgos permiten observar que la dimensión emocional aparece dentro de la práctica docente incluso cuando no existe una intención explícita de trabajarla.

De igual manera, las experiencias narradas por D2F permiten identificar que las emociones de los estudiantes se encuentran profundamente relacionadas con sus contextos familiares, económicos y sociales. La docente menciona casos de estudiantes que debían asumir responsabilidades económicas, cuidar familiares o enfrentar situaciones de vulnerabilidad mientras desarrollaban sus estudios en la universidad. También relata experiencias vividas durante las prácticas pedagógicas, donde los docentes en formación identificaban niños con problemas de exclusión social, dificultades familiares o condiciones de pobreza. Lo anterior, puede interpretarse desde los planteamientos de (Bronfenbrenner, 1987), quien sostiene que el desarrollo humano se encuentra influenciado por los diferentes contextos y sistemas sociales en los que interactúan las personas. Desde esta perspectiva, las emociones no pueden entenderse únicamente como procesos individuales, sino que dependen de las condiciones familiares, escolares y sociales de los sujetos. Los relatos de D2F muestran precisamente cómo las problemáticas emocionales presentes en los espacios educativos se relacionan con situaciones que afectan la vida cotidiana de los estudiantes.

Otro aspecto importante identificado en ambas entrevistas es el lugar atribuido a la práctica pedagógica dentro de la formación emocional de los futuros docentes. Tanto D1F como D2F coinciden en que es durante las prácticas cuando los estudiantes logran comprender con mayor claridad la dimensión humana y emocional de la enseñanza. D2F afirma que anteriormente los practicantes permanecían más tiempo en las instituciones educativas, lo que les permitía construir relaciones más cercanas con los estudiantes y conocer mejor sus contextos personales y emocionales. Según la participante, las prácticas actuales “se están

despersonalizando un poco", reduciendo las posibilidades de interacción y acompañamiento. Este hallazgo puede analizarse desde los planteamientos de (Contreras Domingo, 2011), quien entiende la formación docente como una experiencia ética y relacional construida mediante el encuentro con otros. Para el autor, enseñar implica exponerse a la experiencia humana del otro y desarrollar sensibilidad frente a las realidades presentes en los contextos educativos. Las apreciaciones de las docentes muestran precisamente que la práctica pedagógica constituye un espacio donde los futuros maestros confrontan las dimensiones emocionales, sociales y humanas de la profesión docente.

Por otra parte, las entrevistas evidencian que la educación emocional dentro de la licenciatura no está claramente estructurada como una dimensión que atraviese todas las asignaturas. D2F reconoce la existencia de espacios relacionados con "la gestión de las emociones" y el "desarrollo humano y la socio-afectividad", pero también afirma que "sí falta" fortalecer este aspecto dentro de la formación docente. De manera similar, D1F considera que la educación emocional debería integrarse de forma permanente en toda la formación y no limitarse a espacios puntuales.

En este sentido, los hallazgos muestran que las docentes reconocen la importancia de la educación emocional para la formación de licenciados en Humanidades y Lengua Castellana; sin embargo, también evidencian vacíos y tensiones respecto a su incorporación dentro del proyecto educativo. Mientras D1F defiende una comprensión transversal de las emociones como parte constitutiva de la práctica pedagógica y de la enseñanza del lenguaje, D2F mantiene una postura más moderada que delimita el alcance del acompañamiento docente frente a las problemáticas emocionales.

Finalmente, el análisis permite concluir que los sentidos atribuidos a la educación emocional por las docentes formadoras se relacionan principalmente con el diálogo, la escucha, la convivencia, la empatía y la comprensión de las realidades humanas de los estudiantes. De igual manera, las entrevistas muestran que la enseñanza de la literatura, la oralidad y la lectura aparece como una posibilidad significativa para el desarrollo emocional dentro de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. No obstante, también se evidencia que la incorporación de la educación emocional dentro de la formación docente continúa siendo parcial y dependiente de experiencias particulares, lo que sugiere la necesidad de fortalecer su presencia de manera más explícita y transversal dentro del proyecto educativo de la licenciatura.

7.2 La educación emocional en la práctica pedagógica

7.2.1 Perspectiva de los estudiantes

Las experiencias relatadas por los estudiantes permiten reconocer que la educación emocional adquiere un sentido concreto cuando se enfrentan a las situaciones que ocurren dentro del aula. En la práctica pedagógica, los estudiantes en formación encuentran que enseñar implica atender las emociones propias y las de quienes participan en el proceso educativo, especialmente cuando aparecen dificultades de convivencia, frustración, tristeza, conflictos o situaciones personales que inciden en la disposición para aprender. Esta experiencia se relaciona con el planteamiento de Maturana (1990), quien comprende las dimensiones racional y emocional como aspectos estrechamente vinculados en la experiencia humana. Desde esta perspectiva, las situaciones que los estudiantes describen muestran que las emociones hacen parte de las relaciones que se construyen cotidianamente en el aula y, por tanto, también de las decisiones que toma el docente durante su práctica.

En este sentido, E3F relaciona directamente la experiencia de la práctica con la necesidad de comprender el contexto y las emociones de los niños. Al referirse a su experiencia, señala que ha trabajado la educación emocional acercándose "más a la realidad del aula, al contexto de cada niño" y llevando las situaciones "más a la reflexión que surge a partir del aula y no a ver el aula como un deber". Esta afirmación permite observar que la práctica se convierte en un espacio para interpretar aquello que ocurre con los estudiantes y para comprender que sus comportamientos y disposiciones también están relacionados con sus experiencias. La estudiante reconoce así que el acto de aprender requiere una mirada atenta sobre las condiciones particulares de quienes participan en este proceso.

