



EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS ORGANIZACIONES FORMADORAS DE MAESTROS

Olga Cleosilda Chica-Palma*
Jorge Oswaldo Sánchez-Buitrago**
Arturo Andrés Pacheco-Espejel***

Chica, O.C., Sánchez, J.O., y Pacheco, A.A. (2020). Educación emocional en las organizaciones formadoras de maestros. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 93-120.

RESUMEN

El objetivo de la investigación que dio lugar a este artículo fue el de abrir un espacio para reflexionar sobre la formación de docentes en las escuelas normales, considerando que la educación que requiere la nueva sociedad supera el paradigma cognitivista imperante y avanza hacia una educación más integral, en la que se incorpora la educación emocional como necesidad apremiante. La investigación se desarrolló bajo la lógica metodológica del círculo hermenéutico, como un estudio de casos múltiples en 75 escuelas normales en Colombia, complementado con el abordaje de una unidad comprensiva particular. Los resultados evidencian en las normales analizadas un paradigma cognitivista dominante que es necesario resignificar; potenciando la formación de nuevas generaciones de docentes para que asuman el papel estratégico de modeladores y alfabetizadores emocionales.

PALABRAS CLAVE: Educación, Docente, Formación del personal docente, Educación basada en las competencias, Afectividad. (Fuente Tesauro de la UNESCO).

* Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora Académica de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino y Docente Catedrática de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. E-mail: olgacleo@gmail.com.  orcid.org/0000-0002-5724-0860. **Google Scholar**

** Doctor en Educación. Docente Investigador de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. E-mail: joswaldosanchez@unimagdalena.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-9299-6647>. **Google Scholar**

*** Doctor en Economía. Docente Investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Azcapotzalco, Ciudad de México, México. E-mail: apachecoe@hotmail.com.  orcid.org/0000-0002-8968-5194. **Google Scholar**

Recibido: 26 de abril de 2018. Aceptado: 12 de febrero de 2019

EMOTIONAL EDUCACION IN TEACHER TRAINING ORGANIZATIONS

ABSTRACT

The objective of the research that led to this article was to open a space to reflect about the training of teachers in Normal Schools, considering that the education required by the new society overcomes the prevailing cognitivist paradigm and advances towards a more comprehensive education, in which emotional education is incorporated as an urgent need. The research was carried out under the methodological logic of the hermeneutical circle, as a multiple case study in 75 Normal Schools in Colombia, complemented with the approach of a particular comprehensive unit. The results show a dominant cognitivist paradigm in the Normal Schools analyzed that is necessary to redefine empowering the training of new generations of teachers so that they assume the strategic role of modelers and emotional literacy teachers.

KEY WORDS: Education, Teacher, Teacher training, Competency-based education, Affectivity.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de una época signada por grandes cambios, la sociedad ha venido enfrentando al sistema educativo a una dinámica de transformaciones constantes propias de múltiples fenómenos sociales (Spring, 2008; Bunar, 2010); la sociedad de la información, el incremento vertiginoso de la ciencia y la tecnología, la universalización de los mercados, la globalización de la economía, la identidad de la aldea global, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la vida cotidiana, la sociedad de consumo, la violencia estructural, la desintegración familiar y muchos otros fenómenos más que interpelan a las organizaciones educativas, y en ellas a los docentes, los están enfrentando al reto de un ejercicio profesional cada vez más exigente, de alto desgaste psicológico y emocional, adicional a la responsabilidad de desarrollo del dominio afectivo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zeichner, Payne & Brayko, 2015).

Este cambio ha sido tan vertiginoso y agravado por las exigencias de los mecanismos de legalización o imposición de los sistemas de gobierno (Tikly, 2017), que las organizaciones educativas no han alcanzado a responder a las demandas de las nuevas generaciones propiciando una educación, que, en muchos casos, está desfasada de las necesidades del contexto. La familia como escenario primordial de la sociedad cambió hacia dinámicas cada vez menos estructuradas propiciando patrones de socialización más inestables; requiriendo y delegando a la organización educativa tareas como la de la alfabetización emocional (Day & Leitch, 2001; Guhn, Gadermann, Almas, Schonert-Reichl, & Hertzman, 2016). Este reto demanda con urgencia la necesidad de resignificar las prácticas pedagógicas y didácticas buscando hacer posible la realización de la utopía de una educación integral más allá de lo cognitivo, una educación para una sociedad democrática, pacífica y plural (Reilly & Niens, 2014), desarrollada desde la organización académica y la madurez emocional de los docentes (Aleksandrovich, & Viktorovich, 2016).

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación desarrollada como tesis doctoral que se funda en la convicción de que la educación que requiere la nueva sociedad supera el paradigma cognitivista dominante, y avanza hacia una educación integral en la que es imperativo la incorporación de la educación emocional como necesidad apremiante para las nuevas generaciones.

La tesis argumentativa central de la investigación se sustentó en afirmar que las dinámicas formativas, especialmente las emocionales en una organización educativa, no solo dependen de los procesos didácticos que se suceden en las interacciones de aula, sino también, y de manera relevante, de la relación interpersonal docente-estudiante; siendo toda la organización, con su cultura, con su red de instituidos e instituyentes, la que interpela el desarrollo de competencias formativas en los estudiantes, incluyendo las emocionales. En esta perspectiva y desde los aportes de Sánchez (2014), se asumieron las organizaciones educativas como sistemas autopoiéticos y autorreferenciales que tienen como misión ofrecer o gestionar procesos educativos que interpelan y promueven el desarrollo de los individuos y de la sociedad, desde la perspectiva de sus múltiples aprendizajes. Aquí se ancló la conexión entre el desarrollo de las competencias emocionales y el papel de las organizaciones como contextos de sentido y significado para la formación, como espacios que inciden en los procesos de aprendizaje (Chica & Sánchez, 2015). Las emociones de los docentes son tan importantes para las emociones de los estudiantes, así como la conducta instructiva de los maestros

(Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci, 2014; Daza, Mulford y Vargas, 2019). Según Hosotani y Imai-Matsumura (2011), los maestros de alta calidad utilizan efectivamente la competencia emocional en la enseñanza.

En este marco de significación, el objeto de la investigación referenciada se configuró en torno a la categoría axial de la competencia emocional; asumida a su vez como competencia dual y compleja que conjuga dos unidades categoriales: competencia y emoción. La competencia se entiende según los aportes de Ortiz (2009) como capacidad que tiene el ser humano de resolver problemas en contextos diversos a partir de la configuración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para transformar la realidad y ser exitoso y feliz. Y la segunda unidad categorial, las emociones, entendidas según Bisquerra (2005) como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone la acción” (p. 20). Como posicionamiento epistemológico inicial, es necesario diferenciar este concepto de otros que coloquialmente se usan como sinónimos de emoción tales como afecto o afectividad, que en el marco de esta investigación y según los aportes de Bisquerra (2009), se asumen exclusivamente como la dimensión cognitiva de la emoción, es decir, como el componente subjetivo de las emociones.

