

Conciencia emocional del docente en formación: un estudio sobre su nivel de desarrollo

Emotional Awareness of Teacher in Training: A Study on their Level of Development

Georgina Monroy Segundo

Escuela Normal de San Felipe del Progreso, México

georginamonroysegundo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5805-9828>

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2024

Fecha de aceptación: 13 de agosto de 2024

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre el nivel de desarrollo de la conciencia emocional de docentes en formación. Se toma como referencia el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra Alzina (2009) y el objetivo es analizar el nivel de desarrollo de la competencia conciencia emocional en futuros docentes. Desde el paradigma cualitativo se adoptó el método de la etnografía interpretativa a través de dos técnicas: la observación participante y la narrativa. Para la primera se utilizó la bitácora del investigador mientras que para la segunda se recurrió al relato escrito en el que los estudiantes narran experiencias emocionales. Los resultados revelan que la mayoría de los participantes demostraron la capacidad de percibir con precisión la emoción que derivaba de la situación que estaban experimentando, además de las emociones de las personas con las que interactuaban, así como de implicarse empáticamente con su vivencia emocional. Este artículo resalta

Cómo citar

Monroy, G. (2024).
Conciencia emocional del
docente en formación:
un estudio sobre su
nivel de desarrollo.
*Revista Internacional de
Educación Emocional y
Bienestar*, 4(2), 143-163.
[https://doi.org/10.48102/
riieb.2024.4.2.100](https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.100)



Palabras clave:

competencia emocional,
conciencia, desarrollo,
docentes

la importancia del estudio específico del nivel de desarrollo de una competencia emocional que permita tomar conciencia de las necesidades del futuro docente respecto a su propio desarrollo emocional y vislumbrar las estrategias pertinentes a su edad e historia de vida.

Abstract

This article presents the results of a study on the level of emotional awareness development in teachers-in-training. It uses the pentagonal model of emotional competencies proposed by Bisquerra Alzina (2009) as a reference, and the objective is to analyze the level of emotional awareness competency development in future teachers. From the qualitative paradigm, the interpretive ethnography method was adopted using two techniques: participant observation and narrative. For the first, the researcher's log was used, while for the second, written accounts were employed in which students narrated emotional experiences. The results show that most participants demonstrated the ability to accurately perceive the emotion derived from the situation they were experiencing, as well as the emotions of the people they were interacting with, and to empathically engage with their emotional experience. This article highlights the importance of specifically studying the level of development of an emotional competency that allows awareness of the future teacher's needs regarding their own emotional development and envisions strategies relevant to their age and life history.

Keywords:

emotional competency,
awareness, development,
teachers

Introducción

La reciente inserción de la educación emocional en los planes de estudio en México demanda del futuro docente una preparación en el área que les permita diseñar e implementar estrategias de desarrollo emocional para los estudiantes de educación básica. En el Plan de Estudios 2022 de las Escuelas Normales para la formación de licenciados en Educación Primaria, segundo semestre, se propone el curso Desarrollo Emocional y Aprendizaje, que tiene como propósito que los alumnos “reconozcan los procesos implicados en el desarrollo socioemocional y su relación con el aprendizaje, con la finalidad de construir marcos explicativos cimentados en las teorías científicas existentes sobre las emociones y de esta manera puedan propiciar la gestión de sus capacidades emocionales para hacer transferencias y



transposiciones didácticas que les permitan construir ambientes de aprendizaje incluyentes, además de diseñar estrategias que favorezcan la formación integral de las niñas y los niños de educación básica” (SEP, 2022, p. 5). Como puede identificarse, se enfatiza el trabajo explicativo-teórico y las transposiciones didácticas que pueda hacer el maestro en formación a partir del dominio conceptual, sin profundizar sobre las estrategias o dispositivos que permitan al propio estudiante el análisis y desarrollo de sus competencias emocionales.

Se demanda el despliegue y uso de sus habilidades sociales y emocionales en ciertas situaciones para manejar asertivamente sus emociones y sentimientos, determinar sus metas, tomar decisiones y establecer relaciones de convivencia sana y dialógica, pero se sugieren pocas oportunidades y experiencias de desarrollo emocional para el profesor en formación, además de reconocer que el grupo de estudio tampoco contó con un desarrollo de competencias emocionales desde su infancia, ya sea en el seno familiar o escolar. Por tanto, resulta contradictorio partir del supuesto de que el docente en formación cuenta con un desarrollo óptimo de competencias emocionales que le posibiliten intervenir en las escuelas de educación básica.

De tal forma, este trabajo tiene como objetivo analizar el nivel de desarrollo de la competencia conciencia emocional en futuros maestros. Lo que permitirá tomar conciencia de sus necesidades respecto a su propio desarrollo emocional y vislumbrar las estrategias pertinentes a su edad e historia de vida, de forma previa a su rol como mediadores emocionales en las escuelas primarias en las que desarrollan sus prácticas profesionales.

