

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

Giro afectivo y educación

Percepciones de los docentes acerca de la importancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de Bachillerato a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19

Luis Rodolfo López Morocho

Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2024

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Luis Rodolfo López Morocho, autor del trabajo intitulado “Giro afectivo y educación: percepciones de los docentes acerca de la importancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de Bachillerato a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

25 de enero de 2024

Firma: _____

Resumen

Las propuestas en torno a una educación centrada en emociones han crecido exponencialmente en las últimas décadas, siguiendo tendencias internacionales en las que Ecuador también se ha enmarcado. En este contexto, la investigación se propuso analizar las percepciones de los docentes en torno a la implementación de la educación emocional en el bachillerato de una unidad educativa fiscal fruto de las políticas educativas emanadas del Mineduc a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Para ello, se lleva a cabo un breve rastreo genealógico del camino que ha tenido este concepto, teniendo como punto clave, el denominado ‘giro afectivo’, consolidado en el siglo XXI y conformando desde la década de los sesenta y setenta. La metodología usada es cualitativa, centrada en un estudio de caso, que emplea técnicas de revisión documental y entrevistas, con una triangulación de fuentes. Para el procesamiento y análisis de la información se usó la técnica de análisis categorial. Los resultados mostraron percepciones positivas en los docentes sobre la educación emocional, acerca de su necesidad para lograr un clima de aula que promueva y permita aprendizajes significativos. En este sentido, la comprensión y práctica del desarrollo de competencias socioemocionales es limitada y viene dada a través *del Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* y el proyecto de innovación educativa centrado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. El primero, trabajando de una manera reducida la competencia socioemocional, limitándose a aspectos de autoconocimiento y relación interpersonal tangenciales, y el segundo, en cuanto teoría, considerado ya como un mito educativo.

Palabras clave: educación emocional, giro afectivo, estudio de caso, competencias socioemocionales, inteligencias múltiples, currículo nacional

Si la genealogía plantea a su vez la cuestión del suelo que nos ha visto nacer, de la lengua que hablamos, o de las leyes que nos rigen, es para sacar a la luz los sistemas heterogéneos que, bajo la máscara de nuestro yo, nos prohíben toda identidad.

Foucault

Quien lo más profundo ha pensado,

Ama lo más vivo,

Hölderlin

Pensar, en cambio, es descubrir en cada camino una multitud de sentidos y en cada sentido una multitud de caminos.

Óscar de la Borbolla

A todos aquellos docentes que incansablemente luchan por un mundo mejor, sin perder la pasión, la esperanza y el coraje de la verdad...

Agradecimientos

Como siempre, agradezco infinitamente el apoyo incansable de mi familia y seres queridos, que siempre han confiado en mí. De manera especial a mi esposa, compañera del camino, de aventuras y desventuras; a mi madre, quien pese a la distancia está muy presente; a mi padre y mi hermano, pilares fundamentales de mi vida.

Asimismo, a la Universidad Andina Simón Bolívar, sobre todo a todos los compañeros y docentes de la maestría de investigación en educación, con quienes he realizado numerosos y significativos aprendizajes. De manera especial a Miguel Herrera, quien con su humor, energía y generosidad realizó valiosos y precisos aportes para la concreción de esta investigación.

Tabla de contenidos

Figuras y Tablas	13
Introducción.....	15
Capítulo primero El surgimiento de la Educación emocional y su tránsito hasta la actualidad.....	19
1. El giro afectivo	19
2. Breve visión retrospectiva acerca del concepto de emociones	25
3. Educación emocional en la contemporaneidad.....	38
Capítulo segundo Aproximación metodológica al análisis de la educación emocional en un aula de bachillerato	47
1. Enfoque metodológico de la investigación	47
2. Precisiones sobre la elección del Estudio de Caso	50
3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	53
4. Procedimiento de Análisis	55
5. Consideraciones éticas	58
Capítulo tercero Resultados y discusión.....	61
1. Resultados análisis curricular	61
2. Resultados de las entrevistas realizadas sobre la educación emocional	76
3. Discusión	85
Conclusiones.....	95
Lista de referencias	97

Figuras y Tablas

Figura 1: Metodología usada para la investigación cualitativa.	49
Figura 2: Estructura Sistema Educativo Nacional Ecuador.....	63
Figura 3: Integración competencia socioemocional en el currículo nacional 2021, grafo generado con Gephi, con el algoritmo ForceAtlas2.	67
Figura 4: Componentes Competencia Socioemocional por áreas del conocimiento	69
Figura 5: Áreas del conocimiento y desarrollo del componente socioemocional	72
Figura 6: Análisis categorial respuestas docentes a entrevistas.	87
Figura 7: Desarrollo del componente autoconocimiento en el currículo nacional 2021	89
Figura 8: Desarrollo del componente autorregulación en el currículo nacional 2021....	91
Figura 9: Desarrollo del componente relación interpersonal en el currículo nacional 2021	92
Tabla 1. Taxonomía de habilidades socioemocionales consideradas por diferentes marcos de referencia.	41
Tabla 2. Componentes y definición competencia socioemocional	45
Tabla 3. Categorías utilizadas para la entrevista	49
Tabla 4. Caracterización de los entrevistados	53
Tabla 5. <i>Codebook</i> utilizado para la entrevista.....	55
Tabla 6. Niveles de Concreción Curricular	63
Tabla 7. Desarrollo competencia socioemocional en el nivel de Bachillerato.....	64

Introducción

Las propuestas en torno a una educación centrada en las emociones se han multiplicado en las últimas décadas, siguiendo tendencias internacionales (Unesco 2021) en las que Ecuador también se ha enmarcado. De este modo, la multiplicidad de iniciativas, campañas y proyectos de un enfoque de educación emocional se han tornado dominantes desde visiones psicopedagógicas en la educación escolarizada. Un síntoma claro de esta afirmación se puede encontrar en la popularización creciente de las diferentes categorizaciones relativas a aspectos socioemocionales bajo diferentes denominaciones en el transcurso de su consolidación: soft skills (Whitmore 1974), inteligencias intrapersonal e interpersonal (Gardner 1983), inteligencia emocional (Goleman 1996), competencias emocionales (Bisquerra y Pérez 2007), habilidades socioemocionales y sus diferentes taxonomías (BID 2020), entre las que destacan las de Big Five (Goldberg 1993), CASEL (Payton et al. 2000), OCDE (OECD 2016) y National Research Council (2011).

El Ministerio de Educación de Ecuador ha trabajado con fuerza este aspecto, sobre todo centrado en la contención socioemocional durante la pandemia ocasionada por el COVID-19 (EC Mineduc 2020). De hecho, fue con la irrupción de las medidas de confinamiento, que obligaron al cierre de escuelas a nivel mundial y nacional, donde se puso un énfasis central y, por tanto, se visibilizó con mayor claridad, la incorporación de un enfoque educativo centrado en las emociones, apreciable desde los primeros planes de contención: *Aprendemos Juntos en Casa* y *Aprendemos Juntos y Nos Cuidamos* (EC Mineduc 2020). En ellos, se resalta la importancia del factor emocional siguiendo las tendencias internacionales. A partir de este punto, la incorporación de un enfoque educativo “socioemocional” puede apreciarse con claridad, por ejemplo, en la visibilización de estas competencias en las distintas revisiones curriculares que han ido siendo emitidas hasta el *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* (EC Mineduc 2021).

La creciente importancia del papel de las emociones y afectos en la educación se ha traducido en una rápida aparición de diferentes iniciativas en todos los campos educativos, atravesando aspectos didácticos, curriculares, de organización y política institucional que están buscando transversalizarse en muchos de los espacios clásicos de

la escuela. Comprender el porqué de esto se vuelve relevante a la hora de analizar el sentido, importancia y significado de fortalecer esta dimensión en la educación formal. Al mismo tiempo, surge una sospecha sobre la instrumentalización que han tomado las emociones y con ella el papel de la psicología en el campo educativo, desplazando otros modelos, enfoques y tendencias.

La investigación se propuso analizar las percepciones de los docentes en torno a la implementación de la educación emocional en el bachillerato de una unidad educativa fiscal fruto de las políticas educativas emanadas del Mineduc a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Para ello, fue necesario inferir el sentido, significado, papel, límites y alcances de la educación emocional presente en los instrumentos de política pública educativa a partir de la pandemia en relación con los lineamientos internacionales. Asimismo, se buscó examinar la usabilidad de las propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas relacionadas con la educación emocional en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje. De este modo, se busca aproximarse al horizonte de reflexión de preguntas tales como ¿Cuáles son las percepciones de los docentes en torno a la implementación de la educación emocional en el bachillerato de una unidad educativa fiscal fruto de las políticas educativas emanadas del Mineduc a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19?, ¿Cuál es el sentido, significado, papel, límites y alcances de la educación emocional presente en los instrumentos de política pública educativa a partir de la pandemia en relación con los lineamientos internacionales? y ¿cómo se pueden usar las propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas relacionadas con la educación emocional en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje ?

La investigación está organizada en tres capítulos, en el primero se realiza una aproximación al surgimiento de la educación emocional. Para ello, se lleva a cabo un breve rastreo genealógico del camino que ha tenido este concepto, teniendo como punto clave, el denominado ‘giro afectivo’, consolidado en el siglo XXI y conformando desde la década de los sesenta y setenta. En el capítulo segundo, eminentemente metodológico, se precisa la configuración de la investigación cualitativa, centrada en un estudio de caso, que emplea técnicas de revisión documental y entrevistas, con una triangulación de fuentes. Para el procesamiento de la información se recurre al análisis categorial. Por último, en el tercer capítulo se realiza la presentación de los resultados de investigación, con su correspondiente análisis y discusión.

Los resultados mostraron que las percepciones de los docentes sobre la educación emocional son totalmente positivas acerca de su necesidad en el aula para lograr un clima de que promueva y permita aprendizajes significativos. Sin embargo, en términos generales, no existe un conocimiento preciso de a qué se hace referencia con la educación emocional o el desarrollo de competencias socioemocionales, entrecruzando en esta categoría elementos dispares tales como metacognición, valores, autoestima, motivación, entre otros. Por el contrario, la comprensión y práctica del desarrollo competencias socioemocionales es limitada y viene dado a través *del Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* (2021) y el proyecto de innovación educativa, centrado en las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner (1987). El primero, trabajando de una manera reducida la competencia socioemocional, limitándose a aspectos de autoconocimiento y relación interpersonal tangenciales y el segundo, en cuanto teoría, considerado ya como un “mito educativo” (Bruyckere 2021).

Capítulo primero

El surgimiento de la Educación emocional y su tránsito hasta la actualidad

A lo largo de este capítulo se realizará una aproximación al surgimiento de la educación emocional. Para ello, se llevará a cabo un breve rastreo genealógico del camino que ha tenido este concepto, relativamente reciente, teniendo como punto clave de partida, el denominado ‘giro afectivo’, consolidado en el siglo XXI y conformando desde la década de los sesenta y setenta. En este punto, es fundamental mencionar que el centro de atención para la presente investigación estará en la educación emocional implementada en Ecuador a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Sin embargo, al mismo tiempo, es fundamental entender que, sin un panorama claro de la emergencia de la educación emocional y una breve visión retrospectiva, es imposible abordar la complejidad y multidimensionalidad del objeto de estudio y su situación actual aplicada al campo educativo.

1. El giro afectivo

En el ámbito de las Ciencias Sociales, en los últimos cincuenta años, parece existir una cierta tendencia a hablar de ‘giros’ haciendo referencia a cambios que muestran “modas, olas, revolucionarios, cambios paradigmáticos” (Poblete 2021, 11). Todos estos ‘giros’ implican en mayor o menor medida una suerte de cambio que altera las condiciones de un cierto sistema estable y, por tanto, genera un desequilibrio que es necesario atender. Podemos nombrar algunos de los más destacados: giro interpretativo, giro histórico, giro lingüístico, y por supuesto, el giro afectivo, entre muchos otros.

Centrándose ya en el ‘giro afectivo’ es necesario decir que en los últimos años ha cobrado fuerza en la academia sajona bajo la nominación de *Affective turn* (Lara y Enciso 2012, 101). Este se puede caracterizar en torno a dos intenciones teóricas: por un lado, el interés en la emocionalización de la vida pública, y, por otro lado, los esfuerzos por configurar la producción de conocimiento encaminado a profundizar esta emocionalización. En otras palabras, los afectos y las emociones están posicionándose en

primera fila dentro del ámbito las Ciencias Sociales, generando nuevos movimientos académicos.

Se puede decir, incluso, con cierta ironía que las emociones y afectos están “seduciendo con fuerza a las Ciencias Sociales” (Lara y Enciso 2012, 101) o incluso que “la historia de las emociones levanta pasiones” (Barrera y Sierra 2020, 105). Más allá de la irrisoria paradoja de que un campo de investigación genere precisamente aquello que busca comprender, es importante destacar que el giro afectivo “ha desarrollado algunas de las ideas teóricas más innovadoras y productivas de los últimos años” (Zembylas 2019, 16).

El giro afectivo como marco teórico ha combinado “teorías sobre la subjetividad y el sometimiento desde el punto de vista psicoanalítico, teorías sobre el cuerpo y la corporalidad, y teorías políticas y análisis críticos sobre el afecto y la emoción” (Zembylas 2019, 17). Históricamente, puede situarse “a principios del siglo XXI” (Barrera y Sierra 2020, 112). Antes de finales del siglo XX, aunque las emociones estuviesen presentes en las investigaciones, no eran considerados merecedores de un rol central o incluso de una atención específica, cuestión que cambiará a partir de este giro.

El interés creciente por las emociones se debe en gran medida “a la creciente y crucial papel de las emociones en la transformación de esferas de la vida pública tales como los medios de comunicación, la salud o la esfera legal entre otras” (Lara y Enciso 2012, 102). De hecho, Squiere (2001) denominó a la conformación de estas nuevas sociedades como ‘sociedades afectivas’. Ante el cambio de estas realidades, los abordajes conceptuales también se fueron modificando.

En este punto es fundamental recordar que la reflexión en torno a las emociones en sentido amplio no ha sido una novedad en el mundo de Occidente. Disciplinas arcaicas como la filosofía y la teología han reflexionado sobre lo afectivo y emocional desde la antigüedad hasta la contemporaneidad. Una de las periodizaciones más claras acerca de las emociones divide los modelos explicativos de las emociones “en dos periodos de extensión cronológica muy desigual” (Barrera y Sierra 2020, 107). El primero abarca desde la Edad antigua hasta la primera mitad del siglo XX, mientras que el segundo, desde entonces hasta la actualidad. Esta división no obedece a un antojo historiográfico, sino que:

Autores como Robert C. Solomon o Barbara Rosenwein han demostrado la existencia de una línea de continuidad que vinculó las reflexiones sobre los sentimientos elaboradas desde los clásicos griegos, pasando por la Edad Media y Moderna hasta bien entrado el

siglo pasado. Este lugar común fue la interpretación de la emocionalidad como un fenómeno interno del cuerpo humano, que abarcaba una relación de sentimientos universales a todos los individuos y que respondía a una lógica ajena al raciocinio o a la conciencia. Los afectos, así vistos, funcionaban dentro del cuerpo humano como una suerte de fuerzas que pugnaban por liberarse y manifestarse al exterior (Barrera y Sierra 2020, 107).

Al primer marco conceptual de explicación de las emociones se le ha llamado hidráulico, al considerar a las emociones como una suerte de líquido burbujeante que se presenta dentro de los individuos y amenaza con desbordarse al interior del sujeto. Es importante mencionar que esta visión es algo reduccionista y no muestra la complejidad de la historia del pensamiento sobre las emociones, pero sirve para mostrar el espíritu dominante de una época acerca de la emoción.

La validez de este modelo (Barrera y Sierra 2020) comienza a decaer en la década de los sesenta debido a los avances de psicología cognitiva y su influencia en el estudio de las emociones. El modelo ahora plantea que las emociones surgen debido a reacciones racionales que dependen de la predisposición de cada individuo en una situación concreta. Existiría, por tanto, una secuencia que sería: percepción, valoración y emoción.

No fue la psicología la única en aportar nuevas visiones sobre el estudio de las emociones, sino que la antropología también tendrá un papel central. Uno de sus principales aportes fue mostrar que hay “diferentes formas en que los sentimientos eran vividos y expresados a lo largo y ancho del planeta” (Barrera y Sierra 2020, 109). En otras palabras, se incluye ya el papel fundamental de la cultura.

A finales del siglo XX el amplio consenso acerca de las emociones versaba en que “si bien la naturaleza humana nos predispone hacia un cierto tipo de respuesta emocional, la cultura tiene un papel determinante como moldeadora de estas propensiones” (Barrera y Sierra 2020, 110). Un punto de quiebre reciente para el estudio de las emociones está en el surgimiento y creciente impacto de la neurociencia en las últimas décadas:

Los estudios sobre la función cerebral de LeDoux sostuvieron la existencia de dos vías cerebrales paralelas por medio de las que la información sensorial es transformada en emoción: una, la del córtex, que permite cierto cálculo y reflexión sobre lo que acontece (apartarse de un animal peligroso, por ejemplo), y otra, a través de la amígdala, todavía más veloz, que genera una respuesta corporal casi instantánea (pulso acelerado) y prerracional ante el estímulo. Fruto de estas investigaciones, la amígdala se convirtió en el centro de los estudios antropológicos e historiográficos sobre los sentimientos considerados «negativos», y en particular del miedo, emoción sobre la cual había desarrollado LeDoux la mayoría de sus experimentos (Barrera y Sierra 2020, 111).

Sobre la base de esta sucinta cartografía histórica podemos decir que existen multiplicidad de “abordajes teóricos sobre el giro afectivo” (Zembylas 2019, 17) dados desde distintas disciplinas, modelos, enfoques, teorías, ... Antes de profundizar en la variedad de estas, es necesario tomar a consideración las condiciones de posibilidad que permitieron que esto sucediera.

La primera de las condiciones de posibilidad (Enciso y Lara 2014) para que el giro afectivo acaeciera es el denominado socioconstruccionismo o construccionismo social. Esta corriente de pensamiento realiza tres contribuciones decisivas para el giro. Todas ellas englobadas en permitir que las emociones sean pensadas más allá de las ciencias naturales, concretamente que puedan escapar de la tutela exclusiva de la Biología. Esto se pudo dar debido a las metodologías implementadas en la psicología social crítica. De este modo, aparece un estudio de las emociones basado en la interpretación, tomando en cuenta elementos sociales y de la cultura.

Se conseguía, por tanto, liberar a las emociones de una visión puramente científicista, coartada por la visión biológica del ser humano. En este sentido, se da un paso de la perspectiva naturalista biológica a la sociocultural. En términos sencillos, la primera planteaba un enfoque según el cual los seres humanos solo padecemos de las emociones, mientras que la segunda plantea que las personas contribuyen a construir las emociones que experimentamos (Enciso y Lara 2014).

La visión más extrema de este enfoque está en la perspectiva radical del construccionismo, eliminando todo componente biológico. Esta visión fue apoyada por trabajos como el de James Averill (1986), Claire Armon-Jones (1986), Rom Harré (1986), entre otros. Desde este punto de vista las emociones no están en los cuerpos sino en las normas culturales, en otras palabras, las emociones existen en cuanto nosotros las construimos. Esta visión no tardó en recibir críticas al no conectar el cuerpo con la activación, vivencia y expresión de las emociones. En cualquier caso, este enfoque abriría el campo de las emociones al estudio de las humanidades profundizado posteriormente.

La segunda de las condiciones de posibilidad es la consolidación de la Psicología Social Discursiva, que a su vez es una de las ramas que se desprende del ya mencionado socioconstruccionismo y sus estudios del discurso. Su abordaje se caracterizaba por estar centrado en el lenguaje.

Uno de los aportes más relevantes de esta visión es el realizado por Derek Edwards (2006) quien piensa las emociones desde la retórica del sentido común y no desde las teorías y modelos mentales. De este modo, las personas utilizarían las emociones para

articular sus discursos para cargar un sentido que busca, en última instancia, lograr algo, incluso manipular la realidad. En otras palabras, las emociones son parte de la performatividad del lenguaje.

La tercera de las condiciones de posibilidad está en los Estudios Culturales (Enciso y Lara 2014) de las emociones y que están conectados de manera directa con el giro afectivo. Dos son sus aportes sustanciales, el primero plantea que, si bien el componente sociocultural del construccionismo es veraz, también hay que considerar la diferencia de marcos o variabilidad culturales. La segunda es que lo emocional puede tener un gran abanico de interpretaciones en función del contexto.

La tesis central de los Estudios Culturales puede resumirse en el uso ideológico de la emoción que es socializada nuevamente a través del lenguaje con sus constantes adaptaciones al contexto cultural. Asimismo, es importante mencionar que dentro de esta corriente autoras como Margot Lyon (1995) son pioneras en avizorar que el lenguaje es insuficiente para comprender las emociones y comienzan a sospechar sobre el papel central del cuerpo.

La cuarta de las condiciones de posibilidad es el concepto *emocionologías* acuñado por Peter Stearns y Carol Stearns (1985) que básicamente hace referencia a la perspectiva histórica para designar las emociones desde las diferentes culturas, es decir, en diferentes espacios y tiempos.

En este marco se piensa a las emociones como productos de las diferencias culturales, siempre relacionadas con los factores de la economía, los modos de producción, estructura del Estado, y demás poderes. De este modo, la perspectiva anterior centrada en los espacios geográficos de las culturas se incluye otro de corte histórico, relacionada con la temporalidad.

La quinta de las condiciones de posibilidad es la Sociología interpretativa, que desde la década de los 70 va aumentando su interés en el estudio de las emociones. De este modo, ya no solo la Antropología pone interés en este campo de estudio. Es importante mencionar que no existe una suerte de Sociología de las emociones, sino que la que centra su atención en este aspecto es la de corte interpretativo.

Para la Sociología la emoción es producto de los resultados sociales, en concreto las emociones tienen una relación intrínseca con las estructuras sociales que a su vez definen los sentimientos de los seres humanos. En este sentido, se puede advertir una cercanía con el estructuralismo. Como ya hemos visto, las emociones han sido vistas

desde la cultura, la historia, el lenguaje, desde esta visión lo que interesa es la estructura social.

La sexta de las condiciones de posibilidad es la Sociolingüística de las emociones. Su característica particular es que si bien parte de las raíces cognitivistas, el pensamiento se concibe como un reflejo del lenguaje. De hecho, esta idea está arraigada en la misma base de la lingüística. Por tanto, las emociones existen previamente a relacionarse con el lenguaje y lógicamente no son construidas en el lenguaje, sino que son expresadas a través de este. Asimismo, la relación entre cultura, pensamiento y lenguaje puede verse claramente si estudiamos las diferencias lingüísticas entre los diversos idiomas existentes.

El centro de este pensamiento está en los idiomas o la variedad de los sistemas lingüísticos utilizados en las distintas zonas geográficas. Por tanto, la atención se dirige a las palabras que nombran a las emociones, antes pensadas como intraducibles, ahora concebidas como puertas entre la identidad y las emociones. En este mismo sentido, se considera también los elementos léxicos y gramaticales, incluso considerando las interjecciones del lenguaje.

La séptima de las condiciones de posibilidad son los Estudios Feministas de las emociones. Su aporte es triple, en primer lugar, aportan en romper la falsa dicotomía razón-emoción, en segundo lugar, la problematización de la supuesta asociación emoción a lo femenino y la razón a masculino, y, en tercer lugar, el concepto de la experiencia como fuente productora de conocimiento.

Existen numerosas dicotomías que han marcado la reciente historia del pensamiento, tales como público-privado, mente-cuerpo, hombre-mujer, razón-emoción, entre otros. Siguiendo una lógica de corte maniqueo que considera la realidad como blanca o negra, dejando de lado la posibilidad de una suerte de escala de grises. En este marco, desde el género y la antiquísima asociación de la emoción irracional a lo femenino y, el conocimiento y racionalidad a lo masculino. Deconstruyendo esta visión se plantea la consideración de la emoción en la producción de conocimiento. Se pasa, por tanto, de una visión dicotómica a una simultánea. Entonces, existe un rol importante de la emoción en cuanto constructora de conocimiento.

Las condiciones de posibilidad (Enciso y Lara 2014) antes expuestas han permitido apreciar que elementos históricos y conceptuales se han ido configurando para que el giro afectivo emerja y suceda. A lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX han ido surgiendo una multiplicidad de abordajes en torno a las emociones desde

perspectivas como la cultura, el lenguaje, el idioma y la historia. Todas ellas han contribuido en enorme medida al giro afectivo.

