



La educación emocional, un camino para resignificar la formación integral en la educación superior

Autores

Juan, G. Lesmes Sánchez; Gustavo, A. Maldonado Méndez; Nathalia P. Rey Gómez

Director

Gabriel A. Lara Guzmán

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Universidad Pedagógica Nacional
Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano

Bogotá, D.C. 2021

Agradecimientos

Agradecemos a cada una de las personas que participaron en esta investigación, pues sus voces alimentaron este sueño hecho realidad en el presente proyecto investigativo.

A todas las personas que nos han enseñado el poder y la magia del amor, a ustedes, todas las gracias del mundo. Sin su apoyo y guía, esto jamás habría sido posible. Gracias por acompañarnos en este viaje con su paciencia, fuerza y amor en los momentos tanto retantes como gratificantes del proceso.

A nuestras mascotas, familia por elección que coexistieron a nuestro lado desde el afecto animal en épocas de incertidumbre y escenarios virtuales.

Al docente Gabriel Lara porque nos enseñó con su pasión a que se puede soñar desde el ejercicio de la pedagogía como lugar de resistencia y transformación de las realidades sociales propias y de otros.

Dedicatoria

Le dedicamos esta investigación a todos los docentes y estudiantes que día a día viven y sobreviven su emocionalidad ante situaciones que pueden llegar a generar ansiedad, ira o miedo. Así como, sorpresa y felicidad en el diario vivir en los escenarios de enseñanza y aprendizaje.

También a todos los seres humanos, pues creemos que este es un pequeño paso en el camino hacia el reconocimiento en cualquier nivel de formación de nuestra multidimensionalidad y nuestras necesidades emocionales.

Finalmente, a quienes con sus aportes e investigaciones han construido el sendero para hablar y reflexionar sobre nuestras emociones, así como los próximos que vienen y de los cuales queremos hacer parte.

Tabla de Contenido

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 6 |
| 2. Capítulo 1. Integrando sentires y construyendo rumbo: problema, pregunta, objetivos y justificación de la investigación | 8 |
| 2.1. Problema de Investigación | 8 |
| 2.2. Pregunta de investigación | 9 |
| 2.3. Objetivos..... | 9 |
| 2.3.1. Objetivo general | 9 |
| 2.3.2. Objetivos específicos..... | 10 |
| 2.4. Justificación de la Investigación | 10 |
| 3. Capítulo 2. Encontrando raíces: estado del arte y marco teórico | 12 |
| 3.1. Estado del arte | 12 |
| 3.1.1. Encrucijada pedagógica: Entre la formación humana y las competencias para el mercado | 12 |
| 3.1.2. La educación emocional, una apuesta que puede resignificar la formación integral..... | 15 |
| 3.1.3. Discusiones metodológicas | 17 |
| 3.2. Marco teórico | 18 |
| 3.2.1. La Formación Integral, abordar la complejidad humana desde sus diferentes miradas..... | 18 |
| 3.2.2. La Educación Emocional como apuesta esencial para la Formación Integral | 26 |
| 4. Capítulo 3. Formando caminos: marco metodológico..... | 42 |
| 4.1. Paradigma Cualitativo: Un abordaje del entramado social y educativo | 42 |
| 4.2. Enfoque hermenéutico: comprendiendo las voces de los actores | 43 |
| 4.2.1. El análisis de discurso y análisis conversacional: herramientas para la interpretación en contexto | 44 |
| 4.3. Estrategias para la recolección de información | 45 |
| 4.3.1. Grupos Focales..... | 46 |
| 4.3.2. Entrevista semiestructurada | 46 |
| 4.3.3. Cartografía Social Pedagógica | 47 |
| 4.3.4. Análisis documental | 48 |
| 4.4. Definición de los actores: estudiantes, egresados, docentes y administrativos..... | 49 |
| 4.5. Una visión institucional: documentos revisados | 50 |
| 4.6. Construyendo el análisis de resultados: confiabilidad y calidad | 51 |
| 5. Capítulo 4. Anudando hallazgos: reflexiones, implicaciones y proyecciones..... | 52 |
| 5.1. Hallazgos sobre la formación integral: Reflexiones hacia el reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad del ser..... | 53 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.1. Definiciones de la formación integral: la universidad, un espacio más allá de la formación disciplinar. | 53 |
| 5.1.2. Actores responsables de la formación integral: ¿A quién le corresponde formar integralmente?..... | 61 |
| 5.1.3. Importancia de la formación integral: reflexiones para la educación y la vida | 63 |
| 5.1.4. Apuestas institucionales sobre formación integral: quehaceres y avances hacia la complejidad | 65 |
| 5.1.5. Limitaciones y dificultades en la implementación de formación Integral: retos a afrontar..... | 66 |
| 5.2. Hallazgos sobre la educación emocional: andares desde la formación hacia el bienestar humano | 69 |
| 5.2.1. Definiciones de educación emocional: formar desde la multidimensionalidad humana..... | 69 |
| 5.2.2. Actores responsables de la educación emocional: ¿a quién le corresponde educar las emociones?..... | 75 |
| 5.2.3. Iniciativas institucionales sobre educación emocional: caminos hacia el reconocimiento del ser | 78 |
| 5.2.4. Importancia de la educación emocional: reflexiones sobre lo humano y las emociones..... | 82 |
| 5.2.5. Limitaciones y dificultades en la implementación de educación emocional: retos a afrontar..... | 86 |
| 6. Capítulo 5. Reflexiones finales sobre la educación emocional como factor clave de la formación integral: caminos y posibilidades hacia el futuro..... | 90 |
| 7. Referencias..... | 95 |
| 8. Anexos..... | 103 |
| 8.1. Anexo 1..... | 103 |
| 8.2. Anexo 2. Guion-Grupos Focales | 105 |
| 8.3. Anexo 3. Guion-Entrevista Semiestructurada | 106 |
| 8.4. Anexo 4. Guion-Cartografía Social Pedagógica | 108 |
| 8.5. Anexo 5. Matriz para el Análisis Documental..... | 109 |
| 8.6. Anexo 6. Códigos de los Participantes | 110 |
| 8.7. Anexo 7. Matriz de Codificación y Categorización Manual..... | 111 |
| 8.8. Anexo 8. Cartografía Social Pedagógica | 112 |

1. Introducción

El presente trabajo investigativo parte de las experiencias, reflexiones, intereses y sentires compartidos los autores de este. Corresponde al producto escrito de la investigación llevada a cabo como trabajo de grado dentro de la maestría en Desarrollo educativo y social de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional en la línea de pedagogía.

El capítulo 1 refleja el rumbo del estudio, planteamos el problema de investigación a partir de la preocupación sobre la formación integral en el nivel de educación superior en Colombia, la dificultad en su reconocimiento y definición clara. De igual forma, relacionamos esta formación con el concepto de educación emocional y cómo los aspectos que se abordan desde esta propuesta educativa se atribuyen generalmente a ciertos responsables dentro de las instituciones de educación superior sin que se contemple como una figura transversal hacia la formación integral. En esta línea, planteamos la pregunta de investigación y los objetivos en función de relacionar las categorías centrales del estudio: formación integral y educación emocional en la educación superior. El capítulo cierra con la justificación de la investigación desde el reconocimiento de la complejidad humana enmarcada las categorías mencionadas previamente.

Bajo esta mirada, es necesario resaltar que el preguntarse e indagar por los conceptos de formación integral con relación a propuestas de educación emocional, es algo que puede considerarse como reciente al reconocer que sus apariciones formales en textos académicos datan de las últimas décadas del siglo XX y aún más en escenarios de educación superior. Por ello, en el capítulo 2 mostramos el rastreo realizado como estado del arte, este facilitó la comprensión de los fenómenos sociales investigados y permitió identificar de forma inicial, la encrucijada pedagógica entre la formación humanista y las competencias para el mercado; la posibilidad de contemplar la educación emocional como una apuesta que puede resignificar la formación integral y algunas discusiones metodológicas de los estudios relevantes para esta investigación.

El capítulo 2 también incluye el marco teórico con el respectivo desarrollo conceptual de la formación integral desde las perspectivas que la relacionan con el humanismo, la competitividad económica y laboral, así como con la democracia, la inclusión social y el desarrollo económico. Asimismo, exponemos el rastreo de las influencias desde la pedagogía y la psicología en la conceptualización de la educación emocional como propuesta pedagógica, acompañada de los objetivos que plantea, límites y principales modelos o corrientes teóricas. Todo esto, con el fin de enunciar la definición que se va a tomar de educación emocional dentro de la investigación.

El capítulo 3 plasma el camino metodológico que seguimos, el cual se enmarcó en el enfoque hermenéutico dentro del paradigma cualitativo ya que favorece la comprensión de fenómenos sociales desde las experiencias y concepciones de los sujetos que comparten un contexto determinado. Utilizamos el análisis del discurso, y de forma específica, el análisis conversacional y documental como recursos metodológicos y analíticos transversales. Los sujetos participantes fueron delimitados como los actores educativos en educación superior, distribuidos en los roles de estudiantes, egresados, docentes y profesionales de apoyo o administrativos de la universidad participante en la investigación. Las estrategias para recolección de la información se definieron en línea con el enfoque investigativo: grupos focales, entrevistas semiestructuradas, cartografía social pedagógica y análisis documental. El capítulo concluye con los aspectos de confiabilidad y calidad tenidos en cuenta.

En el capítulo 4, anudamos la reflexiones, implicaciones y proyecciones de los hallazgos construidos en el proceso investigativo llevado a cabo. En lo que respecta a la formación integral, damos paso a las reflexiones hacia el reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad del ser en torno a reconocer la universidad como un espacio más allá de la formación disciplinar, a preguntarse por los actores responsables de formar integralmente en la educación superior, la identificación de las apuestas institucionales de formación integral como quehaceres y avances hacia la complejidad, así como los retos a afrontar en la implementación de las mismas.

Respecto a la educación emocional, la noción de formación hacia el bienestar humano nos permitió reconocer las definiciones de educación emocional a partir de formar desde la multidimensionalidad humana e identifica, desde la voz de los sujetos participantes, a quiénes le corresponde educar las emociones en los contextos de educación superior y su importancia con la reflexión sobre lo humano. Al igual que con las iniciativas de formación integral, reconocimos limitaciones y dificultades en la implementación de la educación emocional.

Finalizamos la investigación con el capítulo 5, donde se exponen las consideraciones finales en la cuales situamos la educación emocional como factor clave de la formación integral, desde sus diversos retos y múltiples posibilidades. Posicionamos esta perspectivas desde la firme creencia y apuesta pedagógica, así como histórica y política de que nos encontramos en un camino educativo que puede y debe tener en cuenta la complejidad y multidimensionalidad del ser humano en su praxis, y por tanto, las facetas, necesidades y perspectivas emocionales y afectivas han de contemplarse dentro de los currículos educativos de forma clara y coherente hacia el bienestar de los actores educativos y el desarrollo de la pedagogía en sí misma.

2. Capítulo 1. Integrando sentires y construyendo rumbo: problema, pregunta, objetivos y justificación de la investigación

2.1. Problema de Investigación

Para el sistema educativo colombiano la educación superior hace parte de los procesos de formación propuestos para dar respuesta al desarrollo integral de la persona, así mismo, hace parte de los intereses, necesidades y expectativas de muchos colombianos, configurándose como una función social del Estado según la Constitución Política (Constitución Política de Colombia, 1991).

Dentro de este marco propuesto y para comprender este nivel educativo, es necesario remitirnos a la ley 30 de 1992, donde se define que “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral (...) y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.” (Ley 30 de 1992, Art. 1).

Con la intención de dilucidar esta noción de formación integral y teniendo en cuenta que tiene diversas definiciones, la reconoceremos, como un proceso continuo y permanente en el que se desarrolla el potencial de cada ser humano desde sus dimensiones: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica dentro del contexto y la cultura a la cual pertenece. Tiene el objetivo de mejorar el bienestar propio y de los demás, así como la relación con la naturaleza y el universo (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, 2005).

En el contexto de educación superior, la preocupación alrededor de la formación integral es imperante. Al revisar los objetivos de este nivel educativo según la ley 30, se afirma la necesidad de “Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándonos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Ley 30 de 1992, art. 6); esto también se hace visible en planes de desarrollo e investigaciones institucionales elaborados por la Universidad Nacional de Colombia, que se construyen con el objetivo de identificar y determinar los pasos a seguir en la construcción de la propuesta educativa que nace en la formación integral. Sin embargo, estos contenidos, sus definiciones y necesidades no se muestran de forma explícita, redondeando su perspectiva a la dimensión académica, ética y estética o de la sensibilidad, y de esa forma obviando el desarrollo de dimensiones emocionales y afectivas de los actores involucrados (Dirección Nacional de Planeación y Estadística, 2010; 2013; 2016; 2019; Universidad Nacional de Colombia, 2016; 2018).

Con relación a la formación integral y su importancia ante el desarrollo humano, la educación emocional es entendida como el proceso educativo continuo y permanente, que potencia las dimensiones emocionales, sociales y afectivas de la persona hacia la construcción de su bienestar (Bisquerra, 2000). Lo anterior ha de verse teniendo en consideración la no reducción de esta perspectiva a actividades terapéuticas, componentes psicológicos, o a sus corrientes positivas y de inteligencia emocional, para llegar a ser una propuesta de educación ética, afectiva y comunicativa centrada en la complejidad del ser humano (Barrios-Tao y Peña, 2019; Prieto, 2018; Marina, 2005), para así, integrarse en las agendas de todo agente y actor educativo, con el objetivo de crear espacios conscientes de desarrollo humano, relacional y de cuidado.

En general, esta responsabilidad se atribuye a los profesionales dentro de las áreas de bienestar y departamentos de permanencia en las instituciones de educación superior a través de programas enfocados en la prevención de problemáticas emocionales relacionadas con el rendimiento académico y la promoción de factores protectores como el desarrollo de habilidades sociales. Y si bien, estas iniciativas traen consigo beneficios prácticos, es posible observar que los esfuerzos pueden quedar reducidos a intenciones aisladas (división de programas y facultades, programas de bienestar no permanentes) y no se encuentran formados desde una política establecida, consolidada y aceptada por la comunidad y su contexto actual (Dirección Nacional de Planeación y Estadística, 2019).

Desde lo anterior, en esta investigación proponemos y posicionamos la educación emocional en todos los espacios educativos como una vía imperativa para abordar las dimensiones relacionadas con el desarrollo socioafectivo y ético que las instituciones de educación superior han de tener presentes, al considerar como objetivo, educar hacia la formación integral.

2.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los retos, posibilidades y aportes de la educación emocional como factor clave dentro de la formación integral en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá?

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo general

Analizar los retos, posibilidades y aportes de la educación emocional como factor clave dentro de la formación integral en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

2.3.2. Objetivos específicos

- Identificar la manera en que la institución ha elaborado una perspectiva estructurada de la formación integral y la educación emocional para visibilizar la importancia de este fenómeno en la educación superior.
- Identificar las concepciones de formación integral y educación emocional, desde la perspectiva de los actores involucrados, para identificar su impacto en el bienestar de los sujetos.
- Establecer las relaciones entre educación emocional y formación integral y su incidencia en la apuesta pedagógica de la Universidad.

2.4. Justificación de la Investigación

Reflexionar alrededor de la educación en Colombia y sus objetivos, implica reconocer la complejidad de cada ser humano dentro de su contexto particular. Desde esta línea, preguntarse por los procesos de desarrollo emocional en estudiantes de educación superior, aporta a las reflexiones de cómo estos escenarios son espacios para la potencialidad de capacidades que van más allá de aspectos académicos o de formación para responder a demandas profesionales. Es entender la complejidad social, histórica, política y económica del país y cómo estas, han afectado el desarrollo emocional de los colombianos, para así reconocer la importancia de apuestas gubernamentales, institucionales y pedagógicas que asuman este aspecto como fundamental para el bienestar individual y colectivo.

La intención de mostrar la importancia que reside en la conexión entre educación emocional y formación integral con relación al desarrollo humano y educativo se caracteriza como la guía de esta investigación. Desde esta mirada, es posible mencionar que la educación emocional como perspectiva pedagógica ha tenido desarrollos en las últimas décadas, impactando en diferente medida a los niveles de formación. Esto, llevado a la práctica puede verse en circunstancias donde la educación básica primaria y en algunos casos secundaria, ha construido objetivos prácticos y teóricos que permiten el afianzamiento de capacidades socioafectivas y emocionales en los estudiantes. Esta situación se presenta de forma diferente en espacios de educación superior; donde la formación integral se tiene como propósito claro, sin embargo, no posee un vínculo estrecho con la educación emocional.

Una de las principales ideas que buscamos sustentar en nuestro trabajo es la importancia y necesidad de la educación emocional como elemento clave dentro de la formación integral, y no solamente como un factor incidente. Sin embargo, el primer problema que resulta complejo es abordar el concepto de formación integral, ya que es un término ampliamente utilizado incluso por la legislación colombiana y es difícil vislumbrar con

claridad exactamente a qué se hace referencia, aunque se puedan tener algunas ideas sobre su forma de entenderlo.

Teniendo en cuenta esto, hace que resulte también problemático establecer la relación entre la educación emocional y la formación integral, asunto central dentro de nuestro trabajo, puesto que lo que buscamos es precisamente identificar los aportes y posibilidades que se hacen desde la educación emocional a la formación integral.

Frente a las implicaciones prácticas, esta investigación pretende indagar si la educación emocional puede responder a ciertas preocupaciones recurrentes de las instituciones, los entes reguladores, los mismos estudiantes y profesores; como la disminución de deserción estudiantil, el mejoramiento del rendimiento académico, la prevención de conductas de riesgo y dificultades afectivas, sociales y emocionales de los estudiantes.

En primer lugar y para el caso de Colombia, la deserción es de aproximadamente el 50% de los estudiantes; algunas de las causas expuestas en investigaciones se relacionan con determinantes individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos. A su vez, las estrategias de retención usuales se categorizan en: académicas, financieras, psicológicas y de gestión universitaria (Suárez-Montes y Díaz-Zubieta, 2015). Frente a esta perspectiva, es posible decir que institucionalizar una perspectiva pedagógica emocional puede responder ante los determinantes de deserción y las estrategias de retención, postulándose como una posibilidad de acción transversal a problemáticas identificadas en estos escenarios.

En segundo lugar y desde una mirada propositiva, se han realizado algunas investigaciones con la idea de relacionar variables emocionales y niveles de rendimiento académico. Como resultados transversales se correlacionan reportes de inteligencia, gestión y reconocimiento emocional con el mejoramiento de resultados académicos y se promueve la perspectiva de potenciar habilidades socioemocionales que pueden impactar directamente en los resultados personales e institucionales (Pulido y Herrera, 2017; Pacheco, Villagrán y Guzmán, 2015; Amaya-Afanador, 2012).

Todo lo anterior trae consigo nuevas necesidades y perspectivas de índole teórica y práctica que han de responder a desafíos dentro de la cotidianidad educativa y pedagógica en espacios de educación superior. Proponemos esta investigación desde la óptica anterior con la pretensión reflexiva alrededor de los aportes actuales y futuros que posibilita esta transformación educativa hacia el desarrollo humano y educativo consciente.

Desde esta perspectiva, esta tesis se enmarca en la línea investigativa de Educación y Pedagogía de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la UPN y el CINDE al preguntarse

por las necesidades y desafíos pedagógicos actuales frente al desarrollo y bienestar humano; buscando entender las perspectivas e intereses de todos los actores educativos desde su complejidad y contextos particulares hacia el acercamiento de temas relacionados con la Educación Emocional y reconocer su utilidad e importancia para favorecer los procesos de enseñanza, aprendizaje, convivencia y desarrollo.

En definitiva, este proceso investigativo permitirá la comprensión de nuevas perspectivas educativas integrales desde la interdisciplinariedad que responden a necesidades prácticas y teóricas del bienestar humano, analizando las implicaciones éticas y pedagógicas de la educación emocional en el marco del desarrollo humano y social.

3. Capítulo 2. Encontrando raíces: estado del arte y marco teórico

3.1. Estado del arte

Para realizar una comprensión más amplia de nuestro problema investigativo, elaboramos este estado del arte consultando tesis de posgrados y artículos investigativos en repositorios de diferentes universidades y revistas indexadas en diversas bases de datos. Para los documentos seleccionados, tuvimos como criterio de inclusión que hayan sido publicados desde el año 2014 en adelante, a excepción de una investigación con fecha de 2008 que creímos pertinente incluir en este apartado.

Reconocemos que dentro de la complejidad de la realidad educativa y del problema sobre el que indagamos, son diversas las perspectivas que se tienen, y es precisamente este debate de ideas desde donde buscamos presentar lo que se ha investigado y escrito sobre el problema. Estas discusiones no se dan solamente desde la perspectiva conceptual o teleológica de la educación, sino también desde cada una de las propuestas metodológicas, las tareas de la educación superior, e incluso desde la idea misma de ciudadano que se busca educar, al respecto trataremos de vislumbrar cómo se desarrollan estas ideas y controversias.

3.1.1. Encrucijada pedagógica: Entre la formación humana y las competencias para el mercado

Explorar el tema de la formación integral supone un reto enorme, con frecuencia al indagar sobre conceptos de uso común y cotidianos puede llevar a simplificarlos, no cuestionarlos y naturalizarlos, e incluso a no indagar sobre los diversos sentidos o ideologías que pueden llegar a influirlos, en este caso, respecto al concepto de formación, o formación integral podríamos entrever que pueda pasar esta situación.

Al revisar el estado del arte, las tesis de trabajos de grado o artículos investigativos, que exploran el tema de la formación integral, el primer hallazgo que se puede encontrar es que no

ha sido un tema ampliamente estudiado en los últimos años, quizás por lo mismo que está un poco naturalizado. Sin embargo, creemos que es un tema prioritario y fundamental dentro de la pedagogía, ya que hace parte de la misma esencia del acto educativo y responde directamente al sentido social y cultural de la educación, por esta razón, la formación al estar en función del fin último de la educación se encuentra influenciada por diversos discursos e ideas que son las que consideramos problemáticas, y, por tanto, materia de este trabajo de investigación.

Indagar por la formación, es indagar por los fines de la educación, y usualmente dentro del afán de las prácticas de formación que llevan los actores educativos en las diversas instituciones, es poco el tiempo que queda para pensar y escribir sobre el sentido último de educar, o cuestionar las ideologías que subyacen a las mismas prácticas. En este orden de ideas, podríamos describir que emerge una tensión o encrucijada pedagógica, en la cual, por una parte, las prácticas educativas están en función de una visión económica de la educación donde se comprende la formación como el desarrollo de habilidades para la competitividad y productividad, y, por otra parte, la formación entendida en un sentido humanista, de bienestar humano y para la participación en democracia en la comunidad.

Consideramos en ese sentido que se ha normalizado la comprensión de la educación desde las lógicas del mercado, donde las prácticas pedagógicas se han visto ampliamente permeadas por formar ciudadanos desde perspectivas individualistas donde lo único que importa es la productividad y los resultados, amparados en prácticas de medición y competencia que sustentan estas ideas y dejando de lado la preocupación por el desarrollo integral del ser humano para su bienestar y el sentido de la socialización cultural ejercida en la educación.

Por esta razón, surge la pregunta por el lugar de la cultura y la comunidad dentro del ejercicio pedagógico, ya que dentro de una educación centrada en la competencia difícilmente se podrá comprender desde la integralidad otras actitudes necesarias para la vida en común como la cooperación y la empatía, que distan mucho de la cultura de negocio llevada a la educación.

Aunque autores como Villegas, et al., (2019) abordan, identifican como necesidad o desafío educar para un mundo en cambio, dadas las condiciones cada vez más cambiantes que se dan, así como la incidencia de múltiples factores en la inclusión de temáticas encaminadas a educar para este responder a esta necesidad, creemos que la visión empresarial y centrada en las competencias laborales que muchas veces puede ser la hegemónica dentro de las prácticas educativas mayoritarias solamente hace apología de una única forma de ser sujeto y

ciudadano, en la cual el sentido comunitario y democrático de participar en la sociedad puede verse invisibilizado.

De allí que, González, et al., (2008), traten de postular esta formación como una oportunidad pedagógica de enfrentar las demandas de la globalización que impactan directamente la educación, dando lugar a mecánicas que privilegian ‘competencias operacionales’, ‘academicismos’ y el posicionamiento de currículos instrumentalistas y reproductores. En contraparte, invita a abrir nuevas perspectivas desde la interdisciplinariedad, la criticidad y la reflexión, permitiendo el desarrollo humano, el cual ha de ser tomado como un fin en sí mismo desde su totalidad.

En esta misma línea, Nova (2016) realiza la exploración de las ideas cercanas al concepto de formación desde la perspectiva de los pensadores de la ilustración en los siglos XVII y XVIII, hasta los pensadores del siglo XX y XXI realizando la justificación de la importancia de la formación integral en cuanto al desarrollo personal y social.

Desde este rastreo, define la formación integral como una característica distintiva de la educación formal que propende por ver a la persona como una unidad multidimensional en constante interrelación. Por ello, la formación integral indica la necesidad de que toda acción educativa vele por el crecimiento armónico del ser como un todo, convirtiéndose en un compromiso colectivo e institucional. Desde allí, la autora reflexiona una incógnita importante, ¿cuál es la descripción precisa de las dimensiones que componen al ser humano y han de ser formadas? Llegando a la conclusión de que, si bien esta respuesta puede variar según el autor, las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales son transversales y derivan otras que han de ser consideradas de forma igualitaria (Nova, 2016; 2017).

Desde esta concepción también realiza un llamado a entender esta formación en el marco de la educación superior, donde puede existir propuestas curriculares que privilegien la rentabilidad y producción sobre el desarrollo personal y beneficios colectivos. Por ello, la autora es enfática en la necesidad de posicionar la educación superior como una herramienta capaz de responder a todas las necesidades actuales de desarrollo humano, sostenibilidad y cooperación, situación que ve inmersa la formación integral como respuesta categórica frente a este desafío (Nova, 2017)

Como se ha demostrado hasta este momento, la formación integral se identifica explícitamente como objetivo de la educación superior. Sin embargo, se queda en lo abstracto pues las instituciones no realizan una definición puntual y aterrizada de la misma. Identificamos, que el concepto de formación integral se percibe como un término normalizado dentro de los discursos institucionales, cayendo en la ambigüedad de que muchas propuestas

y acciones entran en este, o sesgando su uso para hacer referencia a procesos de interdisciplinariedad o adaptación a contextos laborales diversos. Proponemos entonces, que la educación emocional aporta a la definición clara y explícita de ver al ser humano como un ser complejo y multidimensional, donde el desarrollo emocional juega un papel importante dentro del entramado del desarrollo humano.

3.1.2. La educación emocional, una apuesta que puede resignificar la formación integral

En relación con lo anterior, el pensar la educación emocional como factor transversal hacia la formación integral implica reflexionar alrededor de estructuras pedagógicas que marcan el sentir y hacer de las universidades. De allí la importancia de conceptualizar correctamente la visión y práctica de esta perspectiva. Investigaciones han tratado de explorar su significado y las dimensiones que la atraviesan (Nova 2016; 2017; Villegas, et al., 2019), sin embargo, la dimensión emocional no ha sido profundizada de forma detallada. Sus menciones están relacionadas con teorías humanísticas, de la complejidad y estética humana.

Comprendiendo que el concepto de formación es necesario resignificarlo, superando visiones mercantilistas y de simple aprendizaje de competencias laborales, creemos que el discurso de la Educación Emocional puede ser un componente fundamental dentro de este proceso de resignificación. Podemos identificar en varias de las investigaciones aquí consultadas, el interés de todos los actores educativos por acercarse a temas relacionados con la Educación Emocional pues reconocen su utilidad e importancia para favorecer los procesos de enseñanza, aprendizaje, convivencia y desarrollo en áreas donde los aspectos emocionales juegan un papel fundamental.

Lo anterior está relacionado con el discurso histórico que toma las emociones como un asunto secundario dentro del discurso pedagógico, al estar fuertemente marcado por una tradición que separa la comprensión de lo humano en diferentes dimensiones: corporal, emocional, cognitiva, etc., donde se privilegia la formación cognitiva y racional, y sujeto a estos intereses se han articulado y estructurado todas las prácticas educativas tradicionales. Sin embargo, investigaciones muestran cómo la Educación Emocional impacta fuertemente y de forma positiva las prácticas educativas (Fonseca et al., 2017). A continuación, mostraremos algunos de los resultados más importantes al respecto.

Inicialmente, nos encontramos con investigaciones que han pretendido explorar las oportunidades y desafíos ante la presentación de programas de educación emocional para promover bienestar y estados de salud mental positivos en estudiantes. Los autores hallaron como oportunidades de la educación emocional, el incremento de la participación activa por parte de sus estudiantes desde reflexiones autogestionadas de su ser, así como la posibilidad

de crear espacios interdisciplinarios que contemplan la integralidad de los actores educativos. Como desafíos, se encontró en primer lugar, la falta de recursos y tiempos para el desarrollo de estas actividades y en segundo, la posibilidad de que se desarrollaran sentimientos de frustración e incomodidad tanto de los profesores como de los estudiantes. De forma proactiva, postulan como posibles soluciones el diseño y la aplicación de estos programas de forma transversal al currículo académico y la formación/acompañamiento constante por parte de profesionales durante los programas (Kosic, 2018; Torrijos, et al., 2018)

A partir de estas se concluye que la educación debe posicionarse de forma consciente y directa ante la promoción de factores protectores e identificación de factores de riesgo en estudiantes que puedan aumentar o disminuir su salud mental positiva, el desempeño escolar, los niveles de paz interior y el incremento en el desarrollo de sus autoesquemas positivos. Por otro lado, puede impactar la percepción de mayor autoridad positiva y competencia por parte de los profesores ante la nueva posibilidad de actuar frente a la dimensión emocional de sus estudiantes, la identificación de sus dificultades de aprendizaje y la posibilidad de incursionar en nuevos lugares de enseñanza desde la escucha y la confianza (Gonsalves y Possebon, 2020; Scott, 2019; Kosic, 2018).

Por otro lado, y según las investigaciones analizadas, algunas de las habilidades que pueden ser desarrolladas en espacios educativos e impactan al ser humano y su estar en el mundo son la conciencia, autonomía y regulación emocional. En primer lugar, se reconoce su utilidad para mejorar la convivencia en ambientes escolares y la calidad de los procesos educativos; en segundo, evidencian la pertinencia que existe en la alfabetización emocional desde la creación de programas con bases teóricas fuertes, que rescaten las raíces multidisciplinarias alrededor de esta problemática hacia el bienestar humano y su formación integral, perspectiva que impacta inexorablemente la praxis educativa (Moraleda, 2015; Sánchez, et al., 2016; García, 2017; Torrijos, et al.; 2018; Schoeps, et al., 2019).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos decir que las diferencias en los objetivos, perspectivas y métodos de las investigaciones alrededor de la Educación Emocional, se resalta la importancia que existe en el postulado pedagógico dentro de las mismas. Sitúan la Educación Emocional como factor determinante en el desarrollo humano, ya sea individual y colectivo, ya que esta permite comprender al ser humano como ser emocional capaz de transformar su realidad y la de los otros.