Marco teórico-conceptual

Cuando se indaga sobre las bases teóricas de la educación emocional el proceso puede ser simple o complejo, dependiendo de la diversidad de las perspectivas teóricas, de escuelas y tradiciones filosóficas y científicas. Para efectos de este trabajo, es necesario partir de coordenadas teóricas estables que permitan comprender la génesis de esta investigación y su aporte en el estudio de las emociones en el ámbito educativo.

Se considera que hay dos visiones genéricas cuando se habla de las formas de abordar la educación socioemocional. De un la-

do, aquella que subraya las deficiencias y carencias socializadoras de las personas, es decir, un enfoque basado en necesidades; de otro, una visión que destaca las capacidades y recursos potenciales que todas las personas poseemos, un enfoque positivo (Romero Pérez, 2006). En nuestros programas de estudio predomina un enfoque basado en necesidades, donde la educación socioemocional se plantea como una medida educativa centrada en aprendizajes vinculados a la satisfacción de finalidades sociales o académicas, pues vemos que el énfasis está en el desarrollo de habilidades de negociación, asertividad, resolución pacífica de conflictos en relación con la motivación hacia el aprendizaje escolar, la falta de atención, la ansiedad, el desarrollo de la autoestima y, como se lee en la Ley General de Educación Superior, Capítulo II, Artículo 7, Inciso IX, la educación superior fomentará el desarrollo humano integral del alumno en la construcción de saberes basados en “el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad” (Cámara de Diputados, 2021).

Por su parte, en su artículo 16, la Ley General de Educación establece los criterios a los que responderá la educación que imparta el Estado, y señala, en la fracción IX, que la educación será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social. Para corresponder a este criterio, la misma Ley, en el artículo 30, establece la educación socioemocional como uno de los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo con el tipo y nivel educativo (Cámara de Diputados, 2024).

Sin embargo, es preponderante no desvirtuar el sentido de la educación como cultivo de capacidades de la propia educación socioemocional, acentuando también la mirada e insistiendo en las posibilidades de aprendizaje y capacidades de las personas en el marco del enfoque positivo. Para el diseño de propuestas pedagógicas que permiten abordar la dimensión socioemocional en contextos escolares, se dispone de modelos teóricos y enfoques paradigmáticos que orientan la praxis. Básicamente, se hace referencia a los enfoques cognitivos o psicológicos y a los enfoques no cognitivos o culturales.

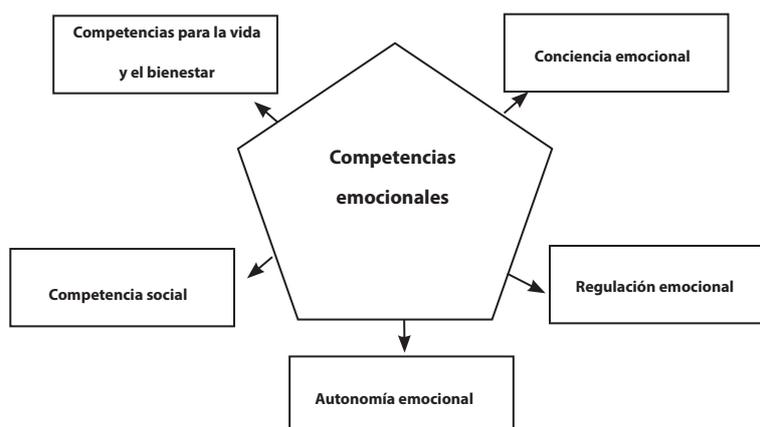


Los enfoques no cognitivos consideran que las emociones no son exclusivamente culturales. Al respecto, Maturana (2001) aporta que, para que un modo de vida basado en el estar juntos ocurra, se requiere una emoción fundadora particular sin la cual el modo de vida en la convivencia no sería posible. Esa emoción es el amor, porque hace posible que nuestras interacciones recurrentes con el otro lo reconozcan como un legítimo otro en la convivencia. Esa alteridad es la que nos permite construir relaciones sociales. El amor, no como un amor romántico, como un ideal difícil de lograr, sino como nuestra propia constitución humana tendiente a la colaboración, a compartir. Desde esta perspectiva, las relaciones humanas que no están fundadas en el amor no son relaciones sociales, son relaciones humanas porque hay seres humanos participando en ellas, pero para que exista una relación social debe estar fundada en la aceptación mutua, en acciones como colaborar y compartir, en la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia. Es decir, cuando nos encontramos con el otro diferente, el acercamiento básico con él es la aceptación: lo escucho, dejo que aparezca sin expectativas ni prejuicios, sin certezas preconcebidas. Todo esto, para Maturana (2001), es amor: dejar aparecer al otro y, una vez que ha aparecido, una vez que se le ha dejado aparecer, sólo entonces se podrá decidir, después de conocerlo, de tener claro en qué radica la diferencia con la otra persona, si se continúa una relación de convivencia con él o si de ninguna manera se pueden aceptar las ideas y acciones que él considera como válidas. Al fundar la convivencia en estos preceptos se da cuenta de una educación socioemocional.