De acuerdo con lo anterior, se asumieron las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 146). Como taxonomía de referencia para esta categoría central se asumió el modelo pentagonal de competencias emocionales, también de Bisquerra (2009), que parte de cinco grupos de competencias emocionales básicas: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Cada uno de los cinco grupos se compone de varias competencias específicas para un total de 29 competencias.

La trascendencia social de la investigación se sustenta en que permite explorar la formación emocional de los docentes o líderes escolares como un elemento clave que incide en las organizaciones educativas debido a la generación de patrones formativos para el buen entendimiento y comprensión de las emociones (Kelchtermans, 2005; Grobler, 2014), interpelando positivamente el desarrollo de competencias de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

MÉTODO

La naturaleza epistemológica del abordaje metodológico de la investigación se fundamenta en la confluencia de postulados de la denominada teoría crítica, la teoría de la complejidad y la de la complementariedad. Desde la perspectiva del desarrollo crítico de las ciencias se planteó como opción la configuración de conocimiento científico socialmente pertinente; conocimiento que es validado y legitimado, además de su rigor metodológico, por la alta potencialidad transformativa de tal conocimiento en función de los contextos sociales en los cuales se configura. En este marco se delimitó como objeto de investigación el fenómeno de las competencias emocionales en Colombia buscando espacios de reflexión en torno a la necesidad de transformación de las prácticas educativas en los programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores, ENS.

Desde la perspectiva de la teoría de la complejidad, en particular desde los aportes de Edgar Morin (1998), se desarrolló un proceso investigativo que superó el pensamiento simplificador que se vincula ciegamente a una sola dimensión de la realidad o de la teoría sin ser capaz de ir más allá de los límites y las posibilidades, buscando superar los análisis investigativos unidimensionales y simplistas. En esta perspectiva se asumió la formación de docentes como una realidad objetiva/subjetiva, diversa, multidimensional, con generalidades y particularidades; particularidades como las propias de Colombia que es un país plural y diverso, de contextos y regiones, de proyectos educativos concebidos por comunidades en contextos y momentos históricos diversos. Y regularidades en fenómenos compartidos como la naturaleza propia de la educación formal regida por una legislación única que marca unas políticas y exigencias establecidas desde la ley.

Desde la coordenada de la complementariedad se configuró un trayecto metodológico, que en la misma línea de la complejidad, permitió acercarse al fenómeno estudiado, buscando integrar y complementar desde un diseño metodológico que se ajustara a la naturaleza diversa y compleja de la formación en competencias emocionales; porque "... los diseños de investigación son válidos en la medida que estén en concordancia con la realidad y con las circunstancias que se presentan en dicho conocimiento" (Murcia & Jaramillo, 2008, p. 10); para ello se potenció la complementariedad de actores sociales, de fuentes teóricas y prácticas de información, de métodos, de técnicas y de instrumentos.

Desde esta perspectiva fue posible también abordar, de manera complementaria, la dimensión cualitativa y cuantitativa del fenómeno del desarrollo de competencias emocionales en las ENS. Cualitativa, en cuanto implicó el análisis de los procesos sociales sobre el sentido que las personas dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad, ya que se analizaron y comprendieron subjetividades humanas como las intencionalidades, las concepciones y prácticas de desarrollo de competencias emocionales de los docentes.

La dimensión cuantitativa estuvo presente porque también se asumió la formación de docentes en sus dimensiones cuantificables y conmensurables, estableciendo regularidades, datos objetivos, resultados de pruebas censales, intensidades horarias de asignaturas, recursos disponibles para el proceso, frecuencias de eventos o sucesos, cantidad de horas dedicadas a procesos relacionados y el análisis de estas mediante métodos estadísticos.

Para materializar toda esta concepción epistemológica se configuró un diseño metodológico bajo la racionalidad del denominado círculo hermenéutico (Schleiermacher, 1997), lo cual permitió configurar un ciclo comprensivo que se expresó en círculos comprensivos permanentes que, a manera de espiral, permitieron comprender el fenómeno del desarrollo de competencias emocionales en las ENS; complementado con técnicas como el análisis documental, los grupos focales de discusión, el estudio de caso, la entrevista y el cuestionario.

El círculo hermenéutico como trayecto investigativo comportó tres momentos investigativos: un momento de reconstrucción que denota el proceso de comprensión de lo que los investigadores experimentaron al abordar la unidad comprensiva. Un momento de teorización, entendido como el proceso de reducción y categorización de los datos que permitió generar teoría sustantiva y contrastar con la teoría formal. Y un momento de configuración, como proceso emergente en la dinámica comprensiva del círculo hermenéutico, que arrojó como resultado dos configuraciones teóricas que se constituyen en resultados académicos centrales de esta investigación.

Cada momento del círculo hermenéutico aportó de manera dialéctica a la reconstitución del círculo general, de manera que cada uno se alimentó permanentemente de las elaboraciones de los otros procesos; conformándose así

círculos comprensivos concéntricos que, a manera de espiral, denotaron un proceso continuo de interconexión, comunicación y relación entre los diferentes procesos interpretativos y comprensivos.

Unidad comprensiva

Consecuente con la naturaleza y trayecto del círculo hermenéutico, el proceso investigativo asumió como unidad comprensiva los programas de formación complementaria de las ENS en Colombia, entendidas según el artículo 3° del decreto 3012 de diciembre 19 de 1997, como el último nivel que ofrecen las ENS una vez finalizada la educación media en el grado 11; tienen una duración de cuatro semestres ofrecidos en jornada única completa, durante los cuales se forman docentes para desempeñarse en los niveles de preescolar y básica primaria.

Del total de 137 ENS en Colombia se obtuvo un muestreo discriminado que tuvo como objetivo maximizar las posibilidades y condiciones para obtener información significativa para el análisis. Este muestreo consistió en los textos formales o resúmenes ejecutivos, de los proyectos educativos institucionales de 75 ENS, textos que de manera voluntaria remitieron tales instituciones al Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, ICFES, y que fueron puestos a disposición del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, para efectos de la investigación, a través del grupo de investigación “Docentes y Contextos” de la Universidad de Caldas. De estos documentos se hizo una focalización a través de un análisis documental de las intencionalidades formativas, perfiles y planes de estudio de los programas de formación complementaria. Esta unidad de análisis se configuró como estudio de casos múltiple.

Este muestreo discriminado fue complementado con el abordaje de una unidad comprensiva particular, asumida como caso instrumental que permitió estudiar y comprender la especificidad del desarrollo de competencias emocionales en una ENS; permitiendo un proceso de indagación a profundidad, sistemática y crítica, del fenómeno en estudio. De esta manera, el caso estudiado implicó la investigación exhaustiva no como caso especial, sino con el ánimo de complementar y contrastar los hallazgos y teorizaciones resultantes del análisis de los otros 75 casos. La información recolectada del caso instrumental se hizo a través de observación participante, diarios de campo de prácticas de estudiantes y grupos de discusión.