De esta forma, resignificar el sentido de la formación integral tiene que ver con dar lugar a una preocupación por la educación emocional, ya que se evidencia dentro de los diferentes trabajos académicos realizados cómo favorece una visión integradora del proceso

pedagógico y de lo humano, y que además influye positivamente en procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia.

En conclusión, creemos que la práctica de la Educación Emocional está centrada en el sujeto en relación con su ambiente más próximo, y por tanto con la realidad y sus decisiones políticas, constituyéndose como un eje fundamental dentro de las prácticas pedagógicas para la vida en una sociedad.

3.1.3. *Discusiones metodológicas*

Un aspecto por resaltar dentro de la construcción de este estado del arte, son los métodos utilizados en la gran mayoría de investigaciones relacionadas con la Educación Emocional, estas son llevadas a cabo con enfoques y diseños experimentales ya que tienden a utilizar la aplicación de pre y post test para la evaluación de programas, así como otros instrumentos acordes a este método. Esto con el objetivo de medir cuáles son los impactos de programas en el bienestar mental, social y educativo de los participantes (Pérez-Escoda, et al., 2019; Torrijos, et al., 2018; Fonseca, et al., 2017; Gómez-Díaz, et al., 2017; Sánchez, et al., 2016; Moraleda, 2015).

Desde otra mirada, algunos autores se han propuesto descubrir significados y experiencias personales alrededor de la educación emocional, indagar en profundidad los alcances que esta puede tener en la escuela junto a las oportunidades y desafíos que pueden ser presentados en el diseño y la aplicación de estos programas (Chica, et al., 2020; Gonsalves y Possebon 2020; Kotic, 2018; Farfan, 2017). Desde el análisis de metodologías de estas investigaciones podemos encontrar que al utilizar este tipo de enfoques y técnicas es posible recabar en los significados de los participantes. Esto llevado a la práctica puede implicar descubrimientos profundos, en contexto y contruidos a partir de subjetividades, así como el surgimiento de voces directamente implicadas, reconociendo la importancia de explorar las necesidades y posibilidades propias de cada actor educativo.

Más allá de la elección, el uso y enfoques investigativos, queremos resaltar también que uno de los vacíos metodológicos encontrados fue propuesto por Mónaco, et al. (2019), quienes sí toman los programas de educación emocional como respuesta a muchos estresores psicosociales, sin embargo, describen cómo los estudios realizados se han desarrollado en pequeñas muestras, sin el seguimiento adecuado y desde áreas que generalmente están ligadas a las ciencias de la salud. Y si bien, nuestro objetivo investigativo no está ligado con la evaluación de programas, podemos identificar esto como una falla a tener en cuenta, el poder representar todas las voces de los actores sociales y educativos inmersos en las prácticas de la educación emocional es fundamental.

Desde lo anterior, podemos concluir que las investigaciones alrededor de la educación emocional sí muestran una inclinación metodológica a enfoques cuantitativos, relacionando su importancia con los efectos de programas en el bienestar y la salud mental de los participantes. Y si bien, no negamos la importancia de estas preguntas e indagaciones, queremos resaltar vacíos investigativos actuales frente a estudios desde miradas cualitativas, que indaguen los sentidos, concepciones, aportes y posibilidades de la educación emocional en espacios de educación superior. En nuestra perspectiva, esta propuesta puede aterrizar la problemática a las voces reales que se preocupan por la praxis educativa, sus retos y necesidades, encontrando su justificación no en palabras abstractas sino en las vivencias e intersubjetividades de los actores involucrados.

3.2. Marco teórico

Para comprender los principales elementos teóricos y conceptuales que encontramos relacionados con el problema de investigación, consideramos que es necesario abordar dos componentes fundamentales: inicialmente indagaremos el concepto de formación integral; y en la segunda, rastreamos elementos esenciales para la comprensión de la educación emocional, como lo son sus influencias desde diferentes disciplinas, las conceptualizaciones de esta propuesta pedagógica, sus objetivos, límites y principales modelos o corrientes teóricas.

3.2.1. La Formación Integral, abordar la complejidad humana desde sus diferentes miradas

Para este punto ya hemos posicionado como una de nuestras discusiones centrales, el concepto de formación integral y su relación con la educación superior, junto a las ausencias que existen en su conceptualización. Por ello, creemos necesario profundizar cuáles son las definiciones, raíces y perspectivas de esta propuesta educativa. Así pues, abordaremos dentro de este apartado, sus significados y relaciones entre la formación integral y la corriente filosófica del Humanismo, seguiremos con la perspectiva de formar para la competitividad y finalizaremos con la propuesta educativa que establece relaciones entre la formación integral, la democracia y la inclusión social.

3.2.1.1. Significados de la Formación Integral y su relación con el Humanismo.

Definir el concepto de educación resulta ser una tarea compleja, desde sus raíces históricas hasta sus implicaciones teórico-prácticas y las múltiples posibilidades que residen en ella, deben ser tenidas en cuenta dentro de este desafío. Como resultado, es necesario realizar un análisis constante de qué significa educar y cuáles son los retos que pueden verse involucrados. Delors (1996), describe cuatro retos que atraviesan el siglo XXI: aprender a

conocer, hacer, vivir juntos y ser. En conjunto muestran una posibilidad de comprender el mundo más allá del conocimiento segmentado y aislado, hacia el reconocimiento de políticas y enfoques pedagógicos que privilegien la construcción de un todo en interdependencia, respondiendo así, a las necesidades de los sujetos y la comunidad. Bajo esta mirada, la formación integral, como enfoque pedagógico, resurge como una opción que apuesta por construir un estilo educativo que contemple al ser humano como un todo, complejo y multidimensional, capaz de responder ante estas necesidades y posibilidades del estar en el mundo.

Por consiguiente, este resurgimiento se presenta en la actualidad como un criterio necesario para las instituciones de educación superior. No en vano, este término es utilizado de forma garante en la voz a voz de la calidad de una institución educativa, así como en una gran parte de sus misiones y planes educativos. Sin embargo, nos encontramos que trae consigo retos que se presentan desde su misma definición hasta su aplicación.

Lo que se entiende por formación integral puede estar influida por múltiples perspectivas históricas, prácticas, teóricas y epistemológicas, de allí que nos debemos remontar a las raíces de este término para poder esclarecer los caminos, posibilidades y retos de este enfoque educativo. Estas raíces se encuentran en el Humanismo como corriente filosófica y pedagógica, donde se concibe la percepción del ser a partir de su totalidad, concepción que repercutirá de forma indudable la idea de formación (Vargas, 2010).

Entre los autores que construyen este concepto, Kant relaciona la educación con el cuidado y el desarrollo espiritual y moral hacia la humanidad, donde las aptitudes propias del ser humano han de ser desarrolladas para alcanzar el perfeccionamiento de la humanidad y el bien de sí mismo. Por tanto, la verdadera educación deberá propender hacia el cultivo de estas aptitudes hacia el desarrollo de una razón que permita el crecimiento personal y social, reflexionando acerca de lo que sucede, sus efectos y causas (Kant, 2009).

Gadamer, citado por Ríos (2010), toma esta concepción como influencia para diferenciar el concepto de 'formación' con otras nociones educativas y la posiciona como el pensamiento más grande del siglo XVIII. Desde la tradición hermenéutica la define como una acción que pretende el desarrollo de la condición humana, vista como un todo, desde el crecimiento interior y las conciencias estéticas e históricas. Para alcanzar este punto, la formación ha de pretender construir saberes prácticos y teóricos en relación con el mundo, para así, apropiarse de saberes que transforman 'el modo de ser' y el 'modo de conocer' del sujeto que comprende.

Autores del siglo XXI han rescatado esta relación entre la formación y el concepto de ser humano, donde este último se construye como un ideal del cual dependerá el modelo educativo. Teniendo en cuenta que este ideal es un ser complejo que desarrolla sus cualidades y dimensiones de forma permanente desde la autonomía y la libertad, la formación se entendería como una forma de cultivar estas dimensiones hacia la reflexión y la acción del ser humano (Remolina, et al., 2001).

Estas dimensiones son traídas desde valores humanistas y pueden variar según las concepciones de los autores. Rincón (2003), define la formación integral como un estilo educativo que permite orientar saberes específicos junto a elementos que desarrollan todas las dimensiones de la persona buscando la realización plena del ser, calidad de vida de sí y su entorno social. Estas dimensiones son la ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica.

Por su parte, para Remolina et al. (2001), el corazón, la sabiduría, los valores, la libertad, la comunicación y capacidad de diálogo son los cinco factores que determinan las cualidades básicas del ser y que por tanto han de ser cultivadas en las instituciones de educación superior. En conjunto, estas capacidades posibilitan en primer lugar, el desarrollo individual y en segundo, la vida en sociedad. Esto presenta una relación directa con la concepción del ser para la institución, ya que las dimensiones concebidas como parte del sujeto serán llevadas al ideal y a la práctica de la formación.

Allí es donde se debe tener clara la idea que se tiene de la 'imagen del hombre', desde esta, la universidad puede formar o modificar sus contenidos de aprendizaje, donde la racionalidad científico-tecnológica puede desligar una aproximación instrumental o por el contrario y bajo ideales humanistas en contexto, la formación puede tener relaciones coherentes con el saber, la ética y el ideal de 'ser humano'. Por ello, se reconoce la formación como un proceso facilitador y más no como un objetivo; donde cada estudiante se enfrentará a sí mismo, junto a sus múltiples dimensiones desde la reflexión hacia su proyecto de ser (Campo y Restrepo, 1999; Orozco, 1999; 2011).

Por su parte, Vargas (2010), toma la formación humanista desde un carácter moral y político que se da en un sentido histórico, en el cual la persona está inmersa en el devenir histórico de su sociedad y atiende a que es su responsabilidad mantener y perpetuar este mundo para las siguientes generaciones. Y, por otro lado, presupone que la inserción en este mundo se realiza a través del lenguaje, su apropiación y dominio progresivo, derivando en la necesidad de reforzar los medios de comunicación y expresión de las personas ante el mundo/objeto desde lo que puede reflexionar activamente en la construcción de una sociedad

política y no de masas. Por esta razón, la formación integral ha de adherirse a esta visión humanista, de lo contrario y como se observa actualmente, caerá en supuestos de productividad, calidad y eficacia, determinando así, el conocimiento hacia una disciplina y no hacia el ser.

La postura educativa de la universidad puede influir ante este proceso, posicionando la educación superior como un espacio en tensión; esto debido a su posibilidad de crear respuestas a los desafíos actuales y su incoherencia en las propuestas que se realizan para enfrentarlos y los resultados de los egresados, que muestran de muchas formas, la posibilidad de que la educación se esté desarrollado desde un contexto aislado y dividido.

Por eso, la formación integral es entonces, un enfoque educativo donde la visión de la persona nace desde la totalidad y no desde la potencialidad productiva, “involucrando al estudiante en vivencias intelectuales, estéticas y morales que le permiten sentirse implicado y afectivamente comprometido en prácticas específicas y valores determinados” (Orozco, 1999, p. 25). De esta forma, la educación superior tomaría un papel fundamental en la construcción de la identidad individual y colectiva, determinando así, la necesidad que existe en el desarrollo crítico de la universidad y la reflexión constante de qué significa el formar.

Estos son algunos de los retos con los que podemos toparnos al hablar de formación integral, y a la par, evidenciando la importancia que tendría la educación en general como espacio para cultivar estas dimensiones de forma integral. Donde las instituciones son capaces de guiar el descubrimiento y edificación de los seres humanos hacia su plenitud en tanto se construyen constantemente en autonomía y libertad.

Morin (1999), pone en discusión otro reto fundamental para la formación: el contexto, situándose como una necesidad para el conocimiento, esto quiere decir que el acceso y reflexión de las múltiples informaciones debe estar basada en las necesidades coyunturales. De esta forma, su articulación y organización logrará reconocer los problemas del mundo y el ser humano hacia su transformación. Es desde este punto que se inicia la comprensión de estos en la complejidad y la multidimensionalidad.

Esta concepción es compartida por Delval (1999), evidenciando algunas falencias que tiene la enseñanza al preocuparse por apartados humanistas descontextualizados, permitiendo distracciones ante la verdadera necesidad de incluir ideales humanistas en la educación como la reflexión constante, la comprensión de sí y el otro, la preocupación por problemas del mundo y su contribución para la comprensión y solución de estos, así, las inquietudes de la formación no estarán basadas en temas aislados e inertes sino en el cómo se desarrollan las dimensiones del ser capaz al analizar y transformar las dificultades del mundo.

En conclusión, y tratando de responder a la pregunta de qué proporciona esta visión en la educación, podemos decir que puede crear espacios que permiten construir la formación y el conocimiento para seres que se comprenden como un ‘tejido interdependiente’ con dimensiones históricas, económicas, sociológicas, biológicas, psicológicas, sociales y afectivas. Siendo este el sujeto que se desarrollaría en la formación ante condiciones humanas integrales, permitiendo el reconocimiento de sí y el otro como personas multidimensionales, complejas y finalmente, capaces de responder a retos personales y colectivos en el contexto.

3.2.1.2. Formación Integral para la competitividad económica y laboral.

Los cambios dados en las dinámicas locales e internacionales por la globalización y políticas neoliberales se relacionan con la formación integral. Específicamente, en los ámbitos educativos va a comenzar a tomar forma el desarrollo del concepto de competencias. A continuación, presentaremos el proceso de vinculación entre estos elementos.

Para inicios de los años noventa, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) propone como eje para la transformación productiva con equidad en la región, mejorar el nivel de vida de la población en general mediante el aumento de la productividad a través de la incorporación y difusión del progreso técnico. Según esta organización, esto favorece un avance paralelo entre competitividad internacional y sustentabilidad social, asociado al crecimiento económico y equidad social. Dentro de la propuesta formulada, se hace énfasis en la vinculación necesaria de los sistemas educativos, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico, pues es en esta relación donde toma importancia la formación de recursos humanos, a través de la creación de condiciones en cada país que transformen las estructuras productivas de la región. (CEPAL-UNESCO, 1992).

La pedagogía de las competencias es un claro ejemplo de la búsqueda de la formación integral desde el desarrollo de competencias. Blanch (2020) describe cómo se pretende que una de las principales finalidades de la educación, sea la adaptación a las condiciones socioeconómicas dentro de un sistema que favorezca las capacidades productivas y la generación de entornos competitivos.

Desde un enfoque socioformativo de las competencias con relación a la formación integral, Tobón (2013) propone que el desarrollo de las competencias busque el desarrollo de un proyecto ético de vida, donde se incluya la relación de lo que se quiere individual y colectivamente, así como tener en cuenta la relación con el ambiente. Se propone la transformación de las prácticas educativas, desde el enfoque de las competencias, que abandone prácticas centradas en procesos memorísticos y contenidos netamente cognitivos, para pasar a centrarse en aprender actuar frente a problemas diversos desde diferentes

saberes. Sin embargo, estas prácticas que se pueden ver como innovadoras, se proponen en función de las necesidades y dinámicas de los ambientes laborales y demandas económicas.

3.2.1.3. Significados de la Formación Integral y su relación con la democracia, inclusión social y desarrollo económico.

Dentro de las tendencias que hemos venido describiendo queda en evidencia que la formación integral, comprendida desde sus finalidades, de forma cada vez más amplia está centrada en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades que sirvan para la competitividad económica y el mercado laboral, sin embargo, dentro de nuestra apuesta de resignificación del concepto creemos que un elemento fundamental dentro de la idea de formación hace referencia a que esta es útil para las sociedades en la medida que permite generar espacios de democratización e inclusión social, y que así mismo puede convertirse en un elemento clave dentro del desarrollo de los países (Bertolin, 2017)

De este modo, estamos seguros de que la comprensión del proceso educativo como un espacio de cultura y aprendizaje centrado en sujetos históricos partícipes de su realidad, por medio de comprensiones dinámicas y directas de la democracia, es el espacio ideal y pertinente para la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, siendo necesario para el diálogo entre los sujetos, la apertura cognitiva y de saberes, y la Inter dimensionalidad para la comprensión y resolución de los problemas más complejos de las sociedades.

En este orden de ideas, la formación integral, comprendida desde la perspectiva democrática e inclusiva para el desarrollo humano, consideramos que está anclada en tres principios esenciales: la formación para la democracia, para la inclusión y para el desarrollo económico, dimensiones que desarrollaremos a continuación.

3.2.1.3.1. Formación para la democracia.

Históricamente en diversas sociedades se ha dado una gran preocupación por la formación de sus ciudadanos, y desde allí han surgido diferentes apuestas o referentes formativos en los cuales ha habido un afán por dejar en las nuevas generaciones el legado cultural de la sociedad, podríamos ejemplificar en este caso con dos referentes principales: la *paideia* griega y el *bildung* alemán. En estas dos corrientes y formas de comprensión de la formación se ve claramente un afán por el desarrollo del ser humano como ser social, así como también un avance en los saberes propios de algunas ciencias, se evidencia que las sociedades ven la necesidad de que cada ciudadano tenga la posibilidad de formarse a sí mismo para poder participar de la vida democrática, ser un ciudadano ilustrado y desarrolle las herramientas para adaptarse y cultivarse a sí mismo para participar de la vida en sociedad (Vilanou, 2001).

Así mismo, dentro del marco de la ilustración, se empieza a entender la necesidad de educar a los ciudadanos desde una perspectiva moral donde se cuide sus cualidades de

bondad, en este caso el principal referente que podemos tomar es *El Emilio* de Rousseau (2005), donde se explica la necesidad de educar al ciudadano para el mundo de lo político, teniendo como base una educación para el pensamiento crítico que permita entender el vínculo entre el concepto de ciudadanía y la democracia.

Siguiendo con esta idea, al tomar como referente a John Dewey (2004) uno de los autores clásicos en la pedagogía en los siglos XIX y XX, quien defiende la idea de que la educación debe favorecer la comprensión y difusión de contenidos culturales, partiendo de que sólo desde este supuesto se pueden reflexionar las necesidades y los problemas de la sociedad, defendiendo con claridad la función política de la educación.

Consideramos que estos referentes son muy importantes para entender la relación directa que hay entre educación y democracia, sin embargo situándonos en reflexiones más recientes que se han realizado nos parece fundamental destacar algunas de las ideas tales como las desarrolladas por Boni y Walker (2013), ya que ponen en debate directamente los fines de la educación superior, poniendo en tela de juicio el lugar de la educación superior como un beneficio y proponiendo la necesidad de esta como un bien público, criticando la forma en que reducir la mirada política de la educación conlleva a destruir el sentido de una sociedad del conocimiento.

Continuando con este asunto, la comprensión de la formación integral, pensamos que está ligada a la perspectiva de la complejidad propuesta por Morin (1999), ya que, dentro de su planteamiento de la cultura como escuela de vida, plantea que se adquieren los conocimientos, valores y símbolos que orientan la vida humana, pero que no son propiedad de una élite, sino que son un conocimiento que debe ser democratizado.

3.2.1.3.2. Formación para la inclusión social.

Dentro de las perspectivas que creemos que tienen cabida en este apartado, cabe resaltar las ideas desarrolladas por Sen (2001) en relación con el desarrollo, ya que postula que el avance de las sociedades no se comprende exclusivamente desde el aumento del producto interno bruto de las naciones o los ingresos per cápita, sino que confluyen diversos elementos necesarios para la construcción de una sociedad más plural e incluyente. En este caso, ese factor clave es la expansión de las libertades, ya que las participaciones individuales que realicen los ciudadanos críticos permitirán tomar más conciencia de los problemas sociales y generar procesos democráticos para generar soluciones para los mismos.

Así mismo, dentro de la dicotomía formativa que se presenta entre formar para las lógicas del mercado o formar para la democracia, hay aportes fundamentales desarrollados por Nussbaum (2010) al quejarse de la obsesión por formar solamente en habilidades prácticas y cómo esto repercute en sujetos que no cuentan con las herramientas para pensar

por sí mismos, ni mucho menos con la capacidad de comprender los problemas o necesidades de los demás, en este caso, resalta de forma especial la relevancia de las emociones para la vida de los seres humanos en la sociedad, como un elemento que permite una reflexión ética de los problemas.

Por último, Zakaria (2015) explica que la formación demasiado especializada de los profesionales y que no tenga en cuenta una formación en cultura integral puede convertirse en un problema de limitación para los estudiantes, donde los centra exclusivamente en sí mismos y sus carreras, propone que la educación más que formar para habilidades debe convertirse en un ejercicio de libertad que permita hallar los propios caminos de formación en medio de la autonomía.

3.2.1.3.3. Formación para el desarrollo económico.

Dentro de las diversas perspectivas que pueden estar relacionadas con el desarrollo económico de un país, usualmente puede ser considerada como única vía simplemente el aumento de la riqueza de un país, sin que haya una preocupación real por la distribución de esa riqueza, en ese sentido, Acemoglu y Robinson (2012) plantean que hay una gran diferencia en los enfoques que pueden tener cada una de las instituciones sociales (Escuela, estado, entidades financieras, sistema judicial), en donde se pueden definir como instituciones inclusivas o instituciones extractivas, caracterizando a las primeras como aquellas donde confluyen diferentes sujetos sociales y permiten la participación y la generación de oportunidades para todos favoreciendo el desarrollo económico de forma equilibrada.

En este sentido el camino de transformación económica que proponen estos autores para las sociedades está en generar procesos que lleven a las instituciones a convertirse en inclusivas, esto se convierte en un proceso que tiene como base el empoderamiento de todos los individuos de las sociedades para buscar en conjunto la solución a los problemas.

En línea con estas ideas, desde las corrientes pedagógicas críticas latinoamericanas, es indudable que el aporte que realiza Freire (1977), que permite comprender la formación como liberación y se lleva a cabo desde dos momentos: en el primero, los oprimidos descubren su realidad y desde la praxis se comprometen en su transformación; y el segundo, en el que se ha transformado la realidad opresora y se ha pasado a un camino permanente de liberación. Este proceso descrito por Freire se convierte en una posibilidad de transformación de la sociedad por medio del empoderamiento de los sujetos, así como en una oportunidad de generar conciencia crítica a partir del cambio de paradigma en las relaciones entre estudiantes, docentes y la sociedad.

3.2.2. La Educación Emocional como apuesta esencial para la Formación Integral

Como segunda gran categoría de investigación, se presenta a continuación el desarrollo teórico alrededor de la educación emocional en función a la formación integral. Se abordarán las influencias más significativas que tuvo la educación emocional desde la pedagogía y la psicología, además de su definición, intenciones, relación con el bienestar humano y los procesos académicos de los actores educativos, así como la pretensión de asumirla como un compromiso pedagógico, ético y político.

3.2.2.1. Influencias en la Educación Emocional.

Desarrollos y postulaciones dadas dentro de la pedagogía y la psicología han sido fundamentales para dar forma a la definición y objetivos de la Educación Emocional. Entender estos aportes, facilita la identificación de la Educación Emocional dentro de los contextos educativos como propuesta pedagógica y programas de intervención.

3.2.2.1.1. Influencias desde la pedagogía.

Al partir desde posturas clásicas de la pedagogía en relación con el humanismo y el pensamiento liberal hallamos raíces conceptuales y prácticas que involucran la educación y las emociones. Es así como se encuentra la propuesta de Rousseau (2005), de quien anteriormente hemos hecho mención en relación con su trabajo conceptual alrededor de la pedagogía y su comprensión de formación integral. Queremos resaltar cómo el autor posiciona de forma importante el lugar de las emociones en la pedagogía y realiza una lectura pertinente de las capacidades y necesidades de los estudiantes desde su postulado de formular y creer en la bondad en la naturaleza del ser humano, y al respecto cómo la educación desde una mirada humanizante se convierte en un proceso en el cual se forma el ciudadano del futuro. Por ello, se ha de contemplar y comprender el desarrollo afectivo de los seres para crear espacios de atención y desarrollo.

De este modo, dentro de los discursos pedagógicos que han tenido mayor impacto histórico en el desarrollo afectivo-emocional de los estudiantes, podemos destacar la influencia de las corrientes italianas de pedagogía. Por ejemplo, a finales del siglo XVIII encontramos a Pestalozzi (2004) quién pone una preocupación necesaria por los sentimientos del niño y el desarrollo de la primera infancia, así como la construcción de vínculos afectivos dentro y fuera del aula. Por otra parte, hacemos referencia a Montessori (2006) y quien dentro de su método de enseñanza caracteriza como elemento fundamental, el amor y afecto por el alumno hacia la construcción de relaciones que favorezcan el desarrollo de capacidades. Según la autora, lo anterior permitiría el avance de los planos afectivos y un mejor desarrollo intelectual.

Más adelante, situándonos en los avances pedagógicos propios del siglo XX, encontramos al pedagogo norteamericano John Dewey como uno de los principales referentes al explicar la educación como una necesidad social desde la igualdad hacia el desarrollo de la ciudadanía y mostrar la justificación de la libertad de los infantes dentro de la educación. Se descubre en este caso que Dewey (2004) postula la idea de una escuela como agente socializador, y que a su vez es la escuela la que posibilita la democracia y sus instituciones, por ello, no solo habilidades cognitivas deben ser cultivadas, las habilidades sociales y emocionales también han de ser desarrolladas como garantes de escenarios de reflexión y relaciones interpersonales.

De forma paralela, centrado en el estudio del desarrollo cognitivo e integral de la infancia, aparecen los aportes de Piaget (1972), quien, desde la postulación de sus ideas sobre los estadios del desarrollo de la infancia, articula como necesario el plano afectivo mostrando su influencia en lo cognitivo y los buenos resultados dentro de los aprendizajes. Por otra parte, dentro de los saberes pedagógicos en corrientes un poco menos hegemónicas dentro de los sistemas educativos, podríamos encontrar la Escuela de Summerhill, donde Neill (1975) postula la educación para la libertad como una necesidad y fin último en lo educativo, y desde allí, formar personas para que sean felices. Asimismo, integra una visión de la autonomía en relación con la libertad, aspecto fundamental para la exploración personal y emocional.

De esta forma, habiendo expuesto las posibles influencias o lecturas que hacemos de diversas corrientes pedagógicas, creemos que las emociones sí han sido parte de algunas perspectivas educativas. En estas se retoman como aspectos fundamentales en el desarrollo humano, sin embargo, la construcción de la educación emocional como propuesta pedagógica surge hacia los años 90 al focalizar la atención y los esfuerzos de los actores educativos hacia el crecimiento de la dimensión emocional dentro de los espacios formales, aspecto que expondremos más adelante de forma más detallada.

3.2.2.1.2. Influencias de la psicología en la noción de inteligencia: posicionamiento de los procesos cognitivos por encima de los emocionales.

La historia reciente que gira en torno a la concepción de la inteligencia y su relación con las emociones ha sido influenciada por las postulaciones teóricas construidas dentro de la psicología en el desarrollo de las investigaciones que giran en torno a los procesos cognitivos y emocionales dentro del aprendizaje del ser humano. Abordaremos el recorrido de las concepciones que han sido ligadas a discursos de exclusión social, política y educativa desde postulaciones del coeficiente intelectual y otros términos reduccionistas de la inteligencia hasta llegar a las perspectivas actuales que nutren las justificaciones de la educación emocional al reconocer al ser humano como un sujeto multidimensional.

Al hablar sobre el estudio científico de la inteligencia, Trujillo y Rivas (2005) identifican 6 etapas a lo largo de la historia, cada una con representantes dentro de la psicología. Inicialmente, se presenta una etapa de teorías legas, donde se ubican algunos pensadores filosóficos como Platón, Aristóteles, San Agustín y Kant, quienes, desde una definición no científica de la inteligencia, se preguntaron por atributos del hombre y la mente. Una segunda etapa, referenciada como el preludio de los estudios psicométricos, contextualizada en la segunda mitad del siglo XX en el momento en que la psicología, a la cabeza de Wundt y James, pone sus esfuerzos en consolidarse como ciencia, enfocando sus estudios en elaborar leyes generales sobre el conocimiento humano.

En una tercera etapa, el enfoque psicométrico toma fuerza y se posiciona a principios del siglo XX, con las investigaciones de Binet y Simon, midiendo la inteligencia en niños con pruebas que los ubican en una escala de “normalidad”. Es en este momento, en el que la psicología inicia la medición de la inteligencia a través de diversas técnicas, para su implementación en contextos escolares, organizacionales, militares, entre otros (Trujillo y Rivas, 2005). Para este momento, el posicionamiento de los procesos cognitivos asociados a la memorización, la atención, entre otros, se posicionan como los rasgos característicos de una persona inteligente y marcan un camino a seguir para los procesos de aprendizaje. Estas perspectivas aportan a la discriminación de personas según sus puntajes en los instrumentos aplicados.

Hasta la década de los sesenta, las generaciones siguientes de psicólogos de la inteligencia estaban ubicados en la cuarta etapa. Spearman y Terman, por ejemplo, afirmaban que las pruebas sólo median un factor de la “inteligencia general”, mientras que Thurstone y Guilford, identificados en la etapa cinco, sostenían que había una pluralización en la inteligencia, pues existían varios factores o componentes en la misma (Trujillo y Rivas, 2005). Son estos debates los que dan paso a reconocer otros elementos fuera de los procesos cognitivos clásicos que se tenían en cuenta para hablar de inteligencia.

Al inicio de los años setenta, Cattell y Vernon, se oponen a estas posiciones proponiendo un enfoque de la inteligencia desde la relación del sujeto con el contexto, en esta etapa también se incluirán las propuestas teóricas de Sternberg y Vygotsky. Por último y como complemento a este último periodo, Resnick y otros, hacen énfasis en la relación de las personas con los objetos y el ambiente inmediato que los rodea, postulando que la inteligencia humana es distribuida al ir más allá del cuerpo, incluyendo la relación con herramientas y otros individuos. (Trujillo y Rivas, 2005)

Es en estas últimas etapas, luego del apocamiento de posturas conductistas en los años sesenta, acompañado de la emergencia del estructuralismo, que se comienza a dar una visión distinta a la cognición e inteligencia humana. Fueron fundamentales los aportes de referentes como Piaget (1972) y Vygotsky (1993), acompañados de los realizados en su momento por Thorndike (1920), para el desarrollo de constructos teóricos de las inteligencias inter e intrapersonales. Es en este contexto donde también emerge Gardner (1994; 1995) con sus postulaciones de las inteligencias múltiples, precursor clave para el desarrollo académico y científico de la inteligencia emocional.

Gardner (1994; 1995) potencia los enfoques de la inteligencia desde la mirada contextual, con los hallazgos desde perspectivas neurológicas, evolucionistas y transculturales hasta ese momento. Su definición de inteligencia va a estar relacionada con la capacidad que tiene cualquier individuo para resolver distintos problemas en su cotidianidad, alejándose completamente del enfoque dado desde la psicometría a la inteligencia en la segunda y tercera etapa identificada por Trujillo y Rivas (2005). Esta perspectiva tiene una repercusión directa sobre los fines de la educación y la formación dentro de los contextos escolares, pues se proponen conocimientos y habilidades que no se encontraban contenidos en los planes curriculares o procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, dentro de los planteamientos de las inteligencias múltiples, se reconoce la generación de nuevos problemas, creación de productos y servicios para los entornos sociales y culturales en los cuales se desenvuelve cada sujeto como características asociadas a la inteligencia (Gardner, 1994; 1995).

