

**LA EMOCIONALIDAD DE MAESTRAS EN FORMACIÓN Y SU INFLUENCIA
EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CICLO DE PROFUNDIZACIÓN**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INFANCIA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

MARIANA VALENTINA AYALA SÁNCHEZ

PAULA MARIANA AYALA PINEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ, D.C. 2025

LA EMOCIONALIDAD DE MAESTRAS EN FORMACIÓN Y SU INFLUENCIA EN
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CICLO DE PROFUNDIZACIÓN

MARIANA VALENTINA AYALA SÁNCHEZ

PAULA MARIANA AYALA PINEDA

TRABAJO DE GRADO REALIZADO COMO REQUISITO PARA OPTAR EL
TÍTULO DE LICENCIADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

TUTORA: ADRIANA MARIA MARTÍNEZ LARA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ, D.C, 2025

Dedicatorias

A mi amada hija, Elisa Zambrano Ayala, por ser la chispa de la vida, el motor inagotable que da impulso y sentido a cada uno de mis días, la luz que me recuerda la belleza de la vocación y la razón más hermosa para buscar la excelencia. Este logro es, ante todo, el inicio de todo lo que soñaremos juntas. A mis amados padres, por su amor incondicional, por cada sacrificio silencioso y constante que hizo posible este sueño, por ser el cimiento de mi vida y por inculcarme el valor irrenunciable de la perseverancia y la dignidad. A mis hermanos, por ser mi apoyo incondicional, mi refugio seguro y mi alegría compartida en cada etapa del camino. Y a Dios y al Universo, por la guía incesante, por proveer la fe y la fortaleza inquebrantable que iluminaron el sendero en los momentos de mayor incertidumbre.

Paula Ayala

Este trabajo de grado quiero dedicárselo principalmente a mi abuelo Álvaro Sánchez (Q.E.P.D) quién siempre confió en mí y me enseñó a ser persistente para lograr cumplir con lo que me propongo, por sus enseñanzas, por sus palabras que para mí siempre fueron muy sabias, sé que, aunque no está acá en cuerpo estará muy orgulloso de lo que he logrado.

A mí mamá Diana Sánchez, quién estuvo presente en todo mi proceso y fue un apoyo fundamental para salir adelante y luchar por este sueño, quien siempre recalco mis fortalezas, pero también debilidades para mejorar cada día como persona y profesional. A mí papá Jaime Ayala por sus constantes palabras de reflexión para mejorar cada día, a mí abuela Ana María Lavado de Sánchez por confiar en mí proceso y estar orgullosa de mí. A mí hermano Tomás Ayala por su apoyo a lo largo de mi carrera y por ser participé de mi formación.

Mariana Valentina Ayala

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi familia por ser un apoyo fundamental en los momentos en los que pensaba decidir, en especial a mi mamá por su motivación constante para ayudarme a cumplir este sueño que tenía desde niña de ser Licenciada; a mis compañeras y amigas de la universidad que siempre estuvieron dispuestas a escuchar y corregirme, pero también a tener experiencias conjuntas que nos ayudaban a reafirmar la razón por la cual decidimos ser maestras.

También agradezco a cada maestro de la licenciatura en educación Infantil por los conocimientos compartidos, por cada experiencia que aportó de manera significativa a mi formación, pero sobre todo por ser una mano amiga en situaciones adversas.

Quiero agradecer a mi compañera de trabajo de grado y colega Paula Ayala, por confiar en mí en la realización de esta monografía que se ha venido fortaleciendo desde nuestra formación y la propia experiencia.

Gracias por el compromiso, la dedicación y entrega que se ha visto reflejada en cada página, pero también en cada encuentro.

A todos ¡Mil gracias!

Mariana Valentina Ayala

Deseo expresar mi profunda gratitud a quienes hicieron posible la culminación de esta monografía: A la Universidad Pedagógica Nacional y a la Licenciatura en Educación Infantil, por el marco de formación crítica que sustentó esta investigación. A la profesora Adriana María Martínez Lara, nuestra tutora, cuya rigurosa orientación metodológica y conceptual fue esencial para dar solidez al análisis de experiencias. A mi compañera y coautora, Mariana Valentina Ayala Sánchez, por su compromiso, colaboración y esfuerzo compartido durante todo el proceso de investigación. Finalmente, a las 17 maestras en formación participantes, cuya honestidad en sus narrativas emocionales constituyó la fuente vital y el corazón de este estudio.

Paula Mariana Ayala Pineda

RESUMEN

La investigación analiza la emocionalidad de las maestras en formación durante su ciclo de profundización, entendida como un componente central de sus prácticas educativas en el pregrado. Surge de experiencias vividas por estudiantes entre 2024-1 y 2024-2, quienes reconocieron que las emociones atraviesan los procesos de intervención, reflexión, interacción comunitaria y participación en los centros de práctica. El estudio se articula con la línea de investigación “Infancia, educación y sociedad” y se basa en una revisión documental complementada con entrevistas, grupos focales y observación participante.

La monografía se organiza en cuatro capítulos: el primero presenta el contexto institucional, la problemática y los objetivos; el segundo describe el enfoque metodológico cualitativo y sus técnicas de recolección; el tercero desarrolla el marco teórico sobre la emocionalidad docente, la práctica pedagógica como espacio de subjetivación y el vínculo entre afectividad y desempeño profesional; y el cuarto ofrece un análisis crítico de los hallazgos y categorías emergentes.

Los resultados muestran que las emociones influyen en la toma de decisiones pedagógicas, en la relación con los niños y en la construcción de sentido de la práctica. El estudio evidencia que, aunque la dimensión emocional es fundamental en educación infantil, suele ser invisibilizada en la formación docente en Colombia, generando limitaciones en la creación de ambientes educativos seguros y sensibles. Finalmente, la investigación resalta la necesidad de fortalecer la educación emocional como eje estructurante de la identidad profesional de las maestras y de diseñar programas formativos que integren de manera crítica y situada esta dimensión.

ABSTRACT

The research analyzes the emotionality of preservice teachers during their advanced training cycle, understood as a central component of their undergraduate educational practice. It emerges from experiences lived by students between the semesters 2024-1 and 2024-2, who recognized that emotions permeate intervention processes, reflection, community interaction, and participation in practicum centers. The study is aligned with the research line “Childhood, Education, and Society” and is based on a document review complemented by interviews, focus groups, and participant observation.

The monograph is organized into four chapters: the first presents the institutional context, the problem, and the objectives; the second describes the qualitative methodological approach and its data collection techniques; the third develops the theoretical framework on teacher emotionality, pedagogical practice as a space for subjectivation, and the link between affectivity and professional performance; and the fourth offers a critical analysis of the findings and emerging categories.