Esta atención aparece también en las estrategias que los estudiantes dicen utilizar. E3F destaca la escucha activa como una de las principales herramientas que ha desarrollado durante su experiencia en el aula. Explica que "los estudiantes todo el tiempo te están diciendo algo con todo, o sea, con cómo llegan, con cómo te saludan, con cómo reciben, con su disposición". Para la estudiante, enseñar implica observar diferentes formas de expresión, pues los niños no siempre manifiestan verbalmente aquello que sienten. Por ello afirma que es necesario "tener una lectura y una escucha activa 24-7 para leer todo lo que está pasando con tu equipo de estudiantes". Esta experiencia se articula con Bisquerra (2012), particularmente con la importancia que concede a las competencias relacionadas con la conciencia emocional y las habilidades sociales, pues reconocer las emociones propias y ajenas constituye una condición para responder de manera adecuada a las situaciones que surgen en las relaciones educativas.

De igual manera, la escucha aparece en E2M, quien explica que las estrategias que ha utilizado en el aula han estado relacionadas principalmente con "la escucha y el respeto". El estudiante amplía esta idea señalando que implica "no solo escuchar a los compañeros ni

escucharnos entre todos, sino también aprender a escucharse a uno mismo". Para él esta práctica permite reconocer "los distintos detonantes que puedan derivar en ciertas emociones que puedan afectar el desarrollo normal de la clase". La afirmación muestra que la educación emocional se vincula con la capacidad de identificar aquello que desencadena determinadas respuestas emocionales y comprender cómo estas pueden incidir en la interacción pedagógica. Esta perspectiva guarda relación con Goleman (1995), quien incluye el reconocimiento de los propios sentimientos y de los sentimientos de los demás como parte de las capacidades necesarias para gestionar las relaciones.

Por otra parte, E5F relata una experiencia centrada en el reconocimiento y la regulación de las emociones de los estudiantes. Explica que las actividades que ha realizado buscan "primero llevar a reconocer al estudiante qué emoción está sintiendo, saber si está enojado, si está furioso, qué fue lo que le causó y saber cómo ya sea regularla o distraerla por el momento". La estudiante muestra así una práctica en la que identificar la emoción constituye un paso previo para decidir cómo actuar frente a ella. Al mismo tiempo, reconoce que algunas situaciones trascienden el espacio escolar, pues afirma que "sabemos que esos problemas van un poco más allá, fuera del aula". Esto resulta relevante porque evidencia que, durante la práctica, los futuros docentes encuentran situaciones emocionales que requieren una actuación cuidadosa y una comprensión de los límites de su papel.

La regulación emocional también es reconocida por E1M desde su experiencia de acompañamiento a niños y jóvenes. El estudiante explica que sus conocimientos se relacionan principalmente con la "contención" y describe situaciones en las que utiliza "conversación guiada", "respiración guiada" y preguntas de orientación para ayudar a estabilizar temporalmente

determinados estados emocionales. Su experiencia permite identificar una forma de intervención que parte de la conversación y de acciones sencillas para afrontar momentos de tensión. Sin embargo, el propio estudiante diferencia estas acciones de un proceso especializado de atención emocional, aspecto que resulta significativo para comprender cómo los futuros docentes delimitan su actuación frente a situaciones que pueden superar sus competencias.

También, la literatura ocupa un lugar particular en las experiencias de los estudiantes de la Licenciatura. E4F señala que durante su práctica ha utilizado la lectura y los textos literarios para "ayudar a identificar emociones" y generar un espacio en el que "el estudiante se reconociera a sí mismo por medio de la literatura". A esto suma la escritura reflexiva mediante diarios, cartas y relatos, recursos que, según explica, permiten que los estudiantes expresen aquello "que no se puede decir con palabras o que no se le puede contar al otro". La estudiante encuentra en la escritura un medio de reflexión y de expresión emocional. Esta experiencia resulta especialmente significativa dentro de una licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, puesto que vincula las herramientas propias del área con procesos de reconocimiento y expresión de las experiencias personales.

En una dirección semejante, E6M describe la literatura "como un espejo" que permite conducir la reflexión sobre sí mismo y sobre las experiencias de los estudiantes. También destaca el trabajo colaborativo porque "permite generar empatía, construir conocimiento común". Para este estudiante, la educación emocional se desarrolla mediante prácticas que articulan lectura, escritura, diálogo y trabajo colectivo. Además, señala que una de las estrategias consiste en permitir que los estudiantes "expresen lo que sienten" y puedan incluir "todo aquello que sienten y que piensan". Esta experiencia puede relacionarse con Freire (1997), para quien el diálogo constituye un elemento fundamental de la práctica educativa y de la construcción de relaciones

entre los sujetos. En las experiencias relatadas, el diálogo permite que aquello que los estudiantes sienten pueda ingresar al espacio pedagógico y convertirse también en objeto de reflexión.

E4F profundiza en esta relación entre literatura, diálogo y reconocimiento emocional al explicar que durante la práctica han desarrollado actividades en las que se plantea una situación o un texto, se identifican las emociones presentes y los estudiantes pueden "ponerse en el lugar de los personajes". De acuerdo con su experiencia, una de las estrategias más útiles ha sido "utilizar la literatura como medio para reconocer emociones" y desarrollar "conversaciones respetuosas y seguras que permitan que los estudiantes se expresen". En este caso, la práctica pedagógica de lengua castellana ofrece recursos propios de la disciplina para abordar experiencias emocionales, mediante la interpretación, la expresión y la posibilidad de asumir otras perspectivas.