Desde la mirada cognitiva, Bisquerra Alzina (2009, p. 146) establece como objetivo de la educación emocional el desarrollo de competencias emocionales, entendiéndolas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Así, la finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y a promover el bienestar personal y social, además de favorecer los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, entre otras actividades y retos que plantea la vida cotidiana.

El modelo de competencias emocionales que Bisquerra Alzina (2009) propone se representa gráficamente en la figura 1.

 **Figura 1.** Modelo pentagonal de competencias emocionales



Fuente: Bisquerra, 2009.

El perfil general de egreso del Plan de Estudios 2022 para la formación de docentes de Educación Primaria considera que el futuro maestro ejerza el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida desde la responsabilidad, el respeto y la construcción de lo común, actuando desde la cooperación, la solidaridad y la inclusión. Dentro del perfil de egreso profesional de la licenciatura en Educación Primaria se espera que el futuro docente se conduzca de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal y en la práctica profesional:

Fortalece su desarrollo socioemocional y fomenta una cultura de paz en beneficio de las niñas y los niños, con base en la perspectiva de género, sororidad, diálogo constructivo y la búsqueda de acuerdos, que permiten la convivencia social y pacífica (SEP, 2022, p. 10).

Los dominios y desempeño del perfil de egreso que direccionan la implementación del Plan de Estudios 2022 aluden al desarrollo de competencias emocionales. Para efectos de esta investigación y al considerarse como el primer paso para desarrollar otras competencias, se estudiará el nivel de desarrollo de la competencia *conciencia emocional* de maestros en formación del segundo semestre de la licenciatura en Educación Primaria.

Esta competencia es definida como la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás,

incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. La integran una serie de aspectos que permiten comprender las implicaciones del desarrollo de esta competencia (Bisquerra, 2009, p. 148):

- a) **Toma de conciencia de las propias emociones.** Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- b) **Dar nombre a las emociones.** Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.
- c) **Comprensión de las emociones de los demás.** Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
- d) **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.** Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir qué es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.

Las investigaciones recientes en este campo y desde la perspectiva cognitiva han centrado sus esfuerzos en conocer y comprender la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en la formación docente.

Sánchez (2019) sostiene que, para alcanzar el desarrollo integral del alumnado, se hace necesario incluir el ámbito emocional en la formación inicial del profesorado. Partiendo de esa premisa, realizó una investigación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile, con el objetivo de conocer qué y cómo se trabaja dicho ámbito mediante un estudio de caso múltiple, con una metodología mixta de investigación. Para ello, contó

con un grupo de estudio de seis profesoras seleccionadas a través de un muestreo deliberativo. Los resultados arrojaron que todas las maestras incorporaban el ámbito emocional en sus aulas y lo consideraban primordial para la formación docente. Atendieron las cinco competencias emocionales, según Bisquerra Alzina (2009), a través de diversas prácticas que ponían en acción reflexiones escritas, diálogos y ejercicios corporales.

Por su parte, Sepúlveda-Ruiz *et al.* (2021) analizaron y compararon descriptiva y estadísticamente el nivel de competencia emocional de los futuros maestros de los grados en educación infantil y educación primaria e indagaron la incidencia de diversas variables académicas y personales en el desarrollo de dicha competencia emocional. Para ello, plantearon una investigación con una metodología *ex post facto* descriptiva e inferencial con una técnica de encuesta. Los resultados mostraron que los alumnos poseían un nivel de desarrollo emocional medio, destacando la influencia positiva en el nivel de desarrollo emocional de éstos en variables como: las calificaciones, el esfuerzo hacia el estudio y la motivación. Teniendo en cuenta los resultados, concluyeron que es fundamental que las instituciones de educación superior introduzcan la formación emocional en los planes de estudio oficiales.

Cejudo *et al.* (2015) realizaron una investigación dirigida a conocer la opinión de los futuros maestros sobre la importancia de formación en educación emocional, necesaria para el desempeño óptimo del ejercicio profesional docente. Los resultados indicaron que el alumnado participante concedía mayor importancia a la formación en competencias emocionales complementarias, luego en competencias emocionales interpersonales y, por último, en competencias emocionales intrapersonales. Respecto de las necesidades formativas, se centraban fundamentalmente en competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales complementarias y, en menor medida, en competencias emocionales intrapersonales.

Frausto (2023) realizó una investigación doctoral cuyo objetivo fue conocer las diferencias individuales de la inteligencia emocional de normalistas y la formación socioemocional que reciben como futuros docentes y cómo ello influye en su regulación emocional. La metodología mixta empleada fue de tipo secuencial explicativa. El diseño de la fase cuantitativa fue no experimental, descriptivo-correlacional y transversal; el tipo de la muestra fue no representativa e intencional (n = 540 estudiantes normalistas). Para la fase cualitativa

diseñó una metodología a partir de la fenomenología interpretativa y llevó a cabo un análisis temático de las entrevistas a siete normalistas. Entre los hallazgos más representativos destaca que la claridad emocional, la reparación emocional y la formación emocional que recibió el estudiantado participante influía directa y significativamente en el uso de la reevaluación como estrategia para regular las emociones.