The results show that emotions influence pedagogical decision-making, relationships with children, and the construction of meaning in practice. The study reveals that although the emotional dimension is fundamental in early childhood education, it is often rendered invisible in teacher training in Colombia, creating limitations in the development of safe and sensitive educational environments. Finally, the research highlights the need to strengthen emotional education as a structuring axis of teachers’ professional identity and to design training programs that critically and contextually integrate this dimension.

Palabras clave: Emoción, Maestras en formación, Practica pedagógica, Ciclo de profundización, Escolarizado y no escolarizado.

Palabras clave inglés: Emotion, pre-service teachers, pedagogical practice, specialization cycle, formal and non-formal education.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN Y SITUACIÓN PROBLEMA	14
1.1. Ciclo de Profundización en el Ámbito de la Práctica	17
1.2. Desarrollo Metodológico del Proceso de Práctica	20
1.3 Contextos Educativos.....	22
1.4. Situación Problema	35
1.5. Objetivos	39
1.5.1. Objetivo General.....	39
1.5.2. Objetivos Específicos.....	39
1.6 Estudios previos y/o Antecedentes	40
1.7 Justificación	42
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO	44
2.1. Enfoque y Método de la Investigación	45
2.2 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	46
2.2.1. Entrevistas Semiestructuradas	46
2.2.2. Grupos Focales.....	49
2.2.3. Observación Participante	51
2.3. Proceso De Recolección De La Información.....	52

CAPÍTULO III. REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES	55
3.1. Aporte de la práctica pedagógica en la formación inicial (LEI)	55
3.2. Educación Emocional en la formación docente: Sentido, profundización y práctica situada	59
3.2.1 Ciclo de Profundización y desarrollo de competencias emocionales	59
3.2.2 El Eje Emocional como componente transversal de la formación	60
3.3 Emociones: Definiciones Conceptuales y Pedagógicas.....	62
3.3.1. Alegría.....	66
3.3.2. Tristeza.....	67
3.3.3. Miedo	68
3.3.4. Frustración	69
3.3.5. Ira	71
3.4. La dimensión emocional en la formación docente	72
3.5. Educación emocional como enfoque transversal en contextos complejos	75
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS.....	76
4.1. Identificación y caracterización de las emociones básicas.	77
4.1.1. Miedo	77
4.1.2. Frustración	78
4.1.3. Alegría.....	79
4.2. Ejes de análisis.....	82

4.2.1. Eje I: La Emocionalidad en la Acción Pedagógica Situada.....	82
4.2.2. Eje II: El Vínculo Emocional y la Construcción de la Identidad Docente	86
4.2.3. Eje III: Implicaciones Éticas y la Demanda Curricular Explícita.....	91
4.3. Conclusiones del análisis: emociones, identidad y formación.....	95
BIBLIOGRAFÍA	101
ANEXOS	109

INTRODUCCIÓN

La estructura de esta investigación se enmarca en la indagación documental con enfoque cualitativo e interpretativo, y tiene por objeto analizar la emocionalidad de las maestras en formación del ciclo de profundización, manifestada en las prácticas educativas en los ámbitos del pregrado. Esta monografía surge de la pregunta que emerge de un grupo de estudiantes que, en sus experiencias formativas durante los periodos 2024-1 y 2024-2, identificaron la emocionalidad como un componente transversal e importante en el proceso de formación como maestras. Esto abarca los procesos de intervención, la reflexión escritural, la articulación con otros espacios académicos, la interacción con las comunidades educativas y la participación en la cotidianidad de los centros de práctica.

Este estudio está articulado a la línea de investigación del Programa en Educación infantil “Infancia, educación y sociedad” (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2023), y es producto de la reflexión sobre vivencias que se construyeron de forma conjunta en distintos lugares de práctica escolarizados y no escolarizados, donde se realizó la práctica pedagógica. A partir de estas experiencias se realiza una revisión crítica y sistemática de fuentes académicas que permiten abordar la dimensión de las emociones en el marco de la identidad profesional docente, con especial énfasis en la formación inicial. El trabajo se organiza en cuatro capítulos.

El primero contextualiza los escenarios institucionales donde se desarrollaron las prácticas, presenta la situación problema, los objetivos de la investigación y la pregunta orientadora, además de caracterizar el ciclo de profundización según los lineamientos de la licenciatura. El segundo capítulo expone el enfoque metodológico adoptado y detalla las técnicas

de recolección de información como entrevistas, grupos focales y observación participante. Si bien estas técnicas no constituyen el eje central del diseño metodológico, enfocado en el análisis documental, si aportan insumos valiosos para la interpretación de las fuentes y la construcción argumentativa.

El tercer capítulo desarrolla la fundamentación conceptual que sustenta el análisis, estructurada en torno a tres ejes teóricos principales: la emocionalidad en la formación docente, entendida como dimensión constitutiva del ser maestra en contextos de práctica; la práctica pedagógica como espacio de subjetivación, donde se configuran sentidos, vínculos y posicionamientos éticos; y la relación entre afectividad y desempeño profesional, abordada desde las narrativas vividas por las maestras en formación, cuyas historias emocionales tensionan, modelan y resignifican sus modos de habitar la docencia.

Además, incluye el aporte de autores y autoras que han problematizado el lugar de las emociones en la formación inicial del docente, lo cual permite construir categorías analíticas pertinentes. Finalmente, el capítulo cuatro ofrece una reflexión crítica de los hallazgos que emergen del cruce entre las fuentes documentales y las experiencias formativas. Se identificaron categorías emergentes desde las cuales fue posible aproximarse a la relación entre las emociones, la toma de decisiones pedagógicas, el vínculo con los niños y las niñas, y la construcción de sentido de la práctica pedagógica. Las conclusiones y recomendaciones del trabajo apuntan a la necesidad de fortalecer la propuesta de investigación sobre la dimensión emocional vinculada a los procesos formativos de la licenciatura, para inscribirla en un eje estructurante de la identidad profesional de las maestras en formación.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN Y SITUACIÓN PROBLEMA

La formación inicial docente no se limita a la apropiación de saberes teóricos y metodológicos; se configura en el encuentro directo con los escenarios educativos, donde se ponen en juego la práctica, la identidad profesional y la emocionalidad de las maestras en formación, entre otros. Por ello, la contextualización de esta investigación no se concibe como un marco que simplemente describa los aspectos de orden oficial de las instituciones, sino como un espacio reflexivo que permite comprender las condiciones, tensiones y posibilidades que atraviesan las estudiantes durante el ciclo de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

En consonancia con lo anterior, este capítulo presenta las características del ciclo de profundización y la experiencia formativa vivida por el grupo investigador. Inicialmente conformado por cuatro estudiantes, el equipo fue reestructurado tras el retiro de dos integrantes, quedando conformado finalmente por las dos maestras en formación autoras del presente informe que decidieron continuar el proyecto, conservando la idea inicial, pero focalizando el análisis en los escenarios donde se desarrollaron prácticas pedagógicas sistemáticas. Esta delimitación permitió centrar el estudio en cinco contextos educativos que, entre los periodos 2024-1 y 2024-2, ofrecieron condiciones para realizar lecturas del entorno, intervenciones pedagógicas, entrevistas y grupos focales, generando experiencias significativas directamente vinculadas al objeto de investigación.