De manera complementaria a través de un cuestionario de pregunta abierta se indagó a 63 directivos docentes de 40 escuelas normales asistentes a la asamblea nacional de ASONEN en 2014 y 2015.

RESULTADOS

Como se explicó, el círculo hermenéutico como trayecto investigativo comportó tres momentos investigativos: un momento de reconstrucción, un momento de teorización y un momento de configuración, como proceso emergente en la dinámica comprensiva del círculo hermenéutico. Fruto de esta dinámica surgieron dos configuraciones teóricas que se constituyeron en los resultados académicos centrales de la investigación: los primeros expresados en cuatro tesis comprensivas generadoras que apalancan y sustentan una tesis comprensiva central; dichas tesis argumentan las comprensiones, limitaciones y posibilidades de la educación para el desarrollo de competencias emocionales en los programas de formación complementarias en las ENS en Colombia, proponiendo un horizonte de sentido a partir de dichas comprensiones. Además de éstas se configuró una propuesta de taxonomía de competencias emocionales docentes.

En el presente artículo se desarrollan tres de las tesis centrales.

Tesis 1: A pesar de la diversidad cultural y social de Colombia, es evidente la prevalencia de una tendencia homogénea hacia el desconocimiento de las competencias emocionales en los procesos educativos de los programas de formación complementaria de las ENS

100

Uno de los aspectos relevantes considerado en el transcurrir de la investigación, fue la diversidad cultural y social de los contextos de las ENS; esta es una constante y un reto en toda investigación cualitativa. Por lo anterior a lo largo de la investigación, en cada momento del círculo hermenéutico, se asumió una actitud respetuosa de la diversidad de los contextos de las diferentes escuelas normales, distribuidas en 22 departamentos de Colombia. A pesar de que las fuentes de análisis más abundantes fueron las intencionalidades formativas o perfiles y los planes de estudio de los PEI, el contexto general de los documentos se dispuso como referente y se consideró en caso de necesitar más información de apoyo para la interpretación psicológica, si el contenido de las unidades semánticas analizadas no arrojaba suficientes soportes

para la comprensión; caso en el cual se acudiría siempre al marco general del PEI para clarificar o dar sentido a tales enunciados .

Pese a que esta advertencia epistemológica, las regularidades fueron una constante y las heterogeneidades esperadas a partir de dicha diversidad cultural y social propia de cada ENS, no emergieron en el proceso de reconstrucción; lo emergente fueron comprensiones que dan cuenta de una situación que se repite en cada caso; así sea con lenguajes diversos: las intencionalidades formativas de los PEI, el cuestionario aplicado a los directivos docentes de las 40 ENS asistentes a la asamblea de ASONEN, los diarios de campo de los docentes en formación y los grupos focales, mostraron una tendencia recurrente y homogénea hacia el desconocimiento de la formación emocional, que desdibujó la diversidad propia de los contextos; comprensión que fue ratificada en el caso instrumental.

Las características diferenciadoras más relevantes estuvieron marcadas en los estilos de redacción o los modelos pedagógicos de base. Al codificar y categorizar documento tras documento, se puso de manifiesto que las diferencias de regiones, contextos, etnias y estratos socioeconómicos no se hacían presentes, de allí el planteamiento de esta primera tesis.

Esta homogeneidad que sustenta esta tesis, se hace evidente desde el momento de reconstrucción al aplicar los métodos de interpretación gramatical y psicológica a los textos de las intencionalidades de los PEI. Durante este momento del trayecto metodológico, al extraer de los PEI las intencionalidades formativas y los planes de estudio, para sistematizarlas a través del ATLAS.ti, no se asignó directamente el nombre propio de cada ENS o su ubicación geográfica; en su defecto se colocó como referencia un número aleatoriamente asignado a cada ENS para evitar cualquier tipo de sesgo inicial. Sin embargo, este criterio diferenciador no prestó ninguna utilidad práctica, ya que los códigos lingüísticos, las categorías gramaticales usadas en los estándares y lineamientos de política empezaron a ser la constante, configurando una información homogénea que no requirió acudir al texto general del PEI para clarificar categorías o tendencias, y en todo caso desconociendo categorías propias o afines a la formación emocional.

En el momento de reconstrucción, aplicados los dos métodos comprensivos del círculo hermenéutico, se procedió a la codificación de la información; una codificación abierta derivada del proceso de comprensión del método intuitivo en el cual fueron

emergiendo excepcionalidades y regularidades de los cuestionarios, los PEI y los diarios de campo.

Simultáneamente a esta codificación abierta, se planteó una codificación teórica en los textos de las intencionalidades formativas en la que se establecieron como categorías iniciales las competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2005) en el modelo pentagonal; esta clasificación planteó para la categorización teórica inicial cinco grupos básicos de competencias emocionales con 29 dimensiones, para un total de 34 categorías de partida.

En total se extrajeron 3.000 unidades de sentido de las intencionalidades formativas, un promedio de 40 intencionalidades por ENS. El primer proceso de interpretación gramatical y psicológica derivó en la selección de 534 intencionalidades relacionadas directamente con dimensiones del desarrollo humano; diferentes a competencias comunicativas, cognitivas, pedagógicas o investigativas. Esta primera interpretación ya muestra una primera tendencia ya que da cuenta como la formación humanística en sí misma posee una prevalencia baja en el contexto general de las intencionalidades de las ENS, en promedio el 8,2%.

De estas 534 intenciones, a partir de la interpretación gramatical y psicológica, se realizó una segunda codificación teórica a partir de las competencias emocionales definidas en el modelo Bisquerra (2005); arrojando como evidencia final que solo se consideraron asociadas con competencias emocionales el 1,44% de las unidades de sentido (8 en total), en ocho de las escuelas normales de las analizadas. A continuación, se detallan tales intencionalidades.

ENS 13: “Emocionalmente estable, que trate con asertividad las dificultades”.

ENS 19: “Formar estudiantes que se integren consciente y afectivamente con el medio natural, para que contribuya a la conservación y protección del medio ambiente y al mejoramiento de la calidad de vida de la población”.

ENS 34: “Construir relaciones pacíficas y afectivas que contribuyan a la sana convivencia”.

ENS 38: “Estabilidad y control emocional incluyendo buenas relaciones con los estudiantes”.

ENS 41: “Fortalecido en sus valores y sus capacidades cognitivas y afectivas”.

ENS 54: “Manifiesta ecuanimidad, control personal, manejo de emociones”.

ENS 57: “Conoce las circunstancias que rodean a cada uno de sus alumnos y da respuesta a las necesidades afectivas, tan importantes en esta etapa para que se produzca el aprendizaje”.

ENS 75: “Desarrolle su formación ética profesional e intelectual de una manera integral (intelectual, psíquico, espiritual, social, afectiva, moral y demás valores humanos)”.