De acuerdo con el análisis realizado al estado del arte, la tendencia en el estudio de la educación emocional en la formación de docentes se centra en el conocimiento del nivel de competencia emocional en general de los futuros maestros, así como en la comprensión de la importancia del trabajo emocional en el profesorado. A nivel nacional e internacional existen investigaciones sobre la educación emocional de los docentes que develan la necesidad de incursionar en este campo para la mejora de su formación. Sin embargo, no se encontraron trabajos respecto al estudio específico del nivel de una competencia emocional en particular. Por lo tanto, resulta fundamental analizar el nivel de conciencia emocional que tiene el maestro en formación, ya que es el antecedente para desarrollar las demás competencias emocionales que le permitirán contribuir al conocimiento y bienestar emocional de sus alumnos.

Método

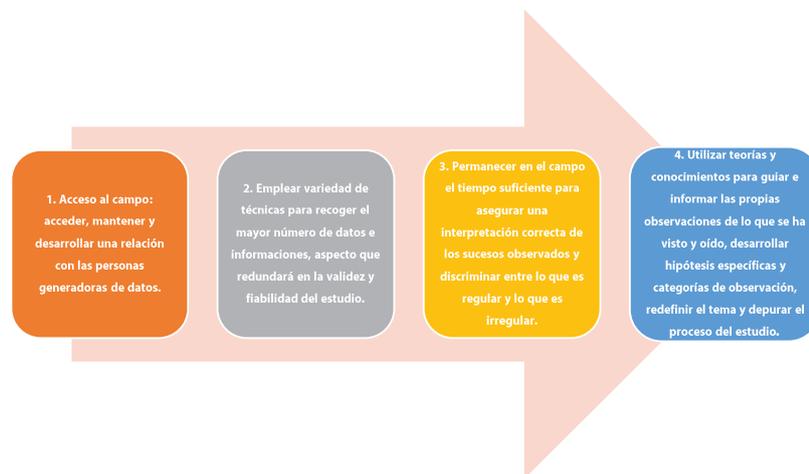
Desde el paradigma cualitativo, el cual supone “la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico” (Buendía *et al.*, 1998, p. 228) se adopta el método de la etnografía interpretativa, “el cual se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado, con el objeto de descubrir los patrones o regularidades que surgen de la complejidad” (Buendía *et al.*, 1998, p. 233). El grupo de estudio en esta investigación estuvo conformado por 30 estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, en el Estado de México.

En la etnografía se distinguen dos perspectivas: “emic” y “etic”. El concepto “emic” se refiere a la visión interna de los informantes, que re-

sulta clave en esta metodología. El enfoque “etic” es la cara externa, se traduce en la abstracción del investigador o la explicación científica de la realidad. Un importante objetivo “etic”, por ejemplo, en la investigación sociocultural, es desarrollar instrumentos estandarizados para medir las variables socioculturales. Ambas visiones ayudan al etnógrafo a elaborar interpretaciones conceptuales y teóricas (Davis, como se citó en Buendía *et al.*, 1998, p. 235).

El objetivo de la etnografía es combinar el punto de vista del observador interno con el del externo para describir el marco social. El proceso de investigación a través de este método implica cuatro fases descritas en la figura 2.

 **Figura 2.** Proceso de investigación a partir del método etnográfico



Fuente: Buendía *et al.*, (1998).

Las técnicas cualitativas de recogida de información que se emplearon son la observación participante y la narrativa. Para Buendía y sus colaboradores, la observación participante:

Implica la interacción entre investigador y grupos sociales. Su objetivo es recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y situaciones específicas por las que pasa el grupo. Se fundamenta en la idea de que la convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investiga, que se traduce en el acceso a todas las actividades del grupo, hace más fácil comprender las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales (Buendía *et al.*, 1998, pp. 268-269).



Por su parte, la técnica narrativa es conceptualizada por Bruner (como se citó en Buendía *et al.*, 1998, p. 280) como:

Uno de los dos modos naturales de funcionamiento cognitivo, una forma característica de ordenar la experiencia, de construir la realidad. La narrativa, por tanto, se convierte en un principio organizador de la acción humana. La reflexión autobiográfica es entendida, no como un ejercicio personal, sino como un proceso que toma su sentido dentro de un contexto social.