La propuesta de Gardner no tuvo mucha acogida en su momento por parte de los círculos académicos de la psicología, no fue hasta que profesionales de los campos de la educación y la familia implementaron en sus prácticas pedagógicas e institucionales, que la teoría no tomó impulso (Gardner, 1995; Macías, 2002). Fueron muy importantes las propuestas de inteligencia intra e interpersonal, relacionadas con la capacidad de identificar y entender en sí mismo y en otros, cualidades, necesidades, motivaciones, emociones y sentimientos, acompañado también de habilidades empáticas, para el desarrollo de modelos teóricos sobre inteligencia emocional y su importancia para contextos escolares y otros de interacción cotidiana.

3.2.2.1.3. Modelos de: inteligencia, habilidades, aptitudes y competencias emocionales.

Se pueden diferenciar dos tipos de modelos que abordan el constructo teórico de la inteligencia emocional (Trujillo y Rivas, 2005; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Por un lado, se pueden distinguir aquellos modelos de inteligencia emocional que hacen énfasis en las habilidades mentales que favorecen los procesos cognitivos al utilizar la información que es

proporcionada por las emociones, estos son conocidos como “modelos de habilidad”, de los cuales son representativos Mayer y Salovey (1997). Mientras que, desde otra visión, se presentan los “modelos mixtos”, en los cuales se realiza una combinación de habilidades mentales y rasgos de la personalidad para realizar una explicación de la inteligencia emocional. Estos últimos modelos, son los que más se han extendido a lo largo del mundo de la mano de Goleman (1995) y sus publicaciones.

Al conceptualizar la inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1997) mencionan cuatro habilidades dentro la misma, empezando por poder percibir, valorar y expresar emociones; en segundo lugar, tener acceso y favorecer la generación de sentimientos que propicien el pensamiento; la siguiente se encuentra relacionada con la habilidad de comprender y tener conocimiento sobre las emociones; y por último regular la emociones con el objetivo de fomentar el crecimiento emocional e intelectual.

Al profundizar sobre la definición dada por Mayer y Salovey (1997), se puede identificar el camino que va a continuar el concepto de inteligencia emocional, desde sus orígenes en las inteligencias múltiples, en relación con el campo educativo y desarrollo humano (Mayer, et al., 2000; García, 2003; Fernández y Extremera, 2005). Las habilidades referidas a la percepción, evaluación, expresión, comprensión y regulación de las emociones están mediadas por el razonamiento sobre las emociones.

Mientras que, en la habilidad de asimilación emocional, se parte desde el uso de las emociones para propiciar el pensamiento. Implicaciones que van a identificarse en la forma en que se ha llevado a cabo investigaciones en el ámbito educativo, así como la manera en que se perciben beneficios e incidencias en los contextos escolares en la relación entre inteligencia emocional y relaciones interpersonales, bienestar y ajuste psicológico, rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas (Fernández-Berrocar y Ruiz, 2008; Trujillo y Rivas, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal; 2001; 2003)

Es importante mencionar también, la concepción de inteligencia emocional desde perspectivas como la de Goleman. Esto con el fin de entender su impacto en áreas más allá de la educación, como la empresarial, la salud y el auge de la inteligencia emocional como “moda”.

Como modelo mixto, Goleman (1995) realiza una propuesta que mezcla dimensiones de personalidad y capacidades relacionadas con la automotivación de habilidades de regulación emocional. Desde el énfasis en su discurso y argumentación que relaciona la inteligencia emocional con la felicidad, el prestigio o el éxito laboral, Goleman (2000; 2001) se basa en los planteamientos de Mayer y Salovey de habilidades emocionales, más los desarrollos de inteligencias intra e interpersonales de Gardner, para proponer 5 aptitudes

emocionales. En una primera categoría, se ubica como aptitudes personales de autoconocimiento (conciencia emocional, autoevaluación y confianza en sí mismos), autorregulación (autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación) y la motivación (afán de triunfo, compromiso, iniciativa y optimismo).

Con la amplia distribución de los libros escritos por Goleman y los avances teóricos e investigativos sobre el tema hasta finales del siglo XX, el concepto de inteligencia emocional comenzó a ser más visible, tanto en difusiones académicas, así como en planteamientos sin rigurosidad científica (Trujillo y Rivas, 2005). Las habilidades y aptitudes emocionales han comenzado a incluirse en el discurso de la pedagogía de las competencias, enfoque que le apuesta a la adaptación de los procesos educativos a las dinámicas y necesidades socioeconómicas globales a través de la mejora de capacidades productivas (Blanch, 2020).

Bisquerra (2007), desde la revisión de diversos estudios que conceptualizan las competencias, propone la definición de competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.” (p. 63), intentando alejar la definición de este, de objetivos netamente asociados a la formación profesional y el aprendizaje para el trabajo. Al continuar con las postulaciones de dicho autor, diferencia dos dimensiones o clases de desarrollo de competencias.

Inicialmente, define las que llamará socio-personales, las cuales intentan integrar las competencias intra e interpersonales necesarias para desenvolverse en diversos contextos. Las otras competencias, más relacionadas con ámbitos profesionales, están relacionadas con los conocimientos y procedimientos (‘saber’ y ‘saber hacer’) necesarios para tener un desempeño alto en una actividad laboral. Bisquerra (2007) resalta la necesidad de un reconocimiento unánime de las competencias no técnico-profesionales o funcionales, en función de las necesidades de los cambios sociales.

El autor también indaga sobre las conceptualizaciones alrededor de competencias sociales y/o emocionales. Como resultado, propone la definición de competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (Bisquerra, 2007, p.69). Asociado a su implementación en los seres humanos como un ejercicio de ciudadanía efectiva y responsable, adaptación a diversos contextos, así como el afrontamiento de distintas circunstancias que favorezcan la posibilidad de éxito, las relaciones interpersonales, procesos de aprendizaje, desempeño laboral, entre otros.

Asimismo, propone 5 competencias a ser desarrolladas como competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Esta propuesta de competencias emocionales va a ser ubicada por su parte, como los objetivos de la educación emocional (Bisquerra, 2000; 2003; 2008).

3.2.2.2. ¿En qué consiste la Educación Emocional y cuáles son sus intenciones?

Nuestra intención en este apartado será esbozar una definición de Educación Emocional de manera amplia que permita contribuir al reconocimiento de esta en los escenarios de educación superior que harán parte de la presente investigación. Para cumplir este objetivo mencionamos a continuación la definición dada por Bisquerra (2000), quien toma a la Educación Emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p.243).

Esta definición tiene varios elementos en los que se debe hacer énfasis. El primero de ellos, es reconocer que el desarrollo emocional se identifica como complemento al desarrollo cognitivo, elemento que ha sido puesto como eje guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela y otros espacios de formación. Este reconocimiento también permite entender que no son procesos paralelos u opuestos, sino más bien complementarios en cualquier actuar educativo. Al hacer mención sobre el desarrollo de una personalidad integral, pone de manifiesto que aporta al desarrollo desde otras áreas como la interacción social, reconocimiento individual y la relación con nuestro cuerpo y mente (Bisquerra, 2000).

El siguiente elemento relevante, es que es un proceso educativo. Esto permite alejarnos de la concepción en la que los profesionales en psicología, o afines, así como de la salud, sean los encargados de llevar a cabo acciones en las instituciones educativas que tengan como objetivo el desarrollo emocional. Todos los actores educativos hacen parte de la Educación Emocional, ya que se ve como un proceso participativo que requiere de la integración académica-docente-administrativa de cualquier institución educativa para su planeación, ejecución y seguimiento (Bisquerra, 2000).

Al verse como un proceso continuo y permanente, implica también que el actuar desde la misma no se dé de manera momentánea, aislada o encargada a un solo actor educativo. Por el contrario, se encuentra involucrada en la práctica pedagógica docente y es adaptable a características individuales, sociales y culturales de cualquier contexto educativo (Vivas, 2003).

Se plantea como objetivo de la Educación Emocional, el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones. Cada acción educativa, programa o propuesta puede situarse desde uno o varios de los modelos teóricos que abordan el desarrollo emocional. Los aspectos desarrollados, estarán encaminados para ser aplicados en situaciones del diario vivir, lo que permite que la definición no esté sesgada a ver la educación emocional como preparación única a las situaciones presentadas en los contextos educativos y laborales, sino en cualquiera en que se desenvuelven los seres humanos (Bisquerra, 2000).

Así por ejemplo, desde la perspectiva de las habilidades emocionales se inclinarán los esfuerzos en potenciar situaciones que favorezcan el desarrollo de: la conciencia emocional (i) al poder nombrar y comprender emociones propias y de los demás, así como el clima emocional de un contexto particular; la regulación de las emociones (ii), atravesada por llegar a una relación armónica entre emoción, cognición y comportamiento en respuestas de afrontamiento, expresión de emociones y generación emociones positivas; la autonomía emocional (iii) dentro de la gestión personal relacionada con temas de autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional y resiliencia; competencias sociales (iv) que implican compartir emociones, respetar a otros, comunicarse expresiva y asertivamente, así como generar comportamiento prosociales y cooperativos; y finalmente, las competencias para la vida y el bienestar (v) desde la toma decisiones en diversos contextos del diario vivir, acompañada de la búsqueda de ayuda y recursos necesarios para las mismas, alcanzando óptimos estados de flujo que favorezcan el bienestar subjetivo y el ejercicio de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida (Bisquerra y Pérez, 2007).

2.2.2.2.1. ¿Qué no es Educación Emocional?

Dentro del trabajo de definir y abordar la educación emocional surgen diferentes situaciones que es necesario distinguir, ya que de no hacerlo se puede caer en el riesgo de confundir o llevarla a comprensiones que pueden ser erróneas o poco convenientes. En este orden de ideas, al definir los límites de la educación emocional, tratamos de aclarar aquellos puntos con los cuáles no debe ser confundida y aquellas posibles tendencias o actitudes de las cuáles se pretende tomar distancia para no confundir lo que entendemos por educación emocional, no con la intención de juzgar como poco válidas estas tendencias, sino con la

preocupación de definir con claridad la postura teórica que consideramos relevante para este trabajo.

En este caso, para poder definir con claridad estos límites, nos apoyaremos en la investigación desarrollada por Moraleda (2015). Para el autor, la educación emocional no debe ser confundida con la actitud del docente para educar con afecto, o encaminada a generar un vínculo afectivo entre el docente y el estudiante. Por otra parte, se aclara que la educación emocional no está enfocada en realizar una transformación de la personalidad del estudiante, simplemente busca hacerlo más consciente de sus emociones. Así mismo, se tiene una gran claridad en que no se busca como objetivo favorecer la generación de emociones y actitudes positivas y la represión de las negativas, se busca educar para llevar un manejo responsable de los procesos emocionales independientemente de la calificación que se le dé a esa emoción o actitud.

2.2.2.2. Avances de la Educación Emocional en el mundo.

Al analizar las experiencias que se han venido creando para favorecer la educación emocional en escenarios educativos se pueden encontrar diferentes procesos, que van desde pequeñas intervenciones y programas realizados en instituciones educativas, hasta apuestas que realizan países enteros favoreciendo políticas públicas educativas, dentro de estas experiencias es común encontrar que también en algunos países se han implementado procesos de alcance municipal o provincial, vamos a presentar algunas de las apuestas que consideramos más relevantes que se han desarrollado en el mundo.

En general, se puede afirmar que hay una tendencia creciente en todos los países del mundo a implementar programas educativos que busquen favorecer la educación emocional a diferentes escalas, vamos a presentar algunas de las apuestas que consideramos más relevantes que se han desarrollado en el mundo y que podríamos considerar tendencias.

Partiendo de las experiencias que se han dado en algunos países europeos, se puede evidenciar el caso de Inglaterra que ha formulado el programa denominado *Social and emotional aspects of learning* (SEAL), el gobierno central ha buscado implementar un programa para la promoción de las habilidades sociales y emocionales, en un principio inició en las escuelas primarias y después se llevó su implementación a la educación secundaria (Department for education and skills, 2005). También se puede evidenciar una integración de la educación emocional en apuestas educativas como la del sistema finlandés, ya que desde la educación preescolar han favorecido la disminución del acoso escolar, el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales por medio de juegos tradicionales y una articulación en el trabajo escuela-hogar (Kokkonen, 2011).

De forma paralela, pero quizás menos estandarizada para toda la nación, se puede percibir que hay enormes avances en educación emocional en otros países europeos, sin embargo, se han dado de forma aislada en diferentes instituciones educativas, en el caso de España, vemos que se ha sistematizado en un trabajo todos los programas que se han implementado en educación secundaria en los últimos años (Sánchez, García y Gómez, 2016).

Por otra parte, dentro de los trabajos desarrollados en los Estados Unidos, se ha comprendido la educación emocional bajo la idea de SEL (*Socio Emotional Learning*), donde se ha empezado a valorar la educación emocional como un beneficio individual y social y desde diversas instituciones se han desarrollado investigaciones que permitan avalar estos procesos (Moraleda, 2015).

En el caso latinoamericano, se han desarrollado iniciativas por medio de diferentes proyectos de ley en países como Colombia, Argentina o México, donde se busca incluir o visibilizar la educación emocional como un proceso significativo e influyente dentro de la formación integral de los ciudadanos, así mismo en el caso de Brasil se evidencia que hay preocupación de diferentes entidades territoriales por implementar programas diversos para favorecerla.

3.2.2.3. ¿Por qué la Educación Emocional se justifica cómo elemento necesario para la formación integral?

A lo largo de esta investigación nos hemos preocupado por hilar la Educación Emocional con aspectos esenciales del porqué creemos es necesaria y se construye como nuestra apuesta pedagógica. No obstante, queremos visibilizar de forma directa las necesidades actuales a las que responde este enfoque educativo.

2.2.2.3.1. Efectos en el bienestar de los actores educativos.

El bienestar de una persona puede estar definido por múltiples variables, salud prospera, satisfacción de necesidades materiales, seguridad, relaciones sociales positivas, entre otras; en conjunto, determinan la vida digna del ser (Sen, 1998). Desde esta reflexión, creemos fervientemente que las emociones y su educación son un aspecto transversal para esta dignidad. En este apartado, queremos mostrar cómo la educación emocional es un factor protector para las conductas de riesgo en los estudiantes y cómo en general, puede impactar de forma positiva en el tránsito educativo, el desarrollo individual y social.

Para empezar, nos encontramos con Ortega (2010), quien ha rastreado la relación de las emociones con la salud. Como hallazgos importantes se puede decir que las emociones tienen connotaciones negativas y positivas en la salud mental y física de las personas. Cultivar la apropiación de emociones positivas y comprender que las emociones negativas y el estrés también son necesarios para la supervivencia, junto a la responsabilidad que recae en su

reconocimiento y manejo, son beneficios de esta propuesta educativa. En conjunto, esto generaría un desarrollo individual pleno.

En segundo lugar, nos encontramos con la posibilidad de que la educación emocional sea un factor preventivo inespecífico. Esto quiere decir que puede tener relaciones importantes con varias problemáticas o conductas de riesgo como el consumo de SPA, la violencia y la presencia de trastornos del ánimo y de ansiedad. De esta forma, la educación emocional puede considerarse como un agente importante a la hora de preparar y enfrentar estas dificultades (Lucas, 2010; Bisquerra, 2000; 2003; Álvarez, et al., 2012).

Frente al consumo de sustancias psicoactivas, la educación emocional se presenta como un factor protector para este tipo de conductas. Un ajuste psicosocial óptimo influido por este enfoque hace posible una menor propensión a tener cualquier tipo de consumo y adicción; a su vez que el consumo se relaciona con la presencia de posibles trastornos emocionales y sociales, los cuales podrían ser prevenidos a través de aspectos emocionales sanos (Marchán-Clavellino, et al., 2017; Senra, et al., 2007).

En tercer lugar, hallamos que la educación emocional también está estrechamente relacionada con bajos niveles de bullying y conflictos interpersonales en espacios educativos. Esto se da al prevenir factores de riesgo en tanto se identifican emociones negativas, se incrementa la empatía, el liderazgo positivo, la asertividad y se generan espacios de diálogo con todos los actores educativos (Bisquerra, 2014; Sánchez, et al., 2012; Repetto y Peña, 2010; Trianes y García, 2002)

Finalmente, la presencia de problemáticas emocionales y factores de riesgo tales como la ansiedad, depresión, intención, ideación y consumación suicida son inquietudes latentes en la educación superior. Existen resultados investigativos que si bien, no pueden ser generalizables, dan una muestra del problema. Al respecto, se dice que hay una probabilidad de que el 51.2% de la población femenina universitaria tenga algún tipo de depresión (leve, moderada o severa) mientras que la masculina presenta un porcentaje del 34.7% y correlacionan positivamente con problemas académicos y altos niveles de estrés (Gutiérrez, et al, 2010). Encontramos también, cómo existe una correlación entre emociones negativas, déficits de identificación y regulación emocional con la presencia de trastornos de ansiedad social, así como la vinculación con la estabilidad, inteligencia emocional y la sociabilidad con la prevención y manejo de estos trastornos (Gómez, et al., 2016).

En esta misma línea, puede decirse que no existen investigaciones con muestras lo suficientemente representativas que puedan dar razón de la relación entre educación emocional y el suicidio. Sin embargo, está demostrado que sí existen estudiantes universitarios

con riesgo suicida y alcanzan a representar entre el 10 y 13% de la población. Como factores relacionados se describen: la poca adaptación universitaria, los déficits de habilidades y entre ellas: de resolución de problemas, la gestión de emociones y las dificultades en relaciones sociales (Franco, et al., 2017; Gómez-Romero, et al., 2017; Caballero, et al., 2015).

Ante estas perspectivas y hallazgos, los autores proponen como futuras investigaciones y aplicaciones, la necesidad de programas y espacios enfocados a la Educación Emocional dedicados a brindar herramientas psicosociales y pedagógicas con el fin de mejorar habilidades personales y sociales de los estudiantes, ya que esto tendría un impacto positivo en el bienestar humano de todos los actores y espacios educativos.

2.2.2.3.2. Efectos en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

El paso a la educación superior puede llegar a ser un factor complejo para todo estudiante debido a que trae consigo estresores y desafíos importantes. Uno de ellos es alcanzar y mantener un promedio académico adecuado. A su vez, las instituciones de educación superior también tienen como preocupación constante el desarrollar estrategias que promuevan un alto rendimiento académico. Frente a este objetivo, encontramos que la educación emocional puede incrementar el rendimiento académico en los programas educativos.

Diferentes investigaciones han tenido por objetivo, demostrar las incidencias que tienen las emociones, su inteligencia y educación en ámbitos educativos. Algunas de las conclusiones relevantes muestran que la potenciación de esta dimensión humana puede llevar a mejorar niveles de autoconocimiento, gestión emocional y habilidades como la empatía, comunicación asertiva y mayor apoyo social percibido (Moraleta, 2015).

Frente al aprendizaje y la educación emocional, se parte del hecho de que el primero no es un proceso estable y único para todos los estudiantes, por el contrario, los enfoques de aprendizaje se construyen en función de las experiencias, los contextos, necesidades y posibilidades de cada estudiante. Teniendo en cuenta lo anterior, sí puede decirse que existe una relación fuerte entre estilos educativos que contemplan de forma fundamental la integralidad del ser, incluyendo las emociones y los estilos de aprendizaje positivos donde la cooperación, la motivación y el reconocimiento de sí, las emociones y los otros pueden mejorar los procesos de aprendizaje (Pacheco, et al., 2015; García, 2012; Suberviola-Ovejás, 2011).

A su vez, el rendimiento parece estar relacionado positivamente con formaciones alrededor de la inteligencia, competencia y educación emocional, sin resultados causales, aún pueden observarse correlaciones importantes. Esto a razón de la construcción de habilidades

que pueden impactar el estar y el ser de los estudiantes. En otras palabras, la gestión emocional permite desarrollar un tipo de relaciones y conexiones en la universidad que, a su vez, generan espacios de inclusión, reflexión, cooperación que parecen influir de forma positiva los resultados de los estudiantes y las instituciones (Pulido y Herrera, 2017; Amaya-Afanador, 2012; Suberviola-Ovejas, 2011).

Asimismo, todos los autores comparten conclusiones alrededor de la necesidad actual que existe en la creación de programas en diferentes niveles educativos que respondan al desarrollo de la dimensión emocional y afectiva de los estudiantes, así como más investigaciones que permitan comprender los efectos que tienen estos programas en el contexto (Pulido y Herrera, 2017; Amaya-Afanador, 2012; Suberviola-Ovejas, 2011).

2.2.2.3.3. Caminando hacia nuevas perspectivas pedagógicas.

La literatura existente alrededor de la educación emocional como enfoque pedagógico es relativamente reciente, por ello hemos hecho un rastreo histórico y cultural alrededor de estos avances para poder argumentar que estamos presenciando un cambio indispensable en la historia de la pedagogía y su epistemología.

Con bases teóricas fuertes desde enfoques cognitivos y culturales, Romero (2006) muestra los trasfondos epistemológicos de este enfoque pedagógico, resaltando la importancia que existe en la apertura de espacios de reconocimiento emocional para el desarrollo socioemocional y académico de estudiantes en diferentes niveles educativos. A la par, hace un fuerte llamado para investigar más alrededor del tema, ya que, si bien el problema se justifica, estamos ante encrucijadas metodológicas al no poder incorporar de forma transversal este tipo de educación en las mallas curriculares.

Por su parte, Vásquez y Manassero (2007), realizan una reflexión alrededor del impacto del positivismo lógico en la educación. Concluyen en que este ha significado la exclusión de afectividades y emocionalidades, por lo que se dicotomiza la razón y la emoción, así como el privilegio de la lógica y el saber disciplinar. Los autores plantean que esta perspectiva tecnocientífica ha invisibilizado los efectos positivos y necesarios que presenta este tipo de pedagogía en la misma ciencia y en el desarrollo personal y colectivo. Desde esta mirada, proponen la necesidad de promover aspectos de la educación emocional como factores vitales en la enseñanza y en la didáctica, para así, responder a nuevos enfoques científicos y sociales.

Por último, Darder (2013) nos exhorta a repensar la educación cuando menciona que esta se ve afectada por la acumulación de verdades supuestas y parciales que generan modelos educativos imperiosos; por ello, hemos de analizar constantemente cuáles son nuestros

objetivos al educar y cómo estos pueden verse transformados según las necesidades del contexto. Ante esta realidad, presentamos la educación emocional como una posibilidad pedagógica que se sustenta en múltiples saberes hacia la acción educativa y social y, presenta un gran impacto en la enseñanza y sus nuevas formas de enfrentar los retos de la actualidad.

2.2.2.3.4. Educación emocional como un compromiso pedagógico.

La emocionalidad y afectividad humana ha sido uno de los factores que han causado grandes debates en la historia filosófica y pedagógica de la humanidad. Desde la dualidad cartesiana hasta el monismo emergente, hemos querido responder a la pregunta de si las emociones han de ser tenidas en cuenta como una de las dimensiones esenciales de la complejidad del ser. No podemos hacer otra cosa que responder afirmativamente y al considerar el ser humano como un sujeto bio-psico-social complejo y variado, es necesario proponer una educación que desarrolle todas estas dimensiones.

En esta dirección encontramos la Educación Emocional como un gran faltante en las mallas y perspectivas educativas actuales. Sin embargo, queremos realizar un alto en el camino para hacer visibles las problemáticas que también existen en esta perspectiva pedagógica, relacionándolas directamente con su uso desde discursos de competencias. Sin querer demeritar estas perspectivas, queremos comprender la educación emocional más allá de estas, tomándola como una posibilidad de formación dentro de la complejidad humana y ópticas pedagógicas transformadoras.

Solé (2020), nos sitúa en una posición problematizadora cuando toma la Educación Emocional como una respuesta creada hacia las necesidades económicas y de formación para el trabajo, describiendo cómo esta propuesta pedagógica puede crear un utilitarismo emocional. De la mano de esta situación nos encontraríamos con discursos a favor de competencias emocionales; por ello, el autor nos invita a replantear las razones por la cuáles se quiere desarrollar esta perspectiva. No niega la necesidad de comprender las emociones dentro de espacios educativos, en cambio cuestiona las razones de por qué debemos incurrir en estas prácticas. Nos interpela con un nuevo compromiso pedagógico en la necesidad de entender este enfoque hacia la cultura y el despertar consciente del bien común y no solamente como una respuesta a las demandas socioeconómicas para la educación.

En la misma línea, Prieto (2018) y Marina (2005), hacen un llamado de atención a la corriente creciente que existe en la psicologización de la educación. Los autores quieren resaltar los impactos positivos que pueden tener las emociones en la pedagogía, sin embargo, también resaltan las posibilidades de reducir la educación y los sujetos en el proceso. Esto debido a la simplificación que puede existir en el discurso de educación e inteligencia emocional con el uso de técnicas para la gestión y el control emocional. Desde otra mirada,

nos invitan a tomar la acción educativa más allá de la técnica hacia la humanización de la formación y la contemplación reflexiva de la misma. Ya que el hacer por el deber está contemplado en estas perspectivas, más la ética ha de entrar en la discusión para poder generar espacios de diálogo que permitan el reconocimiento sensible de los fines y los medios de la educación emocional.

Finalmente nos encontramos con Barrios-Tao y Peña (2019), quienes reflexionan alrededor de la multidimensionalidad del ser humano y sus emociones, llevando este enfoque a la complejidad, comprendiendo de esta forma, los aspectos socioculturales que carga. Así, la educación emocional empieza a ser un compromiso pedagógico desde la reflexión, donde todos los actores educativos se reconozcan como seres capaces de transformar su realidad individual y colectiva, no desde la docilidad, la competitividad y el cumplimiento de expectativas, sino desde la experiencia responsable del ser.

2.2.2.3.5. La educación emocional como una propuesta ética y política.

Históricamente, las emociones han sido tomadas como un aspecto íntimo del ser humano. Esto llevado a la práctica ha significado incluso la negación de ellas en ámbitos públicos y colectivos lo que conlleva a múltiples consecuencias, como el manejo inadecuado de las mismas, la exclusión de ‘sensiblerías’, el cumplimiento de roles anacrónicos y la ausencia de reconocimiento emocional en currículos educativos. En una mirada inicial, esto afectaría directamente al individuo y la construcción de esta dimensión, sin embargo, si lo miramos desde una forma más amplia y reflexiva, nos damos cuenta de que puede afectar otros desarrollos y perpetuar otras opresiones.

Barrantes-Elizondo (2016), abre un mundo de perspectivas y necesidades diferentes en la educación cuando menciona que “la capacidad emocional es un elemento necesario para la educación para el futuro y una pieza fundamental en el rompecabezas que constituye la compleja convivencia humana con justicia” (p.3); por qué las emociones tendrían alguna relación con la justicia sería una pregunta que saltaría a partir de esta reflexión, la autora nos responde rescatando elementos y procesos que nacen en el fortalecimiento emocional y repercuten en las prácticas cotidianas de reconocimiento y justicia.

En primer lugar, resaltamos la reflexión que se hace al comprender que la educación emocional es un garante de justicia social en sí misma cuando atiende y transforma aspectos negativos que pueden darse en prácticas educativas como la ausencia de reconocimiento de sí, el bullying, las carencias en autoesquemas, la falta de empatía, solidaridad y tolerancia hacia el otro/otra desde la interiorización de reflexiones críticas, éticas y afectivas del ser y estar en el mundo (Barrantes-Elizondo, 2016).

En segundo lugar, se visibiliza la oportunidad que existe en la educación emocional para cuestionar brechas sociales existentes y cómo podemos responder ante ellas. De esta forma nos encontramos con términos como autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, procesos que son pilares en el desarrollo de la inteligencia emocional y repercute, sin lugar a duda en las capacidades sociales que pueden enfrentar injusticias desde la comprensión, empatía, tolerancia, y reconocimiento en sí (Goleman, 2001; Barrantes-Elizondo, 2016). Es importante resaltar como estas perspectivas inician siendo procesos conscientemente individuales desde los 'autos' para terminar en reconocimientos y acciones hacia necesidades sociales que se saben no atendidas como la discriminación, la intolerancia, la apatía y muchas otras. Esto implica que es necesario que los discursos inmersos en la universidad como actor y garante social empiecen a contemplar estas necesidades como imperativos en su actuar.

Allí nace el papel de la capacidad social desde las emociones, donde el ser emocional contribuirá de forma directa a la convivencia y la participación activa de los sujetos en un marco ético de justicia social y equidad. El desarrollo de las emociones permite la reflexión aterrizada de lo que sucede cotidianamente ante desigualdades, derivando así y sin lugar a dudas, en prácticas sensibles al dolor, a la indiferencia y a las problemáticas sociales en diversos contextos y, por tanto, se esperaría que permita la participación activa de estas personas emocionalmente dispuestas en la transformación social (Mujica, et al., 2018).

Cabe señalar que no vemos la educación emocional como un proceso aislado y que finaliza en el reconocimiento y gestión de una emoción. Compartimos la mirada de Modzelewski (2016) al decir que esta enseñanza ha de enfocarse en procesos de autorreflexión hacia la conciencia crítica; esto permitirá en primer y último lugar el descubrimiento, interpretación, diálogo y transformación de problemáticas sociales, culturales y económicas junto a la apertura de la disposición a aceptar responsabilidades tanto en las problemáticas como en su resolución.

De esta forma, esta perspectiva pedagógica ya no se tomaría como un proceso aislado y de recepción pasiva, sino que cada uno de nosotros desde la autogestión, conciencia social y la agencia ciudadana nos volveríamos participantes conscientes y determinantes de la vida en sociedad, buscando la equidad, justicia y reconocimiento igualitario (Modzelewski, 2016; Mujica et al, 2018).

Consideramos que, bajo este lente, es hora de posicionar la educación emocional como un recurso necesario para el desarrollo social y humano. Como se mencionó anteriormente, Delors (1996), evidencia la necesidad que ocupa la educación ante problemáticas sociales que

parecen inagotables, aquí es donde situamos este enfoque no como una panacea, pero sí como una posibilidad de humanizar la educación, en tanto es capaz de agenciar a los seres humanos para reconocer sus necesidades, las de los otros y otras y responder activamente hacia ellas.

4. Capítulo 3. Formando caminos: marco metodológico

Tomando en consideración nuestro problema investigativo y los objetivos propuestos, hemos decidido establecer como ruta metodológica el enfoque hermenéutico, el cual se encuentra dentro del paradigma cualitativo. Creemos que esta perspectiva puede orientar nuestra investigación hacia la comprensión de las experiencias y concepciones de los actores educativos de nuestras categorías analíticas. De esta forma, podremos contrastar la información para así, identificar y analizar las perspectivas y posibilidades de la Educación Emocional como factor transversal de la Formación Integral. A continuación, presentaremos las conceptualizaciones y los aspectos metodológicos esenciales de nuestro paradigma, enfoque y las técnicas de recolección de información elegidas.