Pasando ya a la clarificación conceptual, lo primero que se debe observar con atención en este giro, es la acuñación del término afecto que sustituye o engloba al de emoción. Esto muestra el intento epistemológico y ontológico que se busca dar a las visiones pasadas sobre la emoción. Una posible diferenciación entre afecto y emoción estará en que la primera marca “las experiencias sensoriales precognitivas, la relación con el entorno y la capacidad general del cuerpo de actuar, involucrarse, resistir y conectar” (Zembylas 2019, 16). Las emociones, por su parte, harán referencia a constructos culturales y procesos consientes. Entonces, si jerarquizamos ambas categorías, se puede decir que el término afecto abarca al de emoción, sentimiento, impulso, deseo, pasión, entre otros. Es importante no caer en una nueva dicotomía entre afecto y emoción, puesto que precisamente lo que el giro marca es la posibilidad de convergencia entre lo social y lo psíquico.

Una vez se ha realizado esta sucinta aproximación al punto de inflexión que ha marcado la comprensión de la emoción en la contemporaneidad, es necesario delimitar, clarificar y profundizar en cómo se va a entender el concepto emoción en el presente trabajo. Para ello es fundamental realizar una breve genealogía del concepto central de esta investigación, tan impreciso como complejo. Para ello, es imperativo realizar un rastreo que considere las condiciones de posibilidad tanto históricas como conceptuales que nos permitan visibilizar el estatuto actual de emoción que opera en la contemporaneidad. De hecho, ya adelantamos que lo que marcará esta genealogía es el tránsito de la dicotomía entre emoción-razón desde la antigüedad clásica y los posibles caminos de disolución en la actualidad.

2. Breve visión retrospectiva acerca del concepto de emociones

La presente investigación, si bien comparte un enfoque genealógico, no pretende realizar la titánica tarea de trazar una genealogía minuciosa que abarque toda la historia del pensamiento humano, pasando por cada una de las diferentes disciplinas que lo han abordado, tales como la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología y en la actualidad, la neurociencia. Por el contrario, se propone realizar una breve visión retrospectiva de este concepto en función de operacionalizar estas visiones históricas con la educación contemporánea. Es bien sabido que el presente solo puede comprender a la

luz de un pasado, y esto implica reconocer y mostrar el campo de debate preexistente, en cuanto sin él, no se puede comprender su situación actual.

La basta existencia de bibliografía en torno a las emociones hace imposible pretender abarcar un examen minucioso de su historia, puesto que solo, por ejemplo, centrarse en Aristóteles podría agotar la extensión del presente trabajo. De este modo, es necesario acercarse a los diferentes autores con un criterio metodológico que permita articular una revisión precisa, rigurosa, sin perder de vista la complejidad del problema de estudio. Por tanto, siguiendo la lógica del subcapítulo anterior, lo que marcará esta revisión será la dicotomía detectada en la historia del pensamiento en torno a la razón-emoción (Damasio 1997) para vincular posteriormente en el amplio campo educativo.

Uno de los posibles surgimientos del concepto emociones está en la época clásica, aunque, si bien, pueden haber existido visiones de este concepto de manera previa, los que más han marcado la visión dominante en el mundo contemporáneo, son los pertenecientes a la cuna de occidente. De este modo, el concepto emoción, tal como en la actualidad, en la antigüedad era ambiguo y complejo de definir. Sin embargo, ya varios filósofos griegos se han preocupado por reflexionarlo asociado a los “problemas relacionados con el comportamiento y la acción humana” (Pinedo y Yáñez 2018, 14). Asimismo, los clásicos eran conscientes de que los sentimientos y las emociones son “móviles primarios de la sociabilidad humana” (Escolano 2018, 26), cuestión que se aprecia muy bien en sus tragedias, comedias y retórica.

En la antigüedad griega, las emociones, o de manera más precisa las pasiones en ese momento histórico han estado consideradas como vínculos que unen a los seres humanos con el mundo exterior. Esto incluye las cosas, los otros, e incluso la misma divinidad. Sin embargo, el centro de preocupación de las emociones estuvo afincado en la denominada filosofía moral o práctica. En ese sentido, la alegría, el amor, el miedo o la tristeza son pasiones (modo de referencia griego para las emociones en la actualidad) que han estado presentes en el pensamiento y práctica humanas. Las pasiones humanas estaban intrínsecamente asociadas con el término griego *pathos* que se puede definir como “un cúmulo de estados corporales que se padecen sin intervención de la voluntad, constituyen uno de los temas predilectos de las tragedias griegas” (Pinedo y Yáñez 2018, 16). Este concepto estaba asociado en el mundo antiguo con el submundo de lo irracional, con lo que acontece en el margen entre “el instinto y la ética” (Escolano 2018, 26).

Antes de continuar es necesario realizar una breve precisión en torno al concepto emoción, dejando claro que este término en su significado actual surge “de manera

explícita en el siglo XX” (Pinedo y Yáñez 2018, 16). De este modo, en la antigüedad no existía una diferencia entre los términos sentimiento, afecto, pasión o semejantes. El término *pathos* en ese sentido abarca las ideas de conmoción, movimiento, sufrimiento, dolor. Por tanto, es sumamente amplio, sin embargo, ya las investigaciones de Dixon (2006) muestran en detalle como la pasión pasa a ser conocida como emoción hasta la actualidad. De hecho, “uno de los primeros en hablar de emociones fue Hume, aunque incluso él mismo todavía lo hacía a la par de los términos pasiones o afectos” (Modzelewski 2017, 33), asimismo Darwin en el siglo XIX, tituló a su obra *La expresión en los animales y en el hombre*. De este modo, el “término emoción empieza a ser usado de manera recurrente por biólogos, filósofos y psicólogos” (Pinedo y Yáñez 2019, 19). Por tanto, es importante aclarar que en la presente investigación usaremos tanto el término pasión como emoción de forma indistinta.

Continuando con la breve reseña histórica, ya en Grecia se comienza a conformar la clásica oposición entre emociones y razón. Esto se va en las tragedias griegas, donde los seres humanos reaccionaban ante los avatares de la fortuna. Y en ese proceso se aprecia como las pasiones parecen dominar la mente y los comportamientos. Todo ello desembocó en que “muchos pensadores antiguos a considerar las emociones como movimientos irracionales del alma o ajenas a la obediencia de la razón” (Pinedo y Yáñez 2018, 17).

Si bien esta visión parece ser la dominante en Grecia, esto no quiere decir que sea la única, por el contrario, surgieron numerosas doctrinas sobre esta temática tanto en Grecia como en Roma. De este modo, Platón en su *Fedro* entendía las emociones como “caballos descarriados que debían ser controlados por el auriga que personificaba el intelecto o pensamiento” (Pinedo y Yáñez 2018, 17). Aquí ya se comienza a conformar la actual dicotomía entre razón y emoción, puesto que se atribuye a “Platón y los pitagóricos sostenían el dualismo” (Mujica, Inostroza y Orellana 2018, 114).

Aristóteles, por su parte, aunque no formuló una teoría completa y sistemática, sí realizó numerosos aportes reflexivos en sus obras relacionadas con el campo de la Ética entre las que destaca su *Ética a Nicómaco o Retórica*. Estos escritos, al igual que todo el pensamiento griego, giran en torno a los conceptos de *eudamonia* y *areté*, que de manera totalmente imprecisa pueden traducirse a la actualidad como felicidad y virtud. En términos generales, se suele decir que la tradición médica hipocrática y la filosofía aristotélica no sostienen el dualismo platónico y pitagórico, sino que más bien “lo consideran como una unidad” (Mujica, Inostroza y Orellana 2018, 114).

En este contexto, cuando se piensa en emociones en el mundo griego, este abordaje está marcado por la cuestión de qué es lo realmente deseable en la vida humana y qué tipo de vida se debe tener para alcanzar esta *eudamonia*. Las emociones pueden contribuir a este fin o pueden convertirse en un problema. Su abordaje, si bien considera una cierta dimensión corporal, se centra en una visión racional que en la actualidad podemos denominar como cognitivista. En este punto es relevante mencionar que para el filósofo “las emociones nos son fuerzas animales ciegas, sino partes inteligentes y perceptivas de la personalidad, estrechamente relacionadas con determinadas ideas que tenemos acerca de los acontecimientos que vemos” (Pinedo y Yáñez 2018, 21).

El centro fundamental del pensamiento Aristotélico sobre las emociones (Pinedo y Yáñez 2018) es la asociación de esta con las *daxai* u opinión y la *hypolepsis* o juicios. Esto es lo que se llamará, de forma moderna, como dimensión evaluativa de las emociones. En palabras sencillas, por ejemplo, cuando recibimos una sonrisa y la respuesta es calidez o cercanía con la persona que la emite, esto se debe a la evaluación que realizamos de ese gesto, como un signo de afecto. Esta evaluación, ahora también llamada *appraisal*, es vista como el factor central para la comprensión de las emociones desde una visión cognitiva. Esto implica que el objeto de la emoción se configura en la medida que es percibida por la persona. No se trata, por tanto, de simples reacciones corporales, sino de la interpretación del hecho o fenómeno percibido:

Si las emociones están ligadas a cierta forma como yo interpreto el mundo, entonces el cambio de creencias puede traer un cambio en las emociones. Si caemos en la cuenta de que las arañas que caminan por la casa no son venenosas, podemos llegar a experimentar serenidad o indiferencia cuando las vemos, pues nuestra creencia ha sido modificada al comprender que no hay ninguna sustancia que debamos temer en esos insectos (Pinedo y Yáñez 2018, 22).

Esta visión hace que Aristóteles esté alejado de las visiones estoicas que proponen la insensibilidad frente al placer y dolor, en griego *apatheia*, al igual que de aquellas visiones que proponen una imperturbabilidad del alma o *ataraxia*. Aristóteles, por tanto, plantea una suerte de racionalidad emocional donde es de sobremanera conocida su idea de virtud moral, basada en la búsqueda del punto medio entre el exceso y el defecto, donde “las emociones deben ser adecuadas a los objetos y a las situaciones que las provocan y deber ser experimentadas de modo apropiado a partir de criterios de racionalidad como la sensatez” (Pinedo y Yáñez 2018, 23). De ahí que para el estagirita las emociones pueden ser educadas y armonizadas por los seres humanos en cuanto están

pueden ser correctas o incorrectas por cuanto, en ocasiones, pueden estar erróneamente fundamentadas al no conducir a una vida buena. No en vano, de manera indiscutible, la cumbre de los estudios griegos sobre las pasiones “se encuentra en Aristóteles” (Sellés 2010, 14).

El pensamiento aristotélico, en sus obras, muestra como las emociones tienen una conexión importante con las “creencias y expectativas” (Mujica, Inostroza y Orellana 2018, 114) y, por ende, existe un elemento racional en ella. En síntesis, para Aristóteles las pasiones no son vistas como algo negativo, visión que estaría más cercana a los planteamientos de Platón. En ambos casos no existe una división tajante entre la razón y emoción. Posición de antagonismo que más bien es construida por corrientes posteriores como el epicureísmo, donde su máximo exponente Epicuro de Samos quien sostiene que “la labor filosófica se entendía como una terapia que permitía enfrentar las grandes enfermedades del alma fundamentalmente ligadas a las pasiones” (Pinedo y Yáñez 2018, 25). Posición contraria a la aristotélica para la cual el papel de las emociones debe ser comprendido siempre “bajo la luz de la razón” (Juárez 2020, 552).

Para Epicuro, la *eudamonia* está en la búsqueda del placer entendido como el alejamiento de los deseos superfluos y vanos vinculados a necesidades falsas creadas por la sociedad. En ese sentido, el axioma propio del epicureísmo es perseguir “el placer y evitar el dolor” (Pinedo y Yáñez 2018, 26). En la contemporaneidad esto parece estar abalado por los aportes genéticos. En cualquier caso, el concepto de placer está vinculado de manera inevitable con el de deseo, y este a su vez con el de emoción. Esto implica que las pasiones estén incluso por encima “de la razón y de la virtud” (Sellés 2010, 16).

Las pasiones, por tanto, al igual que para Aristóteles, pueden ser educadas, sin embargo, para el epicureísmo esta forma de *paideia* como liberación de los deseos. En este sentido, se va configurando una visión de las emociones como “aquello que atenta contra la naturaleza humana, contra su felicidad y contra la razón” (Pinedo y Yáñez 2018, 29). La corriente de pensamiento que termina de configurar esta visión, con claridad, será la estoica, que además se ha configurado en la actualidad como la más influyente que ha tenido la filosofía occidental, puesto que “las pasiones o emociones fueron un asunto a combatir” (Sellés 2010, 15).

De hecho, para los estoicos griegos como Crisipo las emociones son un tipo de creencia o juicio, y de forma más precisa “las emociones son juicios falsos acerca del mundo y nuestra posición en él” (Modzelewski 2017, 34). Son considerados falsos por cuanto dan un exacerbado valor a los bienes externos que son ajenos al control de los

sujetos. Por tanto, se alejan de la verdadera virtud que sí es posible de alcanzar por medio de la voluntad.

Para los estoicos la *eudamonia* se encuentra en la libertad del hombre que es capaz de separarse de aquellos sucesos o situaciones que no dependen de él. De este modo, la figura de la voluntad es central. Al contrario que para Epicuro, las emociones no son algo bueno, como el placer, ni malo, como el dolor. El estoico busca estar impassible ante ellas. Al contrario de como la sociedad ha configurado al ser humano:

Al concebir las emociones de esta manera, los estoicos consideran que los padres, las personas que nos cuidan durante la infancia, los pedagogos y las mismas ideas presentes la sociedad a la que pertenecemos pueden generarnos falsas creencias que influyen en la aparición de estados emocionales descontrolados (Pinedo y Yáñez 2018, 34).

En este sentido, para los estoicos la enfermedad del alma radica en que damos un valor excesivamente elevado a determinadas cosas que en realidad no lo tienen. Así pues, las emociones no son en absoluto reacciones automáticas, sino que se conforman como juicios. De ahí la necesidad de buscar “el ideal estoico de suprimir o extirpar las emociones” (Pinedo y Yáñez 2018, 39).

Recapitulando estas ideas clásicas griegas, se puede decir que la concepción de las emociones en la antigüedad buscaba alcanzar la plenitud de vida a través de la virtud, ya sea a través del control de las emociones o bien su dominio o bien su expulsión. En general, las emociones son vistas como elementos negativos confrontados a la racionalidad que llegan a su culmen en el estoicismo.

En la Edad Media la dupla razón-emoción terminó de desarrollar concepciones morales con el pensamiento cristiano, en cuanto “la razón se asoció al espíritu o la presencia de Dios, que a su vez adquiriría un control sobre esos aspectos pasionales que nos ligaban a una naturaleza animal” (Pinedo y Yáñez 2019, 17). La razón estaba asociada al espíritu que representa parte divina, al contrario que las pasiones que se identificaban con la parte corporal y mundana. De este modo, la emoción era aquella susceptible a los vicios y a las tentaciones. Se procedía, por tanto, desde el pensamiento cristiano a una condena a las emociones y una fuerte carga negativa.

En la actualidad aún existen muchas de las visiones medievales sobre las emociones muy presentes en el sentido común. Por ejemplo, la creencia generalizada de que la emoción es el lado débil del ser humano, que a la vez genera y sucumbe al deseo, enfrentándose a la razón, característica propiamente humana que ha de doblegar y controlar las pasiones. Esto se comprende en las mismas raíces de la Edad Media que se

hallan en el periodo conocido como “patrística” o de “los Padres de la Iglesia” (Sellés 2010, 16). En este periodo la comprensión de las emociones se mantuvo encaminada a partir de las reflexiones griegas que ya se han mencionado con anterioridad, es decir, principalmente de la escuela helenística. A estos preceptos se les revistió y trasformo con la particularidad del pensamiento cristiano.

El cristianismo, por tanto, retorno a las tesis de las emociones defendidas en la antigüedad y comienza a plantear, de una manera más marcada, la división entre razón y emoción. Los Padres de la Iglesia realizan una interpretación de las cartas de San Pablo de las Sagradas Escrituras donde se busca que los cristianos desarrollen un dominio sobre el cuerpo y la carne, controlando el desenfreno de las pasiones. Existe pues “una lucha entre carne y espíritu” (Pinedo y Yañez 2019, 20). Esto por cuanto el cuerpo es el lugar del pecado donde están las emociones tales como la envidia, la lujuria, entre otras tentaciones humanas. Todas ellas implican un descontrol de nosotros mismos y deben ser motivo de vergüenza, puesto que nos alejan de la salvación eterna.

El mensaje cristiano comienza a conformar de una manera evidente numerosas contradicciones, tales como las de “cuerpo-alma”, “pecado-pureza”, “carne-espíritu”, “hombre viejo-hombre nuevo” (Pinedo y Yañez 2019, 21). De hecho, esta radicalización puede verse en Gregorio Nacianceno y Basilio para quienes era necesario incluso mortificar el cuerpo, para lograr un control efectivo de las pasiones y, por tanto, del pecado. Todas ellas condenables por cuanto rompen la relación con Dios.

Mención aparte requiere Agustín de Hipona, “quien destacó en la investigación de los afectos” (Sellés 2010, 16). Sus planteamientos no parecen haber abandonado su visión maniquea de la realidad que abrazó antes que el cristianismo. Cuando piensa las pasiones, él las define sencillamente como perturbaciones del alma, y es la razón quien debe permanecer firme y resistir frente a ellas. Uno de los puntos más relevantes de este autor está en su *pasionología* donde lo que se busca “no es saber si existe la ira, sino por qué alguien se enoja; ni por qué está triste sino de dónde proviene su tristeza” (Pinedo y Yañez 2019, 24). Por tanto, lo que interesa es comprender el origen de las emociones humanas.

Una de las emociones o pasiones que Agustín retoma de una manera particular es el amor, piedra angular de su pensamiento, en tanto que todas las actividades humanas están motivadas por este. Inclusive la explicación de la divinidad y del universo se comprenden desde él: “El amor nos lleva a Dios o nos aparta de Él y es, por lo tanto, el fundamento de la vida moral, la religiosidad y el criterio para juzgar las pasiones” (Pinedo

y Yañez 2019, 25). El amor se convierte en el motor que mueve la voluntad en el contexto de la libertad. El amor es “la pasión clave y raíz de todas las demás” (Sellés 2010, 17). Con este fundamento para Agustín existen cuatro pasiones clave en el ser humano que son la tristeza, el deseo, el temor y la alegría. El deseo se identifica con una suerte de desorden del amor o mala voluntad que aleja de la virtud y, por tanto, de Dios. Los deseos carecen de límites y por tanto por definición son insaciables, de este modo ante ellos es posible perder la misma libertad, puesto que estos esclavizan.

La alegría, por su parte, puede identificarse como una suerte de gozo, es en concreto para Agustín la satisfacción de haber conseguido el bien anhelado. En este punto es necesario mencionar que existe un verdadero gozo solo para aquellos hombres buenos de conciencia recta, y además este solo es pleno en la otra vida con Dios. Al contrario, existe un goce falso que proviene de las riquezas o de los valores mundanos. Respecto a la tristeza sucede lo mismo, no es mala en sí misma, sino que existe en ambas posibilidades, puesto que si se basa en la envidia sería perniciosa, pero si, por el contrario, es indignación con aquel que sufre se convierte en perfectamente legítima, puesto que “la tristeza y el dolor no son pecados sino manifestaciones que dependen del motivo que las genera” (Pinedo y Yañez 2019, 27).

Como se ha podido apreciar para Agustín, la misma vida humana es una lucha constante contra las pasiones o perturbaciones del alma que solo terminan con la misma muerte. Estas visiones marcarán el resto de la Edad Media, de hecho, en el periodo subsiguiente a la patrística, conocida como escolástica, Tomás de Aquino desarrollara estas posturas. Este autor retomará el constructo teórico de las emociones aristotélico, donde “alma y cuerpo son complementarios y no opuestos” (Pinedo y Yañez 2019, 27). En este sentido, sus reflexiones son particularmente relevantes por cuanto involucran tanto a la mente como al cuerpo. Nuevamente, la voluntad ocupa un papel central, si bien las emociones son comunes en los seres humanos y en los animales, los primeros pueden ejercer un dominio efectivo de las emociones, al contrario que estos últimos.

Las emociones implican, entonces, estados mentales o si quiere en la actualidad, psíquicos, a la vez que reacciones corporales tales como la respiración, la sudoración, entre otras. Toma para esta fundamentación el ejemplo ahora clásico de la pasión de Cristo, convirtiendo a su figura en “el modelo a seguir en el control de las pasiones del alma” (Pinedo y Yañez 2019, 29). Asimismo, en este periodo se comienza a vincular de manera tenue las emociones encarnadas en el corazón, con las llamadas potencias primordiales del alma: “entendimiento, voluntad y memoria” (Sellés 2010, 18).

Posteriormente, para el pensamiento neoplatónico (Sellés 2010) cuyo máximo representante es Plotino, el amor sigue ocupando un lugar central en sus reflexiones, por cuanto es un medio para ascender a la belleza sensible e ininteligible de lo espiritual humano. Entonces el amor es lo que permite alcanzar el Uno. Ya en la escolástica el emblemático Tomás de Aquino considera que el sujeto de las pasiones puede ser o bien la voluntad o bien los apetitos sensibles. Asimismo, es importante mencionar que, para él, las pasiones no son buenas o malas en sí mismas, y, por tanto, no presentan connotaciones peyorativas.

Se aprecia por tanto muchos elementos comunes de la época antigua en el pensamiento medieval respecto a las emociones, tales como el papel de la voluntad, la búsqueda de la virtud, en este caso encontrada únicamente en la divinidad. Asimismo, se va fortaleciendo de manera creciente una visión dicotómica que enfrenta a la razón frente a la emoción, a pesar de los matices que cada pensador, corriente y escuela ha dado, si se analizan en precisión.

Pasando ya al pensamiento moderno, el francés René Descartes, para el cual muchos es el fundador de esta época, realizó también numerosos aportes al estudio de las pasiones, quizás su obra más sistemática sobre este tema sea *Las pasiones del alma*. Sin embargo, todo su marco conceptual es útil para entender la visión moderna de las emociones. Para Descartes las emociones son causadas por una suerte espíritus, de hecho, existirían una especie de genios que habitarían las cavidades del cerebro. Posiciones irrisorias para la época actual y que desilusionan a quienes toman a Descartes como un pensador puramente racional. Sin embargo, su radical influencia en la actualidad en este campo se encuentra en que para él “el mejor camino para conocer las pasiones, a las que también se las puede llamar sentimientos o mejor aun emociones, es examinar la distinción existente entre alma y cuerpo” (Sellés 2010, 36).

Para Descartes los pensamientos pertenecen al alma. Dentro de los pensamientos están las acciones y las pasiones. Recordemos que es célebre la ubicación que da al alma este autor, la glándula pineal del cerebro. Más allá de estas, ahora, jocosas reflexiones, Descartes plantea la pertenencia de las pasiones al alma, a lo que ahora llamaríamos mente. Para Antonio Damasio (1997, 276) su visión dualista escinde el cerebro del cuerpo, además de iniciar una visión mecanicista de la realidad, que heredaran los posteriores biólogos para explicar su objeto de estudio al modo de un relojero.

Este cuestionamiento será retomado posteriormente, pero es fundamental dejarlo reseñado, puesto que se constituye como la principal tesis a deconstruir. Para otros

pensadores como Modzelewski (2017) Descartes es un representante de una visión fisiológica con un importante componente cognitivo, puesto que, a pesar del dualismo antes mencionado, su visión es cognitivista, al entender las pasiones como conocimientos o percepciones de la mente. De hecho, las emociones serían educables y se alejarían de la visión en la cual son vistas como fuerzas irracionales imposibles de adiestrar.

De hecho, Descartes identifica seis emociones que llama primarias, “la admiración, el amor, el odio, el deseo o apetito, el gozo y la tristeza” (Sellés 2010, 37). Como se puede apreciar con claridad, retoma muchos de los planteamientos de la antigüedad y la época medieval que ya se han mencionado. A partir de estas seis primarias formula por cada una, derivadas y a su vez de estas, subespecies, realizando así una teoría bastante elaborada que no sistematizaremos aquí, puesto que lo que interesa es simplemente mostrar su aporte central a la actualidad.

Pasando del racionalismo al empirismo están los aportes de David Hume, quien define las emociones como “una cierta clase de sensación, que él llamó impresión, estimada físicamente a partir de los sentidos” (Modzelewski 2017, 41). Su visión es cognitiva arraigada a la fisiología. No obstante, hay independencia de la razón frente a la emoción. De aquí que la educabilidad de las emociones esté centrada en el contacto con los otros y la necesidad de armonizar aquellas negativas o violentas que dificultan estas relaciones.

En esta misma escuela se suele ubicar a Thomas Hobbes, quien desde su filosofía política realiza interesantes aportes para las emociones, puesto que su célebre *Leviatán*, identificado con el Estado, será el encargado de corregir las pasiones sociales de los individuos para “encausar a las emociones hacia una obediencia civil adecuada” (Modzelewski 2017, 39). Esta reflexión es particularmente relevante por cuanto abandona una visión netamente individual de entender las emociones a una posición social y política que en la actualidad se ha puesto sobre la mesa para cuestionar las visiones tradicionales de cierta psicología. Aquí se puede advertir un proto diálogo de lo que será después la sociología frente a la psicología, o desde el punto social frente al individual, que a su vez vuelve a crear nuevas dicotomías. Hobbes resalta “que las emociones son regulables desde las instituciones” (Modzelewski 2017, 39).