Las experiencias anteriores muestran también que los estudiantes otorgan importancia a la educación emocional porque reconocen su incidencia directa en la relación pedagógica. E4F afirma que competencias como la empatía, la escucha activa y la autorregulación resultan necesarias para la "mediación pedagógica, la resolución de conflictos en el aula, la construcción de ambientes de aprendizaje seguro". De manera similar, E6M considera que la educación emocional le permite comprender que el aprendizaje "enlaza afectos, enlaza saberes" y que para ello son necesarias habilidades como "la empatía" y "la escucha". Estas afirmaciones coinciden con Bisquerra (2005), quien plantea la importancia de desarrollar competencias emocionales durante la formación inicial del profesorado, teniendo en cuenta que estas hacen parte de los recursos que los futuros docentes requieren para desenvolverse en situaciones educativas concretas.

Al mismo tiempo, la práctica permite que los estudiantes reconozcan situaciones para las cuales sienten que requieren mayores herramientas. E3F expresa que al acercarse a la escuela

real “te das cuenta de que te falta mucho más” y señala que resulta complejo llegar al aula sin conocimientos suficientes sobre “la gestión emocional” y sobre la manera de gestionar las emociones propias y las de los niños. E4F plantea una experiencia similar cuando afirma que es en el aula “cuando nos encontramos con situaciones que no sabemos cómo manejar”. Estas afirmaciones permiten comprender que la práctica funciona como un espacio de confrontación con situaciones emocionales reales, en el que los conocimientos adquiridos durante la formación son puestos a prueba y esto representa un reto.

Esta experiencia también aparece en E5F, quien reconoce que durante la formación se presta una atención importante a los conocimientos que debe dominar el docente y a la manera de transmitirlos, mientras que en la experiencia cotidiana del aula aparecen situaciones relacionadas con las emociones propias y de los estudiantes. Por ello considera necesario fortalecer “la regulación emocional y la identificación de las emociones”, pues reconoce que “a veces ni siquiera nosotros sabemos qué sentimos y pues por eso mismo no vamos a saber cómo regularlo”. Esta reflexión se vincula con las competencias propuestas por Bisquerra (2005), especialmente con la conciencia y la regulación emocional, entendidas como capacidades que permiten reconocer las propias emociones y actuar sobre ellas de manera adecuada.

En conjunto, los relatos de los estudiantes muestran que la educación emocional en la práctica pedagógica se desarrolla principalmente a través de las relaciones y de las situaciones concretas que surgen en el aula. La escucha, el diálogo, la observación, la literatura, la escritura, el trabajo colaborativo, el reconocimiento de las emociones y algunas estrategias de regulación aparecen como recursos que los estudiantes han incorporado a partir de sus experiencias. También muestran que la práctica pedagógica amplía la comprensión que tienen sobre la labor docente, pues los lleva a reconocer las dimensiones emocionales presentes en el aprendizaje, en

la convivencia y en la relación con los estudiantes. Como plantea Freire (1997), la práctica educativa implica una relación humana que requiere reflexión permanente sobre las acciones y las relaciones que se construyen en el aula.

No obstante, también comunican la necesidad de adquirir más herramientas que favorezcan un desarrollo emocional propio, para así contribuir en el de sus estudiantes, permitiendo estar más preparados cuando se enfrentan por primera vez al aula y a las necesidades emocionales de los niños y adolescentes. Desde lo expresado por los entrevistados, esta reflexión ocurre precisamente cuando se enfrentan a situaciones reales y buscan formas de acompañar a sus estudiantes sin perder de vista su propio papel como docentes en formación.

7.2.2. Perspectiva de los docentes

Las voces de las docentes permiten reconocer que la educación emocional se da en la práctica pedagógica principalmente a través de las formas de relación, acompañamiento e interacción que se construyen con los estudiantes. En sus experiencias, no aparece únicamente como una actividad específica destinada a trabajar las emociones, sino que se desarrolla en situaciones cotidianas del aula mediante la escucha, el diálogo, la reflexión, el reconocimiento de las circunstancias de los estudiantes y las maneras en que el docente responde ante ellas.

En el caso de D1F, una de las formas en que se concreta la educación emocional es mediante la reflexión sobre situaciones que hacen parte de la experiencia educativa. La docente menciona “la reflexión”, el “estudio de casos” y el análisis de situaciones reales como estrategias que pueden ser utilizadas en el aula. Estas prácticas permiten que los estudiantes se aproximen a situaciones concretas, las analicen y construyan una comprensión sobre lo que ocurre en ellas.

Así, el componente emocional se incorpora al ejercicio pedagógico a partir de experiencias que pueden ser discutidas y problematizadas entre todos.

La docente también relaciona estas prácticas con el establecimiento de vínculos dentro del aula. Al referirse a la educación emocional, afirma que "juega un papel importante" porque permite construir "una muy buena relación con nuestros estudiantes desde cualquier nivel educativo". En este sentido, la educación emocional se da en la práctica mediante la manera en que el docente establece relaciones con sus estudiantes, pues el vínculo pedagógico constituye uno de los espacios en los que se ponen en juego las emociones. No se limita, entonces, a enseñar a identificar o gestionar emociones, sino que también se expresa en la forma de tratar al otro y de construir un buen ambiente en las interacciones docente y estudiante.

De igual manera, D1F se refiere al ejercicio de la disciplina, la docente señala que "esa autoridad no debe ser ejercida mediante el grito, el temor, la amenaza". Este planteamiento muestra que la educación emocional también se aprecia en las decisiones y comportamientos del docente durante la cotidianidad. La forma de corregir, llamar la atención o establecer límites constituye una práctica que incide en la experiencia emocional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el trabajo emocional no se encuentra únicamente en una actividad planeada, sino también en la manera en que el docente actúa frente a las situaciones que surgen en el aula.