4.1. Paradigma Cualitativo: Un abordaje del entramado social y educativo

Un paradigma, desde la noción de Kuhn (1972), es un modelo, patrón o cosmovisión compartida por una comunidad científica que proporciona modelos de situaciones problemáticas y sus posibles soluciones, esto lo hace a lo largo de un tiempo particular y generalmente sucede luego de imponerse sobre otros paradigmas. Creemos importante tener presente dicha concepción, pero dentro de la presente investigación nos identificamos mucho más con las nociones dadas por Morin (1995) al hablar de paradigma en relación con la complejidad. Esto nos permitirá definir el paradigma cualitativo como guía para los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación.

La investigación cualitativa, implica en su desarrollo un replanteamiento de la relación sujeto-objeto en comparación a la cuantitativa. El aspecto dialéctico entre sujeto-objeto es el punto articulador dado en el acercamiento entre investigador y sujetos, situaciones o fenómenos estudiados. Esta relación tiene como intención comprender e interpretar lo que emerge dentro del complejo entramado de categorías y patrones dados, tanto teórica como experiencialmente (Gurdián-Fernández, 2007)

Al recurrir al paradigma de la complejidad de Morin (1995) como base para comprender el paradigma cualitativo, podemos mencionar que esta postura aborda los hechos sociales y educativos enmarcados en un determinado contexto, donde lo global da sentido a dicho marco. Además, la complejidad implica la multidimensionalidad que pasa por aspectos culturales, entornos físicos, sociopolíticos, históricos, entre otros. En relación con el

paradigma cualitativo, entendemos que lo que se quiere interpretar y conocer no se puede ver de forma fragmentada, y, por el contrario, es necesario reconocer sistemas de relaciones e interacciones dentro de los sujetos y su ambiente, del cual el investigador entra a ser parte.

El paradigma cualitativo tiene unas implicaciones respecto a la naturaleza de la realidad que se pretende investigar. Como supuesto ontológico, creemos que la realidad es construida por los sujetos de manera cambiante y dinámica, lo que implica que no existe una única realidad. Esto nos impulsa a reconocer diferentes experiencias de actores educativos (estudiantes, egresados, docentes y directivas) con diversos roles, áreas de formación y estar cronológico dentro de la Universidad Nacional y de esta manera, ver la polifacética realidad alrededor de las concepciones de la formación integral y los aspectos relacionados con la educación emocional.

Epistemológicamente, el paradigma cualitativo nos permite partir desde entender que el conocimiento se construye de manera colectiva en cualquier actividad humana, en este caso la dada entre investigadores y sujetos participantes. De esta manera, se busca que la interacción y diálogo suscitados entre estos últimos favorezca un conocimiento individual pero también consensuado en diferentes niveles y fases de la investigación, como por ejemplo el diálogo entre pares universitarios o el cruce entre categorías teóricas y emergentes.

4.2. Enfoque hermenéutico: comprendiendo las voces de los actores

Al situarnos en nuestra investigación desde un paradigma cualitativo hemos precisado que el enfoque hermenéutico es el método que más nos resulta conveniente y afín a los objetivos de nuestra investigación, ya que teniendo en cuenta que buscamos indagar por los escenarios de significación dentro de los diferentes actores educativos: estudiantes, egresados, maestros, directivas. Vemos que el sentido principal de nuestra investigación está en comprender las posibilidades y tensiones que existen entre la formación integral y la educación emocional desde una perspectiva vivencial y contextualizada dentro de la cotidianidad de la vida universitaria.

En este sentido, comprendemos el enfoque hermenéutico como apropiado debido a que está dedicado a la atenta indagación del autor y su obra textual, ya que para lograr la comprensión de un texto tendremos que desplegar una actitud receptiva dispuesta a dejarse decir algo por el argumento de los textos interpretados. (Arraez, et al. 2006)

Así mismo, consideramos que tiene una importancia fundamental el acto de reflexión, es decir, una actitud interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en

los diferentes contextos. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo (Ricoeur, 1984).

4.2.1. El análisis de discurso y análisis conversacional: herramientas para la interpretación en contexto

Para alcanzar los objetivos de analizar, identificar, interpretar y relacionar los aportes, las posibilidades, concepciones, perspectivas e incidencias relacionadas a la formación integral y la educación emocional en los diferentes actores educativos, nos propusimos transitar en el análisis del discurso (AD) como recurso metodológico y analítico transversal, tomándolo como la herramienta hermenéutica que nos permite indagar información de las técnicas y los instrumentos planteados en este mismo marco.

Para definir el AD, hemos de iniciar comprendiendo que el discurso se considera una práctica social que construye realidad y permite entender el mundo en el que nos encontramos, sus dimensiones y las relaciones que se inscriben en él. Esto es mediado por los actores sociales que se encuentran inmersos en un contexto con normas, convenciones y dinámicas sociales establecidas (Wodak y Krzizanowski, 2008). El encuentro de múltiples discursos permite identificar significados ante sus interacciones tratando de relacionar el texto con su contexto, desde qué lugar son creados, cómo habitan la realidad y cómo se mantienen en el tiempo (Urta, et al., 2013).

Desde lo anterior, definimos el análisis del discurso como una perspectiva teórica y metodológica que analiza el lenguaje (textos) a partir de su inmersión en procesos sociales y puede dar cuenta de la estructura social, los aspectos discursivos, lingüísticos y de significados de las relaciones entre actores y sus realidades. Dentro de esta mirada, reconocemos que existe un abanico teórico amplio que define el análisis del discurso, así como sus niveles y posibilidades. Por tanto y para esta investigación, proponemos la clasificación de Suurmond (2005), como herramienta de definición.

La autora recoge las escuelas filosóficas antiguas y contemporáneas que dan cuenta del AD para clasificar en tres aproximaciones metodológicas: aproximación lingüística de micro discursos (i), dentro de la cual encontramos la sociolingüística, el análisis de narraciones, la psicología narrativa; en segundo lugar se encuentra el análisis conversacional (ii), el cual abarca la etnometodología y el análisis de la conversación natural; y por último, el análisis de macro discursos (iii), el cual inscribe el análisis de los marcos y estructuras cognitivas de la realidad, el análisis de repertorio interpretativo, el análisis foucaultiano, la teoría posestructuralista del discurso y el análisis crítico del discurso (Suurmond, 2005).

Bajo esta taxonomía, definimos el análisis conversacional (AC) como la aproximación más adecuada para el análisis hermenéutico planteado. Esta herramienta toma el habla interaccional como un objeto de estudio que permite describir, analizar y entender acciones sociales. Esto es posible debido al entendimiento de los actores que sucede durante la interacción natural dentro de un contexto. Específicamente, el AC aplicado “es una metodología que se puede utilizar para el estudio de fenómenos en donde se encuentra inmiscuida la interacción social del ser humano (...) para identificar, describir, analizar y buscar soluciones a fenómenos o problemas propios de su disciplina” (Vásquez, 2019, p. 135).

En el contexto educativo, el AC puede llegar a ser una herramienta que permite profundizar aspectos esenciales de la práctica y los significados de posibles problemáticas para los actores involucrados y así, construir conocimiento (Campos y Gaspar, 2004; Ruiz y Camps, 2009; Villalta, 2009).

Para esta investigación combinamos tres enfoques de aplicación en el AC planteados por Vásquez (2019): aplicado a problemas sociales, al habla institucional y a la intervención. Esta confluencia permite identificar y analizar nuestro problema investigativo como una acción social desde las interacciones de los actores inmersos (estudiantes, egresados, profesores, directivos) en la misma. Y a su vez, posibilitó realizar un contraste entre estos discursos dentro de la UNAL como institución. Finalmente, se pretende encontrar posibles transformaciones dentro de la praxis educativa de forma colaborativa.

Para Vásquez (2019), el proceso de análisis se basa en la selección de un corpus de conversaciones (i), se identifican elementos a partir de extractos de conversación, donde pueden ser verbales, no verbales e incluso no manifiestos (ii). A continuación, se desarrollan las preguntas analíticas desde categorías (iii) y finalmente, se correlaciona el análisis con la estructura organizacional y/o acción social que se está estudiando (iv).

En consecuencia, esta investigación toma como textos a interpretar, los discursos instaurados en documentos oficiales de la UNAL y los discursos encontrados en los espacios de discusión entre los actores. A la luz de estos recursos creímos posible analizar cuáles son las perspectivas actuales de la universidad frente a nuestras categorías de indagación y a su vez, podremos contrastarlas ante las concepciones de los actores educativos de esta institución.

4.3. Estrategias para la recolección de información

Desde lo planteado anteriormente, buscamos leer el propósito del acto educativo y pedagógico, analizando concretamente documentos institucionales, opiniones y experiencias

de los actores educativos por medio de grupos focales, entrevistas semi estructuradas y cartografías sociales pedagógicas. Reconocemos la importancia de este enfoque ya que nos permite indagar por las propias experiencias de vida de los actores educativos, los propósitos y fines de la educación y sus significados en el contexto de la vida universitaria, permitiéndonos establecer diálogos contextualizados que involucran multiplicidad de significados, puntos de vista y concepciones.

4.3.1. Grupos Focales

Uno de los principales instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información es el de los grupos focales, Hamui y Varela (2012) definen la técnica de grupos focales como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Del mismo modo, para Martínez (1998) “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (p. 54).

En este sentido consideramos que este instrumento fue adecuado para nuestra investigación ya que nos permitió generar una discusión, un debate y diálogo experiencial respecto a la formación integral y la educación emocional que son nuestros temas de interés. Así mismo, la profundización que se generó dentro de los grupos respecto a los temas nos facilitó indagar los elementos necesarios y relevantes que surgieron producto del diálogo. Se realizaron preguntas (ver anexo 2) en torno a las categorías macro de Formación Integral y Educación Emocional, diferenciando a quién están dirigidas (egresados o estudiantes). Los grupos focales se realizaron de manera virtual por medio de la herramienta de Google Meet y se aseguró el diligenciamiento de consentimientos informados (ver anexo 1).

4.3.2. Entrevista semiestructurada

Desde la aparición de la entrevista como instrumento para la recolección de la información de manera sistemática a finales del siglo XIX y su uso acompañado de otras estrategias en el proceso de triangulación dentro de la investigación, ha servido como fuente de información cualitativa y cuantitativa (Páramo, 2017). Puede concebirse a la entrevista como una técnica donde se genera una conversación con un objetivo particular o tema determinado. En su enfoque cualitativo es mucho más ventajoso que el cuestionario porque permite obtener información más completa y profunda sobre las temáticas que se abordan. (Díaz, et al., 2013)

Existen varios tipos de entrevista, dentro de las cuales podemos destacar las estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Cada una de ellas cuenta con una

utilidad particular por su forma de aplicación y datos recolectados. Varían respecto a la flexibilidad de lo que se pregunta, el grado de preparación sobre qué y cómo se van a realizar las preguntas dentro de la conversación, la actitud de quien entrevista, entre otros.

En línea con los objetivos de la investigación, escogimos la entrevista semi estructurada como una de las estrategias para recolección de información por su característica flexible para abordar desde algunas preguntas ya creadas y otras que emerjan mientras se realiza, las concepciones de los actores educativos en relación con la formación integral dentro de escenarios de educación superior y su relación con la educación emocional. La elección de otro tipo de entrevista como la estructurada, no nos permitía conocer las múltiples realidades percibidas por los participantes ya que no podría adaptarse en el transcurso de su aplicación a las respuestas dadas. De igual manera, la entrevista no estructurada podría terminar hablándose de temáticas no relacionadas con lo que se quiere investigar (Díaz, et al., 2013).

La aplicación de entrevistas semiestructuradas requiere de la creación previa, a modo de guía, de preguntas agrupadas por categorías que nacen de los objetivos de la investigación y la revisión teórica y académica en las fases iniciales del estudio. También es importante tener en cuenta el lugar de la realización de la entrevista, que en el presente caso se realizará de manera virtual, así como el diligenciamiento de consentimientos informados, informar sobre los objetivos/alcances de la investigación, la actitud del entrevistador y sus habilidades comunicativas para favorecer la conversación. Es importante que la entrevista cuente con una fase de preparación/planeación, apertura, desarrollo y cierre. (Martínez, 1998)

Se realizaron preguntas (ver anexo 3), en torno a las categorías macro de Formación Integral y Educación Emocional, diferenciando a quién estaban dirigidas (docentes o directivos).

4.3.3. Cartografía Social Pedagógica

Mendoza (2017) define la Cartografía Social (CS) como un mapa que permite establecer un espacio de reflexión a través del trabajo en grupo. En ella se impulsa el análisis crítico en contexto y la proposición de transformaciones en el territorio a partir de la reflexión y la complementariedad, buscando aportar recursos investigativos desde los saberes propios de los miembros de la comunidad a trabajar.

Desde esta perspectiva, nace la Cartografía Social Pedagógica (CSP) como un instrumento incipiente en las ciencias sociales. Se define desde las raíces de su antecesora y asume el contexto educativo-pedagógico como un espacio en constante debate. Por tanto, propone reflexionar acerca de las realidades de los actores educativos por medio del relacionamiento de experiencias, necesidades, soluciones a problemáticas y posibles

transformaciones desde los mismos actores. De esta forma, se posibilita la interpretación de los contextos y posibilidades, así como la participación, y compromiso de los participantes (Barragán y Amador, 2014).

Barragán (2016) expresa que esta herramienta apunta a redescubrir el territorio más allá de lo geográfico para preguntarse acerca de la práctica, esto se logra a través de la interpretación del mapa (ecosistémico-poblacional, temporal-social y temático) desde las relaciones entre los actores y las tensiones producidas en los territorios. En ese sentido, el fin último de la CSP es la transformación de prácticas a través de acciones-relaciones, las cuales permiten el empoderamiento de los territorios desde la reflexión acerca de las tensiones.

En relación a ello, Barragán (2016) define el territorio desde tres miradas: el territorio físico, ligado estrechamente al mapa y los espacios de aprendizaje-enseñanza; en segundo lugar, el territorio existencial como “diferentes maneras en que la existencia humana hace presencia en diversas formas narrativas y que se materializa en ciertos límites que identifican a los habitantes de esa esfera narrativa (...) El territorio es la existencia misma, la cual se expresa en el arraigo y permite que la subjetividad emerja” (p. 257). Y finalmente el territorio epistemológico, desde el cual “se esquematizan las condiciones de producción de las concepciones sobre educación que los participantes comparten con base en sus propias experiencias y sus presupuestos teóricos” (p.258).

El interés de esta investigación frente a esta técnica reside en reconocer las experiencias de los participantes desde sus propios sentires y vivencias alrededor de la educación emocional y la formación integral. Podrán interpretarse las relaciones históricas y posibles tensiones que han existido entre la presencia o ausencia de estas categorías, y los factores de riesgo y protección que se derivan de la Educación Emocional. A su vez, podrán darse a conocer algunas propuestas que los participantes consideren relevantes, y así, visibilizar sus voces dentro de los espacios pedagógicos. Este ejercicio se realizará frente a todos los actores descritos bajo una problematización temática (ver anexo 4) en torno a las categorías macro de Formación Integral y Educación Emocional.

4.3.4. Análisis documental

El Análisis Documental se define como una estrategia metódica, sistemática y ordenada que tiene por objetivo estudiar, categorizar y analizar críticamente el contenido de documentos desde categorías establecidas o desde un fenómeno determinado (Valles, 1999). Esta técnica permite obtener información de problemáticas dentro de un contexto y revelar intereses y perspectivas de la realidad de los actores que escriben estos documentos, y más

aún cuando se vuelven oficiales, ya que traducen y legitiman perspectivas de acción (Quintana, 2006; Rivera-Aguilera, 2017).

Algunos autores argumentan la existencia de realidades documentales, las cuales hacen referencia a hechos sociales que pueden comprenderse a través de documentos ya que estos son producidos, compartidos y usados dentro de cualquier organización social. Eso hace referencia a la capacidad de la 'Intertextualidad', la cual ayuda estrechamente a la comprensión de los documentos con el contexto en el que se producen y las relaciones de los actores y/u organizaciones que se encuentran dentro un contexto particular (Atkinson y Coffey; 2006). Por tanto, estos permiten encontrar relaciones y comprender fenómenos desde su análisis ya que pueden interpretarse ante el uso y función de los documentos hacia los fines que presentan sus autores (Prior, 2008).

Debido a ello, se optó por realizar el análisis e interpretación argumentativa detallada sobre las políticas, normativas, planes de desarrollo y acción, proyectos diseñados y/o instaurados que se han formulado en la UNAL, y daten del año 2010 al 2021. Se analizaron estos documentos, utilizando una matriz de doble entrada (ver anexo 5), a la luz de la existencia o promulgación de nuestras categorías de formación integral y educación emocional con el objetivo de identificar definiciones, posturas, perspectivas y acciones que ha propuesto la universidad ante nuestras unidades de análisis.

4.4. Definición de los actores: estudiantes, egresados, docentes y administrativos

Con la intención de comprender los aportes y las posibilidades de la educación emocional para la formación integral en la Universidad Nacional de Colombia quisimos abarcar cuatro actores con diferentes roles en el contexto: estudiantes, egresados, profesores y administrativos. Esto nos permitió integrar diversas perspectivas alrededor de la problemática. Se crearon códigos para la codificación y categorización de la información de cada uno de los actores, y a su vez, proteger su anonimato. Este proceso de codificación constó de asignar el tipo de participante, la facultad perteneciente y el escenario de la información, por ejemplo, en el caso para codificar información de un estudiante de la facultad de Ciencias Humanas en el grupo focal 1, se asignaría el código EST.CH.GF1 (ver anexo 6).

Para el caso de estudiantes, los criterios de inclusión fueron haber cursado por lo menos el 50% del programa y encontrarse matriculado en la actualidad. Para los egresados, el criterio de inclusión fue haberse graduado desde el año 2010 al 2019, con la intención de diferenciar los periodos de estancia en la universidad con los estudiantes y aumentar la probabilidad de que ellos tuvieran experiencia laboral. Para ambos casos, se entrevistaron

(mediante grupos focales) al menos una persona de cada facultad para poder abarcar todas las perspectivas curriculares, esto dio un total de 13 egresados y 14 estudiantes.

Frente a los profesores, el criterio de inclusión fue estar actualmente vinculado a la planta docente y tener una experiencia laboral dentro de la universidad de al menos cinco años. Entrevistamos cuatro profesores, de las facultades de Artes, Ciencias, Ciencias Humanas e Ingenierías, también con la idea de tener diferentes visiones alrededor de su labor y las categorías a trabajar.

Por su parte, entrevistamos a 5 administrativos-directivos que pudiesen, a nuestra perspectiva, tener alguna responsabilidad alrededor del diseño curricular o de iniciativas cercanas a la formación integral o la educación emocional. Por esa razón vinculamos a un directivo docente de la facultad de ingeniería, dos profesionales del área de bienestar, una profesional de la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP) y una profesional del programa Grupo de Estudio Autónomo (GEA).

Al respecto, cabe aclarar que la UTP es una división de la Dirección Académica de la Universidad la cual tiene como función principal acompañar procesos de reflexión con los docentes para la mejora constante de su trabajo, y el GEA es un grupo apoyado por estudiantes que prestan asesorías individuales y grupales a los estudiantes que lo soliciten en los diferentes campos de conocimiento.

4.5. Una visión institucional: documentos revisados

Frente a esta estrategia de recolección tuvimos en cuenta dentro de nuestro corpus textual documentos que sean políticas, normatividades, proyectos y planes de desarrollo y acción que se han formulado en la UNAL; y como criterio de inclusión han de haber sido diseñados y/o instaurados desde año 2010 hasta el 2021.

Los documentos seleccionados son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), cuatro Planes Globales de Desarrollo (PGD), la primera versión del Plan Estratégico Institucional 2034 (PLEI) y seis normativas asociadas a bienestar que incluyen aspectos asociados a la implementación de programas tanto de formación integral como iniciativas referentes a la dimensión emocional de los estudiantes.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se define como “una recopilación organizada de los principales aspectos institucionales con relación a la Misión, Visión, Principios, Procesos Formativos y Comunidad Académica de la Universidad Nacional de Colombia” (Vicerrectoría Académica UNAL, 2015, p.7), mientras las normativas son el sustento que lo rige. Por su parte, la universidad define los Planes Globales de Desarrollo como:

... El instrumento que permite la concreción del Plan Estratégico Institucional formulado colectivamente a partir de la propuesta de gobierno del Rector designado que incluye, los ejes o líneas estratégicas, los objetivos generales, los programas, las metas del periodo rectoral. El plan de inversiones presupuestales y la proyección de los recursos financieros de los principales programas y proyectos requeridos para su ejecución. (Oficina de Planeación y Estadística, 2021a)

Finalmente, el Plan Estratégico Institucional 2034 es definido por la universidad como:

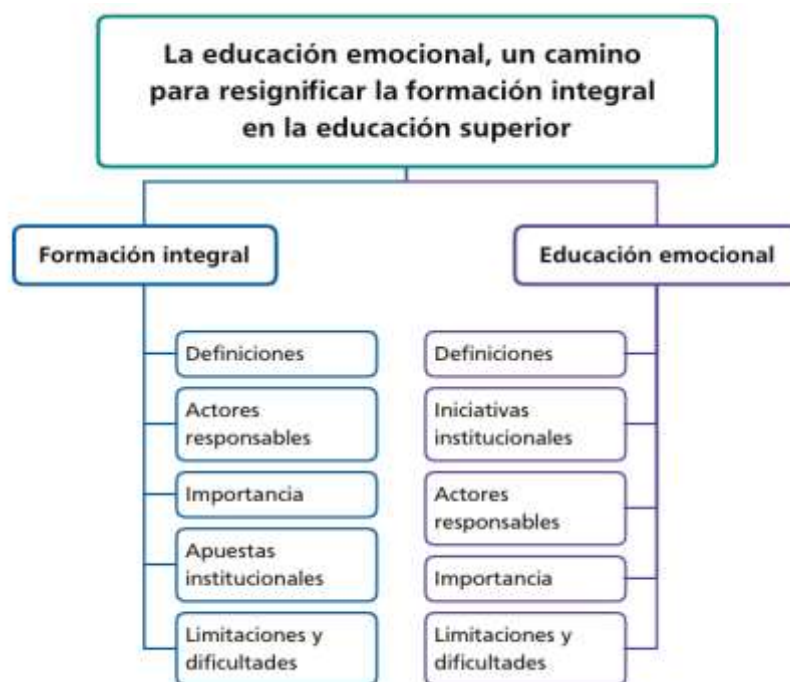
El instrumento del Sistema de Planeación de la Universidad Nacional de Colombia que orienta y facilita a la comunidad universitaria el ejercicio de la planeación institucional. Constituye la visión, las políticas, los ejes estratégicos, los objetivos y las grandes metas que orientarán el desarrollo institucional a largo plazo. Debe ser el resultado de un proceso de construcción colectiva, que le dé sentido y compromiso de continuidad a la gestión de la Universidad, fijando un derrotero de desarrollo institucional a las diferentes administraciones rectorales y a los diversos niveles de la Universidad. (Oficina de Planeación y Estadística, 2021b)

4.6 Construyendo el análisis de resultados: confiabilidad y calidad

Según Rodríguez, et al., (2005), el análisis de la información cualitativa pretende organizar los datos con la intención de interpretar significados y establecer relaciones que nos permitan los objetivos de la investigación. Por ello, pretendemos comprender los alcances y posibilidades de la formación integral y la educación emocional siendo estas nuestras dos categorías principales.

Realizamos en primer lugar, la transcripción de los grupos focales, las entrevistas y la cartografía social pedagógica (Ver anexo 8). Continuamos con la reducción de datos a partir de su identificación y clasificación al utilizar una codificación manual mixta con criterio social y conversacional, para este caso, según el tipo de actor, facultad perteneciente y espacio divulgativo (tipo de instrumento) y categorización de la información según nuestras dos categorías establecidas a priori y subcategorías emergentes (ver figura 1). Para la disposición y agrupamiento de los datos utilizamos matrices (ver anexo 7) que permitieran examinar y seleccionar información relevante de los instrumentos y a su vez, construir comentarios que facilitaran el análisis.

Figura 1.
Categorías y subcategorías de investigación



Como criterios de calidad, tuvimos en cuenta los postulados propuestos por Guba y Lincoln (1985). Para el criterio de credibilidad y dependencia utilizamos la estrategia de triangulación con métodos solapados, para ello diseñamos cuatro instrumentos diferentes y tuvimos en cuenta, cuatro actores distintos y corpus textuales de diversos documentos institucionales. Frente a la transferencia, tuvimos en cuenta la estrategia de amplia recogida de información ante la diversificación y comparación de los datos. Y finalmente, para generar confirmabilidad utilizamos la estrategia de descriptores de bajo nivel de inferencia al tomar registros textuales de las transcripciones y referencias directas de los documentos.

5. Capítulo 4. Anudando hallazgos: reflexiones, implicaciones y proyecciones

A lo largo de esta investigación hemos dialogado sobre la relación entre la formación integral y la educación emocional como una posibilidad pedagógica que sostiene una postura de reconocimiento multidimensional de la educación. Sin embargo, queremos situar este planteamiento más allá de la literatura y dar paso a la indagación de las reflexiones propuestas por los actores involucrados acerca de nuestras dos grandes categorías y su correspondencia. A continuación, damos paso a los hallazgos producto de la triangulación entre lo encontrado en el trabajo metodológico con los participantes, el análisis documental y la interlocución con los presupuestos teóricos formulados frente a las concepciones, justificaciones, iniciativas observadas, percepción de actores responsables y limitaciones al implementar este tipo de propuestas en la Universidad Nacional.

5.1. Hallazgos sobre la formación integral: Reflexiones hacia el reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad del ser

Comprender los fenómenos sociales y educativos implica reconocer los múltiples elementos que conforman al ser humano, y al abordar el tema de formación integral se diversifican los posibles abordajes de este concepto. Por ende, daremos paso a diálogos reflexivos entre la teoría encontrada y los discursos de los actores involucrados con la intención de dar cuenta de las concepciones acerca de la formación integral en la Universidad Nacional de Colombia. Para ello, mostraremos apartados claves sobre las construcciones y definiciones acerca de la categoría, las percepciones que existen sobre los responsables de desarrollar estas iniciativas, su importancia, los proyectos e iniciativas institucionales que responden a este llamado y los retos que han de enfrentarse para fomentar esta posibilidad pedagógica.

5.1.1. Definiciones de la formación integral: la universidad, un espacio más allá de la formación disciplinar.

Uno de los puntos centrales en el desarrollo de este trabajo ha sido las definiciones, ideas o concepciones que hay sobre la formación integral, ya que existen diferentes posturas e intereses respecto a la forma en que se maneja este concepto y sobre la misma idea que hay de educación.

En primer lugar, dentro del grupo de los estudiantes, muchos asocian la idea de formación integral a la necesidad de adquirir las competencias necesarias para poder funcionar dentro del mundo laboral, no sólo el tener un bagaje teórico de su campo del conocimiento, sino dominar un saber práctico que les permita dar soluciones a los problemas propios de su futuro campo laboral y de conocimiento, por otra parte, otros enfocan sus concepciones de formación integral desde una perspectiva mucho más académica, en la que se rescatan experiencias como la participación en grupos de investigación, ya que les permite entrar en contacto con personas de otras carreras y facultades, se identifica que el diálogo con otros saberes es uno de los elementos más enriquecedores para la formación integral y que así mismo, aporta a la formación propia de cada programa académico. El comentario realizado por un estudiante de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas evidencia lo mencionado con anterioridad al decir que:

Se ve mucho la formación integral respecto a lo académico profesional, (...) se pone en diálogo con el campo laboral es lo que necesita el mercado laboral um eh en cuanto a digamos a la idea de no solamente unos conocimientos profesionales y académicos, sino como una formación como un ser como digamos ciertas habilidades blandas.

EST.DCP2.GF2

Lo anterior tiene una relación directa con lo expresado por González et al. (2008) quienes manifiestan que abrir la perspectiva de las apuestas pedagógicas desde el diálogo de saberes más allá de las competencias operacionales permite mejorar el desarrollo del ser humano, convirtiéndose en un fin en sí mismo.

En segundo lugar, muchos estudiantes manifiestan que la formación integral está orientada a la apuesta social comunitaria que se recibe desde sus respectivas facultades, un estudiante de Ciencias Humanas define la formación integral como “ser capaz de conectar y ser capaz de hacer un trabajo social que no solo sea una investigación, sino que impacte y que además tenga unas consecuencias a largo plazo positivas” (EST.CH3.GF2). Este tipo de concepciones está más en consonancia con la perspectiva de formación integral orientada a la democratización del conocimiento y una apuesta por la transformación de las realidades de los sujetos, así mismo tiene una relación directa con lo propuesto por Delors (1999) al hacer referencia sobre los fines de la educación e invita a que todos puedan aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser. Por ejemplo, un estudiante de Derecho manifiesta:

Para mí la universidad más allá de ser un espacio académico en donde uno tiene unos conocimientos pues se debe pensar en esa formación integral ¿no? por esa formación de ciudadanos, por esa formación que permite resolver los conflictos en la sociedad, por esa misión que tiene la universidad más allá de formar unos tecnócratas o unos académicos, sino en el sentido verdaderamente integral, en donde a partir de esos conocimientos se pueda llegar a la transformación de las relaciones sociales y pues eh de eso pues esta como en el orden problemático de la universidad pues construir un mejor país y una nación (EST.DCP2.GF2)

Por otra parte, y mucho más en relación con lo que buscamos resignificar dentro de nuestro trabajo, algunos estudiantes expresan que la formación integral es la necesidad de aprender otro tipo de saberes no sólo académicos, sino en este caso habilidades sociales, que les permitan interactuar con otros y generar mejores espacios relacionales que se traducen en bienestar humano, aunque se aclara que no hace parte de las apuestas principales de las respectivas facultades, sino que en ocasiones se manifiesta mucho más desde apuestas aisladas o por iniciativa propia, al respecto una estudiante de Medicina Veterinaria expresa que:

En el programa curricular de medicina veterinaria eh pues a ver acerca de la formación integral uno si la ve, si la ve, pero no desde el principio de la carrera (...) esa formación es, bueno, primero habilidades duras y luego habilidades blandas viendo unas asignaturas de carácter más social, pero por mi propia curiosidad más no porque me las exige la facultad.

Lo expresado en esta intervención está en línea con la postura expuesta por Zakaria (2015), quién critica la educación de los profesionales que es demasiado especializada y que no tiene en cuenta una formación integral, ya que puede ahogar los ejercicios de libertad que permiten que cada ser humano por medio de la autonomía encuentre sus propios caminos de formación.

Así mismo, en relación con las experiencias de tipo social o de habilidades blandas, también se encuentran expresiones de formación integral reflejadas en la necesidad de una formación ética que permita mejorar las relaciones sociales y ser críticos de las ideas normalizadas en torno al trabajo y las visiones de sociedad y mundo. Para poder apoyar esta idea, podemos tomar las referencias de Nussbaum (2010) quien critica que al formar solamente en habilidades prácticas no se permite la comprensión de los problemas sociales, ni mucho menos la reflexión ética sobre los problemas de la vida de los seres humanos.