En la misma línea de las evidencias descritas anteriormente, al aplicar la interpretación gramatical a los planes de estudio de los 75 PEI analizados, solo se encontraron tres mallas curriculares, 1,3% del total, con estructuras temáticas que utilizan campos temáticos relacionados con las categorías de emocionalidad o afectividad. Solo un PEI abordaba estas categorías en el perfil de los directivos y otro lo aborda al definir su concepto de educación integral. Esto nuevamente marca una clara tendencia en el grado de importancia que se da a la temática en estos programas.

Las estructuras temáticas mencionadas fueron:

ENS 52: “Competencias afectivas”.

ENS 65: “Inteligencias múltiples A. Lingüística B. Matemática C. Musical D. Emocional E. Interpersonal”.

ENS 73: “Relaciones afectivas y efectivas I”.
“Relaciones Afectivas y Efectivas I”.

A partir de estas comprensiones logradas en el momento de reconstrucción del círculo hermenéutico y en palabras de Strauss y Corbin (2012) para refinar la teoría, de manera complementaria y en procesos de codificación selectiva, se rastrearon también en el caso instrumental, en los grupos focales de discusión y en los cuestionarios a directivos; ratificando la tesis al encontrar un desconocimiento de la temática y la informalidad frente a la misma.

Pero este análisis no implica solo a las ENS estudiadas, sino que es un fenómeno del sistema educativo mismo; evidencia de ello fue el desconocimiento de la educación emocional como tema en las mesas de trabajo que en el 2013 y 2014

hizo para el análisis el Ministerio de Educación Nacional sobre la “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente”; en el que se reconoció posteriormente a las ENS como parte del sistema de formación inicial de docentes.

Esta tesis argumentada y evidenciada a través de la comprensión lograda en los momentos de reconstrucción y teorización del círculo hermenéutico vivido durante la investigación, nuevamente es una invitación a los docentes formadores de docentes para mejorar las condiciones de formación de las nuevas generaciones de docentes; abocados a un tiempo en el que las competencias emocionales pueden significar la diferencia entre una generación truncada o una generación que pueda superar las adversidades de la realidad que le correspondió vivir. Son más que evidentes los procesos afectivos implicados en la labor docente y la vinculación de estos procesos con la creación de un clima propicio o no para el aprendizaje.

Evidenciar cómo se está formando una generación docente vulnerable afectivamente y sin las herramientas suficientes para gestionar las situaciones emocionales propias de su desempeño docente, debe suscitar compromisos con nuevas formas de entender y concebir la educación integral.

Los programas de formación complementaria (PFC) de las ENS tienen un alto impacto en la educación del país y por ello deben asumir su responsabilidad de ser pioneros en la transformación y cualificación de las prácticas formativas de sus docentes en formación. Esto implica analizar y considerar las dimensiones afectivas de la docencia y sobre todo considerar las competencias de sus docentes formadores de docentes como actores estratégicos en la implementación de los cambios que se requieren para una nueva educación.

Tesis 2: La educación emocional en los programas de formación complementaria de las escuelas normales en Colombia se aborda con un enfoque pre-científico y se encuentran evidencias incipientes de iniciativas y prácticas que avanzan hacia un enfoque científico.

Para iniciar esta argumentación que permite afirmar la concepción precientífica que se tiene en las ENS y que a su vez apoya el argumento de la regularidad y homogeneidad encontrada en la formación emocional en los programas de formación complementaria de las ENS, están las evidencias que permiten determinar el predominio de la formación cognitiva sobre la educación emocional. Como se

argumentó en la tesis anterior, esta característica de la educación, que podría afirmarse no es solo de las ENS, fue ratificada en la evaluación que hizo el Ministerio de Educación Nacional en el documento de políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente, publicado en julio de 2014, en el cual se afirma como una de las debilidades en la formación de maestros en Colombia la "... persistencia de prácticas de formación academicistas, centradas en los contenidos de las disciplinas académicas y alejadas del desarrollo de competencias" (MEN, 2014, p. 93).

Esta formación academicista con predominio cognitivo se deriva de una tradición filosófica occidental, en la que se promulga la dualidad mente/cuerpo. Esta característica puede ser rastreada desde los griegos, pero fundamentalmente es enriquecida y difundida por la obra de René Descartes (1596-1650), a quien se le atribuye las bases del paradigma del positivismo y del método científico; aún muy arraigado en algunas comunidades científicas.

Esta racionalidad a través de sus múltiples desarrollos teóricos defiende la dualidad razón/emoción como definición de la naturaleza humana y la fundamenta en una dicotomía entre un ente superior (razón, mente, cognición) y otro inferior (cuerpo, pasión, emoción).

En este paradigma, de manera clara y radical, las emociones se distinguen de la cognición y se les asigna una condición inferior e incontrolable que afecta la razón y por ello se considera que deben ser reprimidas y controladas. En esta perspectiva el razonamiento puede existir separado del cuerpo. Este dualismo cartesiano, como se denomina teóricamente, es un paradigma aún muy vigente y ha hundido sus raíces tan profundamente en la cultura occidental, especialmente en la educación, que aún sigue generando grandes dificultades para las ciencias humanas, especialmente para entender el mundo de las subjetividades humanas; entorpeciendo la evolución de una concepción de educación que sigue centrada en la formación cognitiva.

Esta concepción es claramente evidenciada a lo largo de la investigación a través de muchas regularidades, varias de ellas utilizadas para argumentar la tesis uno. La primera evidencia de esta dualidad cartesiana se encuentra en la prevalencia de las intencionalidades cognitivas sobre las humanísticas, 91,8% de intencionalidades de competencias cognitivas, frente a 8,2% de competencias de orden humanístico y dentro de estas solo un 1,3% de competencias emocionales. Además de ello, esta

prevalencia es ratificada por el valor en créditos de cada una de las estructuras temáticas orientadas a la educación emocional; todas de 2 créditos; cada crédito equivale a 48 horas de trabajo presencial y 96 horas de trabajo autónomo, valor que no es significativo en el contexto general de la duración del programa de formación complementaria; el cual es mínimo de 4 semestres, 60 créditos en promedio para todo el programa, 15 créditos por semestre.

Esta situación es ratificada en la ENS del caso instrumental donde se muestra igual tendencia a pesar de que, a diferencia del estudio de caso múltiple en las 75 ENS, en los cuales no se pudo analizar en profundidad los microdiseños de cada estructura temática; en el caso instrumental sí se analizaron con mayor profundidad los contenidos de las estructuras temáticas para verificar la inclusión de temas relacionados con las competencias emocionales. Este análisis arrojó que, de 75 estructuras temáticas, con un valor total de 60 créditos, que tiene el plan de estudios, ninguna tenía como intencionalidad y temática central la educación emocional o alguna de las dimensiones de las competencias emocionales, ni tenía horas de trabajo autónomo al respecto. La relación de prevalencia de temáticas referidas de manera directa a las competencias emocionales es de 0,2%; situación que ratifica igualmente la tendencia al desconocimiento del tema de la educación emocional en el caso instrumental que en el estudio de casos múltiple y el paradigma precientífico frente al tema.