Otro aspecto relatado por D1F es la posibilidad de integrar la dimensión emocional con los saberes propios del área. La docente plantea que "a partir del lenguaje puede vincular las diferentes áreas del conocimiento" y reconoce en recursos como las fábulas son una posibilidad de trabajar "aspectos éticos, morales, pero también los socioemocionales con los estudiantes". En este caso, la educación emocional se desarrolla mediante prácticas propias de la enseñanza de la lengua y la literatura, aprovechando la lectura, la interpretación y la discusión de textos para

abordar situaciones relacionadas con la experiencia humana. Esto permite observar que, para la docente, el trabajo emocional puede incorporarse al desarrollo de las actividades disciplinares sin constituirse necesariamente en una práctica independiente.

La continuidad constituye también un elemento central en la manera como D1F concibe la educación emocional en la práctica. La docente considera que "sería un grave error" realizar una actividad relacionada con este ámbito y posteriormente abandonarla, ejemplificándolo con "trabajar una actividad hoy y luego retomarla en tres meses". Su afirmación permite identificar que, desde su perspectiva, la educación emocional se da de manera permanente en las experiencias pedagógicas, y no exclusivamente mediante momentos previamente destinados a hablar de las emociones. La interacción cotidiana, las situaciones que surgen en el aula y las respuestas que construye el docente se convierten así en oportunidades para desarrollar este componente.

Por su parte, el relato de D2F muestra que la educación emocional se da principalmente a partir del acompañamiento que la docente realiza cuando identifica situaciones emocionales en sus estudiantes. La participante relata experiencias de estudiantes que atraviesan situaciones de ansiedad, depresión, dificultades familiares y económicas. Frente a estas circunstancias, señala que "lo único que uno puede hacer para ayudar a cuestionar sus emociones es que la escuchan, la escuchan, no juzgar, no emitir juicios". En este caso, la escucha aparece como una práctica concreta mediante la cual la docente acompaña al estudiante ante una situación que afecta su experiencia académica y personal.

La práctica descrita por D2F permite observar, además, que la educación emocional se desarrolla a partir del reconocimiento de las condiciones particulares de los estudiantes. La docente menciona que algunos "viven sobrecargados" debido a responsabilidades familiares y

económicas, y que existen estudiantes que deben trabajar o asumir el cuidado de familiares mientras continúan con sus estudios. Estas situaciones hacen que el acompañamiento emocional se produzca a partir de la atención a las circunstancias que rodean al estudiante. Por tanto, escuchar y comprender lo que este vive se convierten en acciones que forman parte de la práctica pedagógica.

En este sentido, aunque D2F expresa prudencia frente a la intervención sobre asuntos emocionales y señala que estos "tienen que ver mucho con la psicología, con la neurociencia", su propio relato permite identificar prácticas concretas de acompañamiento. La docente reconoce que ante determinadas situaciones de escucha al estudiante, evita juzgarlo y procura que pueda cuestionar aquello que está experimentando. Esto evidencia que, aun cuando la docente delimita su actuación frente a situaciones que requieren atención especializada, existe un componente emocional que se incorpora a su práctica mediante la relación y el acompañamiento.

Ahora bien, al relacionar las experiencias de D1F y D2F, se observa que la educación emocional se da de diferentes maneras dentro de la práctica pedagógica. En D1F aparece mediante estrategias intencionadas como la reflexión, el estudio de casos, el diálogo y el uso de textos literarios, así como mediante la manera de ejercer la autoridad y construir relaciones con los estudiantes. En D2F se manifiesta principalmente en situaciones que requieren acompañamiento, a través de la escucha, la ausencia de juicios y el reconocimiento de las condiciones personales y sociales que atraviesan los estudiantes.

Estas prácticas pueden ponerse en diálogo con Bisquerra (2005), quien comprende la educación emocional como un proceso continuo orientado al desarrollo de competencias emocionales. Desde esta perspectiva, las experiencias relatadas por D1F resultan relevantes porque muestran que la dimensión emocional puede trabajarse de manera permanente mediante

actividades de reflexión y análisis, mientras que el relato de D2F evidencia que también se desarrolla en las interacciones cotidianas que surgen ante las experiencias concretas de los estudiantes. En ambos casos, la educación emocional trasciende una actividad aislada y se relaciona con las formas en que el docente acompaña y responde a quienes participan en el proceso educativo.

Así mismo, los relatos permiten relacionar estas prácticas con la perspectiva dialógica de Freire (1997), especialmente por la importancia que adquieren la escucha y el diálogo en la relación pedagógica. En las experiencias de las docentes, estas acciones aparecen como formas concretas de establecer una relación con los estudiantes y comprender las situaciones que viven. Particularmente, la experiencia de D2F muestra que escuchar sin juzgar constituye una forma de acompañamiento ante situaciones emocionales que llegan al espacio educativo.

A manera de conclusión, las voces de las docentes permiten comprender que la educación emocional sí se da en la práctica pedagógica, pero lo hace principalmente a través de acciones integradas al ejercicio cotidiano de enseñar: escuchar a los estudiantes, dialogar, generar espacios de reflexión, analizar situaciones reales, utilizar recursos de la lengua y la literatura, reconocer las circunstancias que atraviesan sus estudiantes y establecer formas de autoridad que no recurran al temor o la amenaza. Por tanto, en las experiencias relatadas, la educación emocional se concreta fundamentalmente en la manera de relacionarse, acompañar y actuar pedagógicamente frente a las experiencias emocionales que emergen en el aula.