Hegel, por su parte, se percató del peligro que puede conllevar el divorcio del pensamiento y de las emociones (Rosenfield, 2011). Sin embargo, la propuesta de su filosofía parece apuntar a un entendimiento de las emociones como estados que no tienen

significación propia y, por tanto, una orientación negativa basada en que no pueden reducirse a las determinaciones racionales (Hegel, 1977).

De una manera más clara Scheler (2003) concebía a las emociones como parte de la misma sensibilidad del ser humano. Es decir, son producto tanto del ambiente contextual, como de la misma naturaleza biológica y psíquica que se manifiesta a través de nuestros actos basado en lo que él entiende por persona o espíritu. Aquí por tanto ya se puede apreciar un intento por armonizar el conocimiento en cuanto la persona es el único ente que debe aprender a conocer sus sentimientos. No es, por tanto, una cuestión de emocionalizar el conocimiento sino de comprensión de la emoción en una unidad sustancial. Cabe destacar que para autores como Gómez (2012) lo emocional en Scheler constituye el mismo fundamento de la ética en tanto esta es entendida como “un proceder moral, individual, propio del ser humano, fundamentado en el *ordo amoris*” (p. 66).

Ahora bien, pese a que numerosos autores en la actualidad han intentado vincular la educación emocional con la educación ética y moral (Pinedo et al., 2017; Robles, 2018; Bisquerra et al., 2021), lo cierto es que la relación es más bien difusa y hasta cierto punto peligrosa, por cuanto generalmente desde esta visión se entiende a la educación emocional como un elemento puramente instrumental que busca controlar los impulsos humanos y alcanzar ciertos objetivos moralmente deseables. De este modo, se olvida que la naturaleza de las emociones no es la misma que la de los valores y al unificar ambas se puede caer en planteamientos “restrictivos, prescriptivos y condicionados” (Zaldívar, 2024, p107).

Esta breve visión retrospectiva ha buscado mostrar cómo se ha ido conformando, previamente al giro afectivo, una visión puramente dicotómica de la razón y emoción. No ha sido el objetivo, como ya se ha mencionado, realizar una genealogía meticulosa sobre la historia de las emociones, sino marcar la construcción de esta división. Y esta no puede terminar de otra forma que, con Spinoza, filósofo que atraviesa la modernidad y la contemporaneidad, por cuanto “resurge en el 68 y junto con él una gran variedad de pensadores: Althusser, Macherey, Negri, Matheron, Deleuze, Moreau y Balibar. Todos en un esfuerzo crucial por redescubrir el carácter inmanente, materialista, afirmativo y emancipador” (Gómez 2019, 1).

Para Spinoza, los afectos pueden entenderse como un modo de pensar, los modos de existencia, en tanto que el conocer y el pensar involucra directamente a los afectos humanos. En concreto existen tres afectos primarios que son el deseo, la alegría y la tristeza. Estos no se entienden como afecciones estáticas, sino que más bien son relaciones

con el mundo que logran o no potenciar y preservar nuestro ser. En este sentido, lejos de lo mencionado clásicamente, Spinoza no centra su reflexión en el pensamiento, sino también en el cuerpo, en tanto es “un principio de libertad” (Gómez 2019, 25).

De este modo, Spinoza es capaz de sortear la dicotomía clásica entre emoción y razón en cuanto el aspecto político y, por tanto, social no está en el individuo entendido desde la razón o desde la pasión, “sino desde ambas cosas unidas” (Gómez 2019, 30). No en vano, Antonio Damasio (2009) en su libro *En busca de Spinoza* interrelaciona los aportes de la moderna neurobiología con su pensamiento, deconstruyendo la separación mente-cuerpo.

Del mismo modo, para Martha Nussbaum es errada la visión de Spinoza, que lo ubica como un pensador opuesto a la emoción que busca extirparlas de la vida pública y privada. Por el contrario, su proyecto tiene como objetivo “la liberación, no de las emociones, sino de las pasiones: es decir, no de todo evento emocional, sino de aquellos en los que se es más efecto que causa” (Bula 2008, 32).

Para Spinoza no existe evento cognitivo que no tenga una vinculación directa con el ámbito emocional y, por tanto, con el corporal. De este modo, no es posible eliminar las emociones que sentimos, sin embargo, el proyecto consiste en sustituir aquellas nocivas por otros beneficios para nuestro ser. La Ética tiene un papel fundamental en este punto, puesto que, si bien las pasiones están intrínsecamente vinculadas con las emociones, para todos es claro que aprenderse de memoria determinado periodo histórico, fórmula u clasificación no parece haber un vínculo directo con las emociones. Es por ello por lo que, “el conocimiento con importancia ética es que versa sobre mí y mis relaciones con mi entorno” (Bula 2008, 33).

Aquí es precisamente donde aparece la célebre categoría espinosista de *conatus* que se puede definir como el esfuerzo “mediante el cual cada cosa se esfuerza en perseverar en su ser es la esencia actual de la cosa” (Mora 2009, 615). En palabras más sencillas, se podría asociar con la voluntad o en términos filosóficos, el esfuerzo como determinación ontológica general. El *conatus* (Bula 2008) tiene una triple manifestación en el cuerpo, en cuanto acciones físicas, en la mente en cuanto ideas y la que nos interesa, en las emociones, que se vinculan tanto con el cuerpo como con la mente. Aquí nuevamente apreciamos que existe la posibilidad de educar las emociones, en términos más concretos “una educación del deseo a través del conocimiento” (34).

Damasio (2009) llega a Spinoza resaltando el error que comete Descartes al dividir la realidad en dos, que traducida al ser humano está en la división mente y cuerpo. Plantea

que esta división marcó todo el siglo XXI, en especial con esta asociación típica de la mente con el software y el cuerpo con el hardware. Asimismo:

También puede haber algo de descorporificación cartesiana tras el pensamiento de aquellos neurocientistas que insisten en decir que la mente puede explicarse únicamente en términos de sucesos cerebrales, descartando el resto del organismo y el entorno físico y social e ignorando que parte del medio social es producto de acciones previas del organismo (Damasio 1997, 279).

Para Damasio (1997) esto es un error, puesto que, si bien es indiscutible que la mente está contenida en el cerebro, esto no quiere decir que sea puramente cerebro desde una óptica mecánica que no contempla en su complejidad el entorno físico y social. De hecho, ya en el campo de las emociones, “de todos los fenómenos mentales que podemos describir, los sentimientos y sus ingredientes esenciales son los menos conocidos en términos biológicos y específicamente neurobiológicos” (Damasio 2009, 10).

Spinoza es relevante para la neurobiología a juicio de Damasio (2009) por cuanto desde un fundamento biológico “entresacó una relación entre la felicidad personal y colectiva, por un lado, y la salvación humana y la estructura del Estado” (21). Lo que de manera brillante llega a ver Damasio es que la explicación de las emociones debe enriquecerse con las explicaciones neurobiológicas, pero éstas no son suficientes para agotar el objeto de estudio, por el contrario, deben complementarse con ideas procedentes de la antropología, la sociológica, la psicología y por supuesto aquí juega un papel fundamental la filosofía:

En realidad, la tendencia que es más probable que produzca explicaciones interesantes la constituye un nuevo tipo de investigaciones destinadas a comprobar hipótesis basadas en el conocimiento integrado de cualquiera de estas disciplinas (y de todas ellas) y de la neurobiología (Damasio 2009, 15).

De hecho, llega a anticipar el trabajo que realizan pensadores como el Alemán Marcus Gabriel (2019) sobre lo que ahora se denomina filosofía de la mente, donde plantea que nosotros no somos idénticos a nuestro cerebro y realiza una crítica muy fuerte al neurocentrismo y al neuroconstructivismo dominante desde su posición, llamada “nuevo realismo” posterior al giro afectivo.

Por tanto, ya se puede afirmar con claridad que ha existido históricamente una división entre emociones y racionalidad desde la época de los pensadores griegos tales como Platón. División que se profundiza con mayor ahínco en el periodo moderno con

Descartes. Se construye a la razón como “una facultad libre de razones” (Zembylas 2019, 18). Como ya se ha mencionado en la segunda mitad del siglo XX con el giro afectivo, se comienza a deconstruir las diferencias entre mente y corazón o sus variantes. Ya hemos apreciado esta visión desde Spinoza y Damasio.

Estas nuevas visiones de racionalidad muestran como las emociones están articuladas y mediadas desde un enfoque socioespacial dejando atrás visiones puramente psicológicas subjetivas. En síntesis, se ha realizado un breve recorrido histórico que ha develado que la historia del pensamiento sobre las emociones ha construido una dicotomía entre la razón y la emoción, desde la filosofía clásica griega hasta la moderna neurología. A lo largo de toda esta historia se ha mostrado la educabilidad de las emociones, si bien es cierto que desde un enfoque dicotómico estas deben ser controladas por la razón. Sin embargo, desde posiciones posteriores al giro afectivo se puedan plantear visiones más integrales que analizaremos a continuación.

3. Educación emocional en la contemporaneidad

Llegados a este punto, es fundamental intentar arrojar algo de luz conceptual a las numerosas terminológicas existentes acerca del campo de lo que hemos llamado educación emocional. De este modo, de forma sencilla, cuando hablamos de educación emocional, se hace referencia a que las emociones deben estar incluidas en la educación, bien sea como desarrollo de eso que algunos llaman inteligencia emocional o centrándose en el desarrollo de las habilidades para su manejo. O en un sentido más amplio y contemporáneo se habla del desarrollo de competencias socioemocionales. Es justamente a esta última acepción a la que prestaremos mayor atención entendiendo que las competencias son “un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales” (Perrenoud 2014, 63).

Como se ha podido apreciar el problema que se advierte a la luz de todo el marco teórico desarrollado con anterioridad es que con estas visiones se asume que las emociones no son una parte inherente a la razón y, por tanto, “Cuando se representan las emociones como un complemento aconsejable para los procesos racionales en la educación, esa postura continúa asumiendo que existe una división entre la razón y la emoción” (Zembylas 2019, 19).

Antes de ingresar a la problematización de la educación en emociones, es necesario primero mostrar el campo actual en que se encuentra a la luz de la breve visión retrospectiva realizada sobre las emociones y, por supuesto, el giro afectivo. Sin embargo, es necesario mencionar que las posiciones en torno a este tema suelen ser dicotómicas, visión que se intenta dejar atrás en este trabajo: por un lado, una visión ingenua de las emociones que se interesa simplemente por construir recetas que permitan trabajarlas en el aula y por otro, actitudes totalmente cerradas hacia esta dimensión humana que se basan en la legítima sospecha de su alineación como una visión que “fomenta la formación de un sujeto que respondería a las necesidades de la economía de mercado” (Zembylas 2019, 6).

A juicio del investigador, ambas posiciones poseen ciertas carencias por su lógica reductiva y unidimensional. Además de en el caso más radical, abandonan el trabajo y desarrollo de una dimensión humana importante que podría nutrir y enriquecer radicalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, o en términos generales, la educación y, por tanto, el proyecto de sociedad.

Las propuestas en torno a una educación centrada en las emociones se han multiplicado en las últimas décadas, siguiendo tendencias internacionales (Unesco 2021) en las que Ecuador también se ha enmarcado. De este modo, la multiplicidad de iniciativas, campañas y proyectos de un enfoque de educación emocional se han tornado dominantes desde visiones psicopedagógicas en la educación escolarizada. Un síntoma claro de esta afirmación se puede encontrar en la popularización creciente de las diferentes categorizaciones relativas a aspectos socioemocionales bajo diferentes denominaciones en el trascurso de su consolidación: soft skills (Whitmore 1974), inteligencias intrapersonal e interpersonal (Gardner 1987), inteligencia emocional (Goleman 1996), competencias emocionales (Bisquerra y Pérez 2007), habilidades socioemocionales (BID 2020), y sus diferentes taxonomías, entre las que destacan las de Big Five (American Psychologist, 1993), CASEL (Pyton et all, 2000), OCDE (2015) y National Research Council (2012).

El Ministerio de Educación de Ecuador ha trabajado con fuerza el aspecto socioemocional, sobre todo centrado en el aspecto de la contención socioemocional, durante la pandemia ocasionada por el COVID-19 (EC Mineduc 2020). Sin embargo, a pesar de que este acontecimiento puso en el centro de preocupación la contención socioemocional, lo cierto es que estas iniciativas ya estaban, más o menos presentes en la política pública ecuatoriana bajo la forma de las denominadas habilidades para la vida,

planteando un “proceso de sistematización y consolidación de una serie de teorías y metodologías de trabajo que se demostró que fortalecían las formas en que las personas de manera individual y grupal sorteaban positivamente los desafíos y adversidades de la vida cotidiana, a partir del desarrollo de destrezas sobre todo vinculadas con el desarrollo emocional y social” (EC Mineduc 2018). E incluso previamente, esto se puede rastrear hasta el surgimiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) donde ya se estipulaba que:

Una vez que se reconozca al ser humano como un sistema integral, el cual se encuentra configurado por variables como el desarrollo físico, cognitivo, emocional, relacional de participación, de valores y principios, el proceso de acompañamiento y consejería se convertirá en el eslabón que consolide al ser, el conocer y el hacer. (EC Mineduc 2016, 7).

Con la irrupción de la pandemia y las medidas de confinamiento, que obligaron al cierre de escuelas a nivel mundial y nacional, la educación escolarizada intentó transitar hacia modelos que se pueden enmarcar dentro del concepto educación remota de emergencia. Fue a partir de este punto de inflexión donde se puso un énfasis central y, por tanto, se visibilizó con mayor claridad la incorporación de un cierto enfoque educativo centrado en las emociones, apreciable desde los primeros planes de contención educativa emanados del Ministerio de Educación: *Aprendemos Juntos en Casa y Aprendemos Juntos y Nos Cuidamos*. En ellos, se resalta la importancia del factor emocional siguiendo las tendencias internacionales:

Además, desarrolla las destrezas con criterios de desempeño expresadas en conceptos esenciales, habilidades de pensamiento, procedimientos, valores y la contención emocional tan necesaria en esta época. [...] Adicionalmente, el abordaje curricular destaca la importancia de la experiencia educativa sustentada para la formación en valores y aporta indirectamente en la contención emocional de los estudiantes y de sus familias. (EC Mineduc 2020, 4-5).

A partir de este punto, la incorporación de un enfoque educativo “socioemocional” puede apreciarse con claridad, por ejemplo, en la visibilización de estas competencias en las distintas revisiones curriculares que han ido siendo emitidas por el Ministerio de educación que desembocan en el *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* (EC Mineduc 2021). Donde se puede apreciar que el tema emocional figura desde el mismo título, planteando al interior una fundamentación sucinta de este enfoque:

La inclusión de las competencias socioemocionales fortalece el proceso enseñanza y aprendizaje como parte de una educación integral de calidad y calidez, que permite mejorar tanto la eficacia personal y educativa de los estudiantes, como la del sistema educativo, contribuyendo al desarrollo y fortalecimiento de una mejor sociedad. Las destrezas con criterios de desempeño del Currículo Priorizado que han sido vinculadas con las competencias socioemocionales permiten desarrollar, de manera análoga, las diez habilidades para la vida planteadas por la Organización Mundial de la Salud: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, resolución de problemas y conflictos, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés (EC Mineduc 2021, 9).

Es importante mencionar que en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que acompañan al trabajo en emociones están muy relacionadas también con las iniciativas de aprendizaje cooperativo (Johnson, Holubec y Johnson 1999) y colaborativo (Roselli 2016). Asimismo, la labor del docente como mediador (Magro, Fernández y Meza 2002) de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad las posiciones respecto a la inteligencia emocional (Goleman 1996) e inteligencias múltiples (Gardner 1987) han perdido vigencia a nivel internacional, sin embargo, en Ecuador aún siguen siendo tomadas en cuenta (Araque-Hontangas 2015). En la actualidad, la Unesco (2021) promueve la educación en emociones bajo la forma del desarrollo de las llamadas habilidades socioemocionales que, como ya se ha mencionado con anterioridad, parten de los planteamientos de Goleman y Gardner, sin embargo, este se ha reformulado bajo un marco teórico más actualizado.

De este modo, la misma Unesco (2021) es consciente de que en el campo educativo no existe una claridad conceptual plena para abordar la educación emocional y sus habilidades socioemocionales: “Así, se usan conceptos como aprendizaje socioemocional, habilidades no cognitivas, competencias del siglo XXI, habilidades blandas, entre otros” (2021, 9). De este modo, la Unesco se encarga de darle una fundamentación más sólida con el interés de “definir con claridad las habilidades que se miden en ERCE” (2021,9). Esto por cuanto, a nivel internacional existen numerosos marcos de referencia taxonómicos que se aprecian a continuación:

Tabla 1
Taxonomía de habilidades socioemocionales consideradas por diferentes marcos de referencia

Taxonomía	Organismo	Dimensión	Habilidades
Aprendizaje Socioemocional	Collaborative for	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia y autopercepción.

	Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Autogestión	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro y automotivación.
		Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad y respeto por otros.
		Habilidades sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos y trabajo en equipo.
		Toma de decisiones responsables	Identificación de problemas, evaluación y responsabilidad ética.
Competencias para el siglo XXI	National Research Council (NRC)	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad e innovación.
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional y autorregulación.
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo.
Adaptación de “los 5 grandes factores de la personalidad”	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Apertura mental (Apertura a la experiencia)	Curiosidad, tolerancia y creatividad.
		Desempeño en la tarea (Meticulosidad)	Responsabilidad, autocontrol y persistencia.
		Compromiso con otros (Extroversión)	Sociabilidad, asertividad y energía.
		Colaboración (Amabilidad)	Empatía, confianza y cooperación.
		Regulación emocional (Estabilidad emocional)	Resistencia al estrés, optimismo y control emocional.
Habilidades transferibles	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Cognitiva	Creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.
		Instrumental	Cooperación, negociación y toma de decisiones.
		Individual	Manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación.
		Social	Respeto por la diversidad, empatía y participación.
Habilidades para la vida	UNICEF	Tomar decisiones y mantener un pensamiento crítico	Evaluar situaciones. Determinar problemas y sus causas. Reflexión y análisis.
		Autogestión y hacer frente a los problemas	Confianza, autovaloración, fijación de metas, autoevaluación y consciencia de sí mismo.

			Responsabilidad por los propios sentimientos. Manejo de la tensión.
		Comunicación interpersonal	Negociación, manejo del rechazo, empatía, cooperación y trabajo en equipo, persuasión, establecer y mantener redes de contacto.
EMC2	Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), UNESCO.		Empatía
			Mindfulness
			Compasión
			Pensamiento crítico

Fuente y elaboración: reproducida de la UNESCO (2021, 11-12).

En cualquier caso, para Unesco (2021), todos estos marcos hacen referencia a que las habilidades socioemocionales pueden ser desarrolladas desde la educación formal. Y son fundamentadas desde la actual neurobiología. Asimismo, se remarca su importancia para el desarrollo de la infancia y de la adolescencia para lograr en un futuro una vida plena. En este mismo campo, se retoma la evidencia de su impacto positivo en la educación alrededor del mundo.

Una vez se ha presentado el marco referencial internacional de la educación en emociones que también impacta en Ecuador, es hora de retomar su problematización, por cuanto ha recibido numerosas críticas por “los peligros de del enfoque individual” (Cornejo-Chávez, Vargas-Pérez y Araya-Moreno 2021). Del mismo modo que existen estudios que muestran los beneficios del enfoque de educación emocional en la educación formal, también aparecen líneas de investigación que problematizan la línea del enfoque emocional individual y su impacto en los docentes.

En este marco, se plantea que el entendimiento actual de la educación emocional ve a las emociones como elementos que deben ser guiados y regulados por aspectos cognitivos. Asimismo, las emociones son vistas de manera aislada, desconectadas de la realidad circundante: contexto sociopolítico, relaciones de poder, clases sociales, jerarquías, roles de género, etc. De este modo, surge la sospecha de que se configura una educación puramente individualizante que busca transformar el mundo interior de los educandos, puesto que esto bastaría para mejorar las posibilidades de éxito de este, ante el mundo, “de esta forma, se tienden a considerar solo aspectos internos y psicológicos, antes que las condiciones concretas en las que se desarrolla la emocionalidad” (Cornejo-Chávez, Vargas-Pérez y Araya-Moreno 2021, 10).

Aquí se puede apreciar ya el posible peligro de este enfoque de la educación emocional, donde los elementos socioeconómicos, institucionales y culturales no constan en la ecuación, dejando como centro el trabajo de un “yo”. Esto se traduce en varias problemáticas tanto en docentes como estudiantes, por ejemplo, la culpabilización y responsabilidad individual de los eventuales problemas emocionales que experimentemos. Asimismo, la negación y represión de emociones supuestamente consideradas negativas. Todo ello buscando soportar de mejor manera el aumento de la presión y la sobrecarga de trabajo. En palabras sencillas, “se impone una mercantilización de lo emocional” (Cornejo-Chávez, Vargas-Pérez y Araya-Moreno 2021, 14).

Es particular la llamada psicología positiva (Zaldívar, 2024) ha buscado exclusivamente interesarse por las emociones positivas en detrimentos de las negativas, tales como miedo, ira, frustración, tristeza o asco. Nuevamente aquí se vuelve a visibilizar una dicotomía errónea que busca simplificar la complejidad de la dimensión de lo humano en elementos “positivos” y “negativos”. Por el contrario, la posición aquí tomada busca hacer notar que “Ni las llamadas emociones negativas deben manejarse con el objetivo de hacerlas desaparecer, ni las llamadas emociones positivas deben ser construidas desde la nada” (p. 104). En otras palabras, una existencia humana solo con emociones “positivas” jamás podrá ser llamada una vida realmente plena.

De este modo, el enfoque que se propone para la siguiente investigación, además de buscar alejarse de la dicotomía razón-emoción, también busca el mismo proceso en lo psicológico-social. No en vano, recientemente los académicos que han realizado un estudio crítico de las emociones “han resaltado los vínculos complejos entre el poder, la emoción, el afecto y la subjetividad” (Zembylas 2019, 21).

Desde el campo pedagógico es Pérez Gómez (2012) quien desde el conectivismo establece que la razón humana requiere de las emociones y éstas, a su vez, no son arbitrarias, sino que, por el contrario, responden a una cierta lógica, razón o discernimiento cognitivo que en la mayoría de los casos permanece fuera del nivel de conciencia. En este sentido, se establece una “unidad indisociable de las emociones y la racionalidad. La racionalidad de las emociones, la emotividad de la razón” (2012, 149). En otras palabras, la dimensión afectiva compuesta de emociones, sentimientos y deseos está directamente implicada en la calidad del razonamiento, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Es Ecuador desde Ineval se realiza una *Propuesta del Modelo Integral de Evaluación de los aprendizajes* (Bravo et al 2019) que si bien está centrada en el ámbito

evaluativo, servirá de base para acercarnos al entendimiento de la educación emocional por cuanto en este documento se presenta un entendimiento de la competencia socioemocional pertinente que tiene la particularidad de aunar el contexto ecuatoriano y las líneas internacionales antes mencionadas. De este modo, se convierte en un elemento clave para el entendimiento de las competencias socioemocionales a partir de tres niveles de competencia:

Tabla 2
Componentes y definición competencia socioemocional

Competencia Socioemocional		
Autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de sí mismo • Adaptarse al cambio • Ser Flexible 	<p>“El componente indaga sobre la comprensión de sí mismo identificando las emociones propias como parte de su ser y como herramienta para su interacción con los demás. Por otra parte, se centra en el reconocimiento de estrategias para el desarrollo de acciones que permitan la adaptación a los cambios de forma positiva. Así mismo, se explora la capacidad del estudiante para ser flexible a través de utilizar el pensamiento crítico y resolución de problemas para la apertura de ideas y aceptación de valores diferentes a los suyos” (88).</p>
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar metas y tiempo • Trabajar de forma independiente 	<p>“Se centra en la capacidad del estudiante en establecer metas y objetivos a corto y largo plazo con criterios tangibles de éxito. Además de la aplicación de estrategias de gestión para el cumplimiento de metas en su desarrollo escolar considerando la presencia de obstáculos y tensiones competitivas. Adicionalmente, se pretende indagar sobre la habilidad que tiene el estudiante para trabajar de forma independiente considerando la capacidad de dirigirse a sí mismo en la realización de tareas, procesos y actividades a partir de la concreción de objetivos personales y proyecto de vida; y el uso de estrategias de planificación y distribución del trabajo para alcanzar los resultados” (88).</p>
Relación interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar eficazmente con otros • Trabajo Colaborativo 	<p>“Explora la capacidad del estudiante para interactuar eficazmente con otros a través del respeto con sus semejantes buscando alcanzar objetivos comunes, utilizando habilidades de negociación, resolución de problemas y empatía. Asimismo, el aprovechamiento de las diferencias de las personas con quienes interactúa y cuyos orígenes sociales y culturales sean diferentes para crear nuevas ideas, aumentar la innovación y la calidad del trabajo o tareas cotidianas. Además, el componente indaga sobre la capacidad que tiene el estudiante para desarrollar el trabajo colaborativo a partir del uso de sus habilidades</p>

		para comprometerse con las tareas o responsabilidades asignadas y la aplicación de estrategias de colaboración para alcanzar objetivos comunes o resolución de problema dentro de equipos interdisciplinarios e interculturales” (88).
--	--	--

Fuente y elaboración: reproducida a partir de Bravo et al. (2019)

A partir de estos lentes nos acercaremos al estudio cualitativo sobre las percepciones de los docentes acerca de la importancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de Bachillerato a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19.