Como maestras en formación, reconocemos que estos escenarios no son simples lugares de práctica, sino espacios de formación colectiva y construcción profesional donde confluyen

teoría, experiencia y, de manera esencial, la emocionalidad que acompaña nuestra formación y la comprensión de nuestro rol como docentes para las infancias. Por ello, la contextualización aquí presentada no se limita a describir las instituciones, sino que busca precisar la intencionalidad formativa del ciclo y evidenciar cómo las prácticas pedagógicas están atravesadas por emociones que influyen en nuestras interacciones con niños, familias, docentes titulares y comunidades educativas.

La caracterización de los cinco escenarios se organiza en dos fases, articuladas con los momentos de la práctica pedagógica y los instrumentos utilizados. La fase 1 (2024-1) incluye el Museo de la Salle y el Colegio Instituto Técnico Julio Flórez; la fase 2 (2024-2) comprende el Colegio Aquileo Parra, el Museo Interactivo Maloka y la Fundación Social Crecer Mis Ternuras. En el presente estudio, la contextualización de los escenarios de práctica no se limita a una descripción geográfica o institucional, sino que busca identificar elementos del proyecto pedagógico institucional (PEI), la misión y visión que configuran el clima formativo en el que se desarrollan las experiencias socioafectivas de las maestras en formación. Se parte del supuesto metodológico de que las prácticas pedagógicas en el ciclo de profundización no emergen en el vacío, sino que están mediadas por las orientaciones éticas, relacionales y formativas que cada institución promueve. Por ello, analizar el enfoque educativo, los valores declarados y el tipo de acompañamiento que ofrecen estos escenarios permite comprender cómo se habilitan o se restringen las expresiones emocionales, la construcción de vínculos y la gestión afectiva en el proceso formativo. Esta relación entre el tipo de escenario y los asuntos socioafectivos es clave para interpretar las vivencias de las participantes y para situar los hallazgos en contextos institucionales concretos.

Más allá de la descripción institucional, el análisis de los escenarios de práctica busca conocer cómo las orientaciones pedagógicas, los valores institucionales y las dinámicas relacionales de cada escenario influyen en las experiencias emocionales de las futuras maestras. Se parte de la creencia de que la identidad docente no tiene lugar en un marco aislado, sino que se va construyendo junto a los marcos institucionales, las expectativas formativas y las experiencias afectivas que surgen de la práctica. Emociones como el entusiasmo, la ansiedad, la frustración, la motivación no solo acompañan el proceso de formación, sino que conducen a formas de posicionarse ante la enseñanza, de dar sentido al rol de la maestra y de asumir responsabilidades pedagógicas. En este sentido, lo que se articula entre las variables del marco institucional y las experiencias emocionales se dirige a comprender cómo se va conformando una identidad profesional situada, atravesada por las tensiones, aprendizajes y resignificaciones que surgen de la relación directa y vivencial con la realidad educativa.

La elección de los cinco escenarios de práctica se ajusta a criterios metodológicos y formativos que facilitan el abordaje de la emocionalidad de las maestras en formación desde una perspectiva situada, plural y relacional; para ello, se procuraban espacios de práctica que requiriesen condiciones situacionales contrastantes, en cuanto a estructura institucional, tipo de población atendida, enfoque pedagógico, grado de formalización de la educación, entre otros. Los escenarios fueron elegidos en función de la articulación del programa de formación docente (accesibilidad, pertinencia curricular, propensión a generar experiencias pedagógicas significativas, entre otros). En ese orden, estos espacios sumaban matices complementarios que enriquecían el análisis de prácticas pedagógicas de profundización y satisfacían el objetivo de ofrecer una comprensión de cómo podía incidir la emocionalidad en la construcción de la identidad docente en situaciones reales de intervención educativa.

De esta manera, la contextualización ofrece una lectura analítica y situada de los escenarios que integraron nuestra experiencia formativa en el ciclo de profundización, mostrando no solo lo que allí ocurrió en términos institucionales, sino también cómo estos espacios configuraron nuestra práctica pedagógica y nos enfrentaron con la importancia de reconocer y gestionar las emociones como parte constitutiva de la formación docente. En este sentido, se articula directamente con la situación problema que orienta esta investigación cuyo eje central es la tendencia a invisibilizar la dimensión emocional en los procesos formativos, a pesar de ser un factor determinante en la construcción de ambientes educativos seguros, significativos y humanos.

1.1. Ciclo de Profundización en el Ámbito de la Práctica

El ciclo de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, constituye la etapa final de la formación inicial, ya que, se entiende que abarca desde el semestre VI hasta el semestre VIII. En esta fase, las maestras en formación pasan de la observación y el acompañamiento a realizar procesos de intervención pedagógica más autónomos, reflexivos y situados, donde los conceptos de teoría, práctica e investigación quedan articulados como dimensiones constitutivas del quehacer profesional. (Universidad Pedagógica Nacional, 2023).

De este modo el ciclo de profundización se orienta sobre la base de ocho principios pedagógicos fundamentales:

1. De una práctica como aplicación del conocimiento teórico a una práctica reflexiva según (Universidad Pedagógica Nacional, 2023): Este principio establece lo siguiente: "concebir la práctica como unidad dialéctica de teoría y práctica, que desde Freire se expresa como la

dialéctica entre el contexto teórico y el contexto concreto donde sucede la acción pedagógica" (p. 19).

2. De la naturalización de conceptos a la configuración de perspectivas críticas y propositivas. Según Universidad Pedagógica Nacional, 2023 “exige imaginar modos de articular teoría-práctica, traducidos en procesos de investigación autocríticos y sistemáticos, sobre preguntas problematizadoras que trasciendan el espacio geográfico” (p. 21).