Frente a los egresados, la primera respuesta que nos llama la atención y que es bastante común es que hay una ausencia de la formación integral dentro del currículum, ya que se considera que los requisitos mínimos necesarios en sus programas académicos se enfocan en los aspectos disciplinares de sus campos de conocimiento. Por otro lado, lo que llegan a considerar como una perspectiva integral, casi siempre se presenta como apuestas personales de algunos profesores quienes buscan que sus estudiantes tengan otro tipo de desarrollos dentro de su formación, al respecto una egresada de la facultad de Ciencias expresa:

En la Universidad en específico siento que profesores particulares de pronto en algunos momentos específicos sobre todo refiriéndose al rol social que debíamos cumplir como profesionales de la Universidad Nacional se referían a la formación integral, sin embargo en general en el currículum y en las definiciones mismas de los profesionales que se proyectaban en el momento que yo estudié, no lo vi tan claro (...) pero no, no es un énfasis claro en él, en la definición del currículo, yo lo percibí simplemente como la vocación que algunos profesores por sus particularidades y por sus individualidades nos transmitían en términos del egresado de la Universidad Nacional debe ser un egresado que le sirva a la sociedad. (EGR.C1.GF2)

En línea con lo expresado por algunos estudiantes, los egresados también destacan la interdisciplinariedad como un factor esencial dentro de la formación integral, y que, en el diálogo con otros campos de saber, es donde encuentran los elementos más enriquecedores para su formación, por ejemplo, una egresada de la facultad de Ciencias Humanas expresaba que:

... Yo siento que desde, desde mi facultad y específicamente desde mi carrera eso no se veía. Como que seguía todo siendo muy muy teórico incluso pues nosotros las prácticas que tenemos son muy cortas frente pues digamos a lo que uno ya se comienza a enfrentar cuando se gradúa, entonces, creo que no hay como esa conexión entre estas cosas un poco más académicas y este conocimiento ehhs más académico y teórico frente como a esos otros entornos a los que uno después se va a enfrentar, otras ramas del conocimiento y así (EGR.CH2.GF2).

En este caso hay una perspectiva muy clara de que la formación integral es una apuesta personal que no nace de las prácticas explícitas de la universidad, aun cuando pueda estar presente en los discursos institucionales como por ejemplo en el PEI (Vicerrectoría Académica, 2015). Por el contrario, son las reflexiones propias durante su vida universitaria, y sobre la interdisciplinariedad las que se convierten en un espacio enriquecedor y de diálogo de saberes que permiten realizar nuevos descubrimientos. Se tendría que mencionar el documento institucional que le permite al lector ver esto que ustedes están planteando.

Dentro de las entrevistas a los administrativos se destaca el valor tan importante que tienen todos los ámbitos de participación que existen dentro de la vida universitaria como un escenario donde surgen preguntas para los estudiantes respecto a la formación que quieren recibir y sus apuestas de futuro desde una perspectiva mucho más global, por ejemplo, en la entrevista con el directivo docente de la facultad de Ingeniería expresa que:

Uno parte de lo técnico, de lo que es tradicional que tenemos hoy por hoy. Hay que hacer una vinculación de una serie de formación, no sé cómo llamarlo, inherente, invisible, necesaria, conveniente en el caso de los egresados en ingeniería ¿no?, aquellas llamadas habilidades blandas ¿cierto? lo que tiene que ver con innovación, emprendimiento, motivar a los estudiantes incluso a que participen también en política si se quiere, lo que es comunicación efectiva, liderazgo, toda esa parte también de trabajo y acercamiento con la proyección social con la sociedad para entender el entorno y tener un mejor contexto en el momento de generar también posibles soluciones a limitaciones o problemas que se tengan o se presenten. (ADM.DDI.ESE)

De esta forma, dentro de la entrevista realizada al directivo docente de la facultad de Ingeniería se identifica que hay una falta de coherencia entre lo que se expresa en muchos documentos institucionales, en los cuales se hace explícita la formación integral, y lo que suele ser la vida cotidiana universitaria. Al tener la formación integral diferentes apuestas, es normal que, en el intento de agrupar varias tareas dentro de la misma, se privilegien unas sobre otras, dando un peso mayor a la formación disciplinar.

Por otra parte, surgen cuestiones muy interesantes alrededor de los cuestionamientos que se le hacen a la formación brindada por la universidad, teniendo en cuenta los escenarios y apuestas políticas en las cuáles se ve envuelta la universidad. Por ejemplo, en la entrevista que se realizó a la persona de la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP), se hacía evidente que:

Las competencias están muy orientadas a la noción capitalista y digamos que yo podría decir que no tanto en términos de una cosa es la educación para el trabajo, y puede que si, en algunos momentos históricamente eso se haya definido como competencias para que las empresas pudieran hacer, pero muchos otros teóricos del aprendizaje se han preguntado por ese hacer y por esas competencias para hacer de otro contexto que no es el capitalista, o sea ya estás en una comunidad, y hablamos de competencias pero eso ya tiene una postura política definida de la educación para el trabajo, entonces creo que eso puede ser visto desde una manera crítica, y si se revisa la historia en educación hay muchas cosas que ya no van, lo que pasa es que están metidos en un problema, porque realmente se ha tratado de rescatar ese concepto para usarlo en otros conceptos (ADM.UTP.ESE).

Así mismo, pasa a ser un factor común que se rescate la importancia de la formación integral como una apuesta para formar en otro tipo de habilidades necesarias para la vida que van mucho más allá de las tareas laborales cotidianas y de los aprendizajes teóricos desligados de los problemas sociales y comunitarios que se afrontan en los escenarios en los cuáles se ven inmersos los sujetos.

Por último, a partir de las entrevistas a los profesores de la universidad, surge un elemento clave en la distinción de la formación integral como un factor que aporta al discurso educativo desde una perspectiva humanística, la cual comprendemos desde lo expresado por Vargas (2010) quien expone el riesgo de que la educación caiga en supuestos de productividad, calidad o eficacia al orientar la formación solo hacia una disciplina y no hacia el ser; así mismo, reconocer la complejidad del ser humano y la forma en que desde la educación se debe responder a su integralidad, por ejemplo, un docente de la facultad de ingeniería expresaba que: “para mí lo integral es tanto parte técnica, saberes propios de la carrera como esas otras habilidades que realmente por mi ignorancia no me atrevo a catalogar, porque sobre ello he escuchado mucho y que quizás es algo sobre en lo que yo también necesite formación, pero que tienen que ver con cómo el estudiante es más ser humano, es más persona” (PROF.ING.ESE)

En ese mismo orden de ideas, en la entrevista con la docente de la facultad de Ciencias Humanas, se reconoce el problema que significa hablar de un concepto como formación integral, teniendo en cuenta que así como lo hemos expuesto durante el desarrollo de este trabajo, la integralidad puede generar la sensación de que se da cabida a todo, pero siempre hay ideas que prevalecen de acuerdo a los intereses o discursos de los actores educativos, y que no es una tarea fácil decidir cuáles pueden ser las prioridades dentro de las diferentes apuestas que surgen al momento de ejercer la tarea de educar:

Hay muchas definiciones de lo que sería educación integral, de hecho, uno podía hablar de educación, si le volteas la paleta, aprendizaje integral. Básicamente en general se habla de atender a varias dimensiones y no una única, por eso se llama integral, básicamente porque se integran varios elementos y no se privilegia un elemento no más sobre los otros, o bueno, puede que se privilegie, pero no es exclusivo, eso como te digo, depende muchísimo del contexto en el que estés y digamos qué estás abordando allí, (PROF.CH.ESE).

Dentro de lo expresado por la docente, encontramos una gran cercanía con la crítica que realiza Nova (2016; 2017) al decir que dentro la formación integral nunca las diferentes dimensiones son tratadas de forma igualitaria lo que impide el crecimiento armónico del ser como un todo.

También queremos evidenciar que en la entrevista con el docente de la facultad de Artes se hace explícita la relación entre educación y política que hay en la tarea de formar en educación superior. Se destaca la participación en el proceso educativo como una lectura de la realidad y una necesidad de transformación:

Lamentablemente las universidades son unas burbujas, en donde muchas veces hay una desconexión con la realidad, lamentablemente cuando hay conexión con la realidad es desde un punto de vista también de jerarquía (...) Entonces en integralidad pasa también en pensarse el papel de la Universidad dentro de la sociedad y uno cómo abrirlo (...) entonces se trata de mostrar que no solamente es aprender una serie de competencias para desempeñarse en un mercado que cada vez nos intentan circunscribir más, sino adquirir una serie de competencias de acuerdo, pero más allá de sensibilidad y conciencia, más allá de lo que puedan hacer en un trabajo, también para ser ciudadanos y ciudadanas en una sociedad compleja y pues eso pasa por cosas más allá de lo que puedan hacer en un trabajo (PROF.ART.ESE)

En esta misma línea, es importante recordar a Tobón (2013), quien propone que es necesario que la formación de los seres humanos esté orientada al desarrollo de un proyecto

ético de vida en relación con lo colectivo, más allá de los contenidos memorísticos y que favorezca prácticas más innovadoras.

Por otro, frente a las concepciones que se encuentran en los diferentes documentos institucionales, nos remitimos directamente al PEI, en el cual se define la formación integral como un principio de formación y una decisión pedagógica que apunta a la formación de profesionales e investigadores que puedan actuar ante los diferentes retos de Colombia y el mundo desde bases científicas, éticas y humanísticas (Vicerrectoría académica, 2015).

Lo anterior también es visible a lo largo de los PGD desde el año 2010 hasta el 2021, donde se reconocen diferentes miradas que integran su definición y los cambios en su concepción a través del tiempo. Para el PGD 2010-2012 (DNPE, 2010), la formación integral es una prioridad para la universidad, se posiciona como postura pedagógica que puede propiciar el desarrollo de los estudiantes al tener en cuenta su bienestar, sus múltiples dimensiones y las posibles necesidades que puedan presentar, situación clave a tener en cuenta para contemplar un tránsito adecuado y próspero en la universidad. A su vez, también es tomada como una respuesta a las múltiples demandas de la sociedad en tanto puede responder al desarrollo de capacidades en los profesionales en contexto y liderar cambios en el mismo. Finalmente se hacen constantes referencias a la importancia que tiene la formación integral hacia la actuación responsable en un mundo que necesita profesionales con conciencias críticas, valores democráticos y bajo un deber civil y de responsabilidad social.

Este hilo conductor continua en los siguientes planes de desarrollo aun cuando no se presentan entradas explícitas alrededor del concepto o sus posibles definiciones. En su lugar, se da paso a las apuestas que se crean alrededor de este tipo de formación. En el PGD 2013-2015 se propende por generar condiciones que permitan el desarrollo de los estudiantes en un mundo globalizado bajo la idea de la democracia y las necesidades de progreso que presenta el país, necesidades que pueden ser respondidas por profesionales formados desde la integralidad (DNPE, 2013).

En el último PGD escrito, 2019-2021, se retoma esta posición pedagógica con una intención de alcanzar la:

...armonización de conocimientos técnicos, culturales y de valor. Esos fines señalan el cambio en la ética, en la concepción y el sentido del mundo que pretende lograr la UNAL en sus estudiantes (...) la consolidación de la formación integral de estos ciudadanos éticos capaces de contribuir eficazmente a los cambios culturales que requiere la convivencia social, y de proponer análisis y soluciones para los problemas nacionales. (DNPE, 2019. p.19)

Anuda también, la idea de la realización académica y personal como objetivo de la formación de la universidad, posicionando la importancia de tener espacios que contemplen la complejidad del ser humano en los currículos académicos y los planes de estudio. En este plan se visibilizan ciertos cuestionamientos que antes no podían ser observados. Más allá de una definición y posibles aplicaciones, se cuestiona también la evaluación del contenido y la coherencia de la formación en la práctica, se posiciona el análisis de los currículos y la definición explícita de las competencias académicas generales y la dimensión humanística que deberían ser naturales en la formación de la universidad.

Como aspecto relevante en este plan, se da un lugar especial al Sistema de Bienestar Universitario como actor esencial y que puede:

... aportar en la consolidación de un bienestar humano integral y en la construcción de una Universidad efectivamente incluyente, ambientalmente sostenible y socialmente responsable (...) con una apuesta institucional por transformar la cultura y el entorno universitario en una cultura de universidad promotora de la salud, del bienestar humano y de 'vida buena' (pp. 112-116).

En síntesis, la Universidad Nacional ha definido la formación integral desde diferentes miradas y contemplando múltiples dimensiones de ser. Sin embargo, es enfática en la necesidad de tomar la formación integral como una decisión pedagógica que puede construir en los estudiantes capacidades conceptuales y prácticas que respondan ante las necesidades contextuales. Es fundamental para el diseño de estos planes, una formación que permita reconocer problemáticas del país y soluciones innovadoras para las mismas, donde la comprensión de valores hacia la democracia es vital para la visión formadora de la universidad.

Bajo esta mirada, uno de los temas que más hemos discutido durante el desarrollo de esta investigación se centra en las miradas que hay sobre el acto educativo y las tensiones que se pueden generar respecto a los diferentes intereses que hay sobre la educación y cómo se transforman en acciones educativas concretas, a veces favoreciendo las habilidades laborales, otras tratando de buscar fines más altruistas respecto al entender la educación como el más humano de los actos.

Teniendo en cuenta este referente, creemos que desde lo postulado en el PLEI 2034 se logra ver la preocupación ética que hay sobre el acto de educar, ligado directamente a entender al ser humano como ser social que hace parte de una comunidad en la cual debe buscar el bienestar, no atendiendo a sus necesidades personales, sino al pensamiento colectivo (Dirección Nacional de Planeación y Estadística, 2021)

Por otra parte, también se hace explícito en el documento que dentro de las visiones optimistas sobre el futuro de la universidad, hay una exigencia para la institución donde postule sus programas cada vez más en relación con el territorio para que sus prácticas pedagógicas estén articuladas con los problemas reales de la sociedad y para que los estudiantes puedan tener muchas más experticia en los escenarios donde se desarrolla el ejercicio de sus aprendizajes, esto se justifica también desde la necesidad de pensar un futuro innovador y sostenible que conecte a los futuros profesionales con su entorno.

Así mismo, dentro de los escenarios prospectivos de la visión de la universidad, se destaca que hay una tarea de iniciar un camino que lleve a que los procesos educativos de la universidad sean mucho más inter y transdisciplinarios, que más allá de la formación académica y curricular, se puedan integrar saberes, cosmovisiones y poblaciones.

5.1.2. Actores responsables de la formación integral: ¿A quién le corresponde formar integralmente?

Otro de los puntos en los cuáles decidimos centrarnos es la responsabilidad de los diferentes actores en la formación integral, en este caso encontramos respuestas semejantes en la mayoría de ellos. La idea que suele ser más repetitiva y en la que se hace más énfasis es sobre el trabajo fundamental que desarrolla Bienestar universitario, ya que es quizás la dependencia que mayormente se asocia con lo que implica la formación en otro tipo de habilidades más allá de las teóricas, académicas y curriculares. Al respecto, la profesional perteneciente al programa GEA mencionó en la entrevista que:

En la Universidad siento que el tema de la educación, de la formación integral, se liga mucho con el área de bienestar universitario, específicamente con acompañamiento integral, que tiene ese mismo nombre, pero yo creo que la responsabilidad por la formación integral debe ser de todos los actores de la Universidad (...) la formación integral de los estudiantes debería ser responsabilidad de todas las dependencias (...) Digamos de aquellas que están muy en contacto con los procesos formativos de los estudiantes. Pero no en tanto que, bueno formemos, voy a decirlo así, formamos integralmente a los estudiantes, sino que sí haya como la apuesta por propender, espacios que permitan la formación integral de los estudiantes (ADM.GEA.ESE)

Sin embargo, teniendo en cuenta otras respuestas frecuentes, hay un énfasis bastante grande en lo que representan la tenencia o carencia de habilidades de los profesores para poder brindar una formación integral. Por ejemplo, en muchos casos se habla del relevo generacional en los profesores como un aspecto que favorece la formación integral, ya que muchas veces están más centrados en perspectivas más globales de la formación y no sólo en el ámbito

teórico y curricular como garantía de una buena educación. Al respecto, un egresado de la facultad de Ciencias Económicas manifestaba que:

Nuestra formación es realmente muy teórica y bueno nos llenan de contenidos y es eso, son los contenidos que asigna el componente pero también los contenidos que para el profesor o profesora son convenientes y si un profesor profesora no experimenta un trabajo interdisciplinar que es donde yo digo que realmente se pone a prueba esa formación integral y sobre todo si no ha realizado un trabajo con comunidades pues sus contenidos van a ser también, ehh también pues muy llenos de ese tema pero muy vacíos de la integralidad (EGR.CE1.GF1)

Frente a la visión institucional propuesta desde el PGD 2010-2012, puede reconocerse la intención de la universidad de actuar hacia la formación integral. Para este momento, se parte del modelo de bienestar como factor clave para no caer en prácticas asistencialistas. Se realizan las disposiciones dentro del Estatuto Estudiantil con relación a bienestar y convivencia, así como la propuesta de la estructura y el funcionamiento del programa de Sistema de acompañamiento y seguimiento estudiantil. Esta iniciativa y Bienestar estudiantil se posicionan como las encargadas de llevar a cabo acciones encaminadas a disminuir la deserción, favorecer el desarrollo del potencial de los estudiantes y su calidad de vida durante su estancia en la universidad a través de la realización de acciones de acompañamiento, tutorías y asesorías. De igual forma, se mencionan áreas importantes a fortalecer como la promoción socioeconómica, salud estudiantil, recreación, deporte y formación cultural.

En conclusión, se destaca que la formación integral es un discurso que ha venido ganando visibilidad y que compromete a todos los actores del proceso educativo, en los documentos institucionales hay claridad en que es una apuesta formativa, sin embargo, para muchos en la Universidad, independientemente del rol que tengan, no se ve con claridad el sentido o apuestas de la formación integral. Así mismo, hay una gran corriente en la que se manifiesta que, si bien hay conciencia de la necesidad de una formación integral, es necesario que desde la universidad se exprese un liderazgo mayor para poder orientar estos procesos, ya que muchas veces la necesidad de la integralidad en la formación parte desde apuestas aisladas, con poca difusión o desde la misma iniciativa y curiosidad de cada uno de los estudiantes, tal como lo menciona una egresada de Ciencias Económicas:

Ya en sexto semestre pues empiezan a haber otras materias, ya digamos yo también puede relajarme un poco por las condiciones materiales que me rodeaban y empecé a ver electivas en antropología, en sociología, en ciencias políticas, en agrarias y ahí me di cuenta de cómo oiga, la formación integral no me la va a dar la facultad, no me la va

dar mi programa, me toca pues a mí porque las electivas también iban muy en esa línea pues comercial, financiera y no era lo que me interesaba (EGR.CE1.GF1).

5.1.3. Importancia de la formación integral: reflexiones para la educación y la vida

Como una de las tareas necesarias dentro de nuestra investigación está el plantear el porqué de la necesidad de una formación integral, la primera cuestión importante que surge es la necesidad de replantear en la educación de forma permanente los fines y procesos, ya que al ser un mecanismo de socialización entre seres humanos y que hace parte también de un proceso histórico, es necesario que esté en constante renovación, sin embargo muchas veces en los procesos educativos se puede caer en el riesgo de simplemente cumplir tareas rutinarias y poco reflexionadas en cuanto a lo que realmente necesitan los seres humanos que están siendo partícipes de los procesos educativos.

El riesgo de no reflexionar los procesos educativos y los discursos y perspectivas que hay sobre la formación universitaria pueden llevar a que no se indague sobre los diferentes intereses que hay en los sujetos respecto a su propia formación y a que muchas de las dimensiones humanas que es necesario desarrollar desde los procesos educativos pasen a un segundo plano y no se logren desarrollar de la forma necesaria para alcanzar el bienestar de los estudiantes.

Al respecto, en una entrevista con las profesionales pertenecientes a Bienestar universitario manifiestan que la formación integral:

Parte de lo que se ve en lo cotidiano, en lo que se manifiesta en los estudiantes, en las diferentes dinámicas de la universidad, eso ha hecho que también nosotros nos replanteemos las nuevas necesidades que están lejos del contexto, que nosotros vivimos afuera como ciudadanos, como país, como mundo y quién sabe cómo entrar también a trabajarlo, como les decía. desde un enfoque más humano, y eso humano implica empezar a abordar otros temas mucho más amplios, como lo decía, no los tradicionales, que no porque estén mal, sino porque es necesario empezar a trabajar en muchos más aspectos que encierra, no que encierra no, sino que implica lo que es la vida, la formación profesional, el mundo laboral, mi relación con los demás, pero eso pasa también por mi relación conmigo mismo, entonces eso ha empezado a hablar diferentes temáticas que pasan claro, por la motivación, la tolerancia a la frustración, el tema de la adaptabilidad (ADM.BIEN1.ESE).

Por otra parte, también se hace evidente que, aunque la universidad hace apuestas claras por los procesos de formación integral, muchas de estas iniciativas se han venido

desarrollando de forma aislada y es necesario que desde la universidad se logre desarrollar un liderazgo más claro que permita articular muchas de las actividades o procesos que se han venido desarrollando.

En tal sentido creemos que la formación integral no es solo una apuesta para que los sujetos desarrollen habilidades que les ayuden a estar mejor consigo mismos, sino que también es una forma de educar para la democracia formando ciudadanos más conscientes de su función en la sociedad y de su capacidad para transformar realidades como profesionales en cada una de las comunidades que integren, al respecto, Bertolin (2017), manifestaba que la educación se encuentra ampliamente ligada a una perspectiva de mercado y no tanto a generar espacios de democratización e inclusión social, en relación a esto, el profesor de la facultad de Artes expresa:

Me parece a mí que un impacto pues ese que sea también miembros más activos de la sociedad y con cierta agencia ¿no? Que sepan que lo que están haciendo va a tener un impacto, que tomen posición y que no sean indiferentes a ciertos temas, o ningún tema de hecho. Ehh a mí me parece que eso pues es producto de esa integralidad tener esa visión de conjunto y saber que que hay que participar en esos temas y no solamente pues que uno está en la Universidad para que, pues que es una máquina, que no que no solamente, a pesar de que la postura neoliberal de las universidades cada vez lo hace ver más así, que es simplemente una máquina de profesionales y de personas que saben unas cosas para trabajar en el mercado, que va mucho más allá de eso y pues eso me parece que es un impacto positivo ya cuando vayan a ser ciudadanos (PROF.ART.ESE)

Otro elemento a tener en cuenta, al hablar con un docente de la facultad de ingeniería, se refería a su formación profesional recibida como una “escuela dura”, al explicar en qué consistía esta expresión manifiesta que es cuando los profesores únicamente se centran en la explicación de un contenido sin ningún trasfondo o preocupación por conocer la situación o vidas de sus estudiantes, sin tener unos mínimos que le permitan generar un vínculo en la relación pedagógica, y donde tener algún tipo de preocupación por la vida emocional de los estudiantes se considera como algo poco relevante dentro de las funciones del maestro. En este caso, el profesor entrevistado explica cómo ha visto que se ha cambiado durante los años, de cuando recibió su formación universitaria a lo que ahora percibe como docente en una mayor preocupación por la integralidad en la formación, y cómo dar cabida a discursos como la educación emocional o la formación integral son pilares fundamentales para superar una educación que deshumaniza:

Se han formado estudiantes con una sólida formación, en el caso de ingeniería química, no pongo duda que eso ocurra dentro de las demás carreras, una sólida formación profesional pero con una incapacidad abrupta por comunicar ideas, comunicar pensamientos, por establecer vínculos y conexiones; resulta que el mundo ha cambiado y son los estudiantes los que pueden transmitir, los que pueden formar grupos, los que pueden dialogar, los que pueden convencer, los que pueden coexistir con pares iguales o diferentes, pues son verdaderamente los que pueden presentar una capacidad de cambio, una capacidad de impacto en el exterior (PROF.ING.ESE)

5.1.4. Apuestas institucionales sobre formación integral: quehaceres y avances hacia la complejidad

Respecto a las apuestas que se realizan en la universidad respecto a la formación integral se resalta en primer lugar, la interdisciplinariedad como un factor clave para la pluralización de los discursos y entrar en contacto con saberes que van más allá del campo de estudio teórico propio de la carrera, lo que permite conocer otros saberes y personas con formaciones diferentes. Aunado a esto, se encuentra también la necesidad de que la formación integral se conciba como una oportunidad para que desde los procesos educativos se logre realizar mayores enlaces y vínculos con las comunidades, por ejemplo, el docente de la facultad de Artes expresa:

Otra que me parece a mí muy importante, aunque no está al alcance de todos los estudiantes porque se maneja con unos proyectos muy específicos y es la extensión (...) como este tipo de proyectos que ahí si ya enlaza con la comunidad y con la sociedad civil; muchas veces propuestos por profesores en conjunto con una comunidad pues de algo que esté en la sociedad y pues ahí se abre espacio muchas veces para que estudiantes terminen trabajando en algo pues que tenga que ver directamente con la comunidad. Entonces me parece a mí que esto también aporta mucho a la integralidad (PROF.ART.ESE).

Por último, se destacan todas las apuestas que se realizan desde las diferentes dependencias de la universidad y que durante los últimos años se han venido configurando como los actores directamente responsables de la formación integral tales como COMFIE en años anteriores, la red estudiantil de acompañamiento integral y el GEA. Al respecto, un egresado de la facultad de Ingeniería mencionaba que:

Entonces sí teníamos varios profesores que además de tratar de desarrollar actividades que impulsaran esas habilidades, nos hacían menciones de todas las actividades extracurriculares que se ofrecían desde la universidad, estaba COMFIE, empezó UN explora, entonces ellos sí nos inculcaban mucho este término allí (EGR.ING2.GF2)

5.1.5. Limitaciones y dificultades en la implementación de formación Integral: retos a afrontar

Los estudiantes y egresados coincidieron en reconocer las limitaciones de difusión de las iniciativas relacionadas con formación integral o la cantidad de estas al compararlas entre programas académicos o facultades. Por ejemplo, un estudiante egresado de la facultad de ciencias nos cuenta que:

Realmente siento que hay muchos espacios de la Universidad, sin embargo, pues hay ciertas facultades en las que estos espacios les son más familiares. Digamos en mi caso o pues por lo menos en química, yo siento que era muy complejo como enterarte de ciertas cosas, por ejemplo, hay ciertos programas de idiomas que se favorecen, como que se favorecen por ejemplo para la gente ingeniería y otras facultades. EGR.C2.GF2

Este tipo de limitaciones permite entender por qué algunos estudiantes reconocen fácilmente iniciativas que se relacionan con la formación integral dentro de la universidad y otros refieren que no. Quienes identificaron pocos espacios institucionales relacionados con formación integral, referían que estos solo estaban relacionados con actividades de esparcimiento, haciendo énfasis en la necesidad de completar dichas iniciativas con acompañamientos desde otras áreas para los estudiantes, además de ofrecer espacios de acompañamiento individual que aporte a la formación integral. Lo anteriormente mencionado puede evidenciarse en la apreciación realizada por un egresado de la facultad de Artes cuando mencionaba que:

En la visión que tengo sobre el pregrado de arquitectura de la Facultad de artes eh no no considero que haya una formación integral, sino como lo habían mencionado algunos compañeros y compañeras eh tal vez como una oferta de diferentes actividades extracurriculares que puedan complementarse tal es el caso de yoga y deportes. Bueno, pero no existen otras áreas, otras esferas como lo es la parte psicológica, eso no hay un acompañamiento en mi perspectiva y de lo que yo puedo vivir en el transcurso del estudio de la carrera, sino que más bien es una disposición de servicios que se encuentran allí para la persona que quiera o necesite en algún momento. EGR.ART.GF2

Egresados y estudiantes recordaron escuchar a varios docentes mencionar las palabras “formación integral”, pero coincidían en que solo se quedaban en el discurso pues sentían que no se evidenciaban en su actuar pedagógico. Se percibe que la mayoría de los docentes asignan mayor importancia a los aspectos disciplinares sobre otros contenidos no disciplinares y que, además, cada uno de ellos escoge cuáles de esos contenidos son más relevantes sobre otros

desde su experticia o dominio de los mismos, generando esto una “postura cómoda” para los docentes al abordar siempre las mismas temáticas. Esto implica una falta de interdisciplinariedad en el proceso de formación, así como dificultades para resolver retos en los ambientes laborales y dar respuesta a necesidades sociales desde su formación profesional según los estudiantes y egresados que hicieron referencia al tema. Al respecto una egresada de la facultad de Ciencias Económicas manifestaba que:

Creo que la formación de cada uno de nosotros parte de la subjetividad de la persona que estaba enseñando y eso me estresa un montón (...) nuestra formación es realmente muy teórica y bueno nos llenan de contenidos y es eso, son los contenidos que asigna el componente pero también los contenidos que para el profesor o profesora son convenientes y si un profesor profesora no experimenta un trabajo interdisciplinar que es donde yo digo que realmente se pone a prueba esa formación integral y sobre todo si no ha realizado un trabajo con comunidades pues sus contenidos van a ser también, ehh también pues muy llenos de ese tema pero muy vacíos de la integralidad.
EGR.CE1.GF1

Desde las ideas expuestas por Morin (1999) y Delval (1999) quienes exponen los significados de la formación integral y su relación con el humanismo, podría reconocerse en esta actitud docente la dificultad de una formación descontextualizada de las dimensiones del ser y las problemáticas actuales del mundo contemporáneo donde se reflexionan situaciones que no son cercanas a las problemáticas que los estudiantes reconocen como importantes en la actualidad. No se está diciendo con esto que las metodologías y saberes de los docentes mencionados no sean adecuadas, sólo que algunos estudiantes y egresados reconocen que deben complementarse y no ser el centro de la formación, además de que no evidencian una formación integral en los procesos académicos de la universidad.