7.3 Aspectos por mejorar en la formación en educación emocional

7.3.1 Perspectiva de los estudiantes

La entrevista a los estudiantes permitió identificar diversos vacíos en la incorporación de la educación emocional dentro de su formación como futuros docentes. Sus relatos señalan principalmente una presencia limitada de esta dimensión en el recorrido curricular, una formación que en algunos casos depende de iniciativas individuales y una distancia entre los conocimientos adquiridos durante la carrera y las situaciones emocionales que encuentran al llegar a los espacios de práctica. Estos aspectos permiten reconocer necesidades concretas de fortalecimiento dentro del proceso formativo.

Uno de los vacíos más reiterados se relaciona con la escasa presencia de la educación emocional a lo largo de la carrera. E1M señala que la formación directa y obligatoria sobre educación emocional aparece principalmente en los últimos semestres y se relaciona con espacios como ética profesional. A esto agrega que “en este momento histórico de esta carrera, se centra mucho en Daniel Goleman y la verdad hay muchos más autores”. Esta apreciación permite identificar dos necesidades planteadas por el estudiante, pues considera necesario ampliar la presencia del tema durante el proceso formativo y diversificar los referentes teóricos desde los cuales se aborda.

Esta apreciación coincide con lo expresado por E2M, quien afirma: “Siento que no es un tema muy tratado, pero que siempre hay espacio para él” y posteriormente menciona que “no hay mucho abordaje sobre ese tema a lo largo de la carrera”. La expresión del estudiante permite reconocer que el vacío no se refiere únicamente a la ausencia total de acercamientos, sino a la insuficiente continuidad del tema dentro de la formación.

En este mismo sentido, E3F identifica una dependencia importante de la iniciativa personal para acceder a conocimientos relacionados con la educación emocional. La estudiante expresa que “la educación emocional dentro de la licenciatura fue más un proceso autónomo que algo que se diera desde el pensum de la academia”. También señala que existen algunas electivas que permiten ampliar estos conocimientos, pero mantiene la percepción de que se trata de un proceso que debe asumir principalmente el propio estudiante.

Esta situación adquiere mayor relevancia cuando la estudiante relaciona la formación recibida con su experiencia en la práctica. E3F afirma: “cuando trabajas en eso, y cuando trabajas en el campo te das cuenta de que te falta mucho más”. Posteriormente explica que, al acercarse a la escuela sin conocimientos suficientes sobre gestión emocional, “se vuelve demasiado complejo llevar la carrera al aula”. De esta manera, el vacío señalado por la estudiante se encuentra directamente relacionado con la preparación para afrontar las situaciones emocionales que aparecen en escenarios educativos reales.

Precisamente, la distancia entre la formación universitaria y las demandas de la práctica constituye otro aspecto relevante en los relatos. E3F explica que, para fortalecer su preparación, recurrió a electivas y procuró acercarse a las clases “a la realidad del aula, al contexto de cada niño” y a “la reflexión que surge a partir del aula”. Esto muestra que los estudiantes encuentran necesario que la formación sobre educación emocional tenga una mayor relación con las experiencias concretas que enfrentarán posteriormente como docentes.

El mismo relato permite identificar una necesidad relacionada con la adquisición de herramientas para reconocer y responder ante las manifestaciones emocionales de los estudiantes. E3F menciona como estrategia la escucha activa y explica que los estudiantes pueden comunicar lo que están viviendo mediante su comportamiento, disposición o manera de

relacionarse, incluso cuando no expresan directamente lo que sienten. La importancia que la estudiante concede a esta capacidad permite advertir que la formación requiere preparar al futuro docente para leer estas situaciones y responder pedagógicamente ante ellas.

Otro vacío identificado por los estudiantes corresponde a la necesidad de contar con orientaciones para saber cómo actuar frente a situaciones que superan el manejo cotidiano del aula. En este sentido, uno de los participantes plantea que a los docentes se les debería enseñar "cuándo es necesario acudir a un terapeuta, cómo derivar a un terapeuta", además de contar con "rutas claras" y "protocolos institucionales". El estudiante también considera necesario un trabajo articulado entre docentes, orientadores, psicólogos y coordinadores.

Este planteamiento amplía la comprensión de los vacíos formativos señalados por los estudiantes, pues muestra que la necesidad no se limita a adquirir conocimientos sobre emociones. También existe una demanda por conocer cómo proceder ante situaciones concretas, cuáles son los límites de la actuación docente y a qué instancias recurrir cuando una situación requiere otro tipo de acompañamiento. La formación emocional, desde esta perspectiva, requiere proporcionar criterios de actuación que permitan al futuro docente desenvolverse con mayor seguridad frente a las situaciones que encontrará en la práctica.

Los estudiantes también plantean alternativas concretas para responder a estas necesidades. Uno de ellos propone que, aunque existen algunas asignaturas electivas y obligatorias que abordan parcialmente la temática, sería pertinente contar con "una clase específica, puede ser electiva o preferiblemente obligatoria" que incluya "todos estos temas del manejo emocional, del trato con las personas". Esta propuesta evidencia que los estudiantes

identifican la necesidad de disponer de un espacio formativo con mayor dedicación al tema y con contenidos relacionados directamente con las situaciones interpersonales y emocionales que atraviesan el ejercicio docente.

Estos hallazgos encuentran correspondencia con los antecedentes revisados en esta investigación. Santos Figueroa (2024) señala la necesidad de fortalecer la formación socioemocional durante la formación inicial de docentes, particularmente en aspectos relacionados con el reconocimiento y manejo de las propias emociones y el acompañamiento de las emociones de los estudiantes. En la misma dirección, su investigación identifica dificultades en la incorporación curricular de estos aprendizajes, lo que permite poner en diálogo la percepción de los estudiantes de la licenciatura con problemáticas identificadas en otros contextos de formación docente.