3. De sujetos espectadores a actores transformativos. Este principio busca impulsar a los estudiantes a asumir un rol activo y transformador, viéndose como sujetos capaces de generar cambios sociales. Requiere que, mediante la investigación y la reflexión crítica sobre las condiciones del contexto, se orienten a la transformación de la praxis pedagógica

4. De la insularidad a la intersubjetividad. Este principio se centra en que “se hace imprescindible pasar de la reflexión individual a la intersubjetiva, con el fin de consolidar conocimientos transformativos cuya emergencia se remite a las comprensiones en plural y por ende al diálogo y contraste permanente” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 25).

5. De un carácter fragmentado del conocimiento y los sujetos a la construcción y puesta en escena de acciones intencionadas. Este principio indica que:

La Licenciatura en Educación Infantil se inscribe en una perspectiva de la formación investigativa comprendida como 'efecto justamente de aquel interés por conocer y empoderar al estudiante mediante el desarrollo de capacidades reflexivas, analíticas y propositivas con las que enfrentar situaciones problema (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 25).

6. De una práctica escritural al margen de los sujetos a una práctica escritural reflexiva y con sentido. "la elaboración de las mencionadas herramientas escriturales desde una perspectiva interpretativa y crítica y el trabajo que se hace a partir de la lectura, categorización y análisis de las mismas, son indispensables para abordar la cualificación de los procesos escriturales" (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 27).

7. De temáticas inconexas a núcleos integradores. El principio "significa que la práctica educativa asume el reto de superar la fragmentación y la visión temática de la propuesta curricular, articulándose al sentido y a las posibilidades de las líneas de Investigación" (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 28).

8. De una mirada predeterminada de los contextos educativos a una lectura crítica de los contextos. Significa que se "procura avanzar hacia el análisis profundo de las realidades educativas, para superar las lecturas que a priori determinaban las posibilidades de acción, participación y proyección laboral por parte de los estudiantes" (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 29).

La organización del ciclo se articula en tres momentos:

- Momento de inmersión y observación (VI semestre): Los estudiantes se relacionan con los escenarios elegidos, realizan diagnósticos situacionales, identifican problemáticas pedagógicas y plantean preguntas de investigación.

- Momento de intervención pedagógica (VII semestre): Se generan, implementan y evalúan, acompañadas de las necesidades del contexto y de las inquietudes formativas de los integrantes del grupo.

- **Momento de sistematización y cierre (VIII semestre):** Se reflexiona sobre los aprendizajes, se reconstruyen las experiencias vividas y se producen productos académicos que dan cuenta de la articulación entre los saberes teóricos, los prácticos, la emocionalidad.

Durante este recorrido las maestras en formación tuvimos la posibilidad de relacionarnos con escenarios como el Museo de la Salle, Maloka, los colegios Julio Flórez y Aquileo Parra, la Fundación Social Crecer Mis Ternuras. Cada escenario planteaba retos específicos, desde los temas relacionados con el asombro como desencadenante de los procesos de aprendizaje en contextos no escolarizados, hasta los temas de la contención emocional, situaciones de vulnerabilidad social, entre otros. La emocionalidad atravesó todo el proceso: la ansiedad, la inseguridad, la frustración, la alegría, la satisfacción marcaron recurrentemente las vivencias, y resultaban ser información significativa sobre el desarrollo profesional. Reconocer estas emociones como parte del proceso formativo permitió resignificar el rol docente desde una perspectiva ética, afectiva y transformadora. En suma, aunque el ciclo de profundización constituye formalmente un requisito académico, su sentido pedagógico trasciende a la lógica del cumplimiento curricular, concibiéndolo como un espacio vital de aprendizaje en el que teoría, práctica, investigación y emocionalidad se integran para consolidar la identidad profesional de las maestras en formación. Esta integración permite que no solo los estudiantes desarrollen competencias investigativas y didácticas, sino que reconozcan sus vivencias emocionales como parte constitutiva de su posicionamiento ético, político y pedagógico frente a la infancia.

1.2. Desarrollo Metodológico del Proceso de Práctica

En los escenarios escolarizados y no escolarizados descritos se llevaron a cabo bajo condiciones institucionales que favorecieron el acompañamiento reflexivo y el seguimiento académico. Cada proceso estuvo mediado por la orientación de docentes asesores de práctica de

la Licenciatura en Educación Infantil, quienes realizaron visitas periódicas, retroalimentaciones individualizadas y espacios de análisis colectivo. Asimismo, las estudiantes contaron con el respaldo de coordinadores institucionales en los lugares de práctica, lo que permitió articular las intervenciones pedagógicas con los proyectos educativos de cada contexto. Estas condiciones posibilitaron una experiencia formativa situada, en la que la emocionalidad emergente fue reconocida como parte constitutiva del ejercicio docente, y desde la cual se construye el presente estudio.

En este marco, los procesos de práctica pedagógica se desarrollaron bajo condiciones institucionales que promovieron el acompañamiento constante, tanto desde la Universidad Pedagógica Nacional como desde los escenarios educativos seleccionados. La destinación del tiempo se organizó de manera flexible, según las dinámicas y posibilidades de cada contexto, combinando momentos de observación, acompañamiento y participación activa.

Durante las primeras semanas del semestre, las maestras en formación realizaron una fase de acercamiento y reconocimiento del contexto, en la que participaron en actividades cotidianas y observaron las dinámicas institucionales. Este proceso estuvo acompañado por encuentros de intercambio de saberes con la asesora de práctica y las compañeras, donde se compartieron reflexiones iniciales y se orientaron los primeros lineamientos de intervención. Cabe aclarar que, tras la reestructuración del equipo para el desarrollo del trabajo de grado, las autoras de este ejercicio participaron directamente en cuatro de los cinco escenarios descritos: el Museo de la Salle, el Colegio Instituto Técnico Julio Flórez, el Museo Interactivo Maloka y la Fundación Social Crecer Mis Ternuras. El Colegio Aquileo Parra, aunque no hubo una intervención directa del equipo investigador, queda como fuente de información adicional del estudio, ya que la compañera que empezó el proceso en el presente ejercicio realizó las entrevistas de la fase 1, así

como también queda una significancia documental de gran valor sobre las emociones en esta etapa. Fase de intervención pedagógica en la que las maestras en formación diseñaron, pusieron en marcha y evaluaron propuestas pedagógicas adecuadas para las necesidades del momento.

Esta labor incluyó asesorías individuales y grupales con asesores, así como espacios de coevaluación con los actores institucionales del lugar de práctica

Finalmente, se llevó a cabo un proceso de sistematización de la experiencia, que incluyó la reconstrucción reflexiva del recorrido formativo, la socialización de aprendizajes con la asesora y las compañeras. Aunque el acompañamiento no siempre fue continuo, se caracterizó por la reflexión conjunta y el reconocimiento de la emocionalidad como parte constitutiva del proceso formativo.