Para la observación participante se utilizó como instrumento la bitácora del investigador con un formato que identifica tres momentos de esta técnica. En el primero, *acceso al escenario*, se selecciona un contexto o una situación a observar y obedece a circunstancias de interés teórico por un escenario particular o por tener facilidad de acceso a una situación específica para estudiarla. En la segunda etapa, *estancia en el escenario*, se abordan tres cuestiones: la dinámica social que se genera en el periodo de estancia en el campo, el objeto de observación y la metodología. Se observa lo que ocurra alrededor del objetivo y, a medida que se comprenden conductas, ideas y sentimientos de los participantes, se produce un proceso de identificación con su problemática. La observación se dirige a la especificación de los contextos (anotaciones sobre participantes, sus reacciones, percepciones y el ambiente físico), descripción del ambiente, entorno social-humano y de las formas en que las personas se agrupan (patrones de interacción), identificación de conductas y actividades de los participantes, las interacciones informales y las actividades no planeadas y el lenguaje de los participantes. Por último, la *retirada del escenario*, alude al momento en que se ha obtenido una integración entre los datos y el análisis, de tal manera que se revelan teorías relevantes y comprensibles (Buendía *et al.*, 1998).

Para la técnica narrativa se recurrió al relato escrito, en el que los estudiantes narraron, guiados por cuatro ítems, experiencias emocionales que requerían tomar conciencia de sus emociones. Los relatos son un modo de comprensión de la vida donde los protagonistas manifiestan su voz, lo que permite construir conocimiento (Arfuch, 2002). A partir del relato, el investigador analiza, reflexiona, interpreta y resignifica la experiencia en relación con el fenómeno de estudio (Suárez, 2005).

Análisis de resultados

Para el análisis de la información obtenida a través de la bitácora del investigador y el relato escrito respecto al nivel de desarrollo de la conciencia emocional de los docentes en formación, se presentarán los hallazgos de acuerdo con los aspectos que permiten comprender las implicaciones del desarrollo de esta competencia.

Toma de conciencia de las propias emociones

De los 40 participantes, seis no demostraron la capacidad de percibir con precisión la emoción que derivaba de la situación que estaban experimentando, en sus relatos escritos sólo se abocaron a describir lo que estaba sucediendo a su alrededor, como se aprecia en el siguiente fragmento.

Aún recuerdo la vez que me llamaron para decirme que se había dormido para descansar, dejé de tomar mis clases, fui directo con mi mamá y en poco tiempo llegó mi papá, solamente nos vimos unos a otros, nos abrazamos y empezamos a derramar lágrimas. Realmente resumo todo lo que anteriormente pasó, ya que son muchas cosas que se vivieron y aún son difíciles de decir o escribir. Puedo decir que los cambios que tuve emocionalmente al enterarme de la noticia fue llorar a mares de lágrimas (docente en formación 17).

En el extracto del relato que se presenta, el fenómeno emocional es descrito a detalle, el maestro en formación muestra habilidad para captar el clima emocional del contexto en el que se desarrolla la situación; sin embargo, a pesar de percibir y describir con precisión la emoción que experimenta, no la etiqueta con una palabra adecuada.

En relación con los demás participantes, explícitamente nombraron la emoción que experimentaban al momento de ir describiendo la situación vivida. Para ello, además de nombrar la emoción, describieron dinámicas inconscientes o respuestas involuntarias de su cuerpo al momento de la experiencia que dan cuenta del reconocimiento del componente neurofisiológico de una emoción y las cuales se muestran en la tabla 1.




Tabla 1. Emoción y expresión neurofisiológica

Emoción	Expresión neurofisiológica
Enojo, frustración, tristeza e impotencia	Trastorno del sueño (no poder dormir), dolor de cuello, rodillas, hormigueo en manos, atención dispersa.
Ansiedad	Taquicardia (corazón late fuerte), tensión, un nudo en la garganta y ganas de llorar.
Miedo y pánico	Temblar, vacío en el estómago, caminar rápido, mirada hacia abajo y llorar.
Enojo	Sobrepensar, dolor en el pecho, se nubló su memoria y visión, respiración agitada, falta de aire, enterrarse las uñas en su cuerpo (cabeza) y náuseas.
Sorpresa	Corazón late fuerte y aturdimiento.
Sorpresa y ansiedad	Alivio, ritmo cardíaco acelerado, temblor, sensación de vacío en el estómago y latido acelerado en el pecho.
Negación, ira, tristeza y rabia	Corazón latía con fuerza, palmas de las manos sudaban y sentía un nudo en la garganta.
Alivio	Corazón con latidos fuertes, manos sudorosas, temblorosa y nudo en la garganta.
Frustración, incompetencia y desesperación	Taquicardia, sudoración en las manos y llorar.
Tristeza	Sudoración en las manos y llorar.
Tristeza y miedo	Llorar.
Miedo.	Insomnio, llorar en la ducha y manos temblorosas.
Tristeza y frustración	Tono de voz débil y llorar en las noches.
Miedo y frustración	Fuerte latido del corazón, sudor frío, ojos rojos y llorosos.
Tristeza, miedo y desesperación	Llorar, escalofrío y respiración rápida.
Incertidumbre, consternación, angustia y desesperación	Suspiros de desesperación.

Fuente: elaboración propia.

Los participantes reconocieron la activación física de la experiencia emocional, un componente de la conciencia emocional definida por Rieffe *et al.* (2008), como un proceso atencional que sirve para monitorizar y diferenciar las emociones, localizar sus antecedentes, e incluso ignorar la activación física que forma parte de la experiencia emocional, como la tensión en el área abdominal.