A pesar de lo anterior, al reafirmar que se dan avances incipientes hacia nuevos enfoques, se lograron rastrear en los PEI textos argumentativos introductorios a las intencionalidades que afirman la importancia de la dimensión emocional. Esta situación se presenta en ENS diferentes a las que contienen estructuras temáticas en sus mallas curriculares, ENS 34, 13, 38, 54: lo que es contradictorio, pero a la vez es evidencia de la irrupción incipiente del tema.

La misma situación ocurrió con el PEI 33, en el cual se hace un planteamiento expreso e intencional de la importancia de la dimensión emocional en sus docentes en el apartado del perfil del maestro formador de maestros; sin embargo, al rastrear la materialización de esta afirmación en las intenciones o estructura temáticas de esa ENS, no se encontraron evidencias. Esto nuevamente ratifica que existe una apertura al tema, pero aún no se dispone de los fundamentos conceptuales y metodológicos para incorporar de manera sistemática esta dimensión en la formación; lo que confirma el enfoque precientífico. El texto en cuestión es el siguiente:

ENS 33: “Favorecer el desarrollo social y emocional de los alumnos y en consecuencia generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos. La tarea del profesor no es solo dar conocimientos para todo, también es ser sensible al desarrollo social, emotivo, afectivo, a crear culturas, aulas, instituciones, en las que se conviva mejor. Favorecer la parte emocional, puesto que es una profesión cargada de emociones, en especial con los alumnos”.

En segunda instancia y apoyando esta tesis, se hizo evidente una apertura incipiente en cuatro ENS 15, 29, 75 y 14 en las cuales se describen en los cuestionarios, estrategias intencionales para la formación emocional; sin embargo, estas ENS no tenían como apoyo estructuras temáticas incluidas en sus mallas curriculares, ni tampoco tienen intencionalidades en los perfiles de los estudiantes, lo que denota que aún es un proceso incipiente; pero se comprueba apertura al tema. En la misma perspectiva las ENS en las que se identificó en sus perfiles, intencionalidades expresas de educación emocional, PEI 34, 13, 38 y 54, sus correspondientes directivos al contestar los cuestionarios no dieron cuenta de la temática ni de las estrategias desarrolladas para alcanzar esas intencionalidades. Esta situación hace evidente que el tema apenas se está abriendo paso.

Al continuar con las evidencias de la concepción pre-científica, desde la complementariedad de fuentes de información se ratificó la tesis en los diarios de campo y en los cuestionarios de los directivos docentes; en los cuales al indagar sobre las estrategias que implementan en los programas de formación complementaria para desarrollar las competencias emocionales o en el caso de los estudiantes al pedir que describieran situaciones emocionales, utilizan categorías científicas claras referidas a fundamentos teóricos de las competencias emocionales, no se hace alusión a competencias emocionales básicas, ni tampoco a sus dimensiones relacionadas. No se hizo uso de ninguna categoría referida a los tipos de emociones; esta tendencia muestra la falta de formación en el campo de la afectividad y la poca importancia del tema para los directivos de las ENS.

Otra evidencia de la prevalencia del paradigma pre-científico de la formación emocional se identificó, a través de la interpretación psicológica, en las respuestas dadas por los directivos docentes a la pregunta sobre las estrategias implementadas para la formación de competencias emocionales; en las cuales, de manera directa 91% de los directivos utilizó expresiones propias del paradigma dicotómico y de

predominio cognitivo en las que se focalizan estrategias cognitivas como fuente de desarrollo emocional. Algunos ejemplos son:

CUESTIONARIO 4: “Desde el manual de prácticas donde está definido el rol del estudiante del P.F.C, sus deberes y la manera como se relaciona con los estudiantes de preescolar y básica primaria, los maestros orientadores y los directivos”.

CUESTIONARIO 11: “En la formación profesional se le brindan a los maestros en formación herramienta teóricas para formarlos en las distintas competencias que requiere este futuro maestro enseñándoles a controlar sus propias emociones para obtener mejor desempeño en sus prácticas educativas”.

CUESTIONARIO 16: “Amor a la sabiduría. Son articuladas a todos los saberes que se trabajan en el P.F.C.

CUESTIONARIO 25: “A través del manual de convivencia, de proyectos, de cátedra, de a práctica docente en preescolares y centros de educación con básica primaria”.

CUESTIONARIO 34: “Desde los procesos de aprendizaje en los diferentes saberes, prácticas pedagógicas investigativas proyecto integración, participación en los diferentes proyectos transversales”.

CUESTIONARIO 40: “Desarrollo del plan de estudios que propicia la reflexión, la experiencia y espacios conceptualizados sobre el tema; la práctica docente con experiencia con poblaciones y contextos diferentes; el desarrollo de proyectos de investigación P.I un trabajo inclusivo”

Esta característica, propia del enfoque pre-científico, es una expresión igualmente derivada del dualismo cartesiano en el que la educación emocional no es viable, al considerar las emociones como conductas irracionales que hacen al juicio confuso: “la conducta humana es el resultado del alma racional, mientras que la conducta impulsiva (irracional) es propia de las emociones”; este es el famoso error de Descartes profundizado en los escritos de Damasio (1996). Este dualismo cartesiano fundamenta y sostiene igualmente la educación con predominio de lo cognitivo-racional, asumiendo que es una consecuencia propia de una persona educada el demostrar ciertos comportamientos y actitudes propias del uso de la razón. En este aspecto, la educación se encarga de educar la razón y el hombre, por consecuencia, de controlar “la pasión”; en esta lógica, razón y emoción están totalmente separadas.

Otra de las características propias del paradigma pre-científico fue el dimorfismo mantenido y reforzado a lo largo de la historia desde diferentes corrientes religiosas. Desde este dimorfismo moral se postuló que el alma, como parte racional, está en lucha para controlar la concupiscencia de los deseos y apetitos que originan las emociones y pasiones. En esta perspectiva, la persona que es incapaz de controlarlas peca y, por tanto, debe castigarse, hacer penitencia. Este tipo de pensamiento pre-científico de las emociones se caracterizaba por concepciones heredadas de la filosofía y teología católica-cristina en la que prevalecía la emoción como afección, en la que se clasificaban las emociones como virtudes (positivas) o pasiones (negativas) propias de la doctrina de Tomás de Aquino o la importancia de la noción de voluntad para controlar el carácter activo y degradante de las emociones de San Agustín; en este paradigma entonces la razón y la voluntad son las potencias superiores del ser humano.

La concepción moralista y teocéntrica de las emociones como característica de la concepción pre-científica de las emociones trae varias consecuencias: la primera es que las emociones como categorías desaparecen del discurso y por ende en la actuación cotidiana se les reprime al ser desconocidas. Esta característica del paradigma pre-científico se hace evidente en los discursos de los PEI, directivos docentes y estudiantes la suprimen del tema y desconocen casi totalmente categorías asociadas a la emocionalidad; es así como en las intencionalidades de los 75 PEI de 142 emociones posibles de mencionar, solo se mencionan dos emociones: alegría y asombro. En el caso de la ENS del caso instrumental no se mencionó ninguna. En los diarios de campo de los estudiantes, cuya temática central era describir situaciones emocionales, se mencionan 11 emociones: tristeza, alegría, rabia, miedo, respeto, indignación, desconcierto, orgullo, ira, tristeza, exasperación; lo que nuevamente ratifica su falta de formación y el desconocimiento en la temática, y la prevalencia de la concepción pre-científica de las ENS y en general de la educación en Colombia.