Capítulo segundo

Aproximación metodológica al análisis de la educación emocional en un aula de bachillerato

La intención de este segundo capítulo es eminentemente metodológica y por ello se trata de un elemento central para la investigación que se realiza. En este sentido, es fundamental precisar de qué tipo de investigación se trata, así como las decisiones metodológicas empleadas para su realización. De este modo, se plantea una investigación cualitativa centrada en un estudio de caso que emplea técnicas de revisión documental y entrevistas, con una triangulación de fuentes, con el objetivo de analizar las percepciones de los docentes en torno a la implementación de la educación emocional en el bachillerato de una unidad educativa fiscal fruto de las políticas educativas emanadas del Mineduc a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19.

1. Enfoque metodológico de la investigación

El objetivo general de la investigación fue analizar las percepciones de los docentes en torno a la implementación de la educación emocional en el bachillerato de una unidad educativa fiscal fruto de las políticas educativas emanadas del Mineduc a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Para ello se plantearon dos objetivos específicos: I) inferir el sentido, significado, papel, límites y alcances de la educación emocional presente en los instrumentos de política pública educativa a partir de la pandemia en relación con los lineamientos internacionales y II) examinar la usabilidad de las propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas relacionadas con la educación emocional en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto implica abordar las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes en torno a la implementación de la educación emocional en el bachillerato de una unidad educativa fiscal fruto de las políticas educativas emanadas del Mineduc a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19? , ¿ cuál es el sentido, significado, papel, límites y alcances de la educación emocional presente en los instrumentos de política pública educativa a partir de la pandemia en relación con los lineamientos internacionales? y

¿cómo se pueden usar las propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas relacionadas con la educación emocional en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje ?

El enfoque que se ha utilizado para la investigación, al abordar directamente el problema de las emociones, será necesariamente interdisciplinario (Morín y Le Moigne 2006) y ha buscado reconstruir un entendimiento del enfoque emocional desde la racionalidad afectiva, intentando escapar de las dicotomías preexistentes. Respecto al campo educativo, parte de los presupuestos de una reconfiguración de las competencias y su desenvolvimiento en el aula. Todo ello con el soporte de la genealogía (Foucault 1988) y la microhistoria (Ginzburg 1999) de los sujetos y sus vivencias, partiendo de un estudio de caso (Simons 2009) que nos permite profundizar en la complejidad del objeto de estudio.

La metodología que se utilizará para el presente trabajo de investigación será cualitativa (Flick 2007). En este sentido, nos serviremos de un estudio de caso (Simons 2009) donde el papel de la memoria (Ricoeur 2000) y participación del profesorado será esencial para el rastreo y abordaje del problema de investigación partiendo del contexto, buscando su complejidad. Esto es, inspirado en una dinámica investigativa que no parte de la totalidad al fragmento sino, del fragmento a la totalidad, desde un estudio de caso considerando a los propios sujetos y sus vivencias. De este modo, es imposible no recurrir a métodos y técnicas interrogativas, de revisión documental y de análisis categorial.

El estudio se ha realizado en una unidad que pertenece al distrito 17D05 de la Zona 9 y que es considerada como emblemática al tener una larga historia como institución puramente femenina. Esta institución educativa cuenta con alrededor de 5000 estudiantes en todas sus jornadas y niveles. En este punto es fundamental considerar que la investigación se centra en un paralelo único de primero de bachillerato con en torno a 43 estudiantes.

Para la recolección de información se ha usado la técnica de entrevistas semiestructuradas individuales dirigidas al profesorado y la revisión documental de documentos macro, meso y microcurriculares donde se explora como se trabaja la competencia socioemocional. A continuación, se realiza una breve síntesis gráfica (Fig. 1) de la metodología empleada:

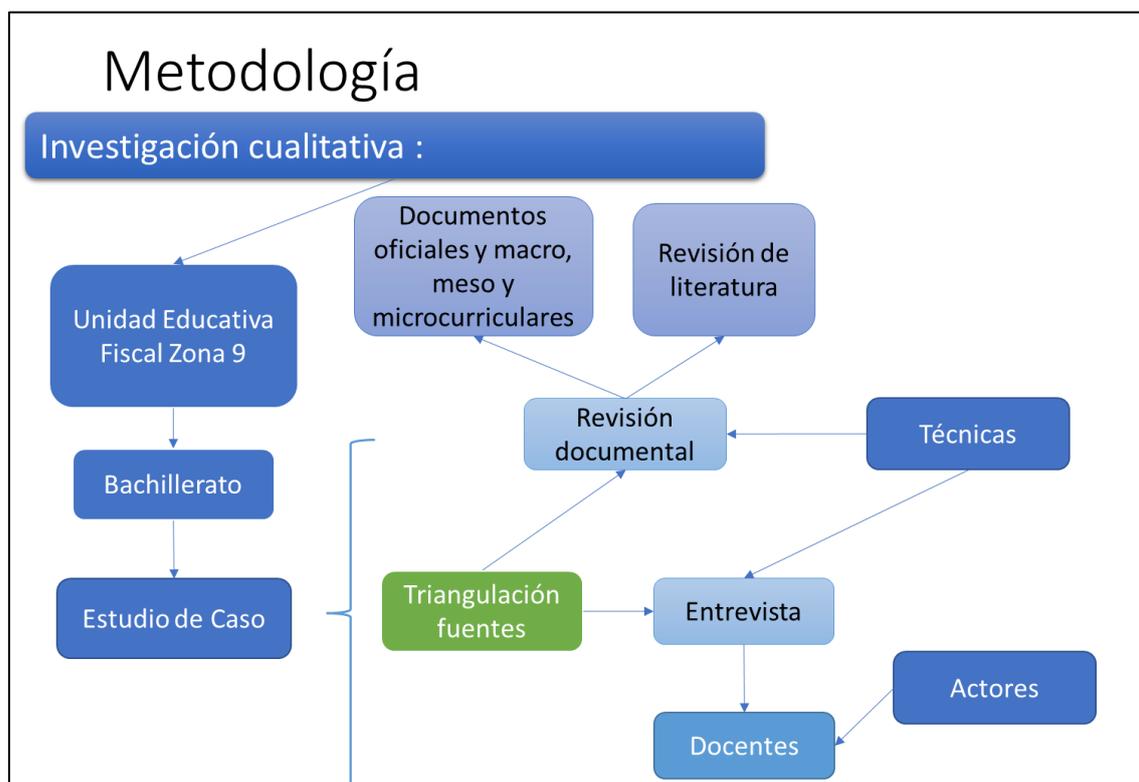


Figura 1: Metodología usada para la investigación cualitativa.
Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la imagen, la investigación presenta una triangulación de fuentes, mediante las técnicas de recolección de información: interrogativas (entrevistas), y de análisis documental (revisión de documentación).

La construcción de los instrumentos de recogida de información y el respectivo análisis de los datos responderán al conjunto de categorías deductivas construidas sobre la base del marco teórico que se recogen en la siguiente tabla (Tabla 3):

Tabla 3
Categorías utilizadas para la entrevista

Macro categoría	Categoría	Definición	Referencias
Autoconocimiento	Comprensión de sí mismo	“Identificación de sus emociones, destrezas y”	Habilidades socioemocionales

		habilidades en las que es proclive y las que no” (90).	(BID 2020) y Spinoza (1987). Zembylas (2019) Docente como mediador (Magro, Fernández & Meza 2001).
	Adaptarse al cambio	“Reconocimiento de estrategias para el desarrollo de acciones que permitan la adaptación de forma positiva” (90).	
	Ser flexible	“Identificación de las necesidades personales que se requieran para la generación de nuevos pensamientos, procesos o acciones en diferentes ámbitos” (90).	
Autorregulación	Administrar metas y tiempo	“Conocimiento de las estrategias y conceptos sobre la administración del tiempo, así como la gestión de proyectos” (90).	
	Trabajar de forma independiente	“Identificación de las necesidades e intereses personales para la autorregulación y seguimiento de metas y objetivos. Reconocimiento de las estrategias y herramientas para el aprendizaje autodirigido y autónomo” (91).	
Relación interpersonal	Interactuar eficazmente con otros	“Identificación de conceptos como: conflicto, negociación, mediación, conciliación; así como el origen y consecuencias de las tensiones y conflictos” (91).	Aprendizaje cooperativo (Johnson, Holubec y Johnson 1999) y colaborativo (Roselli 2016). Habilidades socioemocionales (BID 2020) y Spinoza (1987).
	Trabajo colaborativo	“Reconocimiento del sentido de pertenencia conocimiento sobre el concepto de trabajo colaborativo, conciencia social, identificación de valores comunes” (91).	

Fuente y elaboración: reproducida a partir de Bravo et al (2019).

Sobre la base este marco general de la metodología de investigación utilizada es necesario realizar algunas precisiones en torno a los criterios y características del estudio de caso seleccionado y las condiciones de partida previas a la investigación conocidas.

2. Precisiones sobre la elección del Estudio de Caso

Es importante precisar algunos elementos clave de la investigación cualitativa llevada a cabo, concretamente del estudio de caso, que encierra una complejidad que es

necesario que sea mostrada. El estudio de caso, dentro de la investigación cualitativa, desde los años sesenta y setenta ha experimentado un importante crecimiento “en la investigación y evaluación educativas” (Simons 2009, 22). Si bien, el estudio de caso puede entenderse y aplicarse de multiplicidad de maneras, según las disciplinas o los mismos investigadores, lo cierto es que están marcados por el número de casos investigados y la información detallada que se recoge. En este sentido, una de las definiciones más precisas es entenderlo como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (Simons 2009, 27).

Para llevar a cabo el estudio de caso, el primer dilema al que el investigador se enfrentó al momento de realizar la investigación es la selección del caso puntual. Para ello, el primer paso fue definir con la mayor claridad posible el problema de investigación abordado, que se basa en la pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes en torno a la implementación de la educación emocional en el bachillerato de una unidad educativa fiscal fruto de las políticas educativas emanadas del Mineduc a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19?

Una vez definido el problema de investigación, la elección del estudio de caso era posible, sin embargo, se consideraron varios factores como el tipo específico, con la idea de que pueda ser paradigmático, asimismo como la ubicación geográfica. De este modo, la elección fue una Unidad Educativa Fiscal de la Zona 9, Quito, considerada como emblemática situada en el norte de Quito, con una larga historia previa como colegio femenino. Dentro de esta institución se consideró un aula de primero de bachillerato donde intervienen 12 docentes, al tratarse de una unidad educativa completa donde cada asignatura tiene un docente.

La elección del curso perteneciente al primero de bachillerato coincide con el inicio del nivel de bachillerato, un cambio que implica en la institución varios factores. En primer lugar, los estudiantes abandonan el subnivel de educación básica superior y, por tanto, el nivel de educación general básica. Asimismo, institucionalmente significa un cambio de jornada para los estudiantes, por cuanto pasan de estudiar en un horario vespertino, es decir, por la tarde, a un horario matutino, donde la hora de entrada son las 6h50. Los estudiantes tienen entre 14 y 15 años en su gran mayoría, empezando una nueva etapa de formación estudiantil, lo que hace especialmente interesante abordar este nivel que se sitúa como un lugar de transición en varios aspectos como los antes señalados. Del

mismo modo, a nivel curricular existe un gran cambio, puesto que las materias se multiplican, pasando de ser siete a doce.

Adicionalmente, es importante mencionar que desde el año 2013, acorde a los nuevos lineamientos legislativos donde los colegios podían contar con EGBE, EGB y BGU el colegio pasó a ser considerado Unidad Educativa Fiscal. Asimismo, es necesario mencionar que el 31 de agosto de 2016 se firma el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00079-A, donde se aprueba el proyecto de innovación educativa denominado INNOV-ACCION XXI el cual tiene por objeto la transformación educativa desde cuatro ejes, que se plantean como primordiales para una transformación educativa en profundidad, estos son: epistemológico, pedagógico, didáctico y organizativo.

El proyecto de innovación antes planteado implicó una serie de cambios en la lógica institucional curricular y didáctica, ya que el proyecto que se implementa actualmente tiene, a grandes rasgos, tres ejes en su concreción, tales como: la educación para la comprensión, el trabajo de las inteligencias múltiples, y el trabajo cooperativo. Estos tres elementos se podrán visibilizar con mayor claridad a lo largo de la presentación de resultados, por cuanto los docentes han experimentado de cerca la implementación de este proyecto.

Respecto a la elección del paralelo, fue al azar, ya que, en la gran mayoría de casos, los docentes imparten clases a un gran número de cursos en el mismo nivel. No se buscó, por tanto, una suerte de caso típico, puesto que como menciona Simons (2009) sería como buscar el santo grial, en cuanto que cada caso, por definición, es siempre único, y esto implica que, si bien el contexto es similar, van a existir elementos comunes, esto no implica que algún caso sea típico de otro.

En lo que refiere a la fase del diseño del caso este fue “abierto y emergente” (Simons 2009, 39), delimitado por la pregunta de investigación, la metodológica general, los criterios para la elección de los participantes y los procedimientos éticos. De este modo, las preguntas y, por tanto, el instrumento de investigación central, la entrevista, partieron del modelo previamente mostrado en el capítulo 1 de esta investigación, a partir del cual se crea el *codebook* y se plantean las preguntas en formato semiestructurado. Esto se mostrará en detalle en el apartado correspondiente. En este punto, solo es relevante mencionar que se plantearon tres preguntas centrales, acorde a cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación. Todas ellas tenían potencial para el análisis y la interpretación. A continuación, se precisan las técnicas e instrumentos de recolección de datos usadas.

3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Respecto a la elección de las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, tuvo un impacto directo el tiempo planteado para la investigación, donde la mejor opción era la entrevista en profundidad, muy usada en los estudios de caso y el análisis de documentos. Se eligieron dos, por cuanto esta metodología se caracteriza por necesitar de un análisis exhaustivo de la información recabada en cada una de las técnicas con sus respectivos instrumentos (Simons 2009). Como ya se ha mencionado, la segunda fue el análisis documental.

Respecto a la muestra tomada en cuenta, como se ha mencionado con anterioridad, el curso de primero de bachillerato elegido pertenece a una unidad educativa fiscal con planta docente completa y diversificada donde, siguiendo los lineamientos curriculares, existen 12 asignaturas, y, por tanto, 12 docentes. De este modo, se tomó la decisión de entrevistar a cada uno de estos docentes, abarcando el 100 % de la población total. La entrevista era semiestructurada y constó de tres preguntas acorde a los objetivos de la investigación:

- ¿Qué es para usted la educación emocional y/o el desarrollo de competencias socioemocionales?
- ¿Cómo trabaja en el aula el desarrollo de competencias socioemocionales?
- ¿Cuál es para usted la importancia de la educación emocional y/o el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes?

De este modo, con la finalidad de analizar, mediante la técnica **análisis categorial**, las percepciones de 12 docentes sobre la implementación y aplicación de la educación emocional en los procesos de enseñanza aprendizaje en el bachillerato de una unidad educativa fiscal a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19, se envió, mediante oficio, una invitación y un consentimiento informado a los docentes. Cada entrevistado respondió 3 preguntas previamente elaboradas y validadas por el modelo utilizado. Estas preguntas permitieron recabar información sobre la percepción de la importancia de la educación emocional. A continuación, la caracterización de los entrevistados (Tabla 4):

Tabla 4
Caracterización de los entrevistados

Entrevistados	Sexo	Formación	Experiencia en educación	Asignatura impartida
Entrevistada 1	Mujer	Licenciatura en Ciencias Biológicas y Ambientales	13 años	Biología
Entrevistada 2	Mujer	Licenciatura en Comunicación social Maestría en Educación Superior Maestría en Lengua y Literatura	26 años	Lengua y Literatura
Entrevistado 3	Hombre	Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Educación Física Tecnología en entrenamiento deportivo	10 años	Educación Física
Entrevistada 4	Mujer	Licenciatura Ciencias de la Educación mención inglés	7 años	Inglés
Entrevistada 5	Mujer	Licenciatura en Educación Básica	27 años	Educación Cultural y Artística
Entrevistado 6	Hombre	Licenciatura en Ciencias Filosófico-Sociales	36 años	Filosofía
Entrevistado 7	Hombre	Licenciado en Comunicación Social Especialización en nuevas tecnologías de la información y la comunicación Maestría de investigación en educación Maestría en Filosofía	9 años	Investigación
Entrevistada 8	Mujer	Doctora en Fitoquímica Maestría de enseñanza universitaria Licenciatura en Biología y Química	27 años	Química
Entrevistada 9	Mujer	Licenciatura en Jurisprudencia Licenciatura en Derecho Civil Maestría en Gestión Educativa	8 años	Educación para la Ciudadanía

Entrevistada 10	Mujer	Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Historia y Geografía	23 años	Historia
Entrevistado 11	Hombre	Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Matemática y Físico	10 años	Física
Entrevistada 12	Mujer	Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Matemáticas	9 años	Matemática

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra cómo se realizó el procesamiento de la información obtenida para su respectivo análisis.

4. Procedimiento de Análisis

Como se ha mencionado con anterioridad para el procesamiento de la información se ha recurrido a la técnica **análisis categorial**. Y para ello es necesario, una vez definidas con claridad las macrocategorías utilizadas, proceder a la transcripción de cada una de las doce entrevistas realizadas. De este modo, se utilizó el siguiente *codebook* para la realización y presentación de resultados de la entrevista (Tabla 5):

Tabla 5
Codebook utilizado para la entrevista

Macro categoría	Categoría	Ejemplo de cita ilustrativa	Referencias
Autoconocimiento	Comprensión de sí mismo	“[...] ellos literalmente no se conocen como son, entonces no se conocen desde sí, no, se conocen desde el otro, desde fuera y ahí vienen justamente si nosotros no sabemos si acompañar este proceso”.	Habilidades socioemocionales (BID 2020) y Spinoza (1987). Zembylas (2019) Docente como mediador (Magro,
	Adaptarse al cambio	“De cajón nadie quiere cambiarse. eso es obvio en todos los grupos. Al menos cuando ya inicialmente están procuran ellos unirse con sus amigos por afinidad, en fin, después cuando uno se les va a hacer los cambios	

		siempre va a haber un malestar”.	Fernández & Meza 2001).
	Ser flexible	“No, no son flexibles porque si desde el momento no quieren trabajar en equipo, no quieren trabajar con ciertas personas, entonces es como que son reacios a ese tipo de cambios”.	
Autorregulación	Administrar metas y tiempo	“Entonces yo creo que muy pocos chicos, muy pocos planifican sus actividades, tienen por ejemplo un horario y de acuerdo a ese horario trabajan sus tareas, sus actividades”.	
	Trabajar de forma independiente	“[...]son pocos realmente los que demuestran, digamos, hábitos de ellos mismos estudiar, de subrayarse si es que están en un texto extenso, de anotar apuntes, claves que en ocasiones uno les menciona, notas, son muy pocas personas que lo hacen, más bien uno toca recordarles esta cuestión, como decirle a ver esta notita, este mensajito es clave, por favor anótale un costadito”.	
Relación interpersonal	Interactuar eficazmente con otros	“La interacción, bueno, obviamente la relación entre pares es bastante compleja, cada uno de ellos tiene ciertos intereses muy personales, experiencias bastante particulares, y se nota, por ejemplo, segregación y exclusión”.	Aprendizaje cooperativo (Johnson, Holubec y Johnson 1999) y colaborativo (Roselli 2016). Habilidades socioemocionales (BID 2020) y Spinoza (1987).
	Trabajo colaborativo	“[...]sí había grupos en que tú los ves que hablan, pero lo mínimo, pero no es esa sinergia de trabajar en grupo, es lo mínimo por cumplir y que uno se encargue y a ver, tú has esto, tú has esto, tú has esto, pero no se nota esa camaradería”.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Bravo et al (2019).

En este punto es fundamental mencionar que todas estas categorías están tomadas de la propuesta realizada por Bravo et al (2019) en la propuesta de un *Modelo Integral de Evaluación del Aprendizaje*. Esta, a su vez, se basa en la recomendación del *Partnership for 21st Century Skills* y Valora UC. Por tanto, se recoge el espíritu de los lineamientos internacionales y de las taxonomías presentadas en el Capítulo I de la tesis. De este modo, se considera adecuada esta taxonomía, además de pertinente, por cuanto esta contextualizada a la realidad nacional desde Ineval.

Las tres grandes categorías utilizadas son autoconocimiento, autorregulación y relación interpersonal (Bravo et al 2019). La primera se entiende como aquel componente que indaga sobre la comprensión de uno mismo, donde la identificación de las emociones juega un papel fundamental por cuanto permite la interacción adecuada con los demás, la adaptación a los cambios, la capacidad de flexibilidad para la apertura a ideas y valores diferentes a los de uno mismo. La segunda refiere a aquella capacidad que establece para alcanzar metas y objetivos, ya sea a corto, mediano o largo plazo. Asimismo, la incorporación de estrategias de gestión para su logro de manera autónoma. Adicionalmente, implica necesariamente la capacidad de planificación y distribución del trabajo. La tercera se entiende como la capacidad para interactuar de manera eficaz con los otros, esto es, con respeto y buscando alcanzar objetivos comunes. Para ello, se espera que utilice habilidades de negociación, resolución de problemas y empatía. También implica la capacidad de trabajar de forma colaborativa en equipos interdisciplinarios e interculturales.

Por su parte, la revisión documental está centrada en los documentos oficiales emanados por parte del Ministerio de Educación relacionados con las emociones en educación y de otras organizaciones nacionales e internacionales que se usan como guía y referencia en la institución educativa seleccionada. Del mismo modo, se ha analizado la documentación institucional, tal como planificaciones de unidad didáctica y planificaciones curriculares anuales. En este contexto, el análisis del currículo vigente ocupa un lugar privilegiado en la investigación al permitirnos apreciar cómo se realiza la trasposición didáctica desde los niveles macro hasta los niveles micro. Asimismo, la revisión documental abarcará una revisión de literatura en torno a la situación actual de la educación emocional en el marco del giro afectivo, que figura en el capítulo previo. Es importante mencionar que las macrocategorías utilizadas son las mismas.

El análisis categorial se ejecutó con la ayuda del software *Atlas. Ti*. Respecto a la revisión documental se tuvo como centro de análisis el currículo nacional vigente, asimismo se revisaron documentos macro, meso y microcurriculares. Asimismo, se utilizó el software Gephi para el procedimiento de análisis del primer nivel curricular, que permitió apreciar en un mapa general como se trabaja el componente de la competencia socioemocional con la particularidad de que las conexiones sean expuestas de manera gráfica, así como su mayor o menor presencia en los respectivos círculos representados.

Para la realización de la entrevista y el análisis de documentación, la condición necesaria que se debe cumplir es la obtención del acceso al escenario que se convertirá en objeto de estudio. Para ello, el investigador se puso en contacto por escrito con la rectora de la institución educativa para explicarle los objetivos y la metodología de la investigación y los permisos requeridos para su realización. De este modo, se obtienen los documentos necesarios para el análisis correspondiente, así como la posibilidad de entrevistar a los docentes. Por tanto, las entrevistas se realizan a lo largo de tres semanas a los 12 docentes de manera voluntaria y previa a la entrega y firma de un consentimiento informado. En términos generales, la participación de todos los involucrados fue proactiva.

5. Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas para la investigación, por mutuo acuerdo, se guardará el anonimato tanto de la institución, como del profesorado participante. Asimismo, previamente a la realización de la entrevista se ha entregado a cada docente un consentimiento informado, garantizando que los datos personales se recogerán y tratarán con fines exclusivamente docentes y de investigación, sin ánimo de lucro, respetando la legislación vigente.

El espacio de entrevista se dio en un entorno de respeto y cordialidad, permitiendo la libre expresión de los participantes. Cada uno de los entrevistados tuvieron alrededor de 45 minutos para responder a las preguntas planteadas. Además, con la finalidad de mantener fiabilidad de los datos, se contó con la aprobación de los interlocutores para la grabación en audio de cada entrevista. Es importante reiterar que los entrevistados consintieron la grabación y transcripción de sus entrevistas, siempre y cuando se mantenga la confidencialidad de los datos personales.