Asimismo, los resultados de García Cano y Niño Murcia (2023) resultan pertinentes para interpretar lo expresado por los estudiantes. Los autores identifican dificultades en la regulación emocional de futuros docentes y plantean la necesidad de fortalecer la formación socioemocional para que quienes se encuentran en proceso de formación cuenten con recursos para afrontar las interacciones propias del aula. En este sentido, la afirmación de E3F acerca de que al llegar al campo educativo “te falta mucho más” adquiere relevancia, pues evidencia desde la experiencia estudiantil la necesidad de una preparación que permita enfrentar las demandas emocionales de la práctica.

De igual manera, Bisquerra (2005) plantea que la educación emocional requiere un proceso continuo y sistemático orientado al desarrollo de competencias emocionales. Este planteamiento permite comprender la preocupación expresada por E1M, E2M y E3F frente a la poca continuidad del tema durante la carrera y frente a la necesidad de que su aprendizaje no

dependa exclusivamente de las decisiones individuales de los estudiantes. La formación de competencias emocionales demanda oportunidades sostenidas para desarrollarlas, reflexionarlas y relacionarlas con las experiencias educativas.

En conjunto, las voces estudiantiles permiten identificar cuatro necesidades principales dentro de la formación de la Licenciatura: mayor presencia y continuidad de la educación emocional en el currículo; ampliación de los referentes y contenidos abordados; mayor articulación entre los aprendizajes universitarios y las situaciones reales de la práctica; y formación en herramientas, rutas y criterios de actuación frente a situaciones emocionales concretas. Estas necesidades no son planteadas únicamente como apreciaciones generales, sino que aparecen vinculadas por los estudiantes con sus propias experiencias de formación y con las dificultades que encuentran al acercarse a los escenarios educativos.

Así, desde la perspectiva estudiantil, los principales vacíos se encuentran relacionados con la preparación que reciben para enfrentar la dimensión emocional de su futuro ejercicio docente. Sus relatos muestran la necesidad de fortalecer una formación que les permita llegar a la práctica con mayores herramientas para comprender las experiencias emocionales propias y de sus estudiantes, acompañarlas pedagógicamente y reconocer cuándo es necesario acudir a otros profesionales o activar mecanismos institucionales de apoyo.

7.3.2 Perspectiva de los docentes

Desde la perspectiva de las docentes, los aspectos por fortalecer en la formación relacionada con la educación emocional se vinculan principalmente con la necesidad de profundizar en el tema y ofrecer mayores herramientas para responder a las situaciones emocionales que aparecen en los contextos educativos. Aunque las participantes reconocen

algunos espacios formativos relacionados con esta dimensión, sus relatos permiten identificar que estos pueden ampliarse y articularse de manera más cercana con las situaciones que enfrentan los futuros docentes.

D2F expresa de manera directa esta necesidad al señalar que "sí falta" profundizar en el tema. La docente reconoce que dentro de la formación existen espacios como las electivas relacionadas con "desarrollo humano y socio-afectividad", que han permitido abordar aspectos vinculados con la gestión de las emociones. Sin embargo, su apreciación permite identificar que estos espacios constituyen una posibilidad de formación que podría fortalecerse dentro del proceso de preparación docente.

La importancia de profundizar en estos aprendizajes también aparece relacionada con las situaciones que la docente encuentra en los escenarios educativos. D2F plantea la necesidad de que el futuro docente pueda acercarse a los estudiantes para comprender "qué es lo que está pasando", indagando por aspectos como sus relaciones familiares, sus actividades y las condiciones en las que desarrollan su vida cotidiana. Para la docente, esta mirada permite estar atento a situaciones que pueden incidir en el comportamiento y en las emociones de los estudiantes.

Este planteamiento muestra que uno de los aspectos por fortalecer se encuentra en la capacidad de reconocer las circunstancias que pueden estar detrás de determinadas manifestaciones emocionales. La docente menciona, por ejemplo, que algunos niños pueden mostrarse irascibles o presentar comportamientos que requieren una atención particular. Ante estas situaciones, considera necesario saber cuándo buscar ayuda profesional. Por tanto, la formación requiere aportar criterios que permitan al futuro docente identificar estas situaciones y actuar de manera pertinente, reconociendo también los límites de su intervención.

Este último aspecto resulta especialmente significativo en el relato de D2F, quien plantea que desde la pedagogía el docente puede desarrollar habilidades como hablar, escuchar, conversar y comprender a los estudiantes, pero también debe reconocer cuándo una situación requiere la participación de otros profesionales. La docente señala que, ante determinados casos, es necesario "buscar una ayuda" y establecer comunicación con otros actores educativos y con las familias.

De esta manera, el vacío identificado no se relaciona solamente con adquirir mayores conocimientos teóricos sobre las emociones, sino con fortalecer la preparación para tomar decisiones frente a situaciones concretas. Esto implica que el futuro docente pueda reconocer las necesidades emocionales de sus estudiantes, establecer un primer acompañamiento desde la relación pedagógica y, cuando la situación lo requiera, saber a quién acudir y cómo articular ese acompañamiento con otros profesionales.

Lo planteado por D2F guarda relación con lo señalado por Céspedes (2008), quien destaca la importancia de que los docentes posean conocimientos sobre la afectividad de niños y adolescentes y puedan generar ambientes emocionalmente seguros. Desde esta perspectiva, la formación docente necesita brindar elementos que permitan comprender las manifestaciones emocionales de los estudiantes y responder de manera adecuada a ellas. En el caso analizado, la preocupación de la docente por "buscar un poco con los niños qué es lo que está pasando" muestra precisamente la necesidad de fortalecer esta capacidad de comprensión situada.