La segunda consecuencia de esta concepción dicotómica moralista fue la sublimación de la razón y la voluntad sobre las emociones, buscando la perfección a través de la virtud. Esta concepción eliminaba la posibilidad de la autodeterminación personal y la posibilidad de las emociones negativas como fenómenos connaturales a la dinámica de la vida. Desde esta perspectiva el ser humano debe ser solo un dechado de virtudes y cualquier expresión de emociones negativas se ve como incorrecta. “Aquí está la ética, puesto que una vida buena y honesta no se forma

de otro modo que mediante la virtud y esta solo se logra si las emociones están sometidas al control de la conciencia [Epístolas: 137, 5, 17].” (San Agustín, citado por Goleman, 2005, p. 345)

Este tipo de afirmaciones que evidencian la característica moralista del enfoque pre-científico está presente en 60 de los 75 PEI, con un 80% de prevalencia, ratificando la concepción pre-científica que se argumenta en la presente tesis. A continuación, se listan estas expresiones:

ENS 1: “humanista”, **ENS 2:** “maestro idóneo, de sanas costumbres”.
ENS 5: “Comportamientos dignos”. **ENS 8-75-36:** “Virtuoso”
ENS 9: “Ser el más culto de la sociedad”. **ENS 15:** “personalidad sana”
ENS 20-26-51-58: “alta calidad humana” **ENS 19:** “Ser el mejor, lo mejor y para lo mejor” **ENS 5-14-23-39:** “Muestre dignidad como persona”, **ENS 39:** “Integro”, **ENS 54:** “Decoro”, **ENS 53:** “actuar bien o el actuar correcto”, **ENS 1-3-6-17-22-26-32-35-42-44-47-59-54-61-75:** “Integral” **ENS 42-17:** “Personalidad madura” **ENS 46:** “actuar correcto” **ENS 47:** “profundamente humano”,

Coherente con lo anterior y en el mismo paradigma de pensamiento, es necesario aclarar que del listado de intencionalidades de corte moralista, 10 ENS, 27%, directamente expresan su línea de formación católica, lo que ya de plano ratifica su paradigma de formación dicotómica: ENS 18, 24, 25, 27, 34, 36, 39, 54; pero es importante clarificar que solo tres son regentadas por comunidades religiosas y las cinco restantes por comunidades de laicos.

Al retomar todas las evidencias anteriormente argumentadas y asumir el proceso recursivo del círculo hermenéutico entre el momento de reconstrucción y teorización, se relacionaron cada una de las evidencias y sus interpretaciones con el dimorfismo característico del enfoque pre-científico; en coherencia con esto se hace evidente que la formación racional cognitiva es la que predomina en el panorama formativo de los programas de formación de las ENS.

En esta línea de pensamiento y retomando los aportes de Spinoza (1678) en el campo de las emociones, el papel de la razón sigue las líneas marcadas desde la antigüedad, pretendiendo liberarnos de las emociones negativas y ayudarnos a alcanzar el experimentar la realización personal. Situación que por demás ya

en la actualidad está claro que es imposible. Tanto las emociones positivas como las negativas hacen parte de la naturaleza de las personas y es sano, natural y psicológicamente equilibrado expresar tanto unas como las otras. La competencia, en este sentido, se logra al expresarlas en coherencia con el tipo de situación y con la intensidad y perdurabilidad que garantice reacciones asertivas, posibilidad que se logra a través de una adecuada educación emocional.

Parte de la racionalidad derivada de este enfoque pre-científico para los enfoques pedagógicos es el considerar que esta responsabilidad no pertenece a la organización educativa y de manera consecuente se deja bajo la responsabilidad del propio individuo y como proceso derivado de otros procesos institucionales; en sí misma se considera una consecuencia lógica de la formación racional cognitivista recibida en la escuela, negándole la posibilidad a los docentes en formación de desarrollarlas de manera sistemática y rigurosa.

Tesis 3: La dimensión organizacional de las ENS es un factor determinante en el desarrollo de competencias emocionales en los maestros en formación.

Desde el objeto de estudio de la investigación, durante el círculo hermenéutico se realizó una codificación selectiva orientada a rastrear evidencias de la influencia del componente organizacional en el desarrollo de competencias emocionales; al respecto las evidencias encontradas evidenciaron esta tesis desde la perspectiva de los actores involucrados.

En primera instancia, en los diarios de campo de los estudiantes se encontraron alusiones a las dificultades que ellos vivieron en los centros educativos de práctica frente al estilo de dirección y clima organizacional de los mismos. En este sentido describieron las prácticas al respecto como inhibitoras de la respuesta de intervención de situaciones emocionales y en algunos casos las identificaron como causantes de un ambiente emocional negativo o conflictivo. En el contexto de las ENS se asume que el sitio de práctica desarrolla competencias docentes en estos docentes en formación y se espera que las prácticas y vivencias durante el desarrollo de las mismas sean una fuente de desarrollo y formación de estos; en este sentido por el contrario las experiencias descritas y las actitudes y reacciones evidenciadas por los estudiantes en los ambientes de práctica fueron negativas para su modelación emocional; encontrando ejemplos de la manera inadecuada

de intervenir y gestionar situaciones emocionales. A continuación, se listan estas situaciones organizacionales descritas por los estudiantes en sus diarios:

DIARIO 1: “Después de la hora del descanso, una compañera y yo nos colocamos a preparar las cosas para dar la clase, pero otra vez la coordinadora con su intransigencia y el papel de la máxima autoridad nos dijo a gritos: ¡¡Salgan!! Ustedes deben estar afuera”.

DIARIO 3: “La rectora de la institución al ver que yo estaba trabajando con pintoras con los niños; me levantó la voz y me dijo que yo no sabía nada porque los niños no podían hacer eso porque después se iban a manchar y al profesor le tocaría pagar. La verdad yo no sé si es una enfermedad que hay en este colegio de tratar a las personas mal ya que no hay necesidad de gritar ni regañar para decir las cosas”.