A continuación, se procede a mostrar los resultados obtenidos después de la recolección de datos, primero desde la revisión documental, que parte tanto desde la normativa jurídica, lineamientos, currículo nacional a nivel macrocurricular, para interrelacionarse con el nivel institucional centrado en la planificación curricular anual y planificaciones (paletas como se denominan en esta institución) mensuales o de proyectos. Posteriormente, los resultados de la recolección de datos de las entrevistas realizadas a cada uno de los docentes participantes para finalmente culminar en la discusión de la investigación.

Capítulo tercero

Resultados y discusión

Este capítulo estará centrado exclusivamente en la presentación de los resultados de investigación y su respectiva discusión, con su correspondiente análisis, que necesariamente estará confrontado con la teoría previamente expuesta, que a su vez será profundizada en función de los resultados obtenidos y el acercamiento a las preguntas de investigación formuladas. Para ello, la estructura del capítulo estará dividida en tres partes, por un lado, los resultados centrados en el análisis curricular, mostrando como el Ministerio de Educación trabaja la competencia socioemocional, y, por otro lado, los resultados de las entrevistas relacionadas con los docentes. Ambos mediados por las categorías del *codebook* antes explicitadas. Finalmente, sobre la base de todo lo expuesto, se procederá a la realización de la discusión en torno a los resultados obtenidos.

1. Resultados análisis curricular

Dentro del estudio de caso, se puede emplear el análisis formal de documentos, aunque ciertamente las técnicas más populares son “la entrevista y la observación” (Simons 2009, 73). Para esta investigación se realiza una revisión documental de las planificaciones curriculares anuales de cada una de las asignaturas de caso elegido que a saber serán: Matemáticas, Lengua y Literatura, Historia, Educación para la Ciudadanía, Investigación, Filosofía, Química, Biología, Física, Educación Cultural y Artística, y Educación Física.

En primer lugar, es necesario señalar de forma breve la estructura curricular de la institución, que es similar a las del resto de país, al enmarcarse en el currículo nacional, que es prescriptivo. En este punto, el currículo vigente es el *Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*, expedito en 2021, como culmen de las adaptaciones que se realizaron en la pandemia producida por el COVID-19.

El currículo vigente (2021), a su vez, se trata de una suerte de modificación al contexto de la pandemia del currículo expedito en 2016. En este punto es importante recordar que en Ecuador solo han existido de forma precedente “dos reformas

curriculares” (EC Mineduc 2016, 7). El primer currículo nacional, que se puede considerar como tal, fue expedido en 1996 y correspondía únicamente al nivel de Educación General Básica. En este currículo, se planteaban una serie de contenidos mínimos obligatorios para cada año, así como una suerte de líneas pedagógicas para su trabajo. También existía una lógica de aprendizajes transversales. Esta propuesta no incluía elementos de evaluación.

La segunda reforma curricular entra en vigor en el año 2009 y tiene como nominación *Actualización y Fortalecimiento curricular (AFC)*. Este documento, en su fundamentación, mencionaba que toma los preceptos de la pedagogía crítica y busca que el estudiante sea el protagonista de sus aprendizajes. Este documento presenta una arquitectura curricular más detallada donde hay una organización por bloques curriculares con elementos de evaluación y de aprendizajes basados en las denominadas destrezas con criterios de desempeño. Aquí es relevante mencionar que se trata casi de una planificación microcurricular que puede ser aplicada directamente en el aula. Nuevamente, esta reforma se da solo para Educación General Básica. Los lineamientos curriculares para el Bachillerato tendrían que esperar hasta el 2011, mediante acuerdo Ministerial Nro. 242-11, respondiendo a la misma estructura planteada en el AFCEGB. Previamente a estas dos grandes reformas curriculares, existieron planes y programas que no pueden ser considerados como currículos propiamente. Ante esta ausencia, muchos docentes se guiaban por determinados libros de texto de su elección o realizaban propiamente sus aprendizajes según criterios más o menos comunes.

En la normativa jurídica vigente, que la institución sigue, los niveles y subniveles educativos están configurados del siguiente modo. Es particularmente importante tenerlos presente, por cuanto el currículo nacional está construido acorde a esta misma estructura:

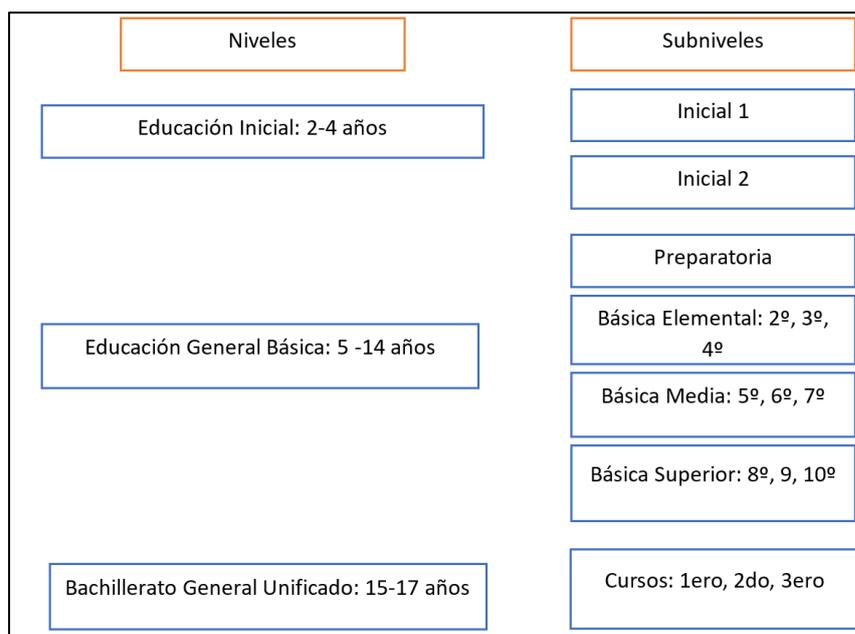


Figura 2: Estructura Sistema Educativo Nacional Ecuador

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley organica de Educación Intercultural.

De este modo, en el currículo vigente existe apertura y flexibilidad curricular manifestada en que este viene dado por subniveles y no por grados o cursos, esto quiere decir que es la institución educativa y los docentes quienes deben realizar la trasposición didáctica del currículo Nacional. Para ello existen dos documentos centrales que se deben realizar, la planificación Curricular Institucional (PCI) y la planificación curricular anual (PCA). A continuación, se presenta la lógica de la trasposición didáctica propuesta desde el Ministerio de Educación:

Tabla 6
Niveles de Concreción Curricular

primer nivel	2 ^{do} nivel		3 ^{er} nivel
Macro Autoridad educativa nacional	Meso Autoridades y docentes de las Instituciones Educativas		Micro Docentes
Currículo Nacional Obligatorio	Currículo institucional		Currículo de aula
	Planificación curricular institucional	Planificación curricular anual	Planificaciones de aula Adaptaciones curriculares (individuales y grupales)
Prescriptivo	Flexible		Flexible

Fuente: Instructivo planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación.

Antes de pasar al análisis institucional del segundo y tercer nivel de concreción curricular, es importante primero realizar una breve cartografía de la situación del aspecto

socioemocional del currículo vigente en el nivel de bachillerato que corresponde al primer nivel de concreción curricular. En este sentido, como ya se ha mencionado con anterioridad, es con la pandemia y el cierre de las escuelas que se hizo énfasis en un cierto enfoque educativo centrado en las emociones, apreciable desde los primeros planes de contención educativa emanados del Ministerio de Educación. Concretamente en el *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* (EC Mineduc 2021) se puede apreciar que el tema emocional figura desde el mismo título. En este punto, es importante también mencionar que en este currículo se promueve un enfoque interdisciplinario, entendiendo este como un “proceso de enseñanza y aprendizaje que debe abordarse desde todas las áreas del conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa” (EC Mineduc 2021, 10).

El currículo antes mencionado sigue exactamente la misma lógica que el currículo 2016 y el énfasis en las competencias, ya sea comunicacionales, matemáticas, digitales o socioemocionales refiere a una atención especial que se muestra a través de un ícono, en las destrezas con criterios de desempeño seleccionadas. De este modo, a continuación, se muestra como se ha construido el entendimiento de la competencia socioemocional en el currículo vigente por asignaturas:

Tabla 7
Desarrollo competencia socioemocional en el nivel de Bachillerato

 Competencias Socioemocionales			
Asignatura	Criterio de evaluación	Destrezas con criterio de desempeño	Indicadores de Evaluación Perfil de Salida
Lengua y Literatura	CE.LL.5.1.	LL.5.1.1.	(Ref.LL.5.1.1.). (J.3., I.2.)
Lengua y Literatura	CE.LL.5.2.	LL.5.1.3.	(Ref. I.LL.5.2.1.) (I.3., S.1.)
Lengua y Literatura	CE.LL.5.6.	LL.5.4.6.	(Ref.I.LL.5.6.2.) I.LL.5.6.1. (J.2., I.3.) (I.3., I.4.)
Lengua y Literatura	CE.LL.5.8.	LL.5.5.5.	(Ref. I.LL.5.8.1.)
Matemática	CE.M.5.1.	M.5.1.7.	I.M.5.1.2.
Matemática	CE.M.5.3.	M.5.1.32. M.5.1.33. M.5.1.72.	I.M.5.3.5.

		M.5.1.78.	
Matemática	CE.M.5.4.	M.5.1.55. M.5.1.61.	I.M.5.4.1.
Matemática	CE.M.5.6.	M.5.2.8. M.5.2.17.	I.M.5.6.1. I.M.5.6.2. I.M.5.6.3.
Matemática	CE.M.5.8.	M.5.2.26.	I.M.5.8.1.
Matemática	CE.M.5.10.	M.5.3.12.	I.M.5.10.1. I.M.5.10.2.
Ciencias Sociales / Historia	CE.CS. H.5.1.	CS.H.5.1.6.	I.CS.H.5.1.2. (J.3., I.2.)
Ciencias Sociales / Educación para la ciudadanía	CE.CS.EC.5.1.	CS.EC.5.1.3. CS.EC.5.1.5.	I.CS.EC.5.1.1. (J.3.) I.CS.EC.5.1.2. (J.3., S.1.) I.CS.EC.5.1.3. (J.1., J.3.)
Ciencias Sociales / Educación para la ciudadanía	CE.CS.EC.5.2.	CS.EC.5.1.9. CS.EC.5.1.12.	I.CS.EC.5.2.1. (J.1., J.2., J.3., S.1.)
Ciencias Sociales / Educación para la ciudadanía	CE.CS.EC.5.5.	CS.EC.5.2.18. CS.EC.5.2.19. CS.EC.5.2.20.	I.CS.EC.5.5.1. (J.1., S.1., S4)
Ciencias Sociales / Educación para la ciudadanía	CE.CS.EC.5.7.	CS.EC.5.3.2.	I.CS.EC.5.7.1. (J.1., S.2.)
Ciencias Sociales / Filosofía	CE.CS.F.5.2.	CS.F.5.1.8.	I.CS.F.5.2.1. (J.1., J.4., S.1.)
Ciencias Sociales / Filosofía	CE.CS.F.5.5.	CS.F.5.3.4. CS.F.5.3.6.	I.CS.F.5.5.1. (J.3.)
Ciencias Sociales / Filosofía	CE.CS.F.5.6.	CS.F.5.4.2. CS.F.5.4.4.	I.CS.F.5.6.1. (J.1., J.3., I.4.)
Emprendimiento y Gestión	CE.EG.5.3.	EG.5.2.1. EG.5.2.2.	(Ref.I.EG.5.3.1.) (S.1., I.1.)
Emprendimiento y Gestión	CE.EG.5.6.	EG.5.4.1. EG.5.4.3.	(Ref.I.EG.5.6.1.) (I.4, S.3.)
Emprendimiento y Gestión	CE.EG.5.7.	EG.5.4.4. EG.5.4.5.	I.EG.5.7.1. (I.2., I.1.)
Emprendimiento y Gestión	CE.EG.5.8.	EG.5.5.2.	I.EG.5.8.1. (Ref. I.EG.5.8.1.) (I.3., S.1.)

Biología	CE.CN.B.5.10.	CN.B.5.4.12. CN.B.5.4.13.	(Ref. I.CN.B.5.10.1.) (S.1., S.3.)
Educación Cultural y Artística	CE.ECA.5.1.	ECA.5.3.6.	Ref: I.ECA.5.1.3. (I.2., J.3.)
Educación Cultural y Artística	CE.ECA.5.3.	ECA.5.1.2. ECA.5.2.1. ECA.5.2.3.	Ref: I.ECA.5.3.1. Ref: I.ECA.5.3.2. (J.4., S.4.) Ref: I.ECA.5.3.3. (I.4., S.3.) Ref: I.ECA.5.3.4. (I.2., S.3.) Ref: I.ECA.5.3.5. (S.1., S.4.) Ref: I.ECA.5.3.6. (I.3., S.3.)
Educación Física	CE.EF.5.2.	EF.5.2.3.	I.EF.5.2.1 I.EF.5.2.3.
Educación Física	CE.EF.5.5.	EF.5.4.2. EF.5.5.3.	I.EF.5.5.1. I.EF.5.5.3.
Educación Física	CE.EF.5.6.	EF.5.5.1.	I.EF.5.6.2.
Inglés	CE.EFL.5.1.	EFL 5.1.1. EFL 5.1.2.	I.EFL.5.1.1. (I.3, S.1, S.2, J.1, J3)
Inglés	CE.EFL.5.2.	EFL 5.1.6.	REF I.EFL.5.2.1 I.FL.5.2.1(I.1, I2, S2, J1, J3)
Inglés	CE.EFL.5.4.	EFL 5.1.8. EFL 5.1.11.	I.EFL.5.4.1.
Inglés	CE.EFL.5.6.	EFL 5.2.4. EFL 5.2.13.	I.EFL.5.6.1 (I.1, I.3, S.1)
Inglés	CE.EFL.5.8.	EFL 5.2.9. EFL 5.2.11. EFL 5.2.14.	EFL 5.2.11. EFL 5.2.14. Ref. I.EFL.5.8.1. (I.3, I.4, S.1, J.3, J.4)
Inglés	CE.EFL.5.13.	EFL 5.4.6.	Ref. I.EFL.5.13.1 (I.3, S.3, J.2)
Inglés	CE.EFL.5.19.	EFL 5.5.9.	Ref. I.EFL.5.19.1 (I.1, I.2, S.2, S.3, S.4, J.3, J.4)

Fuente: Elaboración propia

Una vez mostrada la construcción que el Ministerio de educación ha realizado en el currículo nacional vigente es importante ver el cruce de esta información con las macro categorías utilizadas que se intersecan con el *codebook* utilizado para visibilizar a la concreción de la competencia socioemocional con la estructura tomada previamente. A continuación, el resultado (Fig. 3):

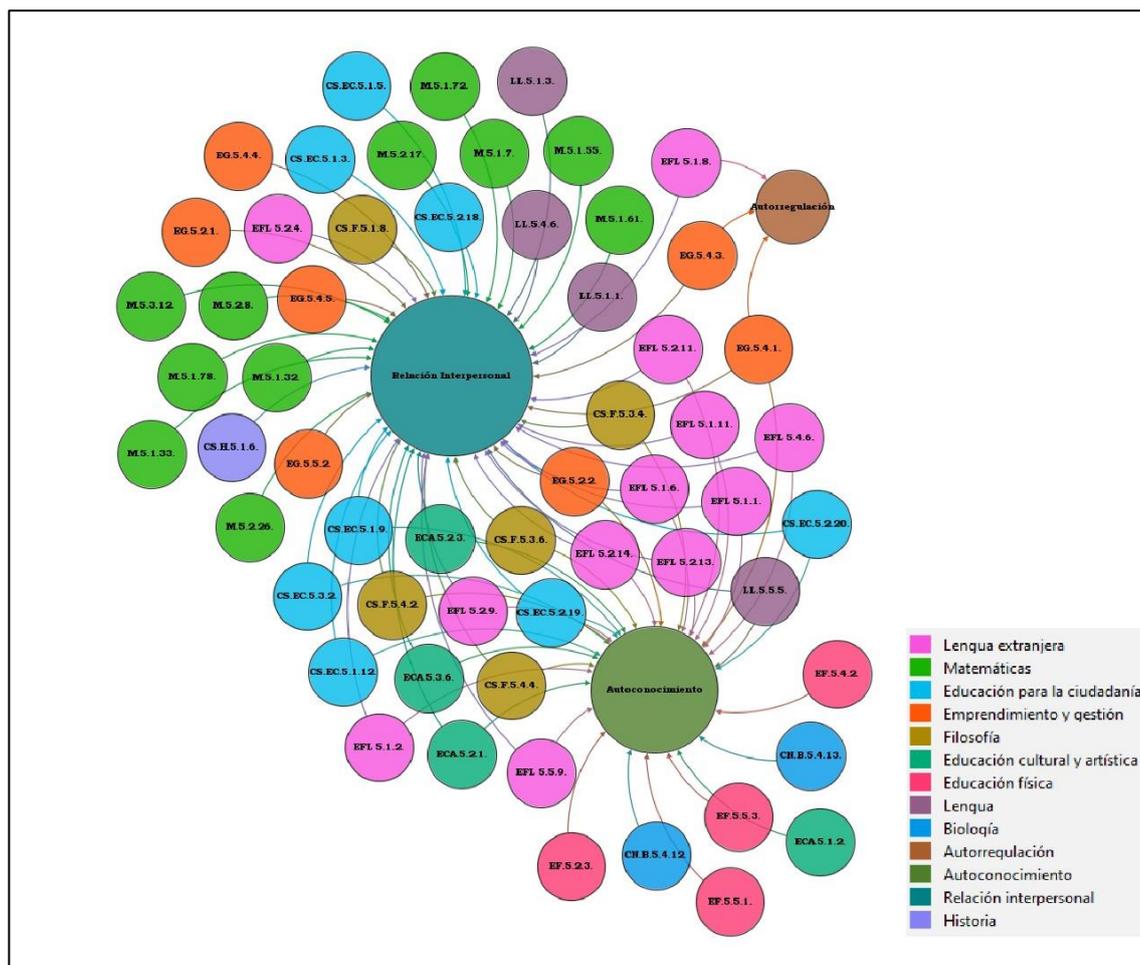


Figura 3: Integración competencia socioemocional en el currículo nacional 2021, grafo generado con Gephi, con el algoritmo ForceAtlas2.

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la imagen, la macrocategoría de relación interpersonal es, con cierta distancia, la más utilizada en el currículo nacional, ya que se presenta en casi todas las Destrezas con Criterios de Desempeño y asignaturas bajo el énfasis socioemocional realizadas por el Ministerio de Educación. Esta macrocategoría de investigación se traduce en un componente de la competencia socioemocional que implica la capacidad de: interactuar eficazmente con otros y trabajar colaborativamente.

Este es seguido en presencia por el componente de autoconocimiento que se conforma a partir de la posibilidad de: comprenderse a sí mismo, adaptarse al cambio y ser flexible. En último lugar, casi ausente en su totalidad, está la capacidad autorregulación que implica la posibilidad de que el estudiante pueda: administrar metas y tiempo; y trabajar de forma independiente. Esta visión en particular es escasamente trabajada o, por lo menos, visibilizada en el énfasis socioemocional propuesto en el currículo.

En el *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* (EC Mineduc 2021) no se aprecia en su fundamentación el establecimiento de algún criterio para la selección de las competencias y su correspondiente énfasis. Por el contrario, solo se brinda una definición sucinta y amplia que la entiende como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2021, 9). Asimismo, se plantean una serie de conceptos no organizados de manera precisa o jerarquizada, tales como:

[...]conceptos, valores, actitudes y habilidades que les ayuden a comprender y a manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones desafiantes y complejas de manera constructiva y ética; para, de esta forma, definir de manera oportuna un proyecto de vida y lograr cualquier propósito planteado de cara a los nuevos retos que la sociedad impone”. (EC Mineduc 2021, 9).

Si bien se puede apreciar una serie de elementos clave para la selección del énfasis de la competencia socioemocional, en la selección de las DCD como tales se puede apreciar su una desconexión o conexión muy difusa. Esto se puede explicar por la falta del establecimiento de unos criterios de selección claros y sistemáticos. Así, por ejemplo, lo primero que llama la atención es la selección de solo 59 DCD en todas las áreas del conocimiento del currículo nacional para la competencia socioemocional en el nivel de Bachillerato, de las más de 500 DCD existentes solo para este nivel. De hecho, la distribución global por áreas del conocimiento es la siguiente (Fig. 4):

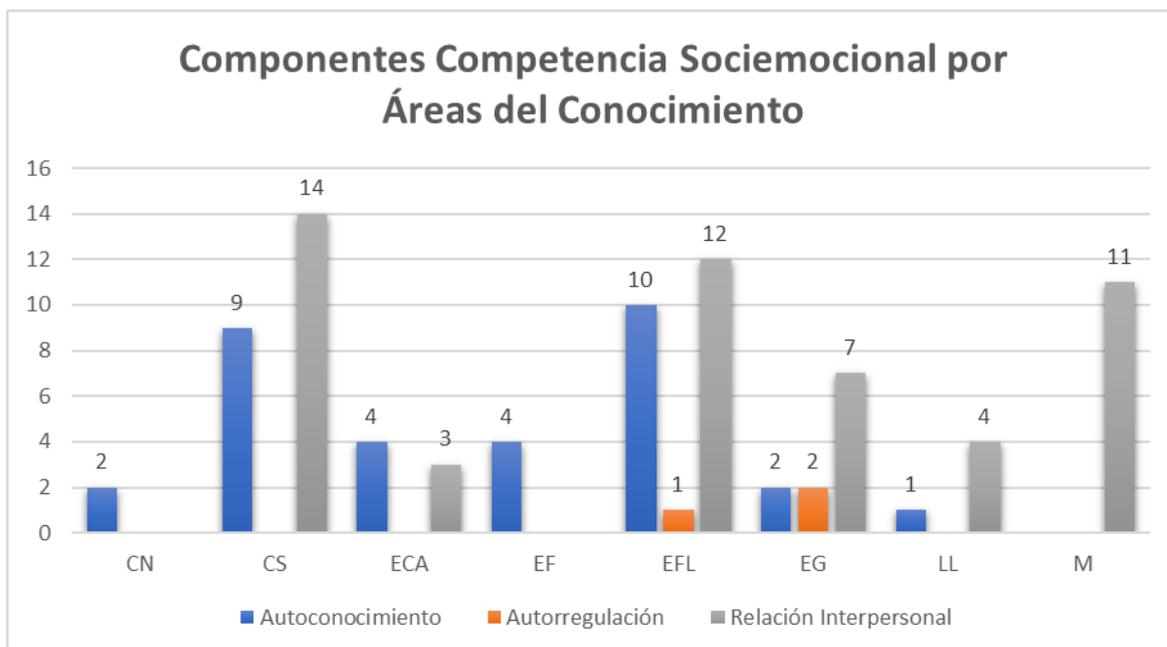


Figura 4: Componentes Competencia Socioemocional por áreas del conocimiento
Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la gráfica, la mayor cantidad de DCD de la competencia socioemocional están presentes en el área Lengua Extranjera inglés que, además, es una de las dos que posee los tres componentes de la competencia emocional junto con Emprendimiento y Gestión. Con el mismo número está el área de Ciencias Sociales que, sin embargo, tiene tres asignaturas. Seguidas de estas, se encuentra el área de Emprendimiento y Gestión, Matemática, Educación Cultural y Artística y, Lengua y Literatura. En último lugar está el área de Ciencias Naturales que, a pesar de estar conformada por tres asignaturas, solo posee dos DCD vinculadas a las habilidades socioemocionales.

Ante la falta de un criterio claro de selección del énfasis de las habilidades socioemocionales, se procede a realizar una revisión minuciosa del currículo intentando encontrar en cada asignatura aquellos criterios usados de manera implícita para el énfasis. De este modo, ya en lo que refiere a la revisión de la DCD de manera específica se puede apreciar que en la asignatura de Lengua y Literatura el criterio utilizado muestra una vinculación con los aspectos socioculturales tales como las variaciones lingüísticas, diglosia, cultura escrita y era digital. Asimismo, con elementos sociales tales como la identidad y los derechos. Finalmente, se destaca el papel de la vinculación de los aprendizajes con la vida cotidiana y la creatividad, sin embargo, se limita a una visión general y no específica. Por tanto, el contenido de la DCD es muy claro, pero su conexión

con lo socioemocional es más bien general y, por tanto, difuso. Esto será algo que se repetirá en casi todas las áreas del conocimiento.

El área de Matemática es, sin duda alguna, donde es más difícil realizar una inferencia de la vinculación del contenido de esta asignatura con la competencia socioemocional, por cuanto a pesar de existir numerosas DCD con énfasis, el único patrón común observable de manera clara es la vinculación con la vida cotidiana o la aplicación en contextos reales. Sin embargo, las DCD son sumamente abstractas y en ellas solo se aprecia contenidos matemáticos específicos de la materia, tales como propiedades de números reales, límites, función cuadrática, funciones trigonométricas, funciones exponenciales, logarítmicas, vectores, etc.