De esta manera la práctica pedagógica se configuró como un proceso continuo, ético, situado y transformador, en el que las maestras en formación no solo aplicaron saberes, sino que construyeron comprensiones profundas sobre el rol docente, el vínculo con los contextos y el lugar de las emociones en la acción pedagógica.

1.3 Contextos Educativos

En este apartado se ha dado a conocer los lugares de práctica pedagógica de carácter escolarizado y no escolarizado (comunitario y cultural), en donde se llevaron a cabo las prácticas e intervenciones pedagógicas de las maestras en formación realizadas en el año 2024, desde las cuales se desarrolla la presente investigación, en éstas se encuentran:

- Para la fase 2024-1: Museo de la Salle, Colegio Instituto Técnico Julio Flórez, Colegio Aquileo Parra.

- Para la fase 2024-2: Museo Interactivo Maloka y la Fundación Social Crecer Mis Ternuras, mencionados y descritos a continuación.

1.3.1 Museo de la Salle

En el centro de Bogotá más específicamente la localidad de la candelaria en el barrio Egipto, en la Carrera 2 # 10-70 se encuentra el Museo de la Salle más específicamente dentro de la Universidad de la Salle sede centro, este escenario está situado en un ámbito y zona destacada por ser muy cultural, a su alrededor se encuentra el chorro de Quevedo, otros museos de carácter público y privado además de espacios antiguos que se caracterizan por sus historias a lo largo del tiempo donde transitan extranjeros, estudiantes, familias dentro de otros.

Respecto al escenario

El Museo es de carácter distrital, se caracteriza por su interés en las colecciones biológicas como objeto de estudio, debate y difusión, así mismo trabaja en pro de la conservación de la biodiversidad, a partir de los cuales se realizan investigaciones sobre los testimonios materiales del ser humano y de su medio ambiente, ello permite desde las colecciones biológicas además de conservar, comunicar y ser objeto de estudio constante.

De acuerdo con Obregón (2019), el Museo mantiene su compromiso con la tradición pedagógica Lasallista de formación integral, buscando ser “un espacio que contribuye al aprendizaje de las ciencias, donde se generan mediaciones que permitan a los estudiantes despertar su espíritu científico y desarrollar su sentido moral y estético” (p. 45).

El Museo de la Salle tiene también como propósito incentivar al público que visita el museo para que, a través de las actividades propuestas para ellos, se motiven y tengan la iniciativa de asistir a las exposiciones de carácter tanto permanente como las exposiciones temporales con el interés de aprender y replicar lo que allí observan.

Metodología de práctica

Ahora bien, respecto al desarrollo de la práctica educativa durante el semestre, se realizó un conteo de temas a trabajar que el profesor a cargo del museo con apoyo de las maestras en formación en tanto resultaba importante trabajar y adecuar las actividades que se tenían en el espacio para la población infantil.

Se dividió a lo largo del semestre en 2 grupos de trabajo, uno se encargaba de plantear actividades sobre la extinción del oso de anteojos y el otro sobre la caza de jaguar. Antes de dar paso a la creación e implementación de las actividades se realizó una pequeña capacitación (o curso) respecto a temas del cuidado de los animales, la anatomía de algunos insectos dentro de otros elementos fundamentales a tener en cuenta para las actividades que se querían plantear y proponer.

Horarios y días de intervención

Por lo general asistíamos al escenario en los horarios estipulados cómo lo son lunes, jueves y viernes, en horarios de 7 a 11am o de 8 a 12pm, los horarios variaban dependiendo del público que se fuera a atender o las tareas asignadas para cada grupo.

Al inicio nos reunimos a las 7 porque realizábamos el recorrido por los diferentes espacios, el reconocimiento de las actividades y el proyecto del escenario, para tener un mayor fortalecimiento en nuestro aprendizaje y formación para dar paso a las intervenciones. Ya luego nos reunimos a las 8 para la realización de material, actividades e intervenciones, pero algunas veces nos reunimos en un horario extra curricular para las capacitaciones que nos proporcionaba el museo.

Población

La población que se atiende allí es flotante, El museo de la Salle atiende principalmente público infantil que acuden desde colegios públicos y privados, además cuenta con atención a

familias y estudiantes de carreras universitarias. Su enfoque principal en el ámbito educativo es contribuir a la concientización de la conservación de la biodiversidad mediante actividades pedagógicas que permitan el acercamiento al patrimonio natural y cultural.

1.3.2 Colegio Instituto Técnico Julio Flórez

La institución educativa Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez, perteneciente al régimen público, se encuentra ubicada en la localidad de Suba en la dirección CL 102 A # 70 - 40, al norte de Bogotá, prestando sus servicios educativos en los niveles de preescolar, básica preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, y Media dentro del calendario A del sistema académico distrital.

Misión.

El Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez es una institución de carácter oficial que propende por una educación innovadora y de calidad; para formar ciudadanos del mundo, líderes críticos, creativos y solidarios, comprometidos con la transformación social y el desarrollo humano sostenible. (Colegio Instituto Técnico Julio Flórez, 2024)

Visión.

En el año 2026, el Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez será reconocido a nivel distrital y nacional como una institución innovadora que ofrece una educación de calidad; comprometido con la formación de jóvenes felices y competentes para afrontar los desafíos y necesidades del siglo XXI. Fortalecido en alianzas con el sector productivo y entidades de educación superior acreditadas. (Colegio Instituto Técnico Julio Flórez, 2024)

Proyecto Educativo Institucional.

"Jóvenes líderes transformadores de la realidad" Los campos de formación están integrados por ciertas asignaturas que desarrollan procesos graduales de aprendizaje de manera continua, gradual e integral desde preescolar hasta grado undécimo. Están integrados por nivel educativo: preescolar, básica y media. Los campos se cimientan en la literatura, la exploración del medio y en el arte y el juego, pilares para la educación inicial. Posteriormente, se encuentran los campos de formación Ciudadana, Comunicación, Pensamiento Matemático, Científico-Tecnológico, y Corporeidad, Motricidad y Expresión Artístico-cultural. (Colegio Instituto Técnico Julio Flórez, 2024)

Emociones en la practica

La experiencia en este contexto estuvo marcada por la complejidad de trabajar con grupos numerosos y heterogéneos. En ocasiones sentimos frustración al intentar mantener la atención de los estudiantes o al enfrentarnos a situaciones de indisciplina. Sin embargo, también experimentamos satisfacción cuando logramos establecer vínculos de confianza y ver avances en el aprendizaje de los niños. Este escenario nos mostró que la gestión de las emociones es tan importante como la planificación pedagógica, pues la paciencia, la empatía y la capacidad de autorregulación son necesarias para sostener el trabajo en aulas con dinámicas retadoras.