Así mismo, los planteamientos de Bisquerra (2010) permiten comprender la importancia de que estas capacidades tengan un lugar sostenido dentro de la formación docente. Su propuesta permite interpretar la necesidad expresada por D2F de profundizar en este campo y de fortalecer los espacios que actualmente permiten su abordaje.

En conjunto, la perspectiva de las docentes permite reconocer un aspecto central por fortalecer: la formación necesita profundizar en la educación emocional y acercarla a las situaciones concretas que los futuros docentes pueden encontrar en su ejercicio profesional. D2F destaca especialmente la necesidad de comprender mejor las circunstancias de los estudiantes, reconocer situaciones que requieren atención y saber cuándo recurrir a apoyo profesional. A ello se suma la valoración de espacios como las electivas de desarrollo humano y socio-afectividad, que aparecen como oportunidades que podrían tener mayor presencia dentro del proceso formativo.

De esta manera, los relatos docentes complementan lo expresado por los estudiantes: mientras estos últimos señalan la necesidad de mayor presencia, continuidad y herramientas dentro de su formación, las docentes enfatizan particularmente la profundización del tema y la preparación para responder ante situaciones emocionales concretas, incluyendo la posibilidad de articular el trabajo pedagógico con otros actores cuando las circunstancias lo requieren.

8 Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permitió comprender cómo se aborda la educación emocional en la formación de futuros docentes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, a partir de las experiencias y voces de algunos estudiantes y docentes que hacen parte de este proceso. El análisis de las entrevistas da cuenta de que la educación emocional tiene presencia en la formación dentro de este proyecto, aunque no se aprecie siempre de manera explícita, ni haga parte sustancial dentro del currículo. Esta dimensión aparece en diferentes momentos de la experiencia formativa, particularmente en las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, en algunas experiencias de la práctica pedagógica, electivas o seminarios que abordan de manera más directa aspectos relacionados con lo socioafectivo.

En relación con los sentidos atribuidos a la educación emocional, se encontró que esta es comprendida más allá de solo el concepto, pues la información suministrada por lo estudiantes permite entenderla como un proceso relacionado con la manera en que las personas se reconocen, se relacionan con los demás y afrontan las diferentes situaciones que atraviesan su formación y su ejercicio pedagógico. Esta perspectiva resulta especialmente significativa en la formación docente, debido a que quien se prepara para enseñar no solamente desarrolla conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino que también construye formas de relacionarse consigo mismo, con sus estudiantes, en diferentes contextos educativos.

Respecto a la educación emocional en la práctica pedagógica, los relatos de los estudiantes muestran que esta dimensión se encuentra presente en las situaciones concretas que experimentan durante su acercamiento a los escenarios escolares. La práctica pedagógica implica enfrentarse a situaciones que requieren escucha, empatía, manejo de las propias emociones, comprensión de los estudiantes y capacidad para responder ante circunstancias que no siempre

pueden ser previstas desde la formación teórica universitaria. Así, las experiencias narradas indican que la dimensión emocional se hace particularmente visible cuando los futuros docentes se enfrentan a dificultades dentro del aula o deben responder a situaciones que trascienden lo estrictamente académico, cosa que es inevitable cuando se trata de una gran cantidad de estudiantes con personalidades y contextos muy diversos.

En cuanto a los vacíos que pueden apreciarse en esta investigación, están relacionados precisamente con la distancia que existen entre reconocer la importancia de la dimensión emocional y contar con espacios suficientes para formarse frente a ella. Los estudiantes relatan que hay aprendizajes que se producen a partir de la experiencia y que, en ocasiones, deben ser afrontados directamente durante la práctica pedagógica. Esto evidencia que una parte importante de la educación emocional termina construyéndose desde el trabajo autónomo, desde la reflexión posterior sobre las experiencias y desde las propias capacidades que cada estudiante ha desarrollado previamente. Por ello, aunque la práctica constituye un espacio fundamental para el desarrollo de estas capacidades, no debería ser el único lugar en el que los futuros docentes aprendan a reconocer, comprender y gestionar las dimensiones emocionales implicadas en su ejercicio profesional.

En este sentido, el análisis permitió identificar como uno de los principales vacíos la falta de un desarrollo curricular que permita abordar la educación emocional de manera transversal y continua a lo largo de la formación de los licenciados en Humanidades y Lengua Castellana. Si bien existen espacios académicos, electivas, seminarios y experiencias que se aproximan a la gestión emocional y a la dimensión socioafectiva, su presencia no necesariamente constituye un proceso progresivo que acompañe al estudiante durante toda la licenciatura. Esto genera que la educación emocional pueda aparecer de manera fragmentada o depender de determinadas

asignaturas, docentes o experiencias particulares. Cabe resaltar que, no se afirma que hay una ausencia absoluta del tema, sino más bien se identifica una estructura que no permite dar continuidad y profundidad a la educación emocional durante todo el proceso de formación.

Ahora bien, en cuanto a los docentes entrevistados, sus aportes permitieron ampliar esta comprensión, pues en sus discursos hay una valoración de la dimensión emocional como parte del proceso educativo y de las relaciones pedagógicas. Particularmente, aparece la idea de que esto puede trabajarse de manera transversal desde los contenidos propios del área de Humanidades y Lengua Castellana, como lo son la literatura, la poesía, las fábulas, la oralidad y la lectura en voz alta, ya que pueden ser los medios para acercarse a las experiencias, sentimientos y perspectivas de los individuos en el aula. De igual manera, la construcción de relaciones basadas en el respeto, la escucha y el acompañamiento constituye una forma de incorporar lo emocional en la práctica educativa, aun cuando no siempre se nombre explícitamente como educación emocional.