La relación entre la conciencia emocional y la identificación de manifestaciones fisiológicas es relevante, como lo señala el estudio desarrollado por Villanueva *et al.* (2014), en el que analizaron la contribución de la conciencia emocional y los estados de ánimo sobre diferentes indicadores de ajuste individual (quejas somáticas) y de adaptación, concluyendo que los participantes en el estudio con más

quejas somáticas presentaban problemas para diferenciar entre emociones, analizar las propias y comunicarlas, es decir, su conciencia emocional, más que específica, era global.

Dar nombre a las emociones

Las palabras que los docentes en formación utilizaron para nombrar los fenómenos emocionales que experimentaban se muestran en la tabla 2.

 **Tabla 2.** Emociones y situaciones que las originaron

Situación	Emoción
Fallecimiento de un familiar	Enojo, frustración, tristeza e impotencia.
Conflictos familiares	Miedo y temor.
Discusión entre padres	Ansiedad.
Intento de secuestro y robo	Miedo y pánico.
Atención a responsabilidades sin la ayuda de otras personas	Enojo.
Accidente automovilístico	Sorpresa.
Accidente automovilístico (atropellar a una persona)	Sorpresa y ansiedad.
Fallecimiento de su padre	Negación, ira, tristeza y rabia.
Mantener una relación amorosa con dos personas a la vez y ser sorprendida	Alivio.
Problema personal de salud	Miedo, tristeza e ira.
Aceptación de los padres de la homosexualidad de su hijo	Miedo y seguridad.
Participación en concursos escolares	Frustración, incompetencia y desesperación.
Rodada ciclista	Emoción y felicidad.
Temblor	Estrés.
Muerte de su mascota por atropellamiento	Tristeza.
Cáncer de su padre	Tristeza y miedo.
No haber crecido con su padre	Enojo y recelo.
Incertidumbre vocacional/problemas en casa	Miedo.
Discusión con una amiga e incertidumbre vocacional	Tristeza y frustración.
Compartir fotografía con su cuerpo desnudo	Miedo y frustración.
Enfermedad de su hijo	Tristeza, miedo y desesperación.
Intentar cruzar la frontera de manera ilegal	Incertidumbre, consternación, angustia y desesperación.
Enfermedad de Covid de su papá hasta su fallecimiento	Culpa, enojo, incertidumbre y sorpresa.



Situación	Emoción
Alejarse de la familia y posterior fallecimiento de su abuelo	Tristeza, angustia y miedo.
Robo de su celular	Esperanza y nervios.
Palabras hirientes	Frustración y miedo.
Fallecimiento de su padre por adicción al alcohol	Dolor.
Infidelidad	Tristeza y enojo.

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla, los docentes en formación muestran eficacia en el uso del vocabulario emocional ya que es amplio y diverso. Además, cuando el maestro en formación 2 narra “al comienzo de la situación sentí un cubetazo de agua fría porque así yo identifico el miedo y el temor ante una situación que consideré nunca vivir”, muestra capacidad para utilizar expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales. Desde la postura biológica de las emociones, Maturana (2001) señala que las emociones son disposiciones corporales que pueden determinar o especificar dominios de acciones; dinámicas corporales que se viven y pueden ser percibidas, pero que en sí mismas no son comunicables, porque incluso la experiencia sólo es comunicable en el lenguaje. En este caso, el estudiante hace referencia a su cuerpo para describir la manera en que percibe una emoción y de esa forma hacerla comunicable. La importancia de nombrar las emociones radica en el desarrollo de la autoconciencia; para el autor referido, “la autoconciencia no está en el cerebro, pertenece al espacio relacional que se constituye en el lenguaje” (Maturana, 2001, p. 13). Sólo es posible captar en el lenguaje la distinción del fenómeno emocional que es capaz de realizar un sujeto, lo que da fundamento a la necesidad del trabajo explícito e intencionado a través del lenguaje, para el desarrollo de la conciencia emocional en los futuros docentes.

La existencia de un espacio intersubjetivo exige al sujeto comunicar emociones, cuando la estudiante dice “No pude expresar mi sentir, ya que no me gusta que la gente piense que soy débil y sin carácter” (docente en formación 11), no da posibilidad de que aparezca la emoción a través de la palabra, lo que refleja el insuficiente desarrollo de la conciencia emocional pues, como señala Belli (2009, p. 24), “las palabras están diseñadas para producir realmente emociones, que pueden existir en el espacio intersubjetivo”.

Comprensión de las emociones de los demás

Cuando mi mamá entró en la sala y me vio en ese estado, simplemente me abracé a ella con fuerza, incapaz de articular palabra alguna. Las lágrimas corrían libremente por mis mejillas mientras nos consolábamos mutuamente en nuestro dolor compartido (docente en formación 8).