1.3.3 Colegio Aquileo Parra

El Colegio Aquileo Parra está ubicado en el barrio Verbenal de la localidad de Usaquén, al norte de Bogotá D.C. Se trata de una institución educativa distrital que atiende estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria. De acuerdo con la Secretaría de Educación, la mayoría de los estudiantes provienen de los estratos 1 y 2. Entre las problemáticas

que enfrenta la comunidad están la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas y la deserción escolar.

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el colegio se define como una institución líder en el ámbito local que promueve una educación por ciclos con énfasis en el vínculo entre la escuela y la comunidad, así como en la investigación aplicada al contexto; el colegio busca vincular a las familias y la comunidad en los procesos educativos. Sus ejes transversales son el trabajo comunitario, la relación escuela-familia y el cuidado además promueve la educación en valores.

Este colegio busca formar estudiantes críticos, democráticos y participativos, a través de una educación en valores que promueve la convivencia pacífica, el trabajo en equipo y la competencia comunicativa lo cual se ve reflejado en la práctica pedagógica que se lleva a cabo en este.

Misión.

Es una institución educativa inclusiva, de carácter oficial y mixto, que trabaja para educar en valores, formando niños, niñas, jóvenes y adultos trabajadores: críticos, democráticos, participativos y autónomos, para que apliquen sus conocimientos en el contexto de su comunidad, en la ciencia, la tecnología y en los problemas próximos a ellos; siendo defensores, gestores y promotores en el cuidado del medio ambiente y de la sana convivencia; participando en intercambios educativos nacionales e internacionales como enriquecimiento de su ser.

(Colegio Aquileo Parra, 2023)

Visión.

En el 2025, el colegio Aquileo Parra, será reconocido en el ámbito local, Distrital, Nacional e Internacional como una institución educativa formadora de ciudadanos asertivos,

líderes en ciencia, tecnología y cuidado del medio ambiente, con conciencia social, crítica e investigativa. (Colegio Aquileo Parra, 2023)

Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Se resalta en esta institución la importancia de la socioafectividad en el ámbito educativo, señalando que las relaciones entre pares muestran un alto valor a la construcción de la sociabilidad, integración y tolerancia; destacando la colaboración y compañerismo entre los estudiantes, pero aun así también habla de la existencia de relaciones de rivalidad y competencia, así como casos de acoso escolar y matoneo. Respecto a la relación de los estudiantes con los docentes, destaca el respeto y buenas relaciones en general, mencionando que la tolerancia y el seguimiento de indicaciones son aspectos importantes, pero identifica también problemas de comportamiento como la falta de respeto que se pueden relacionar con la falta de control y acompañamiento de los padres. Estas situaciones familiares pueden afectar el desempeño social y académico de los niños/as, situaciones que pueden llevar a que los estudiantes permanezcan solos o a cargo de cuidadores en jornadas ajenas a la escolar.

Respecto al desarrollo de proyectos desde la socio afectividad en el ámbito educativo, menciona que los proyectos educativos no solo se centran en alcanzar fines y objetivos específicos, sino también vincular la pedagógica activa, la enseñanza cooperativa, los grupos flexibles, la formación para la autonomía y la interacción docente-alumno.

Estos proyectos necesitan de una visión que considere la diversidad social, cultural y psicológica promoviendo la interacción, la autonomía, la flexibilidad y la generación de conocimiento en el proceso educativo. (Colegio Aquileo Parra, 2023)

Emociones en la práctica pedagógica

En la práctica, encontramos estudiantes con diversas necesidades que nos exigieron desplegar creatividad y sensibilidad. Sentimos ansiedad al principio, al no saber cómo responder a la diversidad de realidades presentes en el aula, pero poco a poco la confianza y la empatía nos permitieron construir relaciones cercanas. Las emociones se convirtieron en guías para nuestras decisiones pedagógicas, recordándonos que la enseñanza implica escuchar, comprender y acompañar más allá de los contenidos académicos. Este escenario reforzó nuestra convicción de que el rol docente está profundamente ligado a la capacidad de establecer vínculos humanos significativos.

1.3.4. Centro Interactivo Maloka

En Bogotá más específicamente la localidad de Fontibón en el barrio Salitre, en la Cra 68D No 24^a-51 se encuentra el Museo interactivo Maloka, el cual está situado y rodeado por una zona muy transitada y comercial; allí encontramos el centro comercial salitre plaza, también la avenida la esperanza, apartamentos, negocios y parques donde transitan a lo largo del día niños, niñas, jóvenes y adultos.

Respecto al escenario

El Museo es de carácter privado, fomenta el aprendizaje teniendo en cuenta los 3 ejes principales y sobre los cuales se crea y rige el museo que son: la ciencia la tecnología e innovación. Todo ello desde sus actividades y recorridos guiados a cargo de los mediadores quiénes cumplen un rol muy importante en el escenario ya que, de manera grupal he individual se encargan de proponer actividades, complementar e indagar respecto a temas que el público considera que sería importante tener en el museo.

Maloka también Diseña e implementa diversas estrategias de mediación dirigidas a la comunidad educativa, como materiales y recursos educativos, procesos de formación y capacitación, proyectos expositivos y desarrollo de actividades educativas presenciales y virtuales que ayudan a: el fortalecimiento del desarrollo de habilidades y actitudes científicas en niños y niñas. También, Promueve y acompaña procesos de innovación pedagógica de los docentes. Así mismo, Acompaña a las familias en el fortalecimiento del hogar como ambiente de aprendizaje y estimula el desarrollo de vocaciones científicas y tecnológicas en jóvenes.

Sobre el Desarrollo de la Práctica.

Por otro lado, haciendo énfasis en la metodología empleada en el grupo de práctica durante el semestre, se hace hincapié en que cada semestre tenía una tarea específica. Por un lado, las compañeras de sexto semestre tenían que realizar un pequeño informe del escenario teniendo en cuenta la población, las actividades y espacios del museo todo ello basándose en una plantilla que la tutora de práctica nos proporcionaba.

Por otro lado, las chicas de séptimo semestre realizaban una pequeña planeación teniendo en cuenta las necesidades, o haciendo modificaciones a actividades de la sala elegida por el grupo de este semestre para implementar y ponerla a prueba a final del semestre.