Lo anterior permite afirmar que la formación emocional de los futuros docentes requiere ser comprendida como una dimensión de la formación integral y no como un componente adicional o aislado. Formar docentes capaces de reconocer las emociones propias y de comprender las de sus estudiantes implica también favorecer procesos de reflexión sobre las relaciones pedagógicas, los conflictos, los límites, la escucha, el cuidado y las condiciones concretas en las que ocurre la enseñanza. Así mismos, permite tener nociones claras sobre el camino a tomar cuando los docentes se encuentran con estudiantes que atraviesan estados anímicos afectados, problemas como la depresión, el acoso o incluso efectos post pandemia que aún tienen repercusiones tanto a los alumnos como en general en la sociedad. Desde esta

perspectiva, la educación emocional debería vincularse con la construcción de sujetos capaces de actuar de manera consciente, ética y sensible frente a las realidades educativas.

En respuesta al propósito general de la investigación, puede concluirse entonces que la educación emocional sí está presente en la formación de los futuros docentes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, pero se caracteriza por ser, en buena medida, implícita. Las experiencias de estudiantes y docentes muestran que existen prácticas y espacios académicos que posibilitan su desarrollo; sin embargo, evidencian la necesidad de fortalecer su reconocimiento dentro del proceso formativo y esto no consiste únicamente en incorporar nuevas asignaturas; de allí que se busque una articulación que permita que la dimensión emocional sea reconocida en diferentes momentos de la formación y pueda ser retomada de manera reflexiva en las prácticas pedagógicas.

Finalmente, esta investigación permite reconocer que pensar la educación emocional dentro de la formación docente implica preguntarse por el tipo de maestro que se quiere formar. En el caso de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, esta reflexión adquiere particular relevancia porque el lenguaje, la literatura, la lectura y la interacción con otros constituyen espacios privilegiados para la expresión, interpretación y construcción de experiencias humanas. Fortalecer la educación emocional no significa desplazar los saberes disciplinares, sino ampliar la comprensión de la enseñanza y ver que todo proceso educativo ocurre entre sujetos que sienten, interpretan, construyen vínculos y enfrentan diferentes realidades. En consecuencia, atender los vacíos identificados puede contribuir a una formación docente más integral, consciente de las dimensiones emocionales que atraviesan tanto la experiencia de quien aprende a enseñar como la de quienes serán acompañados en las aulas.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*.

Bisquerra Alzina, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado.*

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (s.f.). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*.

Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional.* Síntesis.

Bracamonte, E. A., Jiménez Macías, I., & Vázquez González, G. C. (2024). Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior: una revisión documental. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados.* Paidós .

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

Cadavid, A., Cardona, A., & Hernández, D. (2018). *Incidencia de la inteligencia emocional del docente en el proceso formativo de los estudiantes, enmarcado en la gestión académico-pedagógica de dos instituciones educativas del Caribe colombiano.* Cartagena: Universidad de San Buenaventura.

Casassus, J. (2007). La educación del ser emociona. En 2007. Santiago: Cuarto propio.

Cejudo, J., & López Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 29-33.

Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones: educar para la vida.* Ediciones B Chile.

Contreras Domingo, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 60-63.

Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedágogicos*, 219-233.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata .

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

García Cano, L. y. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*.

García, J. A. (2012). *La Educación Emocional.* Madrid: Ediciones Pirámide.

García, J. A. (2012). La Educación Emocional. *Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica*, 97-111.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Editorial Kairós.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional.* Barcelona: Editorial Kairós.

Harvard T.H. Chan School of Public Health. (2024). *The sustained youth mental health crisis in the post-pandemic era: Trends and interventions.* Harvard University.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación.* México D.F. : McGraw-Hill.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Fondo de Cultura Económica.

Malaisi, L. J. (2016). *Modo Creativo: Educación Emocional de Adultos.* Editorial Dunken.

Martinez, M., Escobar, M., Marin, L., & Restrepo, D. (2023). Prevalencia y características clínicas de los síntomas depresivos y ansiosos de los trabajadores de una institución de salud en Medellín durante la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.

Maturana Romesín, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política.* Santiago: Centro de Desarrollo de la Educación (CED).

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence.*

Méndez Tez, C. C. (2023). *Programa de formación docente en inteligencia emocional.* Palmira, Colombia: Universidad La Gran Colombia.

Milicic Müller, N., González, L., & Rodríguez, N. (2007). *Educación emocional de niños y adolescentes.* Santiago: Grijalbo.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *La formación docente en Colombia.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Prevensión del suicidio: Un imperativo global.*

Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S., & Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 30-51.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz Editores.

Rogers, C., & Rosenberg, R. C. (1981). *La persona como centro.* Barcelona.

Rueda, P. M., & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias Sociales*, 123-138.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence.* Guilford Press.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211.

Santos Figueroa, J. S. (2024). *Exploración del aprendizaje social y emocional en la formación inicial de docentes en Colombia.* Bogotá: Universidad de los Andes.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales en la acción.* Barcelona: Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea Ediciones.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador.* Archidona: Aljibe.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Vélez, H., Bohorquez, J., Agudelo, F., Rodriguez, A., & Guerrero, A. (2023). Salud mental durante la pandemia por COVID-19 en el 2020 en población adulta colombiana. *Universidad Autónoma de Bucaramanga*.

Anexos

https://drive.google.com/drive/folders/1QfBBVaG1gWTDvcnAW9vJif2en3KJpJx7?usp=sharing