Así mismo, la idea de “comodidad docente” expuesta por estudiantes y egresados es recocida por una profesional administrativa y la docente de la facultad de Ciencias Humanas al manifestar que algunos docentes toman actitudes resistentes al momento de generar cambios en su práctica con acciones que se encuentren relacionadas a la formación integral pues implica un mayor esfuerzo y realizar preguntas de fondo sobre su metodología y contenidos disciplinares. En este proceso se reconoce el papel fundamental que tienen las habilidades docentes y los procesos de reflexión que deben llevar a cabo, bien sea de manera individual, en el diálogo con otros docentes o con otros profesionales relacionados con el campo de la educación y la pedagogía. La profesional de la UTP hacía referencia sobre esta situación al decir que:

Depende de la intención del profe y de lo que quiera hacer con su curso, yo creo que es posible siempre y cuando el profe lo busque y lo quiera incorporar, es posible. Cuando hay resistencia a que aprendan a hacer operación de máquina (...) es necesario que los profes tengan tiempo para poder llevar a cabo estas discusiones porque ya han sido vinculados y que en su perfil no se exigía cierto saber pedagógico y que además acepten una responsabilidad de cambio para llevar adelante estos procesos, e incorporarlos en sus asignaturas (...) entre más se acerquen los procesos formativos a la vida real, más oportunidades van a tener las personas de enfrentarse a esas preguntas reales que casi no se enfrentan cuando uno está en un aula controlada con variables controladas.
ADM.UTP.ESE

En línea con lo anterior, la docente de Ciencias Humanas sugiere hacer un cambio desde las reflexiones que rodean el desarrollo humano que impliquen un giro en el enfoque de los escenarios educativos dentro de la universidad, donde se deje ubicar en el centro los procesos de enseñanza y se de mayor importancia al aprendizaje. La docente menciona que:

... cuestiones que tienen que ver más con el desarrollo humano, desarrollo personal y demás asuntos, creo que esas si se dejan relegadas, no se les da lo mismo (...) las personas no es digamos central en la enseñanza, sino central en el aprendizaje, cuando tú centras en el aprendizaje, porque tú dices si, el estudiante es el centro, pero cuando tú estás parado solo de la enseñanza y por más que tu trates de darla todo, puedes enseñar un montón, pero qué se está aprendiendo acá, en ese proceso donde está el aprendizaje, te centras en la persona y te das cuenta de que ahí hay otro tipo de necesidades que no son únicamente las cognitivas, si bien esas son importantes, se requieren también otras para poder llegar a desempeñarse adecuadamente.
PROF.CH.ESE

Este giro también implica que los docentes resistentes a la inclusión de iniciativas relacionadas a la formación integral dentro del aula abandonen nociones que ven el conocimiento de manera parcializada, con divisiones clásicas como ciencias exactas e inexactas, habilidades duras o blandas, entre otras, ya que repercuten en posicionar unos contenidos y habilidades por encima de otros. En palabras del profesor de la facultad de Artes se evidencia esta idea al decir que:

... tener una parcelación del conocimiento muy estricta a veces pues puede ser un poquito ehh, un obstáculo para esa formación integral porque a pesar de que se promueve por un lado lo que hablamos antes pero de bienestar o eso transdisciplinar también uno se puede encontrar obstáculos (...) ese pensamiento pues que lo tienen

todavía también muchos profesores de pensarse, de pensar sus feudos y que son sus disciplinas y que el resto no importa pues obviamente desde el punto de vista disciplinar eso es un obstáculo para la formación integral. (PROF.ART.ESE)

Es importante reconocer las reflexiones que realizan los docentes sobre sus propios procesos de formación y cómo requieren de un esfuerzo consciente para no replicar patrones que no aportan a la formación integral o que hacen perder la perspectiva humanista en la educación. El docente de Ingeniería es muy claro al mencionar que:

Todos venimos de escuela dura y en cierta manera hemos sido deshumanizados (...) se ha perdido sensibilidad, se ha perdido esa capacidad de ponerse en los zapatos del otro, no todos hay mucho profesor que conserva esa... pero hay otros que no, y entonces quizás esa sea la razón (...) el no reconocer masivamente que eso es algo importante (...) hemos perdido esa capacidad de sentir como seres humanos, de convivir como seres humanos, quizás la Universidad Nacional está llena de profesores con postura muy absoluta (...) ese sentimiento de pronto de conocimiento absoluto nos ha llevado a que seamos un poco rígidos y perdamos esas capacidades empáticas de entender muchas de estas necesidades en nuestro proceso de formación (PROF.ING.ESE).

5.2. Hallazgos sobre la educación emocional: andares desde la formación hacia el bienestar humano

Las interacciones dadas en los espacios de educación, en cualquier nivel, no deberían perder la noción de humanidad que las caracteriza. Lo anterior implica reconocer la presencia de emociones en las relaciones entre los actores de cualquier comunidad educativa y en los objetivos de formación, convivencia y desarrollo multidimensional. A continuación, presentamos los hallazgos de la investigación desde la voz de los actores participantes en relación con su experiencia en el tránsito universitario y su conexión con la teoría.

Para ello, expondremos información relevante sobre las definiciones de los participantes acerca de la categoría investigativa, cómo y a quién ligan la responsabilidad de estas iniciativas, la importancia y trascendencia de contemplar esta dimensión en iniciativas institucionales y los desafíos que han de enfrentarse para fomentar este proceso pedagógico hacia la construcción de bienestar humano.

5.2.1. Definiciones de educación emocional: formar desde la multidimensionalidad humana

Al momento de indagar sobre las concepciones que tienen los participantes de la presente investigación sobre la educación emocional, se evidenció que la mayoría de estos no

habían escuchado el término, sin embargo, lograron relacionarlo rápidamente con las emociones y algunas habilidades relacionadas con las mismas. Respecto al análisis documental, es importante aclarar que para la búsqueda de apartados relacionados con la educación emocional, mencionamos que en ninguno de los documentos consultados se encontró esta palabra de manera explícita, por lo tanto recurrimos a rastrear nombres, términos y descripciones relacionados con emociones, socio-afectividad, desarrollo emocional, entre otros, que permitieron reconocer las concepciones desde la cual la universidad realiza un acercamiento a la noción de educación emocional.

Luego de realizar la anterior aclaración, reconocemos en los PGD consultados que se relaciona el bienestar integral, la dimensión emocional y su desarrollo con el Sistema de Bienestar Universitario. En el PGD del 2010-2012 (2010) se propone el establecimiento de organismos capaces de responder a problemáticas como la deserción académica a través de consejerías, tutorías y acompañamientos diversos, a la vez que se reconocen ciertas limitaciones de la función del Sistema de Bienestar. En los acuerdos 028 de 2010, 020 de 2018 y la resolución 001 de 2012, se disponen los lineamientos para el actuar del Sistema de Acompañamiento Estudiantil y las Áreas del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. En el PGD 2013-2015 (2013) no se identificó alguna mención que se relacione con la educación emocional.

En el PGD 2016-2018 (2016) se retoma la instancia de Bienestar Universitario como órgano capaz de fortalecer diferentes dimensiones de los estudiantes y anudar esfuerzos para combatir problemáticas del medio universitario como el consumo de sustancias psicoactivas, conflictos interpersonales, factores de riesgo en la salud, posibles crisis emocionales, entre otros. Se puede identificar una concepción desde este documento que relaciona temas emocionales con factores de riesgo.

Esta concepción se complementa en el PGD 2019-2021 (2019) donde se proponen más espacios que generen habilidades más allá de la academia hacia el cuidado de sí mismo y los otros, así como de la autonomía. Además, se hacen mayores referencias a problemáticas y factores de riesgo para la deserción, incluyendo aspectos emocionales como la depresión, la conducta suicida, el aislamiento, alteraciones a la salud mental, el deterioro de relaciones interpersonales y diferentes tipos de violencia. En relación con esto, se propone la implementación de un programa de prevención y seguimiento de las formas de violencia y del sufrimiento emocional.

En general y dentro de los documentos institucionales, encontramos algunas referencias e iniciativas que pretenden responder a necesidades de los estudiantes más allá de

aspectos disciplinares que pueden incluir elementos socioafectivos y emocionales. Y si bien es posible identificar en los documentos consultados cada vez más la inclusión de conceptos relacionados con la dimensión emocional de los estudiantes, se asocia a los factores de riesgo para los procesos académicos y de salud mental donde se asigna la responsabilidad al área de Bienestar de la universidad, sin hacer mención de los docentes.

En lo que respecta a los estudiantes, la mayoría de ellos coincidieron en relacionar la educación emocional con la capacidad de manejar, controlar y ser consciente de lo que sienten como lo menciona un estudiante de Ciencias Humanas al decir “es un montón de estas situaciones del yo, cómo me siento, cómo creo que también se maneja, lo que hago o no, ehh y cómo lo tomo y cómo lo puedo controlar incluso cómo comprendo las cosas emocionales” (EST.CH2.GF2). Estas habilidades coinciden con dos de las cinco habilidades emocionales postuladas por Bisquerra y Pérez (2007), específicamente a conciencia y regulación emocional. Adicionalmente a esto, una estudiante de Medicina relaciona la educación emocional con la personalidad, elemento clave en la definición dada por Bisquerra (2000) donde se resalta la importancia del desarrollo cognitivo y emocional en función del desarrollo de la personalidad integral. Al respecto la estudiante afirma que:

Este desarrollo emocional tiene que ver también con la personalidad. Es algo que, ¿cómo te digo? Está en constante desarrollo dentro y fuera de la universidad, o sea, son cosas que uno habla con la gente y dice por decirlo así, crítica su opinión en cuanto a las cosas que uno hace son cosas que uno dice, como uno las analiza. EST.MED.GF1

Las concepciones dadas por estudiantes partían de aplicar las habilidades mencionadas en sí mismo, mientras que algunos estudiantes egresados reconocían estas mismas características de la educación emocional, pero incluían la importancia de aplicar dichas habilidades hacia otras personas, aspecto que se relaciona con las competencias sociales dentro de los componentes de la educación emocional planteados por Bisquerra y Pérez (2007). Para ejemplificar lo anterior, podemos citar a una egresada de Odontología quien menciona que:

la educación emocional debe ir dirigida a las dos cosas y a mí me parece que también es importante que a veces uno siempre es quien maneja la emoción, que él aprenda tal cosa, pero también parte de esa educación es ser empático con las personas y si uno aprende eso, claro si yo sé cómo se siente “x” cosa, yo procuro que las otras personas no se sientan de esa manera porque sé que no es algo correcto. EGR.ODO.CSP

La docente de Ciencias Humanas fue la participante que tuvo mayor claridad al momento de dar la definición de educación emocional, lo cual se puede relacionar con el uso

de concepto su área de experticia a diferencia de otros docentes entrevistados. En una de sus respuestas, explica la diversidad teórica para abordar la educación emocional e identifica cuál cree que son las habilidades que deberían abordarse en la educación emocional a nivel de educación universitaria, coincidiendo con las identificadas por estudiantes:

... Básicamente educación en las emociones, estas en un área donde estás parado en 30.000 teorías diferentes, empezando por qué entiendes tú por emoción. Puedes tener muchas miradas, de hecho en Psicología tú sabes que conviven diferentes paradigmas, diferentes teorías, entonces va a depender mucho de donde te estés parando para tú poder hablar de digamos que subcategorías como la educación emocional, pero si digamos me hablas de la que tendría que ver más con la educación universitaria, yo lo vería un poco más pragmático (...) hay dos que son importantes, la parte de conciencia emocional, es decir, ser conscientes de las emociones, digamos que muchas investigaciones muestran que hay ese tipo de déficit puede ser bien complicadito para después generar una cuestión que es la regulación emocional, entonces pienso que esos son dos aspectos que deberían digamos que trabajarse mucho más en la parte educativa y no pues en la universidad sino a través de la vida. PROF.CH.ESE

Dentro de la definición dada por el docente de la facultad de Ingeniería, es importante resaltar la vinculación de sentir emociones con la naturaleza humana, lo que implica que los procesos asociados a la educación emocional favorecen aceptar lo que se siente, alejándose de las nociones que creen que hay “emociones negativas” que se deben evitar. Contrario a esto último, se identifica por parte del docente que acompañar el proceso de aceptación de las emociones con habilidades emocionales facilita la reflexión para posteriores experiencias de vida en los estudiantes, algo que va en línea con las apreciaciones de Moraleda (2015) al referirse sobre lo que es y no es la educación emocional. En palabras del docente:

yo entiendo la educación emocional como esa forma de entender, racionalizar, orientar, dirigir la emoción sea cual sea su naturaleza, porque es que somos seres humanos y pues ni modo, sentiremos rabia, odio, venganza lo que sea (...) como que el muchacho entienda que no está mal sentirla, pero lo que sí está mal es no manejarla, encauzarla, discutirla, racionalizarla y que realmente pues si es el caso de ella sacar una experiencia válida para sus posteriores ejercicios de vida si ese es el caso. PROF.ING.ESE

Todos los docentes al intentar dar una definición evidencian la relevancia que tiene abordar el tema de la educación emocional dentro de la formación de los estudiantes universitarios e incluso resaltan que no sólo es importante en el contexto educativo, sino que

trasciende a otros aspectos de la vida. Esta noción se relaciona con la habilidad emocional asociada con las competencias para la vida y el bienestar donde la combinación del resto de habilidades abordadas desde la educación emocional, facilitan la toma de decisiones en el diario vivir. (Bisquerra y Pérez, 2007)

Por parte de los profesionales y docentes administrativos, desde una definición no teórica y más bien vinculada a conceptos que habían escuchado previamente, se relaciona la educación emocional con el abordaje de la inteligencia emocional. Afirman escucharlo en espacios de capacitación, esto puede asociarse al abordaje de la inteligencia emocional en ámbitos organizacionales desde las postulaciones de autores como Daniel Goleman (1995) y el aumento de difusiones académicas de este concepto después de los años dos mil (Trujillo y Rivas, 2005). Al igual que los docentes entrevistados, asocian la educación emocional con la capacidad de enfrentar situaciones difíciles en diferentes contextos. Al respecto una profesional vinculada al programa GEA manifestaba que:

La verdad sí es un término nuevo para mí (...) digamos que el término como tal de educación emocional, no lo he trabajado dentro del espacio. Lo que me suena de pronto, lo voy a decir muy desde la intuición, es, pues como la educación emocional sería tal vez esos procesos o esos espacios en donde una persona puede aprender a reconocer sus emociones a digamos, a manejarlas de algún modo, a potencializarlas para, no sé, cómo ese reconocimiento de las emociones que le permitan, que no sea un obstáculo para afrontar las vicisitudes de la vida, sino que sean un potencializador de esas acciones. (ADM.GEA.ESE)

Las concepciones de los actores participantes en relación con la educación emocional partieron de intuiciones y no definiciones asimiladas previamente en la mayoría de los casos. Estas giraron en torno principalmente a las habilidades relacionadas con la conciencia y regulación emocional, más algunas nociones que se acercaban a las competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. La única habilidad mencionada desde el marco teórico propuesto que no se identificó, fue la autonomía emocional, la cual se relaciona con la gestión personal relacionada con temas de autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional y resiliencia (Bisquerra y Pérez, 2007). La cartografía social pedagógica implementada (Ver anexo 8) permitió reconocer la posibilidad de abordar temas de la educación emocional en relación con la categoría de autonomía emocional, al respecto un egresado de la facultad de Ingeniería mencionó que:

uno de los factores que más impactan dentro de la vida universitaria bien sea académica o bien sea social-personal, muchas de esas cosas influyen para que una

persona se sienta a gusto dentro de la universidad y a gusto consigo mismo.
(EGR.ING1.CSP)

Para finalizar los hallazgos de esta subcategoría, queremos dar cuenta de la relación entre las concepciones de formación integral y educación emocional. Para ello partimos de la identificación que realizan los participantes de esta conexión como una posibilidad pedagógica que atraviesa su multidimensionalidad y desarrollo, ejemplo claro lo mencionado por un estudiante de la Facultad de Ciencias Humanas:

es un proceso clave en cualquier tipo de formación incluir la formación emocional porque pues no solamente somos profesionales o somos estudiantes, sino que también somos personas y creo que eso ayuda a que nos desenvolvamos mejor en los distintos campos a los que pertenecemos, pero de igual modo a trabajar en nosotros mismos haciéndonos cada vez mejores personas y que al fin y al cabo un ser integral tiene la capacidad de eh también trabajar en sí mismo y su totalidad (EST.CH2.GF2)

De esta forma, se da paso a la comprensión en contexto de la formación integral como escenario para fomentar habilidades funcionales en diferentes aspectos de los participantes como el reconocimiento intrapersonal, las relaciones interpersonales, mecanismos de afrontamiento positivos y adaptativos a situaciones complejas de la vida y habilidades para el trabajo y la profesión. En conjunto, estas habilidades pueden determinar el bienestar del ser humano en sus diferentes esferas, tal como lo proponen Goleman (2001) y Barrantes-Elizondo (2016). ya que pueden impactar el desarrollo de todo su ciclo vital y los diferentes restos que puedan formarse tanto en espacios académicos-profesionales como fuera de ellos, tal como lo plantea un estudiante de la facultad de Artes al decir:

Creo que si uno aprendiera ahora que es joven, antes de graduarse sobre toda esa parte de educación emocional como estudiantes nos beneficiamos a futuro bastante ya que dentro de toda esa formación integral, todo lo de esa proyección hacia lo que podríamos llegar a ser, podría beneficiarnos mucho ya que podríamos ser un poco más atractivos dentro del mundo laboral, nos puede ayudar a trabajar mucho mejor, a sacar mejores resultados en la universidad, a poder entregar todo de uno sin tener que destruirse a uno mismo en el intento. Entonces creo que si se conecta bastante bien y pues es sería muy beneficioso trabajar en este momento de que, pues estamos aprendiendo, nos estamos formando no solo como profesionales sino como personas ya que, pues a futuro eso va a seguir, las situaciones complejas nunca van a desaparecer entonces uno tiene que estar siempre preparado (EST.ART.GF2).

Aprender, en definitiva, va mucho más allá de los contenidos disciplinares, los atraviesa para continuar su recorrido hacia todos los ángulos y vértices que residen en el ser humano. En ese sentido, la universidad ha de propender por el cuestionamiento constante de qué sujeto se quiere formar desde la integralidad; cuál es el ideal de ser humano que se quiere desarrollar, ya que, sin querer responsabilizar por completo a la universidad por el desarrollo multidimensional de sus estudiantes, es el escenario preciso para cuestionar modelos de aprendizaje-enseñanza que fragmentan el ser y privilegian la razón sobre la emoción. Y, de esta forma, superar la dicotomía histórica entre la lógica racional y la dimensión afectiva-emocional que proponen Vásquez y Manassero (2007) hacia una transformación pedagógica.

También fue posible observar esta reflexión en la generación de la Cartografía Social Pedagógica propuesta (Ver anexo 8). En esta, estudiantes y egresados confluieron para responder la pregunta de investigación. Como conclusión los participantes expusieron que la educación emocional se presenta como un ciclo permanente que trata de responder a diferentes necesidades personales y sociales, tanto en el tránsito universitario como fuera y después del mismo. Este tipo de procesos pueden facilitar la resolución de problemáticas expuestas en la cartografía (Ver anexo 8) como la deserción, el afrontamiento de situaciones difíciles y de escenarios de violencia. Lo anterior por medio de la generación de espacios seguros y de formación que permitan el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, adaptación, tolerancia, empatía, expresión emocional y manejo de la frustración. Finalmente, sus consecuencias serían el sentirse bien, la búsqueda del cambio social y diferentes aportes a la vida laboral; como lo menciona una egresada de la Facultad de Ciencias Humanas al decir:

No solamente estas adquiriendo conocimientos técnicos sino estas adquiriendo conocimientos que te sirven para enfrentarte con las situaciones a las que después uno se enfrenta cuando se va a graduar y es ver todo eso como precisamente un sistema de relaciones que está ahí, que no solamente es lo académico sino también pues como vives tú también lo emocional, cómo afrontas tú todas esas situaciones (EGR.CH2.CSP).

5.2.2. Actores responsables de la educación emocional: ¿a quién le corresponde educar las emociones?

Preguntarse quién o quiénes deben ser los responsables de implementar la educación emocional dentro de la Universidad Nacional de Colombia, y con posibilidades de extenderlo a la educación superior en general, suscitó diversas postulaciones entre los participantes. Iniciando con la mirada de los estudiantes, quiénes reconocen tanto la responsabilidad en los docentes como en los entes de Bienestar de la universidad. Mencionan que los docentes tienen la posibilidad de incluir en los procesos académicos estas temáticas pero que no todos lo hacen.

Cuando se realizan estas acciones, sienten el apoyo de otras personas para abordar ciertas situaciones, por ejemplo, un estudiante de artes mencionaba que “pero si es verdad que algunos sí se preocupan si escriben si se toman su tiempo y abren espacios de diálogo entonces realmente uno no se siente del todo solo dentro de esa situación” (EST.ART.GF2)

Además, los estudiantes creen que los docentes que aborden o no los temas emocionales dentro de su actuar pedagógico, tiene de igual manera repercusiones en sus estudiantes en aspectos emocionales de los mismos, las cuales son mucho más fácil de reconocer cuando afectan de manera negativa sus procesos de aprendizaje, autoestima o salud mental. Al respecto una estudiante de ciencias nos cuenta que:

... en ciertos momentos en los que el profesor tiene mucho poder el otro que si tal vez eso sí esta experiencia personal y de varios ya era con un profesor que realmente nos tratan de estúpidos sí, pues no nos decía idiotas pero uno ya sentía como que la palabra venía ahí (...) De hecho en particular está que digamos eran más general, sí siento que influyó negativamente en mí al inicio que de hecho en el primer parcial ni siquiera pude responderle porque me sentía tan estresada, tan incómoda, tan soy una estúpida no voy a poder con esto porque realmente era lo que me hacía sentir el profesor que pues obviamente perdí el parcial. (EGR.C2.GF2)

Integrando estas ideas, también se resalta un enfoque importante en que el docente necesariamente debe contar con herramientas mínimas que, si bien no le hacen que oriente todos los procesos de los estudiantes de su formación integral y educación emocional, si pueda contar con las habilidades necesarias para discernir en los procesos de los estudiantes las posibles rutas orientadoras a seguir ante las diferentes situaciones:

Se necesita que el docente mínimo tenga una escucha o una empatía básica para poder remitir u orientar a los procesos de la universidad que se pueden hacer cargo de esos procesos y de paso también que ahí es donde entra bienestar universitario en las universidades para orientar a esos docentes en esas rutas (...) tiene que ir de la mano con los docentes en el aula, ellos son los primeros que pueden identificar muchas de estas alertas pues porque también la universidad es muy grande, tiene muchísimos estudiantes y también pues la cantidad de profesionales que pueden estar pendientes para alertar de esto no son muchos (ADM.BIEN2.ESE).

Esta intervención refuerza la idea de Moraleda (2015), quien expresa que la educación emocional no debe llevar al docente a que desarrolle un vínculo afectivo con sus estudiantes o a que tenga una actitud particular, sino que pueda comprender y llevar de forma responsable

los procesos emocionales que se manifiesten dentro de los procesos pedagógicos que acompañe.

Desde otra mirada, también es posible que los estudiantes reconocen que no cumplen con su responsabilidad de acudir a los espacios ofertados por los entes de Bienestar de la universidad, lo que muestra una contradicción en atribuirle la responsabilidad a la universidad, pero no acceder a las iniciativas que se proponen de manera institucional. Esto también deja ver la dificultad para motivar a los estudiantes a participar de los espacios extraclase relacionados con la educación emocional. Puede identificarse lo anteriormente mencionado en lo que comenta uno de los estudiantes de Ciencia Humana al decir que:

... por ahí he visto que desde la facultad siempre se envían cursos y demás o hay como espacios dentro de la universidad a cómo es la que uno puede tomar cursos o aprender, pero pues digamos que es algo un porque quizás más alejado que uno hasta cierto punto desaprovecha por el hecho como que también de la carga académica. (EST.CH2.GF2)

Por parte de los administrativos, se coincidió en que es una responsabilidad compartida entre todos los actores de la universidad, pero que se da de manera diferenciada según el rol dentro de la institución. Se busca con esta afirmación que las acciones se den de manera articulada y enfocadas en toda la comunidad universitaria, con un componente de continuidad que es factor importante según la definición dada por Bisquerra (2000) de la educación emocional. Lo mencionado por una de las profesionales de Bienestar puede resumir esta idea cuando dice que:

... eso es un trabajo de toda la universidad, que como lo decíamos hace un momento, desde bienestar y desde acompañamiento específicamente, colocamos y aportamos, en ese mejoramiento, eh pero pues claramente en las aulas hay que hacer un trabajo también muy fuerte, y hay que hacerlo con los directivos, y hay que hacerlo con esas decisiones que se toman en relación a los proyectos para que sean más permanentes, más continuos, que no tengan como tantos baches o como tantos, no sé si como obstáculos. (ADM.BIEN2.ESE)

Surgió una reflexión importante a partir de los comentarios realizados por uno de los administrativos que hace parte de la UTP, quién menciona que la responsabilidad del docente debería ser identificar la situación emocional del estudiante y realizar la remisión a los entes encargados dentro de la universidad que manejan situaciones emocionales desde la estrategia de primera escucha o el abordaje clínico. En palabras de la profesional nos mencionó que:

Entonces más allá digamos de ese tipo de cosita como de reflexiones sobre lo humano de la relación pedagógica, pero ya como tal ya hacerse cargo de ese otro proceso, entrar a la vida del estudiante no lo trabajamos y no lo sugerimos también desde ese lugar de responsabilidad pues “profe usted puede abrir una caja que no sabe y pues quién sabe, tal vez generar una dificultad”...pues consideramos que no, supongo que para eso está el servicio de bienestar que está como una ayuda especial en esa área emocional.
ADM.UTP.ESE

También se reconoce por parte de los docentes que los estudiantes deben generar iniciativas propias relacionadas con la educación emocional, así mismo las iniciativas deben abordar la sensibilización y formación de los docentes en este campo para que estos pueden asumir su responsabilidad desde los saberes propios y los generados por las ciencias detrás de las postulaciones teóricas de la educación emocional e incluirlo en las prácticas docentes. Esta idea la reafirma una de las profesionales administrativas del programa GEA al decir que

... sí creo que la Universidad podría, de algún modo, como empezar a cuestionarse, a hacerse preguntas, a mirar espacios en donde se aborde el tema de la educación emocional desde lo pedagógico para que no haya ese sesgo allí, entre lo pedagógico y lo psicológico, entonces lo psicológico es lo personal y está desligado del proceso académico. Porque creo que eso sucede un poco.” (ADM.GEA.ESE)

5.2.3. Iniciativas institucionales sobre educación emocional: caminos hacia el reconocimiento del ser

Tanto los estudiantes como los egresados reconocen que existen iniciativas institucionales alrededor de la educación emocional. Al respecto puede citarse el ejemplo de acompañamiento que se realiza a estudiantes PAES y PEAMA* a través de talleres relacionados con el manejo de la ansiedad y la soledad, acompañado de un seguimiento durante los primeros semestres, lo cual demuestra que la universidad reconoce el riesgo que puede existir a nivel emocional en estos estudiantes de admisión especial. Así mismo, una estudiante de ingeniería resalta iniciativas por parte de la facultad, como la implementación de talleres relacionados con educación emocional que implican el manejo de situaciones difíciles. Al respecto esta estudiante manifiesta que:

creo que vamos por buen camino o sea digamos que antes no se prestaba mucha atención en cuanto a las emociones salud mental ahorita ya yo sé que cuento no sé qué tengo no sé problemas emocionales y sé que en mi facultad cuento con eh nos talleres que me pueden ayudar a mi como digamos a manejar este tipo de situaciones y eso, que sea cuando yo lo necesito ya que si paso o no por un momento complicado pues eh

es diferente pero de todas maneras digamos que si cuento con ese apoyo, en cuanto como nivel de la universidad. (EST.ING2.GF2)

Los estudiantes y egresados coincidieron en reconocer que además de las iniciativas relacionadas con la aplicación de talleres, existe un abordaje a nivel individual desde atención psicológica y espacios de primera escucha. Los estudiantes que tienen buenas experiencias al utilizar estos espacios individuales a niveles de facultad o sede motivan a otros a utilizar estas opciones cuando lo necesiten. Estas iniciativas por parte de los estudiantes favorecen la difusión de las ofertas para el abordaje de temas emocionales desde el acompañamiento profesional individual, así como la identificación de casos críticos entre pares. Podemos ejemplificar lo mencionado por el estudiante de ciencias cuando decía que:

en lo personal pues yo también tuve una situación en la que tuve que como que recurrir ayuda psicológica de la Facultad puntualmente, pues me parece que todo fue bastante a lugar. Fue tanto así, que pues yo como que remito algún amigo o algún compañero que lo necesite y todos como que han dicho que es bastante bien la verdad. Lo único es que tal vez hace falta la difusión de la misma, eso sí me parece. Siempre la gente está preguntando ¿cómo se hace?, ¿cómo se consigue? Y en ciertos casos la mayoría van, no mencionan que la mayoría de los casos se consigue por referencia. Un amigo que si tiene conocimiento de cómo atender o pedir ayuda de primera escucha. Como que mandó un correo diciendo “esta persona necesita ayuda” pues ahí la contactan, las personas que, pues lo necesitan, que puedan acudir a la misma. (EST.C1.GF1)

Con la cita anterior, también se puede identificar cómo los estudiantes y egresados reconocen estos espacios institucionales que abordan la educación emocional desde un ámbito colectivo e individual, también resaltan las falencias en términos de difusión y capacidad de los espacios, evidencian la importancia de que otros estudiantes tengan acceso a este tipo de escenarios y a utilizar recursos como el correo electrónico u otros medios. Por su parte, uno de los estudiantes que recibió atención individual psicológica reconoce la importancia que los mismos estudiantes gestionen este tipo de ayudas que brinda la universidad.

Además de estos escenarios relacionados con iniciativas de educación emocional, también se reconoce por parte de los estudiantes las actividades de esparcimiento, deportivos y culturales que ofrece la universidad como espacios que favorecen la estabilidad emocional de los mismos. Esto puede mostrar cómo a pesar de que el fin último de estas iniciativas no esté orientado a la educación emocional, para el estudiante si se reconocen como espacios que aportan a los aspectos emocionales

Desde los documentos institucionales consultados, pudo rastrearse las directrices que asignan al programa de Acompañamiento en la Vida Universitaria y al Sistema de Acompañamiento Estudiantil la realización de atención psicosocial y el abordaje de situaciones relacionadas con temas emocionales desde la perspectiva que relaciona la dimensión emocional y los factores de riesgo.

Algunas de las iniciativas que fueron reconocidas por los estudiantes surgieron de eventos concretos que se reconocieron como factores de riesgo para la salud mental, por ejemplo, estudiantes de ciencias comentaron que en la facultad se desarrolló una clase cuyo tema fue la salud emocional, esta surgió a partir de situaciones de suicidio que se presentaron. Estas iniciativas son consideradas apropiadas e importantes por los estudiantes, pero sugieren que deben ser implementadas previamente a los hechos y no después que ocurran, lo que evidencia un interés de los estudiantes por contar con iniciativas de prevención y no sólo de mitigación. Desde el área de Bienestar de la universidad, se reconoce el avance de implementación de iniciativas relacionadas con la educación emocional dentro de clases que son cursadas por todos los estudiantes de la universidad de nuevos ingresos, como es el caso de la “Catedra de inducción”.

Otra iniciativa similar, surgió a partir de los eventos de orden social que se dieron en Colombia durante el año 2021, con estudiantes tutores del programa GEA se llevó a cabo un espacio de expresión emocional en el que se abordaron estrategias de afrontamiento emocional y primeros auxilios psicológicos, estrategias que después favorecieron las respuestas de estos estudiantes ante situaciones de desborde emocional de sus pares que asistían a las asesorías.