En el área de Ciencias Sociales, a pesar de ser donde más DCD hacen énfasis en el componente socioemocional, llama la atención que existen, aun así, pocas DCD en comparación con el número amplio que maneja esta área, por ejemplo, en la asignatura de Historia, solo existe la presencia de una única DCD, que refiere al ámbito cultural y ético. No existen más vinculaciones realizadas con ninguna competencia socioemocional en el currículo de Historia del Bachillerato, lo que llama la atención por el gran número de DCD de esta asignatura en particular. Nuevamente, esto se puede deber a la falta de un criterio claro de selección o a la ausencia de este componente en toda la asignatura. En cualquier caso, este es un asunto de una investigación específica. En lo que refiere a Educación para la Ciudadanía, la vinculación más clara es el tópico de los Derechos, en conjunto con el principio de igualdad y sufragio universal. Mención aparte requiere elementos vinculados con los procesos deliberativos y de promoción de la plurinacionalidad e identidad. Asimismo, al igual que en otras áreas, se resalta la vinculación con la vida cotidiana, aunque es cierto que estos ámbitos se vinculan de una manera más precisa que en otras asignaturas. En último lugar, está la materia de Filosofía donde se resaltan elementos de identidad, Ética y cultura.

En el área de Ciencias Naturales, compuesta por tres asignaturas que son Química, Física y Biología, llama mucho la atención que es el área donde menos DCD se han vinculado con el componente socioemocional, siendo únicamente dos, que corresponden a la asignatura de Biología. Las dos DCD que se vinculan están relacionadas con la sexualidad integral en temas como el aborto y la salud sexual, reproductiva y afectiva.

En el área de Emprendimiento y Gestión, por su parte, visibiliza mucho el componente socioemocional en las habilidades que se deben desarrollar para ser un emprendedor, así por ejemplo se tiene la capacidad de toma de decisiones y de habilidades

directivas. En este mismo sentido, se muestra elementos de corte legislativo y de la dimensión social del emprendimiento.

El área de Educación Cultural y Artística también remarca aspectos de respeto a las diversas culturales, sin embargo, a la vez existen elementos claramente vinculados al componente socioemocional como el reconocimiento de las propias emociones o el trabajo sobre los intereses individuales y colectivos. Si bien son pocas las DCD elegidas, aquí existe una vinculación más clara que en las áreas antes mencionadas. Esto mismo sucede con el área de Educación Física, que menciona de manera literal la comprensión necesaria de la lógica interna en aspectos tales como emociones y su conexión con la práctica corporal.

En cualquier caso, el área que sin duda alguna trabaja de manera más explícita el componente socioemocional es la asignatura de inglés, donde además de encontrar los tres componentes, estos se mencionan de manera directa e incluso se vinculan con los marcos teóricos internacionales revisados. De este modo, se trabajan de manera específica aspectos tales como las propias experiencias y sentimientos, la valoración de opiniones diferentes, las relaciones de respeto con otras culturas, estrategias para evitar prejuicios y discriminación, interacciones sanas, y diversos elementos de trabajo en equipo y sociales. Por tanto, esta asignatura es la que de forma más precisa y visible se ajusta al desarrollo de la competencia socioemocional.

En síntesis, en la mayoría de las áreas del conocimiento se observa la ausencia de un criterio unificado para realizar la selección de énfasis competencia socioemocional en las DCD. En cada área existen diversos criterios que no necesariamente concuerdan entre ellos, limitándose de manera indirecta a resaltar elementos muy amplios como la cultura o la sociedad. Las asignaturas donde se observan de manera más clara son inglés, ECA y Educación Física. En cualquier caso, el desarrollo en el bachillerato es muy limitado. A continuación, la síntesis realizada con el cruce de categorías utilizadas (Fig.5):

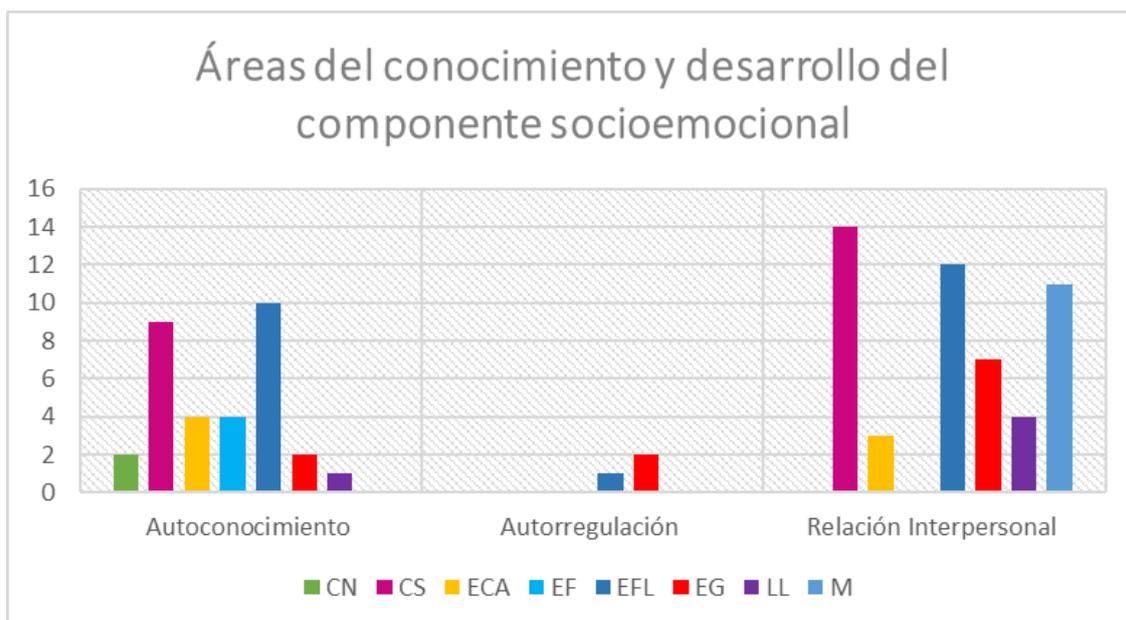


Figura 5: Áreas del conocimiento y desarrollo del componente socioemocional
Fuente: Elaboración propia

Pasando ya al segundo nivel de concreción curricular, en la institución educativa fiscal donde se realiza el estudio de caso se ejecuta un proyecto de innovación curricular que se enmarca en la denominada Educación “para la comprensión” (Stone 1988). En concreto, el marco teórico viene asesorado en Ecuador desde la vertiente de los Jesuitas en Ecuador, concretamente a través de la Red Educativa Ignaciana del Ecuador (REIE), según señala el ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00079-A continuado posteriormente por un convenio interinstitucional. Es pues importante señalar que la interpretación que llega a la institución, además del construido desde la propia práctica docente, viene por la asesoría de este ente.

Señalando brevemente el modelo de Educación para la comprensión, se puede encontrar como punto inaugural el famoso texto *La enseñanza para la comprensión* (1998), donde escriben autores como Sara Stone, David Perkins o el mismo Howard Gardner. Se trata de una propuesta que emerge de un grupo de investigadores graduados de educación en Harvard:

En 1988-89, los directores del proyecto, Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, invitaron a un pequeño grupo de colegas que trabajaban en la universidad y en escuelas a que planificaran una investigación tendiente a una pedagogía de la comprensión. La mayoría de los participantes del ámbito universitario estaban asociados con el Proyecto Cero, un centro de investigación de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard dirigido por Perkins y Gardner. Los investigadores del Proyecto Cero estudian la cognición humana en una diversidad de dominios y buscan aplicar sus hallazgos al

mejoramiento del pensamiento, de la enseñanza y del aprendizaje en diferentes entornos educativos (Stone 1988, 26).

Brevemente, se puede decir que este modelo educativo puede caracterizarse, según plantea Vito Perrone (Perrone 1998), como una educación que busca que lo que los estudiantes aprendan en las aulas sea internalizado y factible de aplicar en la vida cotidiana, siempre ampliándose y construyendo nuevas posibilidades. O como refiere David Perkins, la visión de la comprensión en la educación está vinculada con el desempeño, desembocando en un nuevo tipo de constructivismo que podría llamarse “constructivismo del desempeño porque pone el énfasis en construir un repertorio de desempeños de comprensión para los estudiantes, más que en cultivar la construcción de representaciones” (Perkins 1998, 92). O como concluye Howard Gardner, la educación no debe estar restringida a la acumulación de habilidad, hechos y conceptos, sino a la posibilidad de que los individuos pueden “usar estas adquisiciones en formas y situaciones adecuadas” (Gardner 1998, 439).

Ahora bien, en la institución educativa donde se implementa el proyecto, la orientación, como se ha dicho, está mediada por la Red Educativa Ignaciana del Ecuador (REIE), donde mucha de la formación y bibliografía facilitada está a cargo de *Nazaret Global Educación* y autores como Monserrat del Pozo (2005), quien pertenece a la congregación de las misioneras hijas de la sagrada familia de Nazaret. Dentro de la institución educativa, esto tiene un impacto directo en varios aspectos mesocurriculares.

Respecto a la Planificación Curricular Institucional (PCI), la lógica de realización presenta uno de los formatos sugeridos desde el Ministerio de educación. De este modo, el trabajo socioemocional viene dado desde el énfasis competencial dado en las destrezas con criterios de desempeño. Estas son tomadas del *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* (EC Mineduc 2021). La realización del PCI es realizada por los docentes del nivel de manera colaborativa y uno de los cambios que se aprecia, asociado al proyecto, es el cambio de nombre del instrumento de planificación, pasándose denominar “Paleta”. Esto en relación con una técnica utilizada dentro de los instrumentos de desarrollo de las llamadas inteligencias múltiples.

Este no es el único cambio de forma y fondo presente, en las planificaciones curriculares anuales de absolutamente todas las áreas, también está presente el trabajo de las denominadas “rutinas del pensamiento”, que se trabajan tanto en el proyecto *Zero* como desde las guías de *Nazaret Global Education*. Las paletas son una suerte de

planificaciones curriculares, donde se enfatiza en el trabajo de las denominadas “inteligencias múltiples” que tienen un peso tal, que como se ha mencionado con anterioridad, han cambiado el propio nombre de la planificación. En las planificaciones o paletas, figuran actividades, o desempeños desde el enfoque de la educación para la comprensión, que además de seguir una secuencia más o menos regular, se destacan el trabajo de una o varias inteligencias múltiples, siendo un total de 8, desde su concepción por el famoso Howard Gardner. De este modo, en la documentación institucional revisada, existen múltiples textos de estas corrientes.

Otro elemento que llama la atención y se encuentra entre los lineamientos institucionales es la promoción de un enfoque “cooperativo” de aprendizaje. Dentro de las planificaciones o paletas, por tanto, existe un fuerte énfasis en el trabajo cooperativo, el trabajo de las inteligencias múltiples y las rutinas del pensamiento. Esto se refleja también la ubicación de las mesas en el aula, donde un porcentaje importante del tiempo, los estudiantes se ubican en equipos. De hecho, los tutores de cada curso conforman equipos que duran alrededor de un quimestre, conformados de manera heterogénea.

Además de las denominadas paletas, los docentes realizan planificaciones de proyectos denominados interdisciplinarios. Esta es una práctica bastante relevante que se nutre, por una parte, de los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación en el currículo por competencias y, por otro lado, de la visión del proyecto de innovación, que nuevamente refleja la presencia de trabajo cooperativo, rutinas del pensamiento, trabajo de inteligencias múltiples y trabajo de metas de comprensión.

En cuanto al tercer nivel de concreción curricular, es necesario mencionar que, si bien la institución trabaja bajo los parámetros del Ministerio de Educación y el currículo nacional, teniendo como centro de los aprendizajes las llamadas destrezas con criterios de desempeño (DCD), sin embargo, bajo el marco del proyecto de innovación, basado en la educación para la comprensión, la institución está trabajando en la conversión de las DCD en metas de comprensión, que juegan un mismo rol, pero obedecen a distintos marcos conceptuales. Todo esto, además, bajo la flexibilidad que brinda el currículo nacional. De este modo, en el apartado correspondiente se presenta la referencia a las DCD convertidas a metas de comprensión que se definen como “los objetivos específicos de un tema” (Pozo 2005, 51) y responden a la pregunta “¿cuáles son los aspectos concretos de los contenidos que el niño debe comprender?” (Pozo 2005, 50).

Los proyectos interdisciplinarios se realizan en la institución con la participación de varias asignaturas que tienen elementos comunes y esto se define sobre la base de una

reunión de todos los docentes del nivel de bachillerato. Para ello se elaboran previamente redes de contenidos que permiten construir en equipos tópicos, que fungen como grandes marcos donde el proyecto se desarrolla. Las asignaturas participantes varían, siendo en promedio de cuatro a seis. El formato institucional presenta para la metodología una estructura de: actividades preliminares, actividades de investigación guiada y actividades de síntesis. Todo ello da como resultado un producto final que es variado en cada proyecto. Asimismo, como se ha mencionado con anterioridad, al igual que en las paletas, en los documentos se visibiliza la presencia de rutinas de pensamiento, trabajo con inteligencias múltiples y trabajo cooperativo.

En último lugar es necesario mencionar una síntesis las respuestas dadas en la entrevista en el tercer nivel de concreción curricular que coincide con la revisión de documentación realizada en el nivel microcurricular correspondiente a las microplanificaciones o paletas. En este sentido, si bien la categoría de currículo no estuvo inicialmente considerada sino como elemento transversal en las entrevistas realizadas, sin embargo, su fuerte presencia en las respuestas de todos los docentes y continuas referencias hizo ver la necesidad de considerarla como una categoría adicional relevante. En ella, aglutinamos todos aquellos elementos vinculados con los lineamientos tanto macro, meso y micro relacionados con el proyecto educativo del país, abarcando sobre todo temas relacionados con los aprendizajes que deben realizar los estudiantes y elementos didáctico-metodológicos.

Muchos docentes manifestaban que el currículo vigente era flexible, de hecho, algunos de ellos planteaban que incluso demasiado (E11, E12). También existían algunos que planteaban no conocerlo o no haberlo leído. Otros manifiestan que es algo enredado o excesivamente complejo (E1). En cualquier caso, todos coincidían en que la importancia del desarrollo curricular estaba centrada en el docente y cómo aborda la materia y logra hacerla atractiva para los estudiantes. Asimismo, en muchas asignaturas se expresaba una alta carga de contenido (E1, E3, E8, E10) o contenidos no pertinentes (E11, E12). En cualquier caso, existe un acuerdo común en que se “hace mucho énfasis en los contenidos” (E7).

Finalmente, sobre la implementación curricular como tal, acorde a los objetivos como país, además de las dificultades desprendidas de lo mencionado con anterioridad, también se señala que “la misma institución, yo que hasta cierto punto a veces no nos lo permite, o los mismos padres de familia no nos lo permite, o quizá los mismos estudiantes no logran adaptarse” (E9).

Una vez presentada con claridad y precisión la metodología utilizada para la investigación y sistematizados los resultados tanto de las entrevistas como de la revisión de la literatura, es necesario profundizar en la reflexión crítica sobre los resultados mediante la discusión contrapuesta con la teoría y evidencia existente, apuntando a identificar el sentido, los límites y posibilidades de la educación emocional en el estudio de caso seleccionado.

El trabajo de las competencias socioemocionales, por tanto, está vinculado según la revisión documental, sobre todo con: el trabajo de las DCD con énfasis en la competencia socioemocional que proviene del currículo nacional; el trabajo de las llamadas inteligencias múltiples; y el trabajo cooperativo. Todos estos elementos serán profundizados en la discusión. A continuación, se analizará las entrevistas realizadas a los docentes.

2. Resultados de las entrevistas realizadas sobre la educación emocional

Como se ha mencionado reiteradas veces para la realización de las entrevistas se aplicó el *codebook* antes mencionado, convirtiéndose en los lentes para realizar las entrevistas. En este punto, es imperativo mencionar que las pertenecientes a una misma macrocategoría tienen unas fronteras más difusas que las no pertenecientes. En este mismo sentido, es necesario comprender que, desde el modelo de la complejidad (Morín y Le Moigne 2006), si bien, con fines investigativos se dividen las categorías, en la realidad están completamente interrelacionadas.

Definición de educación emocional

Si bien la educación emocional no es una macrocategoría como tal, es la temática que engloba a todas ellas. Por tanto, responde a la primera pregunta realizada en la entrevista y se constituye como el punto de partida para el análisis del resto de habilidades. Con esta pregunta simplemente se busca comprender que es lo que los docentes entienden por educación emocional.

Para empezar lo primero que es necesario mencionar es que en todas las entrevistas las respuestas de los docentes estuvieron mediadas por el proyecto de innovación que se aplica en la institución educativa. Luego, existieron muchas referencias al trabajo cooperativo, el trabajo interdisciplinar y las denominadas inteligencias múltiples en todos los ítems.

La comprensión de la educación emocional para los docentes está estrechamente vinculada con los “sentimientos” (E1, E10), con la “inteligencia emocional” (E2), las “inteligencias múltiples” (E3, E4,) la “motivación” (E2, E3, E12), las “competencias socioemocionales” (E7, E8, E9, E11), “el estado de ánimo” (E5), la “gestión de las emociones” (E4, E6, E7) y los “valores” (E9). En todos los casos, la referencia está en las experiencias no necesariamente asociadas al desarrollo de contenidos, sino más bien a otras dimensiones humanas de carácter más volitivo y conductual. En todos los casos existe acuerdo común en que este tipo de educación es muy importante según la percepción de los docentes.

Comprensión de sí mismo

Al realizar la entrevista a los docentes de la Unidad Educativa Fiscal seleccionada para el estudio de caso, cuando se indagaba en sus respuestas sobre la habilidad de la comprensión de sí mismo, lo que se buscaba era encontrar en sus testimonios referencias a cómo los estudiantes identifican sus emociones, destrezas y/o habilidades en las que se sienten fuertes o no. En este sentido, la idea es saber la autopercepción del estudiante desde la mirada del docente.

En su mayoría, la comprensión de esta habilidad está asociada a la “inteligencia intrapersonal” (E1, E3). Asimismo, se pudo apreciar como la comprensión de sí mismo es entendida por los docentes como vinculada a procesos de “metacognición” (E1) o del “yo”, para todos los entrevistados.

La “autoestima” fue mencionada (E3, E4, E5, E6 y E9) de manera frecuente. Con ello se hacía referencia, en general, a que el estudiante se pueda sentir “bien” (E2) en el aula. Esto por cuanto le brindará seguridad para, por ejemplo, participar activamente en las clases. En asignaturas como EEFF se mencionaba que la baja autoestima puede desembocar en vergüenza, puesto que la actividad física puede generar sudor y la percepción de mal olor en los estudiantes. En este mismo ámbito, se vincula la baja autoestima con la autopercepción de los estudiantes y, a la vez, con eventuales problemas nutricionales, que son especialmente riesgosos a esa edad, “15,14 años, necesitan supervisión permanente” (E3).

Otro elemento relevante que los docentes rescatan es el sentimiento de soledad, “muchas de las veces ellos lo único que quieren es venir al colegio, no quieren ir a la casa [...] entonces muchas de las veces ellos buscan el refugio aquí con sus compañeros” (E4). Esto se ve como un potencial riesgo en cuanto los estudiantes tienden a refugiarse en el

celular, o amistades del colegio, que, para los docentes, pueden desembocar, en el peor de los casos, en vínculos insanos y, por tanto, riesgosos.

La autoestima, según los entrevistados, impacta directamente en el rendimiento académico en cuanto una autoestima saludable, evita problemas de drogas, depresión, mala nutrición, amigos no deseados, entre otros elementos. De este modo, hay un acuerdo común en la necesidad de “alzarles la autoestima” (E5). Y esto pasa por hacerles entender que son todos iguales. Para algunos docentes (E9), la autoestima de los estudiantes es baja, “pensamientos negativos [...] yo no puedo, yo no quiero”. Esto en algunos casos se manifiesta en depresión, por la falta de confianza en sí mismos.

En esta misma línea, otro ámbito mencionado de manera reiterada es el de la personalidad, por cuanto los estudiantes en esta edad están aún conformándola. Para algunos docentes esta se construye directamente a partir de “la educación en casa” (E2), los “medios de comunicación” masivos y redes sociales (E3), la “escuela” (E4), la familia (E6) o todos los factores juntos (E7).

En todos los docentes que abordaron directamente esta habilidad, hay un acuerdo común en que los estudiantes “se desconocen a sí mismos” (E11). Esto implica que no son capaces de controlar sus emociones, no saben para lo que son buenos o hábiles (E10), o se conocen solo a partir del resto (E7). Este desconocimiento se convierte en agresividad, depresión, problemas de nutrición y baja autoestima.

Un punto relevante en este ámbito es que, si bien los docentes son conscientes de la necesidad de cultivar o desarrollar esta habilidad, a la vez mencionan que el número excesivamente grande de estudiantes que deben atender hace imposible “poder detectar en cada uno un comportamiento específico” (E8). De hecho, algunos docentes manifiestan la necesidad de ayuda, por ejemplo, del departamento de consejería estudiantil, DECE (E3, E2).

Adaptarse al cambio

Esta habilidad también pertenece a la macrocategoría de autoconocimiento y cuando se indaga por ella se busca encontrar en las entrevistas referencias, en las respuestas, a la habilidad del estudiante para reconocer estrategias que le permitan adaptarse a distintas situaciones y momentos de forma efectiva. Asimismo, la capacidad de poder aplicar conocimientos adquiridos para resolver situaciones que requieran, cambiar su forma de pensar, proceder o actuar. En resumen, adaptarse a diferentes roles y responsabilidades para las tareas o proyectos que esté realizando.

En este ámbito, sin duda alguna, el elemento más referido fue la pandemia ocurrida por el COVID-19, suceso que marcó un antes y un después en el campo educativo para los docentes respecto a la visión de sus estudiantes. En este sentido, la adaptación al cambio fue vista, precisamente, como la vuelta a las aulas presenciales después del cierre de las escuelas y la educación remota de emergencia.

La referencia más clara señalada por los docentes respecto al cambio de la educación remota de emergencia a la educación presencial pasó por la debilidad en los conocimientos (E1, E2, E3, E4, E8, E9, E10, E12). Esto se achaca a la deficiente educación en casa provocada por la virtualidad, la excesiva flexibilidad, el poco acompañamiento de las familias, y la escasa dedicación de los estudiantes al aula. Esto, para muchos docentes, se sintió como un fracaso y en una eventual sensación de frustración (E1).

Los cambios que enfrentaron los estudiantes no solo responden a una exigencia de prerequisites que no habían desarrollado, sino también a la necesidad de adaptarse a la nueva situación que implica “acostumbrarse a levantarse temprano, cambiarse, cuidar de sí mismos, tener rutinas” (E2). Esto, a juicio de los docentes, les fue muy complejo, por cuanto se han perdido rutinas y hábitos muy básicos tales como hacer silencio, la puntualidad o el uso del uniforme.

Otro elemento señalado por los docentes entrevistados fue la dificultad de los mismos estudiantes a adaptarse a los propios cambios biológicos en su organismo. Para algunos docentes, la vuelta a la presencialidad fue una suerte de “válvula de escape” (E6), donde los estudiantes tuvieron problemas de disciplina debido a que liberaron toda la energía que tuvieron contenida en el confinamiento por la pandemia.

En relación con el proyecto de innovación, una política institucional consiste en promover el trabajo cooperativo en el aula y esto implica la conformación de equipos, los cuales eventualmente se modifican, ya sea por necesidades particulares o por la finalización del periodo de tiempo recomendado. En ese sentido, muchos docentes se han percatado que al momento de conformar los grupos o cambiarlos, existe resistencia, en muchos casos, “nadie quiere cambiarse” (E11). Esto se debe, según los docentes, a la falta de habilidades de comunicación y de la misma adaptación al cambio. Esto se vuelve particularmente importante, ya que los grupos son siempre heterogéneos y no están al mismo nivel, lo que en ocasiones produce dificultades.

Respecto a la cuestión de si los estudiantes pueden o no adaptarse al cambio, la respuesta es dispar, mientras que para algunos docentes es parte de su naturaleza y edad,

para otros no es una capacidad que hayan podido desarrollar. Respecto a las causas que se manifiestan está que “tal vez el problema con nosotros como docentes es que, por ejemplo, cuando formulamos la pregunta, la pregunta va encaminada a qué es lo que ellos quieren ser en el futuro y no en lo que son ahora” (E7). Otros docentes achacan esto a la falta de la habilidad en sí misma, así como a la escasa motivación y perspectiva de futuro.

Ser flexible

La habilidad de ser flexibles se entiende como aquella capacidad que permite al estudiante identificar sus mismas necesidades personales para ser capaz de generar nuevos procesos o acciones en diferentes ámbitos. Para ello, debe poder usar su pensamiento crítico en función de abrir su mente a nuevas ideas o valores. Asimismo, refiere a la posibilidad de asimilar elogios o contratiempos para alcanzar sus metas. Esta habilidad es la última que pertenece a la macrocategoría de autoconocimiento.