Además, de estas situaciones de clima organizacional, en los diferentes diarios a partir de la interpretación gramatical y psicológica se llega a la comprensión de prácticas y formas de solucionar y atender las situaciones en las diferentes organizaciones que conflictúan a los maestros en formación, haciéndolos dudar de la conveniencia o no de las mismas; ejemplo de ello son las siguientes expresiones de sentido; “la verdad yo no sé si es una enfermedad que hay en este colegio de tratar a las personas mal ya que no hay necesidad de gritar ni regañar para decir las cosas (DIARIO 1); es expresión de una percepción generalizada de que las cosas se resuelven con gritos. O la expresión: “pero que tampoco podía decirle nada porque él era el encargado de eso y no podía desautorizarlo (DIARIO 2)”; en esta se evidencia un acuerdo tácito de no intervención con un compañero para garantizar su autoridad, aún a pesar de estar haciendo algo incorrecto. O la expresión frente a la profesora nueva que aduce que le cuesta mucha dificultad adaptarse a la institución porque los niños tienen un comportamiento negativo generalizado: “para ella ha sido todo un desafío en los pocos días que lleva en la institución controlar a los niños, manejar la agresividad que ocurre entre ellos y adaptarse al colegio donde ellos se desenvuelven... todos son así” (Diario 4). Estas situaciones hacen evidente el impacto del clima y la cultura escolar y como de una manera afectan la percepción de los docentes en formación.

A partir de estas comprensiones derivadas del momento de reconstrucción en el grupo focal de discusión del caso instrumental, se les indagó a los estudiantes sobre la percepción que ellos tenían de las instituciones donde habían realizado

sus prácticas y cómo influía la forma de ser de los directivos y los profesores en las competencias emocionales de los niños, al respecto contestaron de manera contundente:

ESTUDIANTE 1: “En mi colegio la coordinadora afectaba mucho. Todos los profesores andaban estresados con ella eso se parecían a nosotros con el profe XXX, que todo el mundo sale corriendo cuando lo ve para que no lo regañe”.

ESTUDIANTE 2: “Es que los coordinadores tienen que ser bravos o si no nadie les hace caso, por eso yo no quiero ser coordinador, que para estar regañando a toda hora”.

ESTUDIANTE 3: “En el colegio donde yo estuve los salones son muy duros, salones muy indisciplinados y los profesores ya como que no les importa ya se acostumbraron entonces uno no tiene nada que hacer ahí”.

ESTUDIANTE 5: “Mi colegio es diferente al de XXXX porque allá tratan muy bien a los niños, pero no exigen académicamente”.

ESTUDIANTE 6: “Yo tenía una profesora muy brava, agresiva, pero se enfermó y no vino al colegio dos semanas y a mí me tocó solo con los niños y en esas dos semanas el grupo reaccionó a los estímulos y el cariño”.

Estas apreciaciones y la aceptación de los compañeros durante el grupo focal dieron cuenta del impacto de la cultura organizacional en el clima emocional de las instituciones, términos como “profesores bravos”, “los profesores son tan frescos”, “todos los profesores andaban estresados” dan cuenta de características no solo de una persona sino de la organización en general y cómo van moldeando y delineando las instituciones. Al respecto se les indagó a los estudiantes en el grupo focal: ¿qué aprendizajes habían recibido de esos docentes y esos directivos durante la práctica? Y al respecto afirmaron:

ESTUDIANTE 6: “Que las directivas y los coordinadores deben ser apoyo en lugar de enredar más a los profes”.

ESTUDIANTE 8: “Que hay profesores que no quieren ser profes, pero no encuentran más trabajo”

ESTUDIANTE 9: “A mí me dio mucha risa, porque me acordé que los profesores dicen que cuando estemos dictando clase nos vamos a

dar cuenta lo maluco que es que los estudiantes hagan indisciplina y es verdad ahí las paga uno todas las que hizo”.

ESTUDIANTE 9: “Sin que le digan a uno nada, uno ya aprende lo que se debe hacer para que el ambiente en el colegio con los niños se mejor”

Es este aspecto en los procesos de observación participante en el caso instrumental se ve en este tipo de experiencias de práctica un valor potencial para la formación integral. A través de la autoevaluación después de la práctica se puede abordar de manera reflexiva estas experiencias y reflexionarlas de manera crítica y formativa para una educación integral, emocional, didáctica, pedagógica. En esta perspectiva se pudo constatar que este tipo de situaciones en el contexto del caso instrumental, no son aprovechadas al máximo para ello; en las respuestas de 26 directivos, un 58% del total evidencian actividades de la cultura institucional tales como “trabajo colaborativo”, “valores institucionales”, “misión” “eventos culturales”, “ambientes de convivencia y respeto mutuo”, “práctica docente”, “protagonismo en la institución”; todas ellas no intencionalmente diseñadas pero que a través de su vivencia dinamizan y forman a través de un currículo oculto que marca la formación de los estudiantes.

Por lo anterior la presente tesis plantea la necesidad de organizar ambientes institucionales intencionalmente pensados para una formación integral, sobre todo en espacios como los de formación de docentes, donde a través de la vivencia cotidiana el docente en formación va adquiriendo experiencias que le pueden servir de modelo para su futura actuación docente.

Llama la atención como de manera más amplia los perfiles de docentes formadores de docentes y de directivos de las ENS plantean mayor número de categorías relacionadas con las relaciones interpersonales y su trato a los estudiantes, en contraste con la ausencia de estas en los perfiles de los estudiantes. Esto puede deberse a la falta de reflexión al respecto y especialmente a la consideración de que los estudiantes, a pesar de su condición de docentes en formación, son considerados más que docentes como “estudiantes” y la exigencia no es la misma. Esto expresado a su vez por los mismos maestros formadores de maestros en el caso instrumental al ser indagados sobre la situación.

Esta tesis nos lleva a reflexionar sobre la manera de pensar la organización escolar y en especial la organización formadora de maestros; esto implica repensar su estructura, administración y funcionamiento como sistema en perspectiva de la construcción de comunidades formativas en la que todos sus procesos tengan sentido formativo. En este contexto y desde el posicionamiento epistemológico de la presente investigación, la organización, si es asumida como comunidad formativa, tiene la convicción que no solo el estudiante se forma, que no solo los procesos didácticos del aula forman, sino que toda la dinámica organizacional y además padres, directivos y docentes están inmersos en un proceso formativo constante.

CONCLUSIONES

Es el momento de evaluar con nuevos ojos la formación que se le está dando a la nueva generación de maestros en Colombia por los cambios que requiere esta nueva sociedad. Para ello se deben movilizar los paradigmas en perspectiva de una educación más integral, más humana; una formación que atienda al concepto de hombre en toda su complejidad. Una educación que de manera sistemática y rigurosa asuma de manera científica todas las dimensiones del ser humano, especialmente la emocional. La ciencia y los avances de muchas ciencias hoy han llevado a comprender científicamente la vida emocional y ello debe hacerse evidente en las organizaciones escolares, especialmente las encargadas de formar las nuevas generaciones de maestros. La vida emocional ya no es un tema de intuiciones y subjetividades, es un tema de abordaje científico y didáctico que contribuye a la perfectibilidad del ser humano y en este sentido la educación debe asumirla con igual rigurosidad. En esta tarea es necesario estar atentos a las comunidades académicas del mundo y ver cómo se abren espacios e iniciativas que plantean una mejor educación desde la implementación de programas de educación emocional.