Este relato muestra la capacidad de la maestra en formación para percibir con precisión las emociones de su madre, así como de implicarse empáticamente con su vivencia emocional. El abrazo es justamente la clave situacional y expresiva en el consenso cultural entre madre e hija que dota de significado emocional la experiencia en interacción y comprensión de las emociones de los demás. Como afirma Belli (2009, p. 33) “las emociones son unas experiencias corporales que no pueden ser separadas de los contextos socioculturales en que nos encontramos”.

El trabajo socioemocional con los futuros docentes precisa el abordaje de las emociones desde el espacio intersubjetivo en que se construyen y la carga sociocultural que éste implica, de modo que no se reduzca esta educación a la gestión de las emociones desde sus componentes neurofisiológicos y de comportamiento, sino se amplíe hasta su comprensión desde una dimensión sociocultural.

La profesora en formación 3 describe su percepción de las emociones de las personas con las que interactúa aludiendo “sentí muy feo al ver a mi mamá nerviosa, mi abuelita rezando y esperando que no hubiera pasado nada grave”. Sus palabras connotan empatía y, a la vez, preocupación por el estado emocional de sus familiares, si bien todas habían experimentado la misma situación, la docente en formación reconoce la comunicación verbal y no verbal de quienes la acompañan y dota de significado emocional lo que observa.

Esta empatía que la maestra muestra y que permite identificar su capacidad para comprender las emociones de los demás es posible por el amor como emoción fundante, como la llama Maturana (2001, p. 32), para este autor, “el amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias”. Las interacciones recurrentes con el otro, en este caso con miembros de la



familia, abren espacios de convivencia que definen la clase de relación humana según la emoción que la sustente y “habrá que mirar a las emociones para distinguir los distintos tipos de relaciones humanas, ya que éstas las definen” (Maturana, 2001, p. 33).

Este análisis es relevante en el contexto de la formación de docentes, pues permite reconocer la importancia de las interacciones recurrentes con el otro desde una mirada emocional, es decir, poniendo en el centro la cuestión sobre las emociones que el otro experimente y no sólo las propias. La formación socioemocional de los futuros profesores requiere un trabajo con el otro, no es una cuestión individual, sino colectiva.

Discusión y conclusiones

En cuanto a la pregunta que orientó esta investigación y el análisis del nivel de conciencia emocional del docente en formación, se encontró en los relatos la capacidad de percibir y nombrar las emociones de los maestros en formación que participaron en el estudio, al mostrar el uso adecuado de vocabulario emocional que les permite designar los fenómenos emocionales que se suscitan en su vida cotidiana; además, perciben con precisión las emociones y sentimientos de los demás, lo cual les permite implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales y reconocer que la emoción que les origina una situación incide en su comportamiento y en la forma en que se relaciona con las personas con las que se encuentra interactuando en el momento. Es importante mencionar que, en algunos relatos de los docentes en formación, a partir de la narración detallada que realizaron, se podía inferir la emoción que experimentaban; sin embargo, la intención de los relatos era que fueran capaces de nombrarlas, dando cuenta del vocabulario emocional del que disponen.

Samper-García *et al.* (2016) adaptan al español el instrumento desarrollado por Rieffe *et al.* (2008), el cual considera una escala de seis factores para evaluar la conciencia emocional en adolescentes: distinción de las emociones, intercambio verbal de las emociones, no ocultamiento de las emociones, conciencia corporal, análisis de las emociones y atención a las de los otros. El estudio de la competencia de conciencia emocional permite contar con la base empírica para el desarrollo de las otras competencias emocionales y contribuir al conocimiento y bienestar emocional de los futuros docentes. Como

señalan los autores, la indagación del nivel de desarrollo de la competencia conciencia emocional resulta relevante para comprender la capacidad de regulación emocional de los estudiantes.

Es importante mencionar que las situaciones que provocaron un estado emocional en los profesores en formación fueron diversas y, por tanto, la intensidad de la emoción también fue variable. Sin embargo, la intensidad de la emoción no se identifica como condición para que el profesor en formación desarrolle la capacidad de identificar y etiquetar la emoción que experimenta. Los datos arrojados en este estudio tampoco permiten concluir que una situación siempre va a desencadenar determinada emoción en la persona. Por lo que los hallazgos de esta investigación se comprenden a partir de las condiciones de la muestra participante y sirven como referentes y no parámetros a seguir para estudios similares.

De acuerdo con el análisis del estado del arte, las tendencias en el estudio de la educación emocional en la formación de docentes se centran en el conocimiento del nivel de competencia emocional en general, así como en la comprensión de la importancia del trabajo emocional en el profesorado. A nivel nacional e internacional existen investigaciones sobre la educación emocional de los maestros que develan la necesidad de incursionar en este campo para la mejora de su formación. Sin embargo, existen pocos trabajos respecto al estudio específico del nivel de desarrollo de una competencia emocional que permita una intervención informada y basada en evidencia empírica. Por lo tanto, resulta fundamental analizar el nivel de conciencia emocional que tiene el docente en formación, ya que es el antecedente para poder desarrollar las demás competencias emocionales que le posibiliten contribuir al conocimiento y bienestar emocional de sus propios estudiantes.