Así como los estudiantes y egresados reconocen iniciativas institucionales, desde el área de Bienestar se planean acciones puntuales que llevan a cabo en aspectos relacionados con las emociones. En palabras de una de las profesionales del área de Bienestar de la universidad nos decía que:

Hacemos las respectivas asesorías, las remisiones con las otras instancias, las redes de apoyo que requiera el estudiante que, por supuesto, estén en el alcance de la universidad, así mismo también hemos estado a cargo de gestionar u organizar algunas acciones pues desde la parte socioemocional, de las habilidades también sociales que tienen los estudiantes. (ADM.BIEN2.ESE)

Respecto a los servicios de atención individual por parte de Bienestar de sede, facultad o entes de salud, los estudiantes que tienen experiencias favorables al asistir a estos espacios motivan a otros estudiantes a utilizar estas opciones cuando lo necesiten, mientras que

quienes tienen malas experiencias con los profesionales a cargo de las iniciativas individuales llaman la atención en la calidad, utilidad y consecuencias de las malas prácticas de los profesionales a cargo de estas iniciativas.

Las profesionales del área de Bienestar entrevistadas resaltan la importancia que han tenido las iniciativas que nacen de los mismos estudiantes y que no surgen únicamente desde una mirada institucional, lo que permite reconocerlos como actores clave para el abordaje de temas emocionales y la identificación de otros compañeros que se encuentran en estados que ponen en riesgo su integridad física y mental. Al respecto mencionaban que:

los mismos estudiantes tomaron las riendas de este asunto, no desde el componente de atención e intervención, pero sí desde el componente de prevención y promoción, entonces cuando un par te habla, cuando un par te invita, cuando un par habla del tema pues ya es diferente que cuando te lo está diciendo el docente, el investigador, el psiquiatra o el profesional de bienestar. (ADM.BIEN2.ESE)

Por parte de los docentes, se presentan algunas iniciativas aisladas y particulares que se realizan desde motivaciones propias y posturas individuales que buscan la expresión emocional, reconociendo las emociones como un factor que está vinculado a la práctica docente. Podemos mencionar el ejemplo de la docente de ciencias humanas, artes e ingeniería al decir que:

Pues realmente la parte digamos emocional, emocional propiamente dicha como que estoy incluyendo la cosa, así abiertamente no, pienso que doy el espacio digamos para que haya expresión emocional, por ejemplo, cómo se sienten ante, o sea, cual ha sido su experiencia. (PROF.CH.ESE)

pero a mí lo que me parece es que sí uno trata de brindar una actitud abierta, de “mire, a mí me puede hablar de cualquier cosa” y pues tener en cuenta que finalmente los que estamos, todos somos seres humanos y pues estamos atravesados también por esa parte. (PROF.ART.ESE)

yo creo que sobre eso campos como la psicología o la pedagogía o ciencias del comportamiento ya han generado demasiado conocimiento, demasiado acervo que nos ayudan a nosotros pues a matizarnos, lo que yo hago en mis clases es como una inquietud propia, yo trato de cultivar en los jóvenes este tipo de habilidades, pero pues no se si lo hago bien o lo hago mal, es una cuestión muy empírica. (PROF.ING.ESE)

Por último, se identifica la figura de docente tutor como un espacio donde se pueden abordar temáticas relacionadas con la educación emocional, al respecto un estudiante resalta

el acompañamiento que recibió por parte de un docente tutor asignado en primer semestre como apoyo para su proceso de adaptación a la universidad el cual abordó temas emocionales. Solo una estudiante y un egresado hablaron sobre acompañamientos por parte de docentes tutores, aunque se supone que en toda la universidad todos los estudiantes tienen asignado un docente tutor al iniciar su programa de formación académica.

Las actores participantes de la presente investigación, coincidieron en identificar que los esfuerzos institucionales relacionados con las temáticas que aborda la educación emocional se encaminan a los estudiantes de primeros semestres con acciones grupales como talleres dentro de las clases o en espacios externos a estos, y que se deja que estudiantes de semestres avanzados acudan por si solos a los servicios que la universidad ofrece que generalmente son de acompañamiento individual para situaciones difíciles. Así mismo, estudiantes y egresados mencionan que en muchos casos las iniciativas de la universidad relacionadas con el tema emocional se dan luego de que se presentan situaciones que afectan la salud mental de los estudiantes.

5.2.4. Importancia de la educación emocional: reflexiones sobre lo humano y las emociones

Dando paso a las reflexiones en relación con las posibles justificaciones a la educación emocional, queremos iniciar resaltando cómo los cuatro actores mencionan constantemente la importancia de permitir desarrollar habilidades de reconocimiento de sí y las emociones que intervienen en la cotidianeidad. Estas habilidades podrían permitir incrementar el nivel de bienestar de las dimensiones personales y sociales de los estudiantes, e incluso de los demás actores referenciados. Lo anterior se relaciona de forma estrecha con lo propuesto por Ortega (2010) y Lucas (2010), quienes han rastreado cómo estas habilidades impactan en la salud física y mental de las personas al propiciar el desarrollo pleno e integral de los sujetos. Posibilidad relevante en palabras del profesor de la facultad de Ingeniería, quién menciona que:

... Si el estudiante desarrolla estas habilidades, esta inteligencia emocional pues va a entenderse un poco más así mismo y va a ser capaz de procesar esos sentimientos y de manejarlos (...) no solamente los va a entender sino que los va a procesar, entonces una vez que uno procesa esa vaina uno dice respire, se quedó eso atrás y continuó, pero si esa vaina se le queda al chino aquí, lo va a llevar por el resto de su vida y va a ser un freno para su desarrollo emocional, su desarrollo profesional, es decir todos los tipos de desarrollo (PROF.ING.ESE).

En segundo lugar, también se hicieron constantes referencias a la necesidad de extinguir la dicotomía entre la razón y la emoción como una de las principales razones de esta

propuesta. Esta perspectiva concuerda con las reflexiones de Vásquez y Manassero (2007) sobre el impacto del positivismo lógico sobre la educación como causa de la exclusión de la dimensión socioafectiva-emocional en los saberes disciplinares, lo cual genera consecuencias reduccionistas en el desarrollo humano. En ese sentido, algunas personas mencionaron el poco reconocimiento que se le ha dado a las emociones en la historia y cómo esto ha permitido que se banalice y juzgue la presencia de las emociones en ámbitos educativos. La anterior aumenta, según su perspectiva, en niveles de educación superior, ya que su rol de jóvenes y/o adultos dentro del contexto podría tomarse como etapa de la vida en la cual estas nociones emocionales ya deberían estar cubiertas y, por tanto, no deberían ser una preocupación para la universidad.

No obstante, muchos de ellos refieren la importancia que sí existe en contemplar las necesidades, e incluso, fallas emocionales como un elemento que puede presentarse en cualquier momento de sus vidas incluyendo la universidad, como lo menciona una profesora de Ciencias Humanas:

A veces está un poco olvidada a nivel universitario, pero incluso hablar de esto es como ya de gente grande y formada y como que se hace extraño, ahora lo que te digo, la pandemia es una oportunidad importante, porque mostró que la cosa no era tan así, visibilizó este tipo de dificultades mucho más fuerte y bien, pero es interesante, porque digamos de esto se está hablando en escuela básica, en los niños, en secundaria, pero no en la universidad, es un tema que no se le ha dado de repente todo el impacto o lugar que tiene (PROF.CH.ESE)

Por ello, la educación emocional puede ser una forma contextual de naturalizar las emociones como parte fundamental de la vida humana, contemplarlas no como un elemento personal y privado de los estudiantes, sino por el contrario, un elemento a tener en cuenta para el desarrollo de sus vidas, su bienestar general y en las posibles habilidades que tienen para enfrentar retos en sus ámbitos personales, sociales y laborales, contextos que pretenden ser intervenidos por la propuesta pedagógica de Bisquerra (2000) hacia la potenciación de bienestar en la cotidianeidad y multiplicidad de estos escenarios. Estos retos también son claves a la hora de comprender la educación emocional, ya que pueden existir dificultades que provocan malestar constante e importante en sus vidas; y han de tenerse en cuenta a la hora de contemplar las necesidades de formación a suplir por parte del estamento académico.

La relevancia que existe al tener en cuenta estas dificultades se relaciona de forma estrecha con elementos que pueden intervenir en la vida cotidiana de los estudiantes y pueden generar inestabilidades que afecten tanto su ser en el mundo, como también su estadía y

aprendizaje en la universidad. Elementos como la presencia de episodios o trastornos afectivos y de estrés, el consumo de sustancias psicoactivas y mecanismos de afrontamiento desadaptativos pueden ser algunos de los tantos ejemplos. Estos factores se convierten en inminentes riesgos que según los entrevistados pueden prevenirse mediante la Educación Emocional. La prevención se torna entonces, como un elemento que impacta el desarrollo de las múltiples dimensiones y también en la perspectiva institucional, tal como lo menciona un profesor: “sí se implementará pues supongo que tendría un buen impacto, sale mucho más barato prevenir que curar, desde el punto exclusivamente de la institución sería presupuestalmente y para la salud mental y emocional de los estudiantes mucho mejor implementar programas preventivos” (PROF.ART.ESE)

Un elemento importante por considerar bajo esta mirada es la importancia que también reside en visibilizar la presencia de estas posibles afectaciones, comprender que presentar episodios de ansiedad o depresión, por ejemplo, no son condiciones aisladas de las cuales han de estar avergonzados y no son necesarias de manejar. Para ellos, la educación emocional también permite naturalizar la importancia que tiene el trabajar y mejorar esta dimensión.

Lo anterior permitiría, sin lugar a duda, tener aproximaciones adecuadas a comportamientos nocivos que están presentes en la cotidianidad estudiantil. De esta forma, también es posible impactar problemáticas preocupantes dentro del contexto como la deserción, el suicidio, las violencias, consumo de SPA, entre otras; condición de especial interés para cualquier contexto educativo en coherencia con los hallazgos de Merchán-Clavellino et al. (2017), Gutiérrez et al. (2010) y Gómez et al. (2016), quienes identificaron como existen correlaciones entre la presencia de habilidades emocionales con el decrecimiento de estas problemáticas. Relacionando la promoción de factores protectores con el afrontamiento de situaciones y condiciones de vida complejas al igual que la toma de decisiones consciente para su vida, muy bien lo expone un estudiante al decir:

Considero que nunca he tenido una educación emocional entonces uno no sabe cómo afrontar ciertas situaciones de la vida, por ejemplo, yo hice el traslado de carrera cuando estaba en química y fue un mes en el que pensé todos los días como 'quiero suicidarme' o ese tipo de cosas porque tenía varios problemas, económicos y la amenaza de los papás que nunca falta, eh otro es que pues el atraso de los proyectos de vida, aun así, dure como un año y medio pensando si cambiarme o no cambiarme si cambiarme o no cambiarme, pues hasta que con 2 años en la carrera de química y decidí cambiarme pero aun así, considero que si hubiese tenido una educación emocional, eso no hubiera pasado, o sea la decisión ya la hubiera tomado hace rato y

créanme que todo el tiempo que duré, hubiera sido diferente, me hubiera enfocado más eh haber sabido manejar ciertas cosas y ciertas restricciones y eso hace parte del construirse uno como persona y de construirse uno como profesional en la universidad (EST.C1.GF2)

Frente a estas problemáticas, la postura institucional de la Universidad propone encaminar esfuerzos institucionales para incidir en los factores asociados a la deserción, el rezago y la permanencia académica desde el abordaje de diversas áreas. Se promueve en el Sistema de Bienestar Universitario ciertas justificaciones a las iniciativas favorecen los aspectos académicos de los estudiantes, como se refleja en el PGD 2013-2015:

(...) con acciones que permitan el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la capacidad de liderazgo, la convivencia, la construcción de tejido social incluyente, el desarrollo de las condiciones físicas, psíquicas y mentales, la estimulación de la práctica deportiva y la incorporación de los hábitos de vida saludable, el desarrollo de aptitudes estéticas y artísticas, el reconocimiento y la potenciación de los talentos humanos, así como el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas. Lo anterior contribuirá a aumentar la calidad de vida de la comunidad que soporta la excelencia académica. (pp. 131, PGD 2013-2015)

En la misma línea, presentan en el acuerdo 21 de 2018 la iniciativa de crear un programa asociado a factores de riesgo para “Intervenir en los estudiantes de pregrado los factores de riesgo de manera individual y colectiva, con el fin de propender por la consolidación de una cultura de universidad saludable y del autocuidado” (Capítulo 2, artículo 5). A su vez, postulan dentro de sus programas, los caracteres formativo y preventivo en el área de salud. En conjunto, forman las acciones, medidas e intervenciones que pueden impactar en la creación de habilidades hacia la promoción de una vida saludable o el mejoramiento de hábitos y, por otro lado, encontramos el carácter correctivo que desarrollan acciones que permiten restablecer el bienestar físico o psicológico hacia el autocuidado (Consejo de Bienestar Universitario, Acuerdo 21 de 2018).

Otro elemento fundamental que justifica la educación emocional es la posibilidad de construir elementos que favorezcan la empatía, la generación de espacios de diálogo, el liderazgo positivo y el mejoramiento de relaciones sociales, tal como se plantea en Remolina et al. (2001) y Bisquerra (2014) quienes mencionan cómo estas capacidades posibilitan no solo el desarrollo individual sino también la vida en sociedad. En relación con lo anterior, un profesor menciona:

... no nos enseñaron a manejar nuestras emociones, no nos enseñaron a decir NO, no nos enseñaron a decir SI en el momento adecuado, no nos enseñaron a convivir, en fin, usted sabe se sientan 5 colombianos a discutir, nos sentamos 5 profesores de la universidad a discutir hermano, pero nos sentamos es de enemigos, nuestras carencias de manejo emocional no nos permiten ni siquiera comunicarnos con ellos (PROF.ING.ESE).

Con esta sentencia se muestra de forma clara cómo la educación emocional es la clave para mejorar condiciones sociales desde el reconocimiento del otro y la comunicación. Aprender herramientas de escucha y comprensión desde estos espacios pedagógicos puede permear todas las dimensiones de la vida humana, por ello, el reflexionar sobre cómo integrar estos aspectos a la educación superior se forma como una tarea imperante. Esto último coincide con lo planteado por Darder (2013) quien nos invita a repensar los objetivos de la educación y la reevaluación de las verdades supuestas de los modelos pedagógicos imperiosos que no contemplan la multiplicidad necesaria en el ser. Tal como lo plantea una profesional administrativa de bienestar:

Pero también se han empezado a integrar otras herramientas que ayudan a ver el tema emocional y a perderle el susto a esto, como que de las emociones no se habla, ese paradigma de que las emociones van por un lado, lo racional va por otro, entonces yo soy muy académico y en la universidad hemos tenido que trabajar muchísimo y es que claro nos formamos en un sentido muy académico, y eso muy académico hace que muchas veces lo demás se vea fuera, lo emocional, lo personal, lo familiar, como que eso no se mezcla, porque tenemos que ser académicos y como que nos olvidamos de otras ilusiones y partes de lo que somos y claro ese sentir saber se ve reflejado en lo cotidiano, y no sabemos cómo manejarlo y que eso influye por supuesto en lo académico, entonces creo que todos y todas hemos empezado a comprender la importancia de esto y darle más lugar, más espacio a que en la academia también se hable de las emociones, se humaniza el espacio académico (ADM.BIEN1.ESE).

5.2.5. Limitaciones y dificultades en la implementación de educación emocional: retos a afrontar

Con relación a las dificultades y limitaciones en la implementación, pueden encontrarse cinco puntos esenciales en el discurso de los participantes. En primer lugar, se encuentra la importancia educativa que se le asigna a la dimensión emocional en el contexto. Para algunos de ellos, la universidad toma la educación emocional como una competencia compleja de llevar a las aulas, esto debido a la consideración histórica de las emociones como elemento privado, concepción que influye directamente en la educación, supuesto que

también es explicado por Bisquerra (2000) y Tobón (2013), quienes explican la necesidad que reside en diseñar prácticas que se centren en aspectos más allá de los memorísticos y contenidos netamente cognitivos ya que no son suficientes para poder enfrentar los retos de la vida real de las personas que tocan espacios públicos y colectivos de la humanidad.

Es decir, no es posible desarrollar estas habilidades dentro de las aulas ya que no les compete esta dimensión humana y a su vez, se relacionan de forma estrecha con otros elementos igual de complejos como la sexualidad, el suicidio y la construcción de identidad, como lo menciona un estudiante de Ciencias Humanas:

En general mi experiencia en la Nacional casi siempre ha sido en cuanto a lo emocional, una competencia. Y es una competencia y nunca se toca esto emocional pues porque, 'está bien, sea ético en su trabajo, sea bueno en su trabajo, pero lo emocional como que no, eso es asunto suyo'(EST.CH1.GF1).

El segundo elemento para considerar es la dificultad de alcanzar la atención preventiva desde la educación emocional. Esto debido a dos razones; en primer lugar, las acciones encaminadas a trabajar mediante o hacia las emociones se desarrollan cuando se visibiliza alguna problemática o situaciones de riesgo relevantes para la universidad como la deserción o el rendimiento académico. Esto significa que no existe una visión capaz de anteponerse al problema con la intención de desarrollar habilidades y factores protectores, por el contrario, se implementan herramientas correctivas que muchas veces no son suficientes para manejar la problemática ya escalada.

La segunda dificultad para implementar iniciativas preventivas se relaciona con la percepción de los posibles receptores de no necesitar estas herramientas ya que no existe una cultura de la prevención. Cabe resaltar que esta última limitación afecta directamente a la primera, ya que es posible que exista una deficiencia al argumentar la necesidad de estas iniciativas si a los posibles beneficiarios no les interesa. Esta situación clave es descrita por uno de los profesores al decir:

El problema que tiene la prevención es que el problema no está ahí, patente, y nosotros los colombianos y todo el mundo, que somos más de apagar incendios, o sea ya cuando vemos el problema ahí si es a solucionarlo (...) Entonces es un poco difícil implementar y de alguna manera argumentar la necesidad de esos programas, pero yo pienso que si se hiciera, tendría un impacto muy positivo y reduciría ciertos índices de varias cosas (...) estamos más preocupados por resolver un problema, ya, de hecho, resolver un problema ya implica algo a posteriori y no tanto prevenir.

Bueno, aquí estoy pensando también que a mí me parece que sí tendría el impacto, pero de pronto los mismos estudiantes también les pasa lo de que no están pensando en la prevención tampoco. Mejor dicho, nosotros no tenemos una cultura de la prevención (...) los mismos estudiantes como que yo creo que le ofrecen 'Mira, hay un programa de salud preventiva yo no sé qué' y alguien que no tiene nada, probablemente no va a ir porque diría 'no, eso me quita tiempo' va a ir ya cuando se sienta mal (PROF.ART.ESE)

Frente a este mismo punto, la universidad desde una mirada institucional propone algunos aspectos esenciales de atención a la salud, retoma la definición de la Organización Mundial de la Salud que incluye aspectos emocionales, sin embargo, no retoma esta dimensión más allá de la atención primaria y de emergencia. A partir de esto, podemos inferir una limitación en este tipo de perspectiva ya que se corrobora información mencionada por los actores al decir que se propende por la corrección más no por la prevención (Consejo de Bienestar Universitario, Acuerdo 22 de 2018).

El tercer elemento expuesto por los participantes es la posible resistencia de los actores involucrados para incentivar y desarrollar estos espacios educativos. En primer lugar, se presenta la negativa a manejar estas temáticas fuera de espacios extracurriculares y de cierta forma, ligar la responsabilidad de esta formación al órgano de bienestar, situación que puede llegar a entorpecer y seccionar las iniciativas.

También se presenta la discusión entre algunos estudiantes al mencionar y evaluar sus experiencias en las iniciativas actuales que propenden por el bienestar emocional. Algunos de ellos desarrollaron desconfianza alrededor de estos espacios debido a experiencias personales relacionadas con un mal acompañamiento que desemboca en estados de incredulidad. Otros estudiantes sí exponen los beneficios y aprendizajes que construyeron a partir de estas experiencias, demostrando la percepción subjetiva de las mismas. Esto puede llegar a ser una dificultad en la implementación sistemática y estandarizada de algún tipo de iniciativa.

Por otra parte, otros actores creen que la resistencia podría venir por parte de los profesores, en este caso, se señala la falta de preparación y/o interés por parte de ellos para instaurar estas habilidades dentro de sus clases, ya sea por una posible brecha generacional o por la ausencia de la formación a los profesores en cómo reaccionar y manejar estas situaciones. No obstante, también se señala la necesidad de limitar la responsabilidad de ellos a la hora de tratar estos problemas ya que puede exceder sus capacidades e incluso, perjudicar la vida de los estudiantes. Situación que complejiza la posibilidad de la actuación de los profesores.

Como respuesta común a estas resistencias, y tal como lo plantea Vivas (2003) se ha de visibilizar la necesidad de llevar a cabo procesos participativos incluyentes que integren las poblaciones académica-docente-administrativa en la planeación, ejecución y seguimiento de estos programas, y de esta forma, evitar el aislamiento y la responsabilidad a un solo actor educativo que podría generar inconformidades y desconocimientos de las necesidades y posibilidades de cada tipo de actor involucrado.

El cuarto aspecto a tener en cuenta como limitante es el logístico. Todos los actores concuerdan en la dificultad de implementar estas iniciativas por razones organizativas dentro de las cuales se menciona la falta de priorización de estas iniciativas en el presupuesto, la carga académica tanto para estudiantes como para profesores, la falta de visibilidad y difusión de los posibles proyectos, y la dificultad para propiciar un alcance real, continuo y efectivo de las iniciativas.

Finalmente, esta preocupación relacionada con el alcance se vincula de forma estrecha con la última limitación a considerar y es la dificultad de implementar este aspecto como figura transversal en el proyecto educativo de la institución. Este elemento según Romero (2006) puede ser crucial a la hora crear espacios de reconocimiento emocional para el desarrollo socioemocional y académico de estudiantes ya que no es suficiente presentar iniciativas aisladas. Frente a esto, se menciona constantemente la desarticulación de las iniciativas presentes en la universidad que se traduce en la falta de una propuesta institucional estructural que atraviese todas las facultades y pueda responder a todas necesidades específicas de los estudiantes frente a situaciones complejas y también a su desarrollo emocional integral, tal como lo menciona una estudiante de la facultad de Ciencias Humanas:

... en mi departamento no ha habido como una preocupación sobre la salud emocional o la educación emocional porque hasta cierto punto no nos toca entre comillas ya que el pensum y todo está pensado desde muy en la academia entonces nunca hay este contacto más allá de los libros y a veces sino solamente creo que se ha visto en espacios de práctica (EST.CH2.GF2)

En la misma línea, una profesional del área de Bienestar menciona:

... lo ideal de estos procesos formativos es que sean continuos y permanentes, cuando digo continuo y permanente me refiero a que esté vinculado en este caso a la academia, que no sea de pronto como una actividad esporádica, un taller, una charla, una conferencia, sino que ya esté involucrado en este caso en el currículo, su parte disciplinar con su parte emocional y social y que de paso pues vaya precisamente

fortaleciendo su desarrollo como ser humano y se empiece a capacitar no solamente en su carrera sino para la vida (ADM.BIEN2.ESE)

Algunos comentarios de los participantes vienen acompañados de propuestas. Se reconoce la necesidad de implementar estos aspectos dentro de la malla curricular explícita, sin embargo, mencionan dos dificultades ante esta posibilidad, en primer lugar, la ausencia del reconocimiento emocional del ser humano como dimensión susceptible a enseñar dentro de la universidad por parte de los órganos que diseñan estas mallas. Y en segundo, la rigidez de los contenidos académicos dentro del currículo que impiden la adición de cualquier otro elemento.

Ante estas perspectivas, la lupa se pone entonces, en interrogantes complejos de responder cómo la reflexión de si realmente puede existir este espacio pedagógico, cómo articularlo de forma orgánica a los espacios existentes, cómo motivar a los diferentes actores frente a su importancia, cómo transformar las creencias arcaicas sobre la emoción y la prevención y muchos otros cómo que pueden definir la implementación consciente, transversal y realista de esta dimensión en la formación superior.

6. Capítulo 5. Reflexiones finales sobre la educación emocional como factor clave de la formación integral: caminos y posibilidades hacia el futuro

A continuación, queremos destacar las reflexiones finales de esta investigación, con la esperanza de que no sean un punto final, sino por el contrario, que sea una puerta abierta para continuar esta discusión, seguir cuestionando y crear nuevas preguntas que permitan materializar la formación integral en espacios de educación superior a partir de las voces reales y en contexto de aquellos que atraviesan la Universidad Nacional de Colombia y tantas otras instituciones de educación superior.

Inicialmente, se hace necesario afirmar que la formación integral sí es una preocupación de todos los actores educativos, sin embargo, es imperativo que se profundice y oriente hacia ideas e iniciativas que permitan tener una visión de la educación mucho más holística y encaminada al bienestar desde una perspectiva mucho más humana y orientada al ser más que al producir o dar resultados.

De la misma manera, la transformación de las comunidades y de los espacios sociales por donde transitan todos los sujetos, tiene que ser una apuesta fundamental que parta desde los discursos que se socializan en los espacios de educación superior para que se favorezcan apuestas sociales y comunitarias. Es necesario integrar una visión de la educación que permita

una democratización del conocimiento, donde la pluralidad de visiones permita entender más las necesidades de los otros y ver en lo humano el sentido último de cualquier proceso educativo.

En tercer lugar, seguirá siendo una tarea importante que se logre afianzar en los docentes espacios que les permitan integrar ideas nuevas donde sus habilidades les permita ser cada vez más conscientes de las múltiples necesidades de los estudiantes que van más allá de la formación disciplinar y se encaminan hacia una perspectiva mucho más preocupada por el bienestar de los estudiantes que tiene en cuenta sus necesidades, preocupaciones, miedos y habilidades con las cuales llegan a la universidad. Sin lugar a duda, el mayor reto que surge es la tarea de la reflexión constante como prioridad dentro de todos los procesos educativos, permitiendo el diálogo de los diversos actores y las necesidades del país y las comunidades locales que hacen parte de la interacción social de cada sujeto.

En el desarrollo conceptual de nuestro trabajo hicimos una clara diferencia entre los múltiples intereses y discursos que hay en torno a la idea de formación integral, entre los cuales puede reconocerse posiciones opuestas, pero entendemos que es necesario tener cuidado pues los procesos educativos pueden ser nocivos para el bienestar de los sujetos y de las comunidades cuando no se complementan los discursos por opuestos que sean. Si bien es perjudicial una mirada educativa netamente extractivista y orientada al afán de producción y de mercado, el desarrollo de habilidades y competencias para la vida laboral o académica seguirá siendo siempre una necesidad en el mundo. Así mismo, una educación orientada al bienestar desde una perspectiva humanista y democrática también es una tarea imperativa en la actualidad. Por ello, proponemos la conjunción de estas visiones como el derrotero de una educación superior que contemple la multidimensionalidad del ser con todas sus posibilidades y necesidades.

Por esto, estamos convencidos que más allá de imponer un discurso en la reflexión educativa y pedagógica sobre la formación integral y la educación emocional, creemos necesario ser conscientes de que los procesos educativos son de reflexión permanente de acuerdo con las realidades de los sujetos y las comunidades. No hacemos una crítica a la formación disciplinar que se ofrece en la educación superior, cuestionamos que la formación disciplinar sea la única mirada que se privilegie y se anulen otras perspectivas necesarias dentro de la complejidad de la vida humana.

No obstante, desde una de las posiciones institucionales de formación integral evidenciada en los documentos consultados, se reconoce el aspecto multidimensional de los estudiantes y se asigna un papel importante al área de Bienestar de la universidad como

instancia encargada de encaminar sus acciones a aquellas dimensiones relacionadas con los aspectos emocionales de los estudiantes. A lo largo de los últimos 10 años, se reconoce un incremento en la referencia sobre las iniciativas a nivel de sede o facultades que prevengan y abordan situaciones relacionadas con factores emocionales y la deserción escolar, la salud mental, el consumo de sustancias psicoactivas, conflictos interpersonales, entre otros.

Sin embargo, aún se percibe una visión institucional parcializada de los aspectos emocionales de los estudiantes en función a factores de riesgo que se separan de los espacios de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas, implementadas desde iniciativas como talleres, atenciones individuales o campañas fuera de las clases, las voces de los actores nos permitieron identificar que si hay una preocupación por la formación integral desde una perspectiva de la multidimensionalidad humana pero que es asignada a diferentes actores dentro de la universidad.

Es decir, pareciese que cada estudiante tiene la responsabilidad la parte de su multidimensionalidad necesaria para interactuar con los docentes en relación con los contenidos disciplinares, con otros estudiantes para la socialización y con los profesionales de bienestar o salud para temas personales, sin entender que la unidad y coexistencia de cada una de esas dimensiones son permanentes en la vida cotidiana de los sujetos que habitan la universidad y que deben trabajarse de manera transversal.

Por otra parte, y enfocados a la educación emocional, es posible asumirla como un proceso formativo continuo y permanente y hemos de reconocer su incidencia en la formación integral desde cualquiera de las perspectivas que asuma. Esta visión permite desarrollar de forma práctica, iniciativas que reconozcan tanto los procesos cognitivos para el abordaje de los temas disciplinares como también los procesos emocionales ya que se reconoce que, al incluirlos, se favorece el desarrollo de capacidades que permiten enfrentarse a situaciones académicas, laborales y de la vida en general de una manera mucho más adecuada. Esto implica la posibilidad de la educación emocional como apuesta clave para que sea aplicada por docentes, estudiantes, directivas y profesionales de apoyo en sus diversas interacciones y no solo se les asigne la responsabilidad a las áreas de Bienestar y salud de la universidad.

Con lo anterior no queremos decir que todos deben tener las mismas capacidades, habilidades, conocimientos y prácticas sobre educación emocional en la universidad, más allá de ello, proponemos el ser conscientes de la presencia de aspectos emocionales como característica humana en cada una de las interacciones los actores de la comunidad universitaria, sea de manera favorable o no para los procesos académicos, de interacción o bienestar individual.

Por tal motivo, no se debe intentar suprimir, minimizar o evitar la responsabilidad sobre las mismas; por el contrario, se ha de propender por el reconocimiento de las posibilidades de cada actor, desde sus límites y aportes, hacia su inclusión en las acciones desde los roles académicos, administrativos, profesionales y la articulación entre los mismos. A su vez, es importante generar canales permanentes de comunicación entre las áreas de Bienestar y salud con los estudiantes en las diversas modalidades de acción (individuales o grupales) con un componente de seguimiento entre las instancias involucradas.

En la misma línea, los resultados evidenciaron la necesidad de ofrecer espacios relacionados con la educación emocional y la formación integral en diversos momentos del proceso a lo largo del paso estudiantil y de forma no solo correctiva, sino también preventiva. Un aspecto importante para cambiar estas nociones es reconocer a los docentes como elementos claves para la continuidad de los procesos educativos de educación emocional, para lo cual se necesita generar espacios de formación docente en estos temas, así como espacios de interacción entre los mismos para compartir experiencias. Por medio de estos espacios pueden generarse apuestas prácticas institucionalizadas más allá de propuestas personales, un aspecto fundamental a tener en cuenta. Del mismo modo, es imperativo reconocer los procesos de socialización entre pares estudiantiles como apoyo social y gestión emocional. Esto presenta una oportunidad para los procesos de formación desde el aprendizaje y el apoyo colaborativo.