El siglo XXI planteó a los maestros el reto de trabajar en las aulas un volumen de información nunca antes considerado, pero más allá de esa información, se requieren seres humanos con la capacidad de gestionar, procesar y criticar conscientemente esa información; seres humanos capaces de poner en contexto de actuación dichos conocimientos; para ello, solo la formación academicista y cognitiva no es suficiente; se requiere de maestros que apunten a la formación de competencias integrales que les den las herramientas necesarias

para navegar en la sociedad del conocimiento sin naufragar en una sociedad vulnerable y compleja y para ello la educación emocional es requisito indispensable. La visión pre-científica que se tiene del proceso emocional ya no es vigente, se debe mirar el contexto y aprender de las tendencias mundiales que voltean sus ojos a la formación emocional. Es momento de que las organizaciones formadoras de maestros empiecen a romper los viejos moldes y se implementen visiones más integrales y holísticas de la formación humana. En este sentido, identificar que la visión pre-científica de la vida emocional impera en nuestras instituciones; que este debe ser más que un mero diagnóstico, debe ser un pretexto para mirarse hacia adentro y buscar nuevos caminos para formar las nuevas generaciones.

Esta lógica rompe el paradigma clásico en el que se cree que solo se aprende, desarrolla o forman competencias emocionales desde el currículo intencional, si no también y especialmente que se forma en competencias emocionales a través de la cotidianidad de las relaciones y procesos organizacionales. Así como la organización educativa es más que la suma de sus individualidades, en sí misma comporta y determina una gama de procesos complejos propios de las relaciones colectivas entre los individuos, que superan, en el caso de las organizaciones educativas, el propio fenómeno formativo formal del aula de clase. Uno de estos fenómenos que forma y determina la actuación de las personas es la cultura organizacional, entendida según Montealegre y Calderón (2007) como aquel sistema de comprensión que denota “los aspectos expresivos y afectivos de la organización en un sistema colectivo de significados simbólicos” (p. 55) que determina las características de la organización y a su vez determina la forma en que la organización asume los retos diarios de su trabajo. Esta dimensión de naturaleza primordialmente afectiva da una impronta a cada organización, asignándole un sello, una personalidad que marca a cada uno de sus miembros, caracterizando sus comportamientos, su vida afectiva de características comunes a sus miembros.

Como se afirmó anteriormente “enseñar es un acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto” (Fernández & Extremera, 2003, p. 497); por eso en esta perspectiva cualquiera sea la cultura y el clima organizacional, se está imprimiendo un sello a sus actores. Por ello es necesario incorporar elementos que de manera intencional hagan consciente esta labor formativa y se

implementen los ajustes necesarios para generar un ambiente propicio para la formación emocional.

Siguiendo las reflexiones de Beltrán (1996), se reafirma que la inteligencia y el conocimiento no facilitan la felicidad ni con nuestra pareja, ni con nuestros hijos, ni permiten que tengamos más y mejores amigos. El conocimiento y el saber no determinan nuestro equilibrio emocional, ni mucho menos nuestra salud mental. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional y es allí donde justamente la escuela tiene el escenario propicio para dar las herramientas afectivas para responder a la sociedad que nos correspondió vivir. “El afecto dentro del currículo constituye hoy una de nuestras asignaturas pendientes” (citado por Bueno et al., p.172)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleksandrovich, R., y Viktorovich, D. (2016). Methodological bases for psychological support of the teacher at various stages of his / her professional and personal development. *Rossiyskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 13 (1), 85-93. Recuperado de <http://paper.researchbib.com/view/paper/225672>
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000602>
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona: Síntesis.
- Bunar, N. (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25 (1), 1-8. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930903377415>
- Castro, B. (2012). La organización educativa: una aproximación desde la complejidad. *Estudios Pedagógicos*, Universidad Austral de Chile, 78-93.

- Chica, O. & Sánchez, J. (2015). *El reto de desarrollar competencias emocionales en las organizaciones educativas*. En Ramírez, G., Rosas, J., Lozano, O., Gil, M., Magallón, M., De la Rosa, A., Morales, E., Ana, M., Mapén, F., Cruz, Z., Velásques, F., Hernández, A., Cruz, D., Obeso, M., & Núñez, C. *El análisis organizacional en México y América Latina. Retos y perspectivas a 20 años de estudios*. México D.F.: Grupo Editorial HESS, S.A. de C.V.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Andrés Bello.
- Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 403-415. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000038>
- Daza, A., Mulford, M., & Vargas, J. (2019). *Caracterización del perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región caribe colombiana*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad Simón Bolívar.
- Extremera, N., & Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332 (1), 97-116.
- Fernández, M., Palomero, J. & Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de maestros. *REIFOP Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 12 (1), 33-50.
- Gairín, J. (2007). *Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. Las comunidades formativas de aprendizaje, Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia* (AECI). La Paz, Bolivia: Agencia Española de cooperación Internacional.
- Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional*. Mexico D.F.: Zeta.
- Grobler, B. (2014). Teachers' perceptions of the utilization of emotional competence by their school leaders in Gauteng South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (6), 868-888.
- Guhn, M., Gadermann, A., Almas, A., Schonert-Reichl, K., y Hertzman, C. (2016). Associations of teacher-rated social, emotional, and cognitive development in kindergarten to self-reported wellbeing, peer relations, and academic test scores in middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 76-84. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061530020X>

- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000370>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 995-1006. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000855>
- Ministerio de Educacion Nacional, República de Colombia. (2014). *Políticas y sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá, Colombia. MEN.
- Montealegre, J., & Calderon, G. (2007). Relaciones entre actitud hacia el cambio y cultura Organizacional: Estudio de caso en medianas y grandes empresas de confecciones de Ibagué. *Revista de Ciencias administrativas y Sociales. Universidad Nacional de Colombia*, 17 (29), 49-69.
- Morin, E. (1998). *El método. la vida de la vida*. Madrid, España: Cátedra.
- Murcia, N., & Jaramillo, L.G. (2008). *Investigación cualitativa. "La complementariedad"*. Armenia Quindío: Kinéssis.
- Ortiz, A. (2009). *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas*. Barranquilla - Colombia: Editorial Litoral.
- Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare-A Journal of Comparative and International Education*, 44 (1), 53-76. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2013.859894>
- Sánchez, J. (2014). *Prácticas de autoevaluación con fines de acreditación instituciones en Colombia: una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad*. Editorial Unimagdalená. Santa Marta, Colombia.
- Sánchez, J. (2012). *Una perspectiva emergente para concebir la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo*. In J.E. Caro, Cultura y Sociedad. orientaciones para el ser humano en sociedad (pp. 190-211). Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Schleiermacher, F. (1997). *El Esbozo*. (V.G. 2000, Trad.) Madrid, España: Editorial Gredos: Madrid.

- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99* (3), 611-625. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&doi=10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Spinoza, B. (2011). Luciano Espinosa, ed. *Obra completa*. Biblioteca de Grandes Pensadores. Madrid: Editorial Gredos.
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research, 78* (2), 330-363. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654308317846>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tikly, L. (2017). The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review, 61* (1), 22-57.
- Zeichner, K., Payne, K., y Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 66* (2), 122-135. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487114560908>