Existen estudios, como el de Sánchez (2019), en el que identifica que durante la formación inicial del profesorado sí se atienden las competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2009) a través de diversas prácticas como reflexiones escritas diálogos y ejercicios corporales. Ello pone de manifiesto, que no es suficiente el trabajo con marcos teórico-conceptuales en la educación socioemocional para comprender este fenómeno, sino que es preciso avanzar en el reconocimiento de los componentes de la emoción, uno de ellos es el componente neurofisiológico; por lo tanto, las estrategias para el desarrollo socioemocional de los futuros docentes deben considerar ejercicios corporales que les permitan conectar con la lectura de su



cuerpo para lograr la conciencia emocional. Comprender sus respuestas físicas a las situaciones en las que participan les permitirá monitorizar sus emociones, es decir, tomar conciencia de lo que están sintiendo, qué lo produjo y cómo lo están manifestando o cómo están interactuando con los otros desde esa vivencia emocional.

Otras investigaciones como la de Sepúlveda-Ruiz *et al.* (2021) destacan la influencia positiva del desarrollo emocional sobre variables como las calificaciones, el esfuerzo hacia el estudio y la motivación, por lo que valoran como fundamental que en la educación superior se introduzca la formación emocional. En el presente estudio que se realizó con docentes en formación de una Escuela Normal, se reconoce que el trabajo socioemocional, aunque brinda mejoras en la motivación de los sujetos, su esfuerzo hacia el estudio y las calificaciones, tiene una relevancia en sí mismo, pues, aunque no brindara esos resultados útiles para la vida académica, la educación socioemocional responde al desarrollo humano, al respeto a la integridad y la complejidad de la educación de los sujetos. Las narrativas que redactaron los maestros en formación no buscaban una utilidad para su vida académica que se reflejará en mejores resultados; sin embargo, arrojaron evidencias de un trabajo emocional inédito en sus trayectorias académicas y de vida, así como una sensibilidad inexplorada al hablar de las propias emociones y de las de los demás, lo que da cuenta de la competencia conciencia emocional.

La visión utilitaria de la educación socioemocional que privilegia la mejora en las relaciones con los otros, en la convivencia armónica en medios académicos o de trabajo, en el respeto hacia los otros, incluso en evitar problemas derivados de una supuesta mala gestión de las emociones, es un sesgo que debería evitarse en la educación socioemocional. Cejudo *et al.* (2015) identificaron en el grupo de futuros docentes que participó en su estudio, que éstos conceden mayor importancia a las competencias emocionales complementarias e interpersonales y dejan en último lugar a las competencias emocionales intrapersonales, lo que da muestra de una visión desde el enfoque basado en necesidades, orientado a resolver problemas o evitarlos, atender carencias principalmente académicas o mirar la educación emocional como el medio para alcanzar fines competitivos o de rendimiento en un mundo globalizado. No obstante, en esta investigación se recupera la conciencia emocional y se reconoce que tiene componentes tanto individuales como colectivos, sin primar uno sobre otro.

Es indispensable abordar el trabajo con la competencia de la conciencia emocional desde la complejidad del fenómeno, es decir, adoptando tanto perspectivas cognitivas, como biológicas, filosóficas, sociológicas y pedagógicas. Una de las limitaciones del presente estudio es que se enfoca en el análisis de sólo una de las cinco competencias propuestas por Bisquerra (2009), lo que sin duda aporta una visión parcializada del fenómeno; sin embargo, para el abordaje de cada una de las competencias es necesario profundizar en su comprensión particular y no sólo tener una visión global. En trabajos posteriores sería pertinente proyectar el abordaje de las competencias emocionales en su singularidad, lo cual permitiría la profundización en la identificación de particularidades de las que se puedan derivar propuestas específicas de actuación o de formación emocional pertinentes para los sujetos de estudio.

Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*. Fondo de Cultura Económica.
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 18(2), 15-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29917006003>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw Hill. https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf
- Cámara de Diputados (2021, 20 de abril). Ley General de Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Cámara de Diputados (2024, 07 de junio). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M., y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392003.pdf>



- Frausto, A. (2023). Estudio mixto sobre la regulación emocional de estudiantes normalistas en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 105-125. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.52>
- Maturana, H. (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Dolmen *Ensayo*. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Rome-sin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A., Meerum, M., y Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001>
- Romero, C. (2006). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 105-119. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14030/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Samper-García, P., Mesurado, B., Richaud, M., y Llorca, A. (2016). Validación del cuestionario de conciencia emocional en adolescentes españoles. *Interdisciplinaria*, 33(1), 163-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18049204010>
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 217-242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Desarrollo socioemocional y aprendizaje. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2022. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/R1nHJ4O2S2-4422.pdf>
- Sepúlveda-Ruiz, M., Guillén-Gámez, F., García, E., y Mayorga-Fernández, M. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación Universitaria*, 14(3), 105-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Mimeo. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
- Villanueva, L., Prado, V., González, R., y Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188040>