Asimismo, desde la propuesta de trabajo con los diversos actores de la comunidad universitaria, es necesario lograr la superación histórica de una educación compartimentalizada y que privilegia el saber disciplinar. Este tipo de concepción puede llegar a ser la raíz de conductas de riesgo, ya sean desde una perspectiva intrapersonal como la presencia de trastornos afectivos y de estrés, limitaciones en la toma de decisiones y construcción de autoesquemas; pasando por dificultades académicas como la deserción y el rendimiento educativo; y finalmente, impactar en esferas sociales-colectivas con problemáticas como el bullying y conflictos interpersonales en múltiples contextos.

En consecuencia, una posible respuesta a estas problemáticas sea preguntarse por el lugar que se les ha dado a los aspectos emocionales como dimensión educativa a lo largo de los últimos años. Aunque su presencia ha estado ligada a niveles de educación básica y secundaria, también ha crecido en ambientes de educación superior. Por ello según lo hallado en las voces de los participantes de esta investigación, el siguiente camino ha de ser el de propender por una formación integral donde la dimensión emocional tenga un lugar privilegiado al entender la educación como proceso humano y, por tanto, ha de reconocerse

no sólo como un aspecto aislado del currículo, sino como una preocupación permanente y cotidiana que permea todo espacio en la educación superior.

A su vez, queremos enfatizar la necesidad de comprender y educar las emociones como propuesta política, esta educación se complejiza a tal punto en que no se contempla como un proceso íntimo; por el contrario, se apuesta por la construcción colectiva de esta facilitación. No solo porque el reconocer al otro y sus emociones sea fundamental para este enfoque pedagógico, sino porque también se habla de una potencialidad común, donde el diálogo y las relaciones están basadas en la afectividad y la comprensión, procesos que benefician indudablemente al reconocimiento de sí y el otro en miras hacia la justicia social.

En ese sentido y en suma a todos los argumentos presentados por los diferentes actores, la apertura a la formación de estas habilidades en el contexto educativo se presentaría como una revolución pedagógica necesaria. Replantearse la importancia que se le ha dado a la academia y sus aspectos disciplinares es de vital importancia ya que puede permitir humanizar la educación y contemplar las necesidades de cada dimensión del ser humano hacia la operacionalización clara y consciente de lo que significa formar integralmente.

Finalmente, queremos visibilizar de forma rotunda, la necesidad actual de continuar investigando los significados, perspectivas y posibilidades de la educación emocional ante la formación integral con la intención de expandir el desafío constante alrededor de la reflexión del saber y la práctica pedagógica. Se configura así, el carácter político desde la pedagogía en esta investigación, ya que nos preocupamos por esta relación con la intención de posicionar esta posibilidad como factor determinante en el desarrollo educativo, social y del bienestar humano.

Nos posicionamos ante una disyuntiva histórica, ya que si bien la afectividad y conciencia emocional dentro de la pedagogía se ha venido presentando como un discurso complementario, la presentamos hoy como una necesidad clara para el desarrollo personal y colectivo con la apuesta que dentro de unos años, ya no se verá como una posibilidad alterna o segmentada; por el contrario, será una apuesta determinante y transversal en las prácticas educativas que parte del reconocimiento integral del ser humano desde su complejidad hacia su bienestar.

7. Referencias

- Acemoglu, D., y Robinson, J. A. (2012). *Why nations fail: the origins of power, prosperity and poverty*. Crown Business.
- Álvarez, J., Aguilar, J. M., y Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (26), 333-354. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>
- Amaya-Afanador, A. (2012). Simulación clínica y aprendizaje emocional. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41, 44-51. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60178-5](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60178-5)
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. (2005). *La formación integral y sus dimensiones*. ACODESI.
- Atkinson, P., y Coffey, A. (2006). Analysing documentary realities. En D. Silverman (Ed.). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (pp.56-75). Sage Publications.
- Barragán, G. D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>
- Barragán, G. D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, 64, 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Barrios-Tao, H., y Peña, R. L. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487-509. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Bertolin, J. (2017). La formación integral en la educación superior y el desarrollo de los países. *Artigos*, 47(165), 848-871. <https://doi.org/10.1590/198053144005>
- Bisquerra, A. R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. CissPraxis.
- Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, A. R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, A. R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer
- Bisquerra, A. R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée de Brouwer.
- Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria. Teri*. 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Boni, A.A., y Walker, M. (2013). *Human Development and Capabilities Re-imagining the university of the twenty-first century*. Routledge
- Caballero, D. C., Suárez, C. Y., y Bruges, C. H. (2015). Características de inteligencia emocional en un grupo de universitarios con y sin ideación suicida. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3211>

- Campo, R., & Restrepo, M. (1999). *Formación Integral: Modalidad de educación posibilitadora*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Campos, H. M., y Gaspar, H. S. (2004). Análisis de la Intertextualidad y la Argumentación en el Contexto Educativo. Elementos teórico-metodológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(9), 425-449. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002107.pdf>
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. UNESCO
- Chica, O., Sánchez, J. y Pacheco, A. (2020). A Look at Teacher Training in Colombia: The Utopia of Emotional Training, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3931081>
- Congreso de la República de Colombia. (1992, 29 de diciembre). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial 40700. http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- Consejo de Bienestar Universitario. (2018, 28 de diciembre). *Acuerdo 21. Por el cual se establecen guías de alertas tempranas en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=90985
- Consejo de Bienestar Universitario. (2018, 27 de septiembre). *Acuerdo 22. Por el cual se reglamentan los programas del Área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=92085
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional n.º 116*. <http://bit.ly/2NA2BRg>
- Darder, P. (2013). Education, Emotion, Complexity. En: A. Massip-Bonet, y A. Bastardas-Boada. (Eds.). *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. (pp. 95-101). Springer.
- Delors, J. (1996). “*Los cuatro pilares de la educación*” en la educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Delval, J. (1999). *Los fines de la educación*. Siglo XXI editores.
- Department for Education and Skills (2005). *Excellence and enjoyment: social and emotional aspects of learning: guidance*. DfES Publications.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dirección Nacional de Planeación y Estadística. (2010). *PGD 2010-2012 Por una universidad de excelencia, investigadora, innovadora y a la vanguardia del país*. Universidad Nacional de Colombia. http://plei2034.unal.edu.co/fileadmin/Documentos/PlanesGlobalesDesarrollo/Plan_Global_de_Desarrollo_2010_-_2012.pdf
- Dirección Nacional de Planeación y Estadística. (2013). *Calidad académica y Autonomía responsable. Plan Global de Desarrollo 2013-2015*. Universidad Nacional de Colombia. http://plei2034.unal.edu.co/fileadmin/Documentos/PlanesGlobalesDesarrollo/Plan_global_de_desarrollo_2013_-_2015.pdf

- Dirección Nacional de Planeación y Estadística. (2016). Autonomía responsable y excelencia como hábito. Plan Global de Desarrollo 2016-2018. Universidad Nacional de Colombia.
- Dirección Nacional de Planeación y Estadística. (2019). Proyecto cultural y colectivo de nación PGD 2021. Universidad Nacional de Colombia. http://plei2034.unal.edu.co/fileadmin/Documentos/Plan_Global_de_Developmento_2019-2021.pdf
- Dirección Nacional de Planeación y Estadística. (2021). Plei 2034. Plan Estratégico Institucional. Formulación colectiva del primer Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Colombia con horizonte al 2034. Universidad Nacional de Colombia. http://plei2034.unal.edu.co/fileadmin/Documentos/Plan_Estrategico_Institucional_2034_Version_1.0_V3.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* [Conferencia]. III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI. https://www.academia.edu/30728469/Es_la_Inteligencia_emocional_un_adecuado_predictor_del_rendimiento_acad%C3%A9mico_en_estudiantes
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11443>
- Farfán, C. L. (2017). *Educación de las emociones, la emergencia de un discurso* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008) La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 421 - 436. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Fonseca, P. E., Pérez, A. A., Ortuño-Sierra, J., y Lucas, Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiee>
- Franco, S. A., Gutiérrez, M. L., Sarmiento, J., Cuspoca, D., Tatis, J., Castillejo, A., Barrios, M., Ballesteros-Cabrera, M., Zamora, S., y Rodríguez, C. V. (2017). Suicidio en estudiantes universitarios en Bogotá, Colombia, 2004–2014. *Ciênc. saúde coletiva*, 22(1), 269-278. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017221.22452015>.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, M. (2003) Inteligencia emocional: estudiando otras perspectivas. *UMBRLA. Revista de educación, cultura y sociedad FACHSE (UNPRG) Lambayeque*, 3(4), 143-148. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a19.pdf
- García, R. J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* 36(1), 97-109. 10.15517/REVEDU.V36I1.455
- García, N. E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación* [Tesis de doctorado]. Universitat de Barcelona.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente*. Fondo de Cultura Económica.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* Vergara Ed.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara.
- Gómez-Díaz, M., Delgado-Gómez, M. y Gómez-Sánchez, R. (2017) Education, emotions and health: Emotional education in Nursing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 492 – 498. [10.1016/j.sbspro.2017.02.095](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.095)
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C., y Ortega-Ruíz, R. (2016). Ansiedad Social en la Adolescencia: Factores Psicoevolutivos y de Contexto Familiar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 24(1), 29-49. <https://psycnet.apa.org/record/2016-20205-002>
- Gómez-Romero, M. J., Limonero, J. T., Toro, T. J., Montes-Hidalgo, J., y Tomás-Sábado, J. (2017). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 18-23. <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/12/03.Gomez-27-30a-1.pdf>
- Gonçalves, P. E. y Possebon, F. (2020). Descubrir o afeto: Uma Proposta de Educação Emocional na Escola. *Revista Contexto & Educação*, 35(110). 163 - 186. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.163-186>
- González, D. J., Molina, G. J., Zapata, M. G., y Ruíz, R. J. (2008). *Competencias profesionales, desarrollo humano y formación integral desde una estrategia didáctica reflexiva en educación superior* [tesis de maestría]. CINDE y Universidad de Manizales.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Gurdián-Fernández, A. (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. PrintCenter.
- Gutiérrez, J.A., Montoya, V.L., Toro, I.M., Briñón, Z.M., Rosas, R.E., y Salazar, Q.L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Med*, 24(1), 7-17. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v24n1/v24n1a02.pdf>
- Hamui, A. y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1), 55-60. http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba
- Kokkonen, M. (2011). “La promoción del bienestar emocional y social en Finlandia a múltiples niveles”. Fundación Marcelino Botín.
- Kosic, M. (2018) Media Literacy and for The Net Generation. *International Journal of emotional education*, 10(1), 68 - 88. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177650.pdf>
- Kuhn, T. (1972). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica
- Lucas, R. (2010). *Explícame a la persona*. Edizioni ART
- Macías, M. (2002) Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe* 10, 27-38. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Merchán-Clavellino, A., Romero-Moreno, A. F. y Alameda-Bailén, J. R. (2017). Consumo de sustancias psicoactivas, inteligencia emocional y rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista Española de Drogodependencias*, 42(4), 21-34. https://www.aesed.com/upload/files/vol-42/num-completos/v42n4_amerchan-et-al.pdf

- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126751>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mendoza, P. C. (2017). La Cartografía Social. En Páramo, P. (Comp.). *La Investigación en Ciencias Sociales: técnicas de recolección de información*. (pp. 404-411). Universidad Piloto de Colombia
- Modzelewski, H. (2016). Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(30), 83-110. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62845862005.pdf>
- Monaco, E., de la Barrera, U., y Montoya-Castilla, I. (2017) Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en la adolescencia. *Calidad de Vida y Salud*, 10(1), 41-56
- Montessori, M. (2006). *The Montessori method*. Cosimo.
- Moraleda, Á. (2015) *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
- Mujica, F., Inostroza, C., y Orellana, N. (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. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Neill, A. S. (1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. Editores Mexicanos Unidos.
- Nova, H. A. (2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de Filosofía*, 1(18), 185-214. <https://doi.org/10.19053/01235095.v1.n18.2016.5363>
- Nova, H. A. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Revista de Investigación y Pedagogía. Praxis & Saber*, 8(17), 181 - 200. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206>
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press
- Oficina de Planeación y Estadística. (2021a). *Plan Global de Desarrollo. Universidad Nacional de Colombia*. http://www.planeacion.bogota.unal.edu.co/plan_global_de_desarrollo/
- Oficina de Planeación y Estadística. (2021b). *Plei 2034. Plan Estratégico Institucional. Universidad Nacional de Colombia*. <http://www.planeacion.bogota.unal.edu.co/plei/>
- Orozco L. (1999). *La Formación Integral: Mito o Realidad*. Editorial Uniandes
- Orozco, L. (2011). *La formación integral: Menos retórica y más reconocimiento de la tarea necesaria*. Blog Universidad y Cambio. <http://universidadycambiosocial.blogspot.com/2011/03/la-formacion-integral-menos-retorica-y.html>
- Ortega, N. M. (2010). La Educación Emocional y sus Implicaciones en la Salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785025.pdf>

- Pacheco, H. P., Villagrán, R. S., y Guzmán, A.C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estud. Pedagóg*, 41(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100012>
- Páramo, P. (2017). La Entrevista. En P. Páramo. (Comp.). *La investigación en ciencia social: técnicas de recolección de información*. (pp. 190-211). Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez-Escoda, E. N., Berlanga, S. V. y Alegre, R. A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(1), 97 -113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Pestalozzi, J. H. (2004). *El libro de las madres y otros escritos*. PPU.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Edit. Psique.
- Prieto E, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Prior, L. (2008). Repositioning Documents in Social Research. *Sociology*, 42(5), 821-836. 10.1177/0038038508094564
- Pulido, A. F., y Herrera, C. F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Cienc. Psicol*, 11(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i1.1344>
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En: A. Quintana., y W. Montgomery. (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad*. (pp. 65-73). UNMSM.
- Remolina, G., Baena, G., y Gaitán, C. (2001). *Tres palabras sobre formación*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Ricoeur, P. (1984). *La metáfora viva*. Editorial Megápolis
- Rincón, J. L. (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones*. ACODESI.
- Ríos, A. C. (2010). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 15-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5578>
- Rivera-Aguilera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas*, 16(3), 111-121. 10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1092
- Rodríguez, S. C., Lorenzo, Q. O. y Herrera, T., L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Romero, P. C. (2006). ¿Educar las emociones? Paradigmas Científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 105-119. <https://core.ac.uk/download/pdf/51381068.pdf>
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Alianza Editorial.
- Ruiz, A., y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512724004.pdf>

- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). “La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying”. *Anales de psicología*, 28(1), 71-82. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140542>
- Sánchez, L., García, E. y Rodríguez, G. (2016) Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 22(2). 1 - 25. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Schoeps, K., de la Barrera, U y Montoya Castilla, I. (2019). Impact of emotional development intervention program on subjective well-being of university students. *Semantic Scholar*, 79, 711-739. 10.1007/S10734-019-00433-0
- Scott Loinaz, E. (2019) Teachers’ perceptions and practice of social and emotional education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of emotional education*, 11(1), 31 - 48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213640.pdf>
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Senra, M., Pérez-González, J. C. y Manzano, N. (2007). “Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: revisión y estado actual de la cuestión”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 73-82. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.1.2007.11305>
- Solé, B. J. (2020). El Cambio Educativo ante la Innovación Tecnológica, la Pedagogía de las Competencias y el Discurso de la Educación Emocional. *Una Mirada Crítica. Teri*. 32(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Zubieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Suberviola-Ovejas, I. (2011). Competencia Emocional y Rendimiento Académico en el Alumnado Universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117, 1-17. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E.1-17>
- Suurmond, J. M. (2005). Our Talk and Walk. Discourse Analysis and Conflict Studies. *Netherlands Institute of International Relations*. Working Paper N° 35. https://www.clingendael.org/sites/default/files/pdfs/20051000_cru_working_paper_35.pdf
- Thorndike, L.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper’s Magazine*, 140, 227-235. <https://harpers.org/archive/1920/01/intelligence-and-its-uses/>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.)*. ECOE
- Torrijos, F. P., Martín, I. J. y Rodríguez, C.M. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 579 - 597. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>
- Trianes, T. M., y García, C. A. (2002). Educación Socio-afectiva y Prevención de Conflictos Interpersonales en los Centros Escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249640>
- Trujillo F., M. & Rivas T., L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9- 24. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia. (2016). *Visión 20/UN. Construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia a 20 años*. UNAL

- Universidad Nacional de Colombia. (2018). La Universidad Nacional se piensa a 2030: visión, retos y perspectivas. *Claves para el debate público*, 68, 2-79. http://agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No-68.pdf
- Urra, E., Muñoz, A., y Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, 10(2), 50-57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000200004
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Vargas, J. C. (2010). De la Formación Humanista a la Formación Integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, 7-16. <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n30/n30a08.pdf>
- Vásquez, C. A. (2019). *Análisis Conversacional: Estudio de la acción social*. Editorial Universidad de Guadalajara
- Vásquez, A. A., y Manassero, M. M. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): Evidencias y argumentos generales. *Rev. Eureka. Enseñ. Divul. Cien.*, 4(2), 247-271. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92040304.pdf>
- Vicerrectoría Académica. (2015). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Universidad Nacional de Colombia. <http://diracad.bogota.unal.edu.co/resources/pei/PEI.pdf>
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educación*, 14(2). <https://doaj.org/article/c8fecfe34d954b058c8ae7abde08665c>
- Villalta, M. A. (2009). Análisis de la Conversación. Una propuesta para el estudio de la Interacción Didáctica en Sala de Clase. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100013&script=sci_arttext
- Villegas, V. F., Valderrama, H. C., y Suárez, A. W. (2019) Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27961579007/html/index.html>
- Vivas, G. M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas, tomo 2*. Visor.
- Wodak R y Krzizanowski M. (2008). *Qualitative discourse analysis in the social science*. Palgrave.
- Zakaria, F. (2015). *In defense of a liberal education*. W. W. Norton.

8. Anexos

8.1. Anexo 1. Formato de consentimiento informado

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

| | |
|--|---|
| Título del proyecto de investigación | EDUCACIÓN EMOCIONAL Y FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA |
| Resumen de la investigación | <p>La presente investigación se lleva a cabo por estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano como parte de su Tesis de Grado. Tiene como objetivo identificar e interpretar las concepciones y relaciones que tienen los diversos actores educativos (estudiantes, egresados, docentes y directivos) de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá alrededor de la educación emocional y la formación integral.</p> <p>El estudio se enmarca metodológicamente dentro del enfoque hermenéutico interpretativo y tiene como estrategias para la recolección de información la aplicación de grupos focales, entrevistas y análisis de documentos institucionales.</p> |
| Descriptor clave del proyecto de investigación | Formación integral, educación emocional, educación superior, paradigma cualitativo y enfoque hermenéutico. |
| Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio | La participación en esta investigación no conlleva alguna retribución monetaria, sin embargo, puede contribuir al desarrollo pedagógico que puede impactar en el bienestar de todos los actores educativos de la universidad y los debates actuales alrededor de la educación superior. |
| Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación | Los resultados de la investigación serán socializados en el simposio de trabajos investigativos de CINDE 2021-2 y el texto de tesis almacenado en el repositorio de la UPN. De igual manera, podría socializarse en otros eventos académicos como congresos o simposios, así como en la publicación de artículos científicos. Todos estos, asegurando el anonimato de los participantes, la reserva de la información y el uso de esta para fines únicamente académicos. |

| | | | |
|---|---|----------|-----|
| Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información | <p>Los investigadores, al igual que la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE, en cumplimiento de lo definido en la Ley 1581 de 2012 y en el Decreto Reglamentario 1377 de 2013, manejará los datos personales con las medidas técnicas, humanas y administrativas que sean necesarias para otorgar su seguridad, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento. De acuerdo con lo anterior, los datos personales que los investigadores solicitan, así como los resultados, serán utilizados para su interpretación con fines estrictamente educativos y profesionales.</p> <p>Recordamos que la participación en este estudio es totalmente voluntaria, la información que se obtenga será confidencial y no se usará para ningún otro propósito ajeno a la investigación.</p> | | |
| Datos generales del investigador principal | Nombre(s) y Apellido(s) : XXX | | |
| | N° de Identificación: XXX | Teléfono | XXX |
| | Correo electrónico: XXX | | |
| | Dirección: XXX | | |

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____
 Identificado con Cédula de Ciudadanía número _____ de la ciudad de _____

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Correo electrónico: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación.

8.2. Anexo 2. Guion-Grupos Focales

Dentro de los momentos que se llevaron a cabo el desarrollo de los grupos focales se tuvieron en cuenta los siguientes espacios:

- Saludo y presentación de los integrantes del grupo de investigación
- Presentación de los objetivos y metodología del espacio
- Aclaración de dudas
- Desarrollo, socialización de preguntas y diálogo
- Resolución de dudas generadas y agradecimiento

En cuanto a las principales preguntas orientadoras como guía principal para la realización de los grupos focales fueron:

1. ¿Cuál creen que es la idea que tiene la Universidad Nacional respecto a su formación integral?
2. Más allá de las apuestas formativas de su programa académico, ¿cuáles consideran que son los espacios, ideas o programas que aportan a su formación integral?
3. ¿Consideran que la universidad tiene apuestas respecto a su educación emocional?, ¿cuáles han sido?
4. ¿Cómo se han manifestado o hecho explícitas?, ¿Quiénes las realizaron?
5. ¿Creen que la educación emocional tiene un impacto en la disminución de problemáticas como la depresión, la deserción, etc.?
6. ¿De qué forma la formación integral puede estar o no relacionada con la educación emocional?

Cabe aclarar que, si bien fueron las preguntas de base, en el transcurso de los grupos focales surgieron temáticas o experiencias que se consideraron necesarias profundizar y se incluyeron otras preguntas dentro del diálogo.

8.3. Anexo 3. Guion-Entrevista Semiestructurada

En las siguientes tablas pueden discriminarse las preguntas diferenciadas entre las que están dirigidas a docentes o directivos con relación a la Formación Integral y la Educación Emocional:

Tabla 1. Preguntas Entrevista semiestructurada Formación Integral

| CATEGORÍA | DOCENTES | DIRECTIVOS |
|----------------------|---|---|
| Definición | ¿Cómo podría definir la FI? ¿Qué características cree que tiene la formación integral en la educación superior? | ¿Qué características tiene la FI en la educación superior? ¿Cómo define la UN la FI? |
| Objetivo | Como docente de la UN ¿Qué objetivo/importancia tendría la FI de los estudiantes de la UN? ¿Qué busca desarrollar la FI? | ¿Qué busca desarrollar la FI en los estudiantes de la UN? |
| Enseñanza | ¿Favorece dentro de sus procesos de educación la FI? ¿De qué manera? ¿Cuáles son los principales obstáculos de incluir la FI en los procesos educativos? | ¿Cómo se favorece la inclusión de la FI en los procesos de formación de los estudiantes de la UN? |
| Institucional | ¿Sabe si la UN tiene lineamientos claros sobre la FI de sus estudiantes? ¿cuáles? | ¿Qué lineamientos existen en la UN para hablar de la FI de sus estudiantes? ¿cuáles? ¿Qué lineamientos se está pensando la UN para una FI de sus estudiantes? ¿cuáles? ¿Sobre quién(s) recae la responsabilidad dentro de la UN de la FI? |

Tabla 2. Preguntas entrevista semiestructurada Educación Emocional

| CATEGORÍA | DOCENTES | DIRECTIVOS |
|------------------------|---|---|
| Definición | ¿Ha escuchado hablar de la EE? ¿Con qué la relaciona? ¿Qué características cree que tendría la EE en la educación superior? ¿Es importante hablar de EE en la educación superior? ¿por qué? | ¿Ha escuchado hablar de la EE? ¿Con qué la relaciona? ¿La UN utiliza algún término o definición cercano al de EE? |
| Responsabilidad | ¿Los docentes deben incluir en sus procesos educativos la EE? ¿por qué? ¿cómo? | ¿La UN es responsable de llevar a cabo una FI que incluya la EE? ¿Por qué? ¿De qué manera? |

| | | |
|----------------------|---|---|
| | ¿La UN es responsable de llevar a cabo una FI que incluya la EE? ¿Por qué? ¿De qué manera? ¿Quién lo debe hacer? | ¿Quién lo debe hacer? ¿Qué hace falta para implementar lineamientos relacionados con la EE en la UN? |
| Docentes | ¿Usted incluye de alguna manera la EE en los procesos educativos con los estudiantes? ¿Cómo? ¿De qué manera? | ¿De qué manera la UN garantiza el desarrollo de dimensiones emocionales de los estudiantes? ¿Quién está a cargo de esta función? ¿Qué impacto tiene? |
| Institucional | ¿Sabe si la UN tiene lineamientos claros sobre cómo incluir aspectos relacionados con la dimensión emocional de los procesos educativos? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Están a cargo de quién(es)? | ¿La UN tiene lineamientos claros sobre cómo incluir aspectos relacionados con la dimensión emocional en los procesos educativos? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Están a cargo de quién(es)? |
| Impacto | ¿Cree que la inclusión de la EE dentro de los procesos educativos impactaría a los estudiantes de alguna manera? ¿En qué aspectos? ¿De qué manera impactaría la práctica pedagógica la inclusión de la EE? | ¿Es importante hablar de EE en la educación superior? ¿por qué? ¿Qué aspectos cree impactan/podrían impactar la implementación de la EE en los procesos educativos llevado a cabo con los estudiantes? |

8.4. Anexo 4. Guion-Cartografía Social Pedagógica

Los participantes de esta técnica serán estudiantes, egresados y profesores de la UNAL. En este escenario, todos los actores estarán en el mismo espacio con el objetivo de que se entablen conversaciones más amplias y discusiones desde cada perspectiva en un mismo ejercicio. Los criterios de inclusión para cada población son los mismos explicados anteriormente. Se añade haber sido partícipe de un espacio de discusión en el marco de esta investigación (grupos focales o entrevistas).

Guion-Instrucciones.

“El día de hoy vamos a realizar un ejercicio cartográfico (preguntar si algún participante ha tenido experiencias alrededor de la CS o incluso CSP), los queremos invitar a plasmar de forma gráfica sus concepciones frente a lo que denominamos como Educación Emocional y Formación Integral, elementos que se discutieron en espacios anteriores. Esa será la problemática del día y la idea es que tracen un territorio que va más allá de lo que conocemos como territorio, vamos a pasar de un territorio físico a uno existencial y epistemológico, entendiéndolo como un sistema de relaciones que ustedes viven diariamente ante la relación que existe entre educación emocional y la formación integral.

La idea es que inicien dialogando un poco acerca de esta relación y sus experiencias, para después acordar las convenciones y realizar el mapa, un objetivo es que explique el mapa al finalizar y podamos socializar entre todos las relaciones encontradas y los aspectos de transformación que creamos importantes:

Etapas:

- 1) acuerdo de convenciones,
- 2) elaboración del mapa
- 3) explicación del mapa
- 4) acuerdos de transformación (si se da el espacio entre los participantes)

Como indicaciones importantes, no se pueden incluir palabras, las convenciones pueden repetirse en el mapa y las relaciones pueden ser múltiples”

8.5. Anexo 5. Matriz para el Análisis Documental

Frente a esta estrategia de recolección tendremos en cuenta dentro de nuestro corpus textual documentos que sean políticas, normatividades, proyectos y planes de desarrollo y acción que se han formulado en la UNAL; y como criterio de inclusión han de haber sido diseñados y/o instaurados desde año 2010 hasta el 2021.

| Objetivo específico al que responde | | | | |
|--|----------------------------|---------------|-------------------------|--------------------|
| Nº y tipo de documento | | | | |
| | | | | |
| Categoría 1 | Formación Integral | | | |
| | Apartado textual | Página | Tipo apartado de | Comentarios |
| Nombre de la subcategoría | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Categoría 2 | Educación emocional | | | |
| | Apartado textual | Página | Tipo apartado de | Comentarios |
| Nombre de la subcategoría | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

8.6. Anexo 6. Códigos de los Participantes

Este proceso de codificación constó de asignar el tipo de participante, la facultad perteneciente y el escenario de la información, por ejemplo, en el caso para codificar información de un estudiante de la facultad de Ciencias Humanas en el grupo focal 1, se asignaría el código EST.CH.GF1.

| Tipo de participante | Facultad/Dependencia | Código |
|-----------------------------|---|---------------------------|
| Egresado | Odontología | EGR.ODO.GF1 |
| Egresado | Veterinaria y Zootecnia | EGR.VZ.GF1 |
| Egresado | Ciencias Políticas y Derecho | EGR.CPD.GF1 |
| Egresado | Medicina | EGR.MED.GF1 |
| Egresado | Ciencias Humanas | EGR.CH1.GF1 |
| Egresado | Ingeniería | EGR.ING1.GF1/EGR.ING1.CSP |
| Egresado | Ciencias Económicas | EGR.CE1.GF1//EGR.CE1.CSP |
| Egresado | Ciencias Humanas | EGR.CH2.GF2/EGR.CH2.CSP |
| Egresado | Ingeniería | EGR.ING2.GF2 |
| Egresado | Ciencias | EGR.C1.GF2 |
| Egresado | Ciencias | EGR.C2.GF2 |
| Egresado | Artes | EGR.ART.GF2 |
| Egresado | Ciencias Económicas | EGR.CE2.GF2 |
| Estudiante | Medicina | EST.MED.GF1 |
| Estudiante | Ingeniería | EST.ING1.GF1 |
| Estudiante | Derechos y Ciencias Políticas | EST.DCP1.GF1 |
| Estudiante | Ciencias | EST.C1.GF1 |
| Estudiante | Ciencias humanas | EST.CH1.GF1 |
| Estudiante | Ciencias Humanas | EST.CH2.GF2 |
| Estudiante | Ciencias Humanas | EST.CH3.GF2 |
| Estudiante | Ingeniería | EST.ING2.GF2 |
| Estudiante | Odontología | EST.ODO.GF2 |
| Estudiante | Artes | EST.ART.GF2/EST.ART.CSP |
| Estudiante | Ciencias Agrarias | EST.CAG.GF2/EST.CAG.CSP |
| Estudiante | Ciencias | EST.C1.GF2 |
| Estudiante | Medicina Veterinaria y Zootecnia | EST.MDZ.GF2 |
| Estudiante | Derecho y Ciencias Políticas | EST.DCP2.GF2 |
| Docente | Artes | PROF.ART.ESE |
| Docente | Ciencias Humanas | PROF.CH.ESE |
| Docente | Ingeniería | PROF.ING.ESE |
| Docente | Ciencias | PROF.C.ESE |
| Administrativo | Bienestar Universitario de Sede | ADM.BIEN1.ESE |
| Administrativo | Bienestar Universitario de Sede | ADM.BIEN2.ESE |
| Administrativo | Unidad de Transformación Pedagógica (UTP) | ADM.UTP.ESE |
| Administrativo | Grupos de Estudio Autónomo (GEA) | ADM.GEA.ESE |
| Administrativo | Ingeniería | ADM.DDI.ESE |

8.7. Anexo 7. Matriz de Codificación y Categorización Manual

| Categoría | | |
|---------------------|-------------------------|-------------------|
| Subcategoría | | |
| Código | Apartado textual | Comentario |
| | | |
| | | |

8.8. Anexo 8. Cartografía Social Pedagógica