Nuevamente, muchos docentes relacionan la flexibilidad de los estudiantes a los cambios que viven, siendo un punto de inflexión la pandemia. De este modo, manifiestan que muchos de ellos llegan frustrados, desanimados y desmotivados a las aulas. Esto les impide hacer frente de manera adecuada a los cambios biológicos, metodológicos y de la misma estructura de la escuela. Aquí se remarca que los estudiantes no solo están en un periodo de cambio biológico o de adaptación después de la pandemia, sino que también cambian de nivel de educación, saliendo de la educación general básica y transitando al bachillerato, encontrando grandes cambios que van desde el horario hasta el “cambio curricular” (E1).

Por otro lado, los docentes aprecian la presencia o ausencia de la flexibilidad en cómo los estudiantes se relacionan con los otros, y esto se da con el mismo docente y con los compañeros de clase. En este sentido, esto es más visible en el trabajo cooperativo que se realiza en el aula. En muchos casos, los docentes plantean que los estudiantes no son capaces de decir lo que piensan o sienten, por ejemplo, “obviamente con respeto” (E2). En los equipos, existen problemas relacionados precisamente con esta falta de flexibilidad y esto se debe “falta tolerancias, respeto, solidaridad” (E3). Esto se visibiliza en que los estudiantes no son capaces de aceptar las opiniones diversas.

Para algunos docentes, el trabajo en equipo está directamente relacionado con la convivencia saludable, por cuanto “afuera no te vas a sentar a trabajar con tu amigo o tu amiga, sino realmente con alguien que a lo mejor no te agrada” (E4). Mucho de esto se

da por cuanto al final la nota no es individual, y los estudiantes piensan y actúan sobre la base de un interés individual, no grupal.

Respecto a la cuestión sobre si los estudiantes son o no flexibles, otra vez, aparecen visiones contrapuestas, para algunos docentes “no son flexibles porque no quieren trabajar con ciertas personas” (E11), mientras que para otros son flexibles y el problema se da porque los docentes “somos bastante normativos” (E7).

Administrar metas y tiempo

Esta habilidad pertenece a la macrocategoría de autorregulación y, cuando se realiza la entrevista a los docentes, se buscaron referencias a las capacidades de los estudiantes para reconocer estrategias y conceptos que les permitan administrar el tiempo. Esto implica la posibilidad de establecer metas a corto, mediano y largo plazo, considerar los posibles obstáculos o tensiones competitivas que van a surgir. Asimismo, la conciencia de la importancia de planificar y asumir responsabilidad para el logro de los tiempos y metas.

Las respuestas de muchos docentes en su mayoría estuvieron relacionadas con lo que ellos denominan hábitos de estudio, donde todos coinciden en que los estudiantes no saben administrar sus metas y tiempos, “entonces dicen ya hago en la casa, pero en realidad no hace nada en la casa” (E9). En lo que respecta a la capacidad de organizar y planificar fuera del aula, los docentes coinciden en la ausencia de esta capacidad por parte de los estudiantes. Sin embargo, en el aula, a pesar de existir igualmente dificultad, los docentes plantean que es también su responsabilidad a la hora de “organizar los grupos” (E1). Esto implica un correcto diseño de la clase para que los estudiantes puedan cumplir con las metas y con los objetivos propuestos. En este sentido, un error típico es que “como profesores siempre queremos que todos alcancen al mismo ritmo, al mismo tiempo y a la misma altura” (E1).

La pandemia también es mencionada como un factor que ha dificultado a los estudiantes la administración de sus metas y tiempos. Esto por cuanto los estudiantes se acostumbraron a “hacer el mínimo esfuerzo y pasar con 7” (E3). En la familia y en el hogar, no han encontrado el apoyo necesario, de hecho, se menciona que “los chicos viven solos y los padres de familia lo que hacen es proveer todas las cosas materiales” (E3). De este modo, se identifica ausencia de puntualidad tanto en la entrega de trabajos como en la asistencia a las clases. Sin embargo, a la vez se menciona que no siempre es culpa del estudiante, sino que también existen factores externos dado que “a veces hay problemas

de salud” (E4), “falleció mi mamá” (E6), o incluso problemas culturales: “esto nos tocaría trabajar muchísimo aquí en el país porque no es solamente el colegio, es nuestro entorno, ecuatoriano que vive en este tipo de problema, que es la impuntualidad” (E8). Para muchos docentes, los hábitos de estudio corresponden a algo que “viene de la casa” (E6; E9).

Respecto a si los estudiantes tienen la capacidad para administrar metas y tiempos, hay un amplio consenso en que no. Si bien existen estudiantes que lo consiguen, son la excepción y estos son presentados como estudiantes ejemplares, que además pueden ejercer roles de liderazgo en el grupo.

Trabajar de forma independiente

También pertenece a la macrocategoría de autorregulación y lo que se busca encontrar en las respuestas de los docentes, son alusiones a la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo aprendizaje autodirigido y autónomo. Esto se vincula directamente con la claridad en los objetivos personales y de proyecto de vida, con la respectiva capacidad de planificación individual, la priorización y realización de actividades sin necesidad de una supervisión directa.

Para los docentes entrevistados, si bien la pandemia tuvo impacto fundamental en la capacidad de trabajar de forma autónoma, lo cierto es que antes de la pandemia esta habilidad ya era problemática en muchos estudiantes. Estos problemas se deben a que “los chicos tienen demasiadas distracciones” (E2), que hacen referencia a las redes sociales y todos los medios de entretenimiento que están a su alcance por medio del teléfono móvil, “están jugando, están con los audífonos, están chateando, están haciendo deberes de otras materias” (E2).

El valor de la “responsabilidad” (E11) es asociado directamente con la capacidad de trabajar de forma independiente, así como con el valor de la “honestidad” (E9), y esto se visualiza en temas de puntualidad, pero sobre todo en malas prácticas como la copia (E1, E10, E11). A juicio de muchos docentes, la educación virtual en la pandemia produjo que los estudiantes realicen y se acostumbren a copiar deberes, lógica que paso y se mantuvo en la educación presencial, “Simplemente está esperando que alguien finalice la actividad, la copia, hoy en día con el celular la foto [...] Y el que termina la actividad la comparte en el grupo, entonces solo se dedican a llenar por llenar” (E11).

Luego, en la percepción docente, se aprecia que los estudiantes no tienen la capacidad para trabajar de manera independiente en términos generales. Nuevamente, los

estudiantes que tienen estas habilidades son la minoría y se vinculan con actitudes para el liderazgo, ya que estos estudiantes llamados de alto rendimiento ejercen estos roles en los grupos cooperativos. Los docentes, por el contrario, deben realizar siempre un acompañamiento cercano a los estudiantes para que realicen las actividades designadas (E2). Asimismo, existen muchas referencias a las familias que en su mayoría no tienen una participación coordinada para el desarrollo de estas capacidades (E2, E3, E4, E9).

Interactuar eficazmente con otros

Esta habilidad pertenece a la macrocategoría de relación interpersonal y cuando se entrevistó a los docentes se buscaba encontrar reflexiones en torno a las habilidades de los estudiantes para negociar, mediar, conciliar en función de resolver las posibles tensiones o conflictos que puedan surgir en los trabajos cooperativos. Asimismo, que el estudiante se vea en la posibilidad de promover la participación de todos, creando ambientes de respeto en la búsqueda de objetivos comunes.

En este ámbito, los docentes relacionan de manera directa el control de las emociones con la posibilidad de que los estudiantes interactúen con el resto de los estudiantes, “los jóvenes necesitan, primero controlar sus emociones, manejarlas bien para poder llevar a cabo el trabajo exitoso con sus compañeros, con el docente” (E12). Esto mismo es vital para la creación de ambientes de aula sanos donde prime el respeto y se pueda lograr convivencia. De lo contrario, surgen manifestaciones de violencia tanto hacia los pares como hacia el docente “gritan, se dicen groserías, no controlan su vocabulario, ni porque el profesor está enfrente” (E12).

Por tanto, la interacción eficaz con los otros requiere evitar la violencia, que es algo que muchos docentes sienten y presencian en las aulas, “hay violencia entre pares” (E4). Esto se manifiesta tanto como agresores o como agredidos, “tienen violencia, pero no expresan, no cuentan por qué tienen miedo” (E9). De ahí que también se vea la necesidad de trabajar en el aula estos temas para prevenir estos sucesos “es bueno trabajar en charlas, hablar con los jóvenes estudiantes, aquí viene el respeto del estudiante al estudiante” (E10). Asimismo, se vincula la necesidad de desarrollar valores como el respeto en los estudiantes (E5), puesto que es una condición necesaria para el proceso educativo. En esta, juegan un papel fundamental los padres de familia que en ocasiones están ausentes, “en casa yo veo que falta mucho amor, cariño” (E5).

Los docentes mencionan que existen muchos estudiantes que, por timidez, no participan en las clases, les falta seguridad y por ello hay que trabajar en la clase la

“confianza” (E2) y darles “seguridad” (E1). Por tanto, la pandemia nuevamente fue un punto de inflexión que causó incluso una “involución en estas capacidades” (E2). Asimismo, los estudiantes presentan mucha energía al regreso a la presencialidad “regresaron al colegio de una manera muy explosiva” (E4). Esto evidentemente impactó de forma directa en las problemáticas para relacionarse con los demás.

Las problemáticas de disciplina están presentes en las dificultades de interrelacionarse con los demás, las faltas de respeto en todas sus manifestaciones, que desembocan en eventuales ejercicios de violencia tanto contra los pares, como contra los mismos docentes. Esto es algo que todos los docentes mencionan en mayor o menor medida. (E4, E5, E6, E9, E10, E11, E12). Esto se manifiesta sobre todo al momento de realizar el trabajo cooperativo en el aula, que es parte del proyecto de innovación llevado a cabo en la institución educativa.

Trabajo colaborativo

La última de las categorías utilizadas como habilidades socioemocionales pertenece a las relaciones interpersonales. Cuando se pregunta por la capacidad del trabajo colaborativo, se buscan referencias en las respuestas de los docentes a la capacidad del estudiante para reconocer el sentido de pertenencia al equipo y el poder trabajar de manera cooperativa con conciencia social y encontrando valores comunes. De este modo, se espera que el estudiante logre comprometerse con las tareas y responsabilidades asignadas en el trabajo conjunto. Esto implica poder desarrollar proyectos de corte interdisciplinar y desde una visión intercultural, aceptando la heterogeneidad del equipo.

En este apartado en particular, en correlación al anterior, como parte de esta macrocategoría, se centraron la mayor cantidad de referencias de los docentes, por cuanto una de las líneas básicas en la implementación de su proyecto de innovación es el trabajo cooperativo.

La pandemia, al igual que en varios puntos anteriores, juega un rol fundamental en el trabajo cooperativo dado que ha existido “un retroceso en el trabajo colaborativo, sobre todo en la pandemia, en la parte virtual” (E1). Para lograr ejecutarlo de manera adecuada en la presencialidad, los docentes consideran que, además de la habilidad propia de los estudiantes, es necesario desarrollar una serie de condiciones mínimas o requisitos para que llegue a buen puerto, por ejemplo, “el nivel de ruido que los estudiantes necesitan para trabajar en grupos colaborativos” (E1). Asimismo, deben existir unos roles en los grupos que sean claros por la misma heterogeneidad del equipo (E1, E7, E8, E9).

En los docentes, existe la visión de que el salto del trabajo individual al cooperativo es muy complejo de realizar por diversos motivos, como que “se vela por los intereses individuales y no del grupo” (E7). Es complejo que el estudiante pase de pensar solo en sí mismo a pensar en objetivos del grupo en común. Esto no solo se debe al desarrollo de su habilidad en particular, sino a factores externos como la propia nota, “estamos pendientes de ver cuál es el puntaje” (E7). Esto produce tensiones y problemas que, en la mayoría de los casos, no son solucionados por los estudiantes y crean dinámicas donde existe la percepción de que “unos trabajan y otros no trabajan” (E9), además, se excluye a los estudiantes que por cualquier motivo no participan de manera satisfactoria para el resto, llegando incluso a “juzgarlos” (E9), “no aceptarlos” (E11), “excluirlos” (E7).

Entonces, las dinámicas grupales se vuelven sumamente complejas, debido a que para algunos docentes se han “vuelto mecánicas y repetitivas” (E8). O, por el contrario, no responden a un modelo vigente: “no confundir el trabajo colaborativo con el cooperativo, porque es lo que nosotros estamos haciendo” (E7). En términos generales, los docentes no están en contra de esta dinámica, pero reclaman que sea más estructurada y, en parte, responsabilizan a las mismas políticas institucionales. Para solucionar esto, algunos docentes proponen una mejor “guía y acompañamiento” (E10). Pero, al mismo tiempo, otros docentes manifiestan que el gran número de estudiantes por aula, que ya era complejo de trabajar de manera individual, eleva su dificultad en lógicas grupales.

En este apartado, otro elemento central que apareció en las intervenciones de los docentes fue el tema del liderazgo en los grupos cooperativos. En este sentido, los estudiantes que tenían una o varias de las habilidades antes presentadas eran considerados como aquellos capaces de liderar un grupo (E6, E7, E9, E10).

3. Discusión

El estudio de caso realizado en una unidad educativa fiscal emblemática del norte de Quito, fue un punto relevante de estudio que permitió visibilizar el entrecruzamiento de cómo se configura la educación emocional a partir de la pandemia producida por el Covid-19. Los resultados mostraron que lo hace principalmente por: i) la aplicación del *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* (EC Mineduc 2021) y (II) la implementación del proyecto

de innovación institucional centrado en el modelo educativo de Educación para la comprensión (Stone 1988).

Para la realización de la investigación fue necesario partir de un entendimiento previo de la educación emocional que se configuró a través de las diversas taxonomías internacionales, poniendo especial énfasis en la propuesta realizada por Bravo et al (2019), siendo particularmente pertinente al ser realizada por parte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL, por cuanto esta particularidad permite considerar tanto la realidad contextual nacional, como las líneas internacionales. De este modo, las tres grandes categorías consideradas fueron: autoconocimiento, autorregulación y relación interpersonal. Todas ellas consideradas como componentes de la competencia socioemocional.

Con esta óptica se abordó la realización y análisis tanto de la revisión documental como de las entrevistas realizadas en la unidad educativa fiscal objeto del estudio de caso. La primera parte estuvo centrada en el análisis del proceso de trasposición didáctica que se lleva a cabo en la institución donde el currículo nacional (EC Mineduc 2021) vigente tiene un papel central.

Una de las preguntas que surgen a partir de estos resultados es saber si con un criterio establecido sobre el componente socioemocional unificado, la presencia de este aumentaría. Esto porque elementos como la autorregulación, autoconocimiento y relaciones interpersonales son elementos presentes en el currículo nacional (EC Mineduc 2016) que no se visibilizan en cómo se ha trabajado a la competencia socioemocional.

Pasando ya a la discusión de las entrevistas realizadas en la institución educativa, lo primero que es importante mencionar es que absolutamente todos los docentes están de acuerdo en la gran importancia del trabajo de la educación emocional en el aula para solventar diversos tipos de problemáticas que pueden surgir o a su vez para la preparación integral de los estudiantes en el futuro, postura que concuerda con los planteamientos de Unesco (2021). Ahora bien, sobre la presencia de elementos en las participaciones de los entrevistados se obtienen los siguientes porcentajes (Fig. 6):

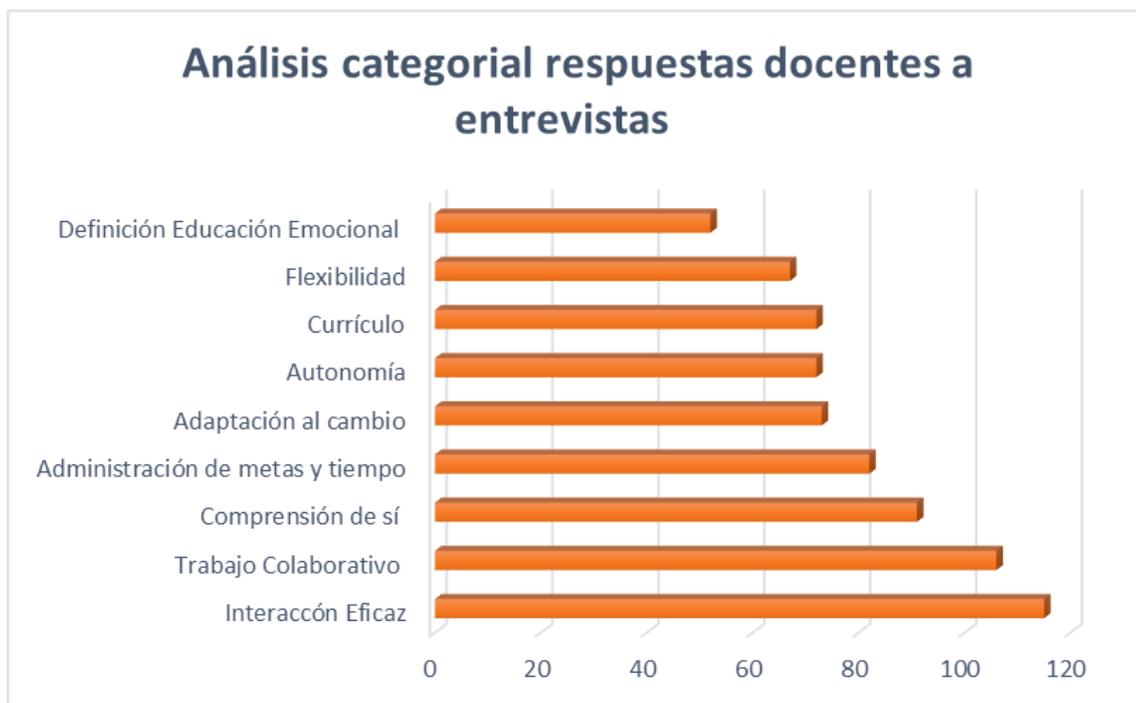


Figura 6: Análisis categorial respuestas docentes a entrevistas.
Fuente: Elaboración propia con el software *Atlas. Ti*.

Como se puede apreciar, las referencias mayoritarias en las respuestas de los docentes se dan a la interacción eficaz, el trabajo colaborativo y la comprensión de sí. Esto es sumamente interesante por cuanto coincide con la presencia de estas mismas habilidades en el currículo nacional (EC Mineduc 2021) antes analizado. Por tanto, se puede postular aquí una influencia importante del currículo nacional vigente en la institución educativa. Impacto que se confirma al revisar la documentación institucional donde en los PCI y los PCA se centran en el trabajo de las DCD del currículo nacional en estos niveles micro y mesocurriculares, por otra parte, resultado esperado al ser requerido por la normativa legal vigente. Se puede decir, por tanto, que existe un impacto directo de la comprensión del componente socioemocional en las repuestas de los docentes basados en el currículo nacional.

Además del *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* (EC Mineduc 2021) el otro gran elemento que forma la competencia socioemocional, en los docentes, es el proyecto de innovación que se implementa desde 2016 en la institución educativa, basado en el modelo educativo de la llamada Educación para la comprensión (Stone 1988). Este último, mediado por el acompañamiento de la Red Ignaciana del Ecuador (RUEI) que en la institución sigue básicamente tres ejes: I) rutinas del pensamiento (Pozo 2005), II) trabajo cooperativo

(Johnson , Holubec y Johnson 1999) y III) desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner 1987).

Es importante mencionar que el modelo pedagógico de la RUEI propone una visión de la inteligencia emocional vinculada con lo que se denomina “modelo de persona” (2021, 30) donde se plantea alcanzar una visión consciente, competente, compasiva y comprometida. Lo cierto es que en los documentos institucionales tales como PCA y PCI, este modelo más integral no es realmente visible, puesto que está más centrado en los aspectos metodológicos que en la visión conceptual de corte humano y cristiano propios de la institución. Asimismo, en las respuestas de los docentes fruto de la entrevista, no existen referencias a este modelo, sino nuevamente a los aspectos didácticos y referentes teóricos ya mencionados con anterioridad.

Respecto a la comprensión de la educación emocional, los docentes tienen nociones imprecisas sobre su significado, aunque sí existen ideas generales desde su práctica y/o formación. De este modo, el ámbito está relacionado con elementos de inteligencia emocional, inteligencias múltiples, sentimientos, estados de ánimo, gestión de emociones. Aquí se aprecia la fuerte influencia de la Educación para la comprensión, donde Howard Gardner (1987) y su teoría de las inteligencias múltiples ejercen una gran influencia en la institución, a pesar de que sus aportes datan de la década de los ochenta. La inteligencia emocional también tiene vínculos con esta teoría que popularizó Daniel Goleman (1996) y se aprecia también su fuerte presencia e influencia en la comprensión de la educación emocional de los docentes.

Existen también referencias a aspectos motivacionales y de valores que no están directamente vinculados con la inteligencia emocional desde la comprensión internacional y las diferentes taxonomías (Bravo, et al 2019). Llama, por tanto, la atención que en la comprensión de la inteligencia emocional existan pocas referencias a habilidades socioemocionales (Unesco 2021) que son referidas de manera muy general y cuando se mencionan no se precisan en particular a que habilidades se refieren.

Respecto a la macro categoría de la autocomprensión existieron numerosas referencias a la comprensión de sí mismo, en menor medida la adaptación al cambio y en último lugar la habilidad de ser flexible. En este sentido, existieron muchas mezclas de categorías (BID 2020) trabajadas por los docentes en este nivel competencial, tales como metacognición, que no refiere directamente a ámbitos socioemocionales, o elementos de autoestima, que si bien están conectados tampoco refieren a las habilidades propias del estudiante. En Educación Física se resaltaron muchos elementos del desarrollo biológico

de los estudiantes y a partir de ahí se realiza el vínculo con el autoconocimiento. En cualquier caso, la referencia más repetida es la autoestima cuando se habla del autoconocimiento. No en vano, elementos como la personalidad también son mencionados por los docentes. Todos ellos vinculados con el ámbito psicológico de los estudiantes, pero no necesariamente vinculados con el trabajo del desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes.

La pandemia ocurrida por el COVID-19 en todos los casos se entendió como un punto de inflexión en la realidad educativa de los estudiantes, de este modo afectó fuertemente en su desarrollo social, lo que no le permitió que se desarrollen aspectos como la capacidad de ser flexible o de adaptarse al cambio. Aspectos que los docentes entendían a partir de estas situaciones y, sobre todo, del trabajo colaborativo. El fuerte impacto de la pandemia será una variable que se repetirá en todos los entrevistados.

A continuación, se muestra la presencia de la competencia socioemocional de autoconocimiento presente en el currículo nacional que puede servir para ilustrar la comprensión de los docentes en cada una de sus áreas (Fig. 7):

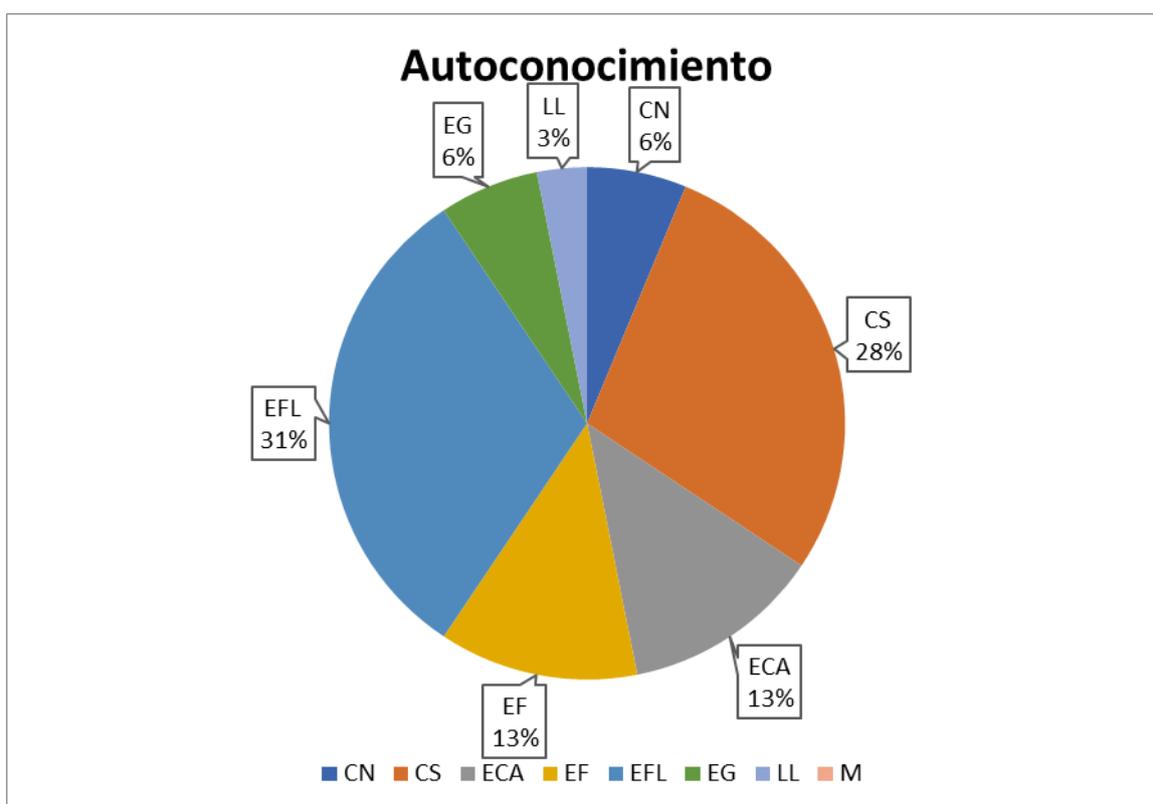


Figura 7: Desarrollo del componente autoconocimiento en el currículo nacional 2021
Fuente: elaboración propia.