Por último, las chicas de octavo semestre realizaban un proyecto ya más estructurado en donde desde cada una desde las necesidades que se evidenciaban en las observaciones y desde los gustos propios se materializaba en un proyecto también desde un formato propuesto por el museo y la maestra de práctica, que al final se pone a prueba con los mediadores para que ellos desde su experiencia den sus correcciones y ya después implementarlo con el público.

Las compañeras de séptimo semestre experimentan por otro lado más seguridad, tranquilidad y confianza ya que conocen el espacio, las necesidades del escenario y tienen más formación en cuanto a la ciencia teniendo en cuenta la experiencia en sexto semestre.

Po último las compañeras de octavo semestre experimentamos un poco de angustia, temor, pero a su vez un poco de optimismo teniendo en cuenta un poco que el compromiso y la carga académica está poco más elevada a diferencia de los otros semestres pero que a la vez se tiene un poco más de flexibilidad por parte de la tutora de práctica.

Horarios y Días de Intervención

Al inicio de la práctica se acordó con la tutora dejar el lunes para realizar ajustes a las planeaciones o materiales ya que Maloka no abre al público este día por el mantenimiento al escenario, pero los jueves y viernes debíamos ir inicialmente observar los estudiantes y familias mientras realizaban los recorridos, así como también nosotras disponer de un lunes para el reconocimiento del espacio, salas y tener nuestro propio recorrido guiado por los mediadores a cargo del museo.

Respecto a la jornada de las maestras en formación dentro del museo interactivo Maloka se ingresaba a las 8am cuándo se tenía previsto realizar planeación de actividades y materiales para intervenciones u otras actividades como revisión del material del museo reuniones con mediadores etc. El ingreso cuándo se realizaban intervenciones era a las 7am para la disposición del material en cada sala, que por lo general siempre se repartían en binas que con apoyo de los mediadores de realizaban las intervenciones.

Población

La población que se atiende allí es flotante, es decir algunos días dependiendo el aforo y la cantidad de reservas se deja el museo abierto para los colegios e instituciones privadas, cuándo no hay muchas reservas se deja abierto para el público general en dónde ingresan familias de diferentes índole, y por otro lado en algunas ocasiones se da más prioridad a los niños y niñas en general acá es importante recalcar que aunque se le da más prioridad a esta población en específico se recomienda tener en cuenta que hay salas en dónde los bebés no pueden ingresar por sus diferentes actividades con electricidad, vidrios, pero aquí es donde las maestras en formación hemos propuesto realizar varias modificaciones en las salas para que los bebés también tengan la oportunidad de ser partícipes de cada actividad. Por último, las actividades propuestas siempre tienen que tener en cuenta modificaciones para adultos mayor, niños, adultos, jóvenes. Es decir, la misma planeación, pero adecuada a cada rango de edad.

1.3.5. Fundación Social Crecer Mis Ternuras

La Fundación Social Crecer, en el grupo territorial “Mis ternuras”, se encuentra ubicada en la localidad de Engativá, en el barrio Bellavista Occidental, dirección carrera 68b Bis #71-48¹.

Según el manual operativo de la institución (2022). La Fundación Social Crecer es una entidad privada sin ánimo de lucro, legalmente constituida, dedicada a mejorar las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas de familias del sector y sus alrededores, haciendo parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, por lo tanto, cuenta con la Modalidad desarrollo infantil en medio familiar, la cual tiene la particularidad de trabajar de manera mancomunada y continúa con las familias en el entorno hogar y los de carácter comunitario, por ende, se establece en el centro de la educación inicial, el rol corresponsable de

¹ Esta información fue confirmada por la coordinadora Angie Alarcón Blanco

las familias en la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños desde su gestación, bajo su reconocimiento como sujeto colectivo de derechos, en que se pueden construir interacciones, relaciones, experiencias y ambientes que favorecen el desarrollo integral de la primera infancia.

Como ya se ha mencionado antes y como lo afirma la coordinadora de la fundación, este espacio ofrece el servicio de modalidad Desarrollo Infantil en Medio Familiar. Según el manual operativo "Modalidad Familiar para la Atención a la Primera Infancia", Versión 7 (2022), esta modalidad de funcionamiento se caracteriza por darle un papel protagónico a las familias dentro del proceso de desarrollo de los niños y niñas; a través del trabajo pedagógico y acompañamiento a familias, cuidadores y mujeres gestantes, en diferentes áreas como pedagogía, psicosocial, salud y nutrición con el fin de brindar herramientas a las familias para mejorar los procesos de crianza y afectividad que necesitan los niños y niñas para potenciar su desarrollo integral.

Teniendo en cuenta el manual operativo de la Fundación Social Crecer (2022), la fundación surge especialmente para atender a niñas, niños, mujeres gestantes y sus familias de las zonas urbanas, rurales, dispersas y extranjeras. En particular en aquellas regiones afectadas directamente por condiciones de violencia, movilizándolo estrategias de acompañamiento familiar y grupal para que las niñas, los niños y mujeres gestantes crezcan en un tejido social afectivo, aliviando dolores, recuperando confianza, proponiendo nuevas formas de vida y de interacción que fortalezcan su desarrollo integral.

Según la coordinadora Angie Alarcón Blanco, la Fundación Social Crecer brinda una variedad de programas a sus participantes (Niños, niñas, mujeres gestantes y madres lactantes), que incluyen apoyo psicosocial, educativo, asistencia pedagógica y orientación nutricional. Además, ofrece un racionamiento de comida complementario para preparar en casa, en que la

cantidad y variedad de alimentos depende del usuario al que va dirigido y el grupo poblacional para garantizar la salud y nutrición de los niños, niñas y cuidadores.

Es así que, durante el ciclo de profundización, la participación en las prácticas pedagógicas desarrolladas en estos cinco escenarios educativos y alternativos de carácter escolarizado y no escolarizado, permitió vivenciar la enseñanza desde enfoques pedagógicos, poblaciones y dinámicas relacionales contrastantes. Sin embargo, desde la riqueza formativa que estos contextos ofrecieron fue posible vislumbrar una tensión habitual: la emocionalidad que procedía a de las maestras en formación (entendida como entusiasmo, ansiedad, frustración, sensibilidad) no era reconocida ni asumida de manera sistemática como parte de la experiencia misma con la que se construía al ejercicio docente.

Las experiencias vividas en estos contextos condujeron a una cuestión inquietante: comprender de qué manera las emociones se inscriben en el proceso formativo. La inquietud que dio origen a este estudio no surgió a partir de un interrogante de corte teórico - abstracto, sino de situaciones concretas vividas por las maestras en formación en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en contextos escolarizados y no escolarizados. En este sentido, las expresiones del orden emocional fueron evidentes constituyendo una incidencia directa sobre las decisiones y actuaciones pedagógicas que asumieron, constituyéndose en el mismo rol docente. Las expresiones de la emoción se hicieron evidentes en el expositivo del Museo Interactivo Maloka donde la curiosidad infantil propicie vivencias de enseñanza significativas, donde los estudiantes construyeron propuestas pedagógicas a partir de juegos y exploraciones científicas que produjeron vínculos afectivos y aprendizajes significativos.

La frustración en contextos escolares como el Colegio Aquileo Parra que se desencadena cuando no se logra retener la atención de grupos numerosos, ni puede sostener el orden de

propuestas pedagógicas con escasa disponibilidad de materiales y limitaciones para ejecutar actividades planificadas. La ansiedad tuvo una manifestación en la Fundación Social Crecer Mis Ternuras donde aparece el trabajo con las madres gestantes por primera vez, así como aquellos niños que tienen menos de dos años de edad en un contexto vulnerable donde se requiere una contención emocional y la producción de respuestas pedagógicas sensibles.

Finalmente, la experiencia en el Colegio Julio Flórez se caracterizó por la necesidad de contención emocional al mediar situaciones de conflicto entre pares y tensiones comunitarias, lo que nos llevó a reconocer la autorregulación afectiva como esencial para el ejercicio efectivo de nuestro rol como mediadoras docentes.

Estas vivencias no solo condicionaron el tipo de intervención realizada, sino que también resignificaron el sentido que las estudiantes atribuyeron a la práctica pedagógica, reconociendo la emocionalidad como dimensión constitutiva del ejercicio docente.

El interés por la emocionalidad, por tanto, fue desencadenado por la experiencia directa de su efecto en el proceso formativo y en la construcción de la identidad profesional. La visibilidad y la necesidad de reflexionar sobre esta dimensión en la cual se quiere hacer visibles las emociones se llevó a replantearse, desde el lugar de maestras en formación, la ausencia de la emocionalidad en los discursos formativos institucionales. Si bien estos discursos consideran principalmente los compromisos formales y ejes misionales, el compromiso por el eje emocional de los sujetos es igualmente importante para el desarrollo de las prácticas.

1.4. Situación Problema

Es preciso decir que nuestro paso por la línea de investigación Infancia, Educación y Sociedad de la Licenciatura en Educación Infantil fue clave para formular esta pregunta. En los

seminarios y espacios de acompañamiento, se invitó a problematizar las experiencias desde una perspectiva situada, reconociendo que la investigación educativa no solo se construye desde la teoría, sino también desde las vivencias que interpelan al sujeto investigador. Fue en ese tránsito reflexivo donde se identificó que la emocionalidad no era un tema periférico, sino un eje transversal que atraviesa la práctica, la formación y el vínculo pedagógico.

La invisibilización de la dimensión emocional en la formación docente ha sido materia de investigación que denuncia su tratamiento como marginal o implícito dentro de los currículos de la formación inicial. Tal es así que Toledo (2019) sostiene que, aun siendo reconocida la importancia de las emociones en la acción educativa, la forma en que estas son tratadas es de un modo muy periférico, sin llegar a evidenciarse ni en los planos de estudio ni en las estrategias de acompañamiento docente. A su vez, Belgrave Rosales (2025) advierte de que la formación de profesorado se ciñe a lo técnico y lo cognitivo, dejando, pues, la emocionalidad en un plano secundario, lo que conduce a un modo de trabajar que imposibilita la integración del rol docente.

Dicha opacidad conllevará a la falta de instrumentalización de las y los maestros en formación para reconocer, gestionar y reflexionar en torno a sus emociones en contextos reales de práctica. Como consecuencia, se reproducirá una cultura profesional que legitima la neutralidad afectiva, minimizando el papel que juegan las emociones en la toma de decisiones pedagógicas, la construcción de la relación y la constitución de una identidad docente.

Y es que, en efecto, a través de las prácticas educativas en distintos contextos se ha podido constatar el rol protagónico que juegan las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la cotidianidad áulica, se ha observado que diversos actores del sistema educativo incluidos docentes en ejercicio, formadores de maestros y diseñadores curriculares tienden a relegar la dimensión emocional, al no concebirla como un componente pedagógico explícito ni

intencionalmente integrado al quehacer docente. Esta omisión responde, en parte, a modelos escolares centrados en la instrucción técnica y la evaluación estandarizada, donde las emociones suelen ser vistas como elementos periféricos o disruptivos.

A partir de todo ello, se plantea la necesidad imperiosa, como futuras maestras, de hacer nuestro proceso de enseñanza de enseñanza - aprendizaje desde la mirada de las emociones haciéndolas protagonistas de la práctica. Aún más que la emoción se constituye como eje central del proceso de formación, esto es así especialmente en el caso de que la Licenciatura en Educación Infantil se enfoque desde propuestas curriculares de carácter crítico que hagan un reconocimiento del sujeto en su totalidad, que promuevan prácticas docentes éticas, sensibles y transformativas (Universidad Pedagógica Nacional, 2023).

A partir de hacer una reflexión sobre las vivencias de las prácticas en los distintos contextos de la formación de docentes, nos cuestionamos acerca de la manera cómo las emociones de las maestras inciden en su quehacer y en su desarrollo profesional en el campo de la formación. Al indagar el sitio de las emociones en nuestra formación inicial docente, surgen diferentes interrogantes acerca de cómo éstas se encuentran integradas y asumidas en el cotidiano de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, nos preguntamos por la forma en que en los distintos espacios académicos de la licenciatura se conceptualizan de forma directa e intencionada las emociones que experimentamos como maestras en formación. La reflexión acerca de estas inquietudes nos ha permitido, de forma adecuada, articular de un modo mucho más significativo la dimensión emocional en nuestro proceso de formación de futuras maestras de educación infantil. En este sentido, la dimensión emocional se configura como un eje transversal que atraviesa los procesos educativos y se encuentra presente en la identidad docente. Esta conciencia de su relevancia es aún más importante dentro del marco curricular crítico que

orienta nuestra licenciatura, lo que considera necesario investigar su incidencia en la práctica pedagógica.

En este sentido, la pregunta que orienta este trabajo es:

¿De qué manera la experiencia de práctica en el ciclo de Profundización hace visible la incidencia de la emocionalidad como un aspecto relevante en las acciones pedagógicas, las interacciones y la identidad docente de las maestras en formación?

Teniendo en cuenta que las emociones se constituyen como elementos vitales del ser humano, ya que configuran su