Respecto a la macro categoría de la competencia de autorregulación, se apreció que en el currículo nacional estaba muy limitada. Sin embargo, esto no corresponde con las respuestas de los docentes, quienes hicieron numerosas referencias a la necesidad de que los estudiantes sepan administrar metas y tiempo, así como trabajar de manera autónoma. En todos los casos, los docentes planteaban que estas habilidades no se habían desarrollado, y que muchas de ellas venían de casa. Existe, por tanto, la concepción mayoritaria de que esto era un asunto de la familia, no tanto de la escuela. Sin embargo, sí existieron docentes que plantearon que se trata de algo mancomunado entre los docentes y las familias. En cualquier caso, esto puede deberse, en parte, a la ausencia de esta temática en el currículo nacional, donde casi no está presente y esto se relaciona con la idea que tienen los profesores de que estas habilidades se desarrollan en la familia y no en la institución educativa.

Los docentes son conscientes de la necesidad de que los estudiantes, para el éxito académico, sepan trabajar de manera independiente y manejar los tiempos, sin embargo, era algo que no habían desarrollado y que, durante la pandemia, se profundizó la problemática. Esto se notó nuevamente en el ritmo del trabajo cooperativo, donde existe la queja tanto de docentes como de estudiantes, de que no todos trabajan y, por tanto, no existen las condiciones necesarias para que este se efectúe de la manera deseada. Los docentes achacan esta situación a las distracciones numerosas que tienen los estudiantes con el avance de las tecnologías, los valores en su hogar y por supuesto la pandemia. A continuación, la relación del componente socioemocional desde el currículo nacional que es visible de manera tangencial solo en dos áreas del conocimiento (Fig. 8):

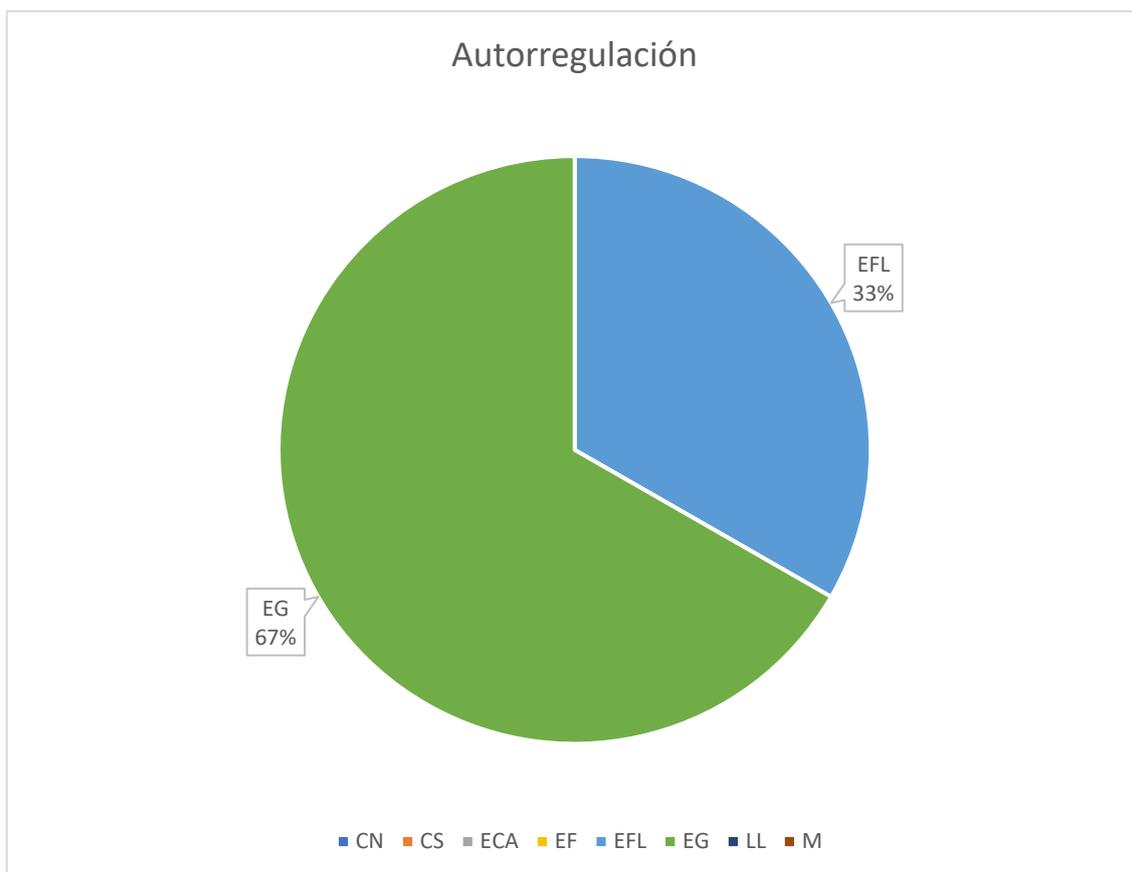


Figura 8: Desarrollo del componente autorregulación en el currículo nacional 2021
Fuente: elaboración propia.

En último lugar, está el componente de la relación interpersonal, donde los docentes con bastante diferencia hicieron referencia en sus respuestas a la entrevista, siendo los dos componentes a los que más se refirieron la interacción eficaz y el trabajo colaborativo. Es importante mencionar que esta se puede deber tanto a la presencia fuerte de este componente competencial en el currículo nacional como al proyecto de innovación, donde el eje del trabajo cooperativo es uno de los más relevantes. En este punto, es importante mencionar que los docentes, en sus respuestas, se refieren de manera sinónima el trabajo cooperativo (Johnson , Holubec y Johnson 1999) y el trabajo colaborativo (Roselli 2016). A pesar de que ambos obedecen a distintos marcos teóricos. En los casos que no se toman como sinónimos, se plantea al colaborativo como una forma superior del cooperativo, achacando las problemáticas que se dan en la institución a un modelo desactualizado.

En este componente competencial de relación interpersonal, los docentes conjugaron las habilidades socioemocionales dirigidas al buen funcionamiento del equipo de trabajo, o en su defecto, de las problemáticas que surgen. Si bien, existe un acuerdo

común en los beneficios de este tipo de trabajo, existieron también numerosas problemáticas por la falta de habilidades de comunicación e interrelación que eventualmente pueden desembocar incluso en violencia. A los estudiantes que logran trabajar con el resto, de manera efectiva, se los cataloga como líderes, luego el desarrollo de habilidades socioemocionales es visto como un elemento aislado que se da en pocos estudiantes que, además, son considerados los líderes de los equipos cooperativos.

La pandemia también juega un papel central en cuanto ha producido un empeoramiento de la situación de los estudiantes. Que para los docentes ya era precaria incluso antes de que sucediera, por ejemplo, por el excesivo número de estudiantes por aula y la imposibilidad de poder atender a todos ellos de manera específica y, por tanto, adecuada.

A continuación, se presenta como se trabaja el componente competencia socioemocional del trabajo colaborativo en el currículo nacional (Fig. 9):

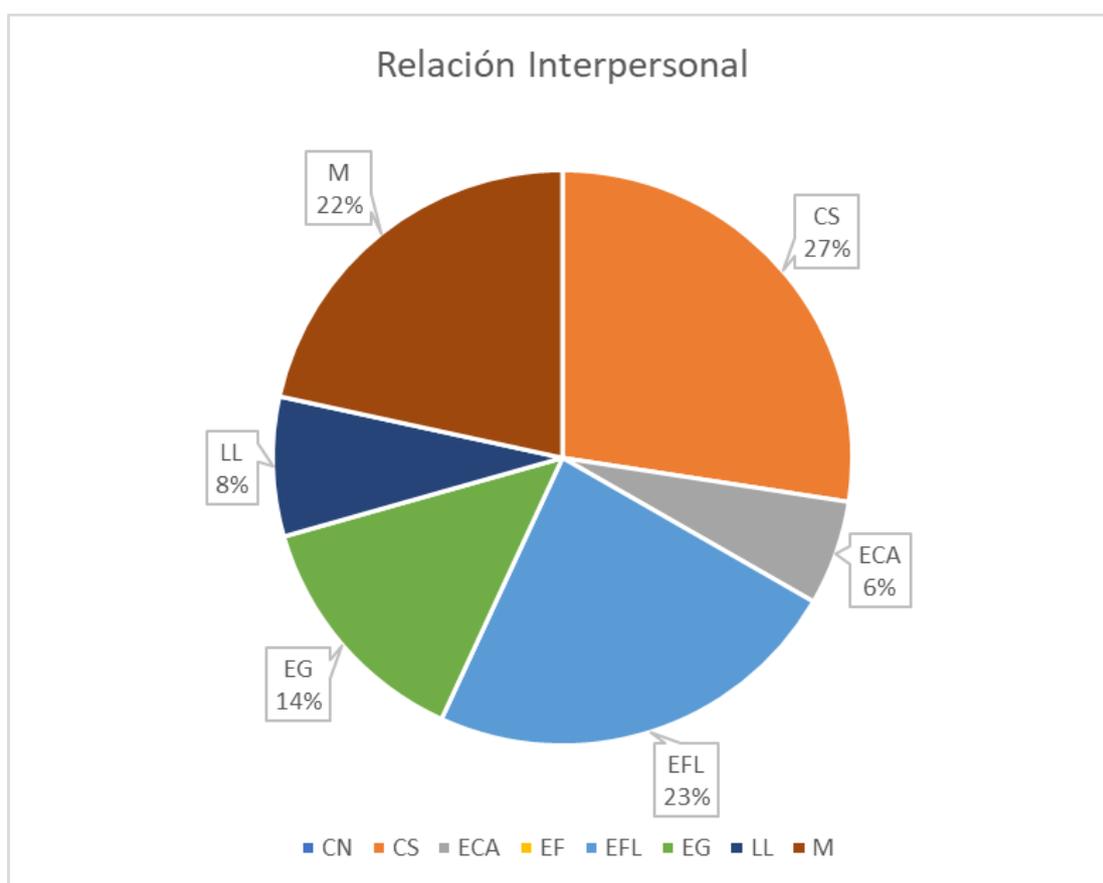


Figura 9: Desarrollo del componente relación interpersonal en el currículo nacional 2021
Fuente: Elaboración propia

Por tanto, se puede decir que las percepciones de los docentes sobre la educación emocional son totalmente positivas acerca de la necesidad de su trabajo en el aula para lograr aprendizajes efectivos y sobre todo un clima de aula que promueva y permita los aprendizajes. Ahora bien, en términos generales no existe un conocimiento preciso de a qué se hace referencia con la educación emocional o el desarrollo de competencias socioemocionales, entrecruzando en esta categoría elementos dispares tales como metacognición, valores, autoestima, motivación, entre otros. Por el contrario, la comprensión y práctica del desarrollo competencias socioemocionales es limitada y viene dado a través del *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales (2021)* y el proyecto de innovación educativa centrado en las teorías de las inteligencias múltiples Gardner (1987). El primero trabajando de una manera reducida la competencia socioemocional, reduciéndose a aspectos de autoconocimiento y relación interpersonal tangenciales y el segundo, en cuanto teoría, considerado ya un “mito educativo” (Bruyckere 2021).

Esto muestra la necesidad que tienen los docentes de fortalecer sus conocimientos y prácticas sobre el trabajo de la educación emocional, puesto que son conscientes de su importancia y practicidad. Sin embargo, a la vez una de las limitaciones está en la presencia de corrientes no actualizadas respecto a esta temática, que fueron muy populares en la década de los ochenta. Otra limitación que los docentes reiteran es el excesivo número de estudiantes por aula que no permiten un trabajo didáctico y pedagógico pertinente en este y otros ámbitos. Asimismo, se reclama la necesidad de formación en estas temáticas, así como el acompañamiento y articulación con otros actores, como, por ejemplo, las familias y el Departamento de Consejería estudiantil.

Existe, por tanto, un gran futuro para la educación emocional en cuanto todos los docentes coinciden en su importancia y necesidad en aspectos muy demandados por los docentes, como son la convivencia sana que permita lograr calidad en los aprendizajes en el contexto de la relación educativa. Si bien, no puede ser considerada como una solución mágica a las problemáticas educativas, sus implicaciones pueden contribuir de manera significativa a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre y cuando se consideren los contextos y la articulación con los diversos actores educativos.

Conclusiones

Los resultados mostraron, respecto al objetivo general de la investigación, que las percepciones de los docentes sobre la educación emocional son positivas, acerca de la necesidad de su trabajo en el aula para lograr aprendizajes efectivos y, sobre todo, un clima de aula que los promueva y permita. Sin embargo, la comprensión y práctica del desarrollo de competencias socioemocionales en la unidad educativa seleccionada es limitada y viene dada a través del *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales* (2021) y el proyecto de innovación educativa centrado en las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner (1987). El primero, trabajando de una manera reducida la competencia socioemocional, limitándose a aspectos de autoconocimiento y relación interpersonal tangenciales y el segundo, en cuanto teoría, considerado ya como un “mito educativo” (Bruyckere 2021).

En términos generales, no existe un conocimiento preciso de a qué se hace referencia con la educación emocional o el desarrollo de competencias socioemocionales, entrecruzando en esta categoría elementos dispares tales como metacognición, valores, autoestima, motivación, entre otros. Esto muestra la necesidad que tienen los docentes de fortalecer sus conocimientos y prácticas sobre el trabajo de la educación emocional puesto que son conscientes de su importancia y practicidad. No obstante, una de las limitaciones está en la presencia de corrientes no actualizadas respecto a esta temática, que fueron muy populares en la década de los ochenta. Otra limitación que los docentes reiteran es el excesivo número de estudiantes por aula, que no permiten un trabajo didáctico y pedagógico pertinente en este y otros ámbitos. Asimismo, se reclama la necesidad de articulación con otros actores, como, por ejemplo, las familias y el Departamento de Consejería estudiantil.

Respecto al primer objetivo específico, que hace referencia a inferir el sentido, significado, papel, límites y alcances de la educación emocional presente en los instrumentos de política pública educativa a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19 en relación con los lineamientos internacionales, se encontró que en el currículo nacional vigente existe un desarrollo limitado de la competencia socioemocional que se traduce en el énfasis de pocas DCD en todas las áreas del conocimiento, en relación con el total del nivel de Bachillerato. Asimismo, no se presenta

un criterio claro para la asignación del énfasis en las DCD, limitándose a una fundamentación de la competencia socioemocional general y, por tanto, difusa. En términos generales, esta se reduce a ámbitos relaciones con el autoconocimiento y la relación interpersonal.

En cuanto al segundo objetivo específico acerca de examinar la usabilidad de las propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas relacionadas con la educación emocional en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje, se aprecia que el docente en el ejercicio de la trasposición didáctica y la flexibilidad curricular puede incluir elementos concretos para el trabajo. Sin embargo, este enriquecimiento en su mayoría viene dado por los primeros aportes en lo que ahora, se puede entender por competencias socioemocionales, de la mano de autores como Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples. Esta teoría se popularizó en la década de los ochenta y en la actualidad existen nuevas tendencias y corrientes con evidencia empírica y sustento teórico que podrían usarse para el trabajo en el aula, como por ejemplo las diferentes taxonomías recogidas por Unesco (2021) o la misma propuesta realizada por Ineval (Bravo et al 2019).

Finalmente, respecto a las limitaciones y posibles líneas de investigación futuras, es necesario mencionar que sería conveniente indagar en las percepciones de otros actores educativos respecto a la educación emocional, tales como familias y, sobre todo, estudiantes con ayuda de metodologías cuantitativas que permitan llegar a un gran porcentaje de población. Asimismo, se podrían analizar cómo se trabaja la competencia socioemocional no solo en el nivel de Bachillerato, sino en otros subniveles educativos de la educación general básica. En este mismo sentido, sobre la base del currículo nacional se podría sugerir un desarrollo más organizado sobre la base de alguna taxonomía, como la utilizada para rever el trabajo de la competencia socioemocional en todas las áreas del conocimiento. Por último, sería conveniente emplear metodologías como las de la investigación basada en el diseño o de investigación acción que permiten comprender la realidad tratando de cambiarla.

Lista de referencias

- Araque-Hontangas, Natividad. 2015. “La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España”. *UTCiencia* 2 (3): 150-161.
- Armon-Jones, Clarie. 1986. “The Social Construction of Emotions”. *The Social Functions of Emotions*, editado por Rom Harré, 7-82. New York: Basil Blackwell.
- Averill, James. 1986. “The social construction of Emotions”. *The Acquisition of Emotions during Adulthood*, editado por Rom Harré, 98-119. New York: Basil Blackwell.
- Barrera, Begoña, y María Sierra. 2020. “Historia de las emociones ¿Qué cuentan los afectos del pasado?”. *Historia y Memoria*. Número especial: 103-142.
- BID. 2020. “Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes”. *Banco Interamericano de Desarrollo*, Buenos Aires, 7 de septiembre de 2023. <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Bisquerra, Rafael, Buxarrais, María, Martínez, Miquel, y Tey, Amelia. (2021). “Fundamentos emocionales de la educación moral: aplicaciones para la práctica”. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 71–100.
<https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.13>
- Bisquerra, Rafael, y Núria Pérez. 2007. *Las competencias emocionales*. Barcelona: Educación XXI.
- Bravo, Carlos, Erick Granda, Miguel Herrera, y Daniel Espinosa. 2019. *Propuesta de Modelo Integral de Evaluación del Aprendizaje*. Quito: INEVAL.
- Bruyckere, Pedro. 2021. *Existe algo de verdad en toda mentira: las inteligencias múltiples*. Barcelona: Aptus.
- Bula, Germán. 2008. “Spinoza y Nussbaum: en defensa de las emociones”. *Saga – Revista De Estudiantes De Filosofía* 9 (17):27-37.
- Cornejo-Chávez, Rodrigo, Sebastián Vargas-Pérez, y Rodrigo Araya-Moreno. 2021. “La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades”. *Revista saberes educativos* 6: 1-24.
- Damasio, Antonio. 1997. *El error de Descartes*. Barcelona: Andrés Bello.

- . 2009. *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Dixon, T. 2006. *From passions to emotions: The creation of a secular's psychological category*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Edwards, Derek. 2006. "Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales". En *Psicología discursiva: el enlace de la teoría y el método*, editado por Lupicinio Íñiguez Rueda, 143-159. Barcelona: UOC.
- Escolano, Agustín. 2018. *Emociones y Educación: La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid: Visión Libros.
- Flick, Uwe. 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, Michel. 1988. *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pretextos.
- Gabriel, Markus. 2019. *Yo no soy mi cerebro. Filosofía de la mente para el siglo XXI*. Barcelona: Pasado & presente.
- Gardner, Howard. 1998. "Conclusión. Unir la perspectiva progresista y la tradicional". En *La enseñanza para la comprensión*, editado por Martha Stone, 433-440. Barcelona: Paidós.
- . *Estructuras de la mente*. 1987. *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Ginzburg, Carlo. 1999. *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Goleman, Daniel. 1996. *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, David. 2019. *Spinoza, un mensajero de lo común. Un diálogo entre Deleuze y Badiou entorno al concepto de lo común en Spinoza*. Quito: FLACSO.
- Gómez, Shirley. 2012. Max Scheler. "Lo emocional como fundamento de la ética". *Revista de educación en valores* 1 (17): 58-68
- Harré, Rom. 1986. *The Social Construction of Emotions*. New York: Basil Blackwell.
- Hegel, Georg. 1977. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. México: FCE.
- Johnson, David, Edythe Holubec, y Roger Johnson. 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Juárez, Andrés. 2020. "Razón, emoción y retórica en la Antigüedad clásica a la ilustración. Un acercamiento lexicográfico en el siglo XVIII español". *Castilla. Estudios de Literatura* 11: 547-574.
- Lara, Alí, y Giazú Enciso. 2012. *El Giro Afectivo*. Barcelona: Athenea Digital.

- . 2014. “Emociones y ciencias sociales en el siglo XX: La precuela del giro afectivo”. *Athenea Digital* 14 (1): 263-288.
- Lyon, Margot. 1995. “Cultural Anthropology”. *Missing Emotion: The Limitations of Cultural Constructionism in the Study of Emotion* 10 (2): 244-263.
- Magro, Marcela, María Fernández, y Mildred Meza. 2002. “Una concepción de la mediación y el proceso de formación de mediadores educativos”. *Paradigma* 23: 1-18.
- Mineduc. 2016. *Curriculo de los niveles de Educación Obligatoria. Nivel Bachillerato*. Quito: Ministerio de Educación Ecuador.
- . 2016. *Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Quito: Ministerio de Educación.
- . 2020. *Plan Educativo aprendemos juntos en casa*. Quito: Ministerio de Educación.
- . 2018. *Guía de Desarrollo Humano Integral*. Quito: Ministerio de Educación.
- . 2021. *Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales Y Socioemocionales*. Quito: Ministerio de Educación.
- Modzelewski, Helena. 2017. “Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía”. *Crítica contemporánea. Revista de teoría política* 7: 29-53.
- Mora, Ferrater. 2009. *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Morín, Edgar, y Jean-Louis Le Moigne. 2006. *Inteligencia de la complejidad. Epistemología y Pragmática*. México: Multiversidad mundo real.
- Mujica, F, C Inostroza, y N Orellana. 2018. “Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un aporte a la justicia social”. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social* 7 (2): 113-127.
- Pérez Gómez, Ángel. 2012. *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perkins, David. 1998. “¿Qué es la comprensión?”. En *La enseñanza para la comprensión*, editado por Martha Stone, 69-94. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, Philippe. 2014. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: GRAO
- Perrone, Vito. 1998. “¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?”. En *La enseñanza para la comprensión*, editado por Martha Stone, 35-68. Barcelona: Paidós.

- Pinedo, Iván, Pacheco, Lura, y Yáñez Jaime. (2017). “Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva”. *Tesis psicológica*, 12(1), 82-104.
<https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/759>
- Pinedo, Iván, y Jaime Yáñez. 2018. “Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la antigüedad”. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 39 (119): 13-45.
- Pinedo, Iván, y Jaime Yáñez. 2019. “Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural. Edad Media”. *Revista Científica Guillermo de Ockham* 17 (1): 17-33.
- Poblete, Juan. 2021. “Introducción. Veinticinco años de estudios latinoamericanos”. En *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos*, editado por Juan Poblete, 11-32. Buenos Aires: CLACSO.
- Pozo, Montserrat. 2005. *Inteligencias Múltiples en acción*. Madrid: Tekman.
- Ricoeur, Paul. 2000. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Robles, Víctor. 2018. “Las emociones morales en la intervención educativa”. En *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*, editado por Gabriela de la Cruz, 95-105. Adaya Press.
<https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/ExperEd.pdf>
- Roselli, Nestor. 2016. “El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria”. *Propósitos y recomendaciones* 4 (1): 219-280.
- Rosenfield, Kathrin. 2011. “La estética hegeliana: impases y perspectivas”. *Boletín de estética* 7 (17): 4-28
- RUEI. 2021. *Modelo Pedagógico de la RUEI. Orientaciones ignacianas para la gestión del aprendizaje*. Ecuador: Jesuitas
- Scheler, Max. 2003. *Gramática de los Sentimientos. Lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona, España: Editorial Critica.
- Sellés, Juan. 2010. *Los filósofos y los sentimientos*. España: Cuadernos de anuario filosófico.
- Simons, Helen. 2009. *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Stearns, Peter, y Carol Stearns. 1985. “The American Historical Review”. *Emotionology: Clarifying the History of emotions and emotional standards* 90 (4): 813-836.

- Stone, Marta. 1988. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Unesco. 2021. *Habilidades socioemocionales*. Chile: Unesco.
- Whitmore, P. 1974. "Soft skills: Definition, behavioral model analysis". *Human Resources Research* 1: 3-74.
- Zaldívar, Raquel. (2024). "Críticas constructivas a la educación emocional". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 95-118.
<https://doi.org/10.14201/teri.30261>
- Zembylas, M. 2019. "Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo". *Propuesta Educativa* 51: 15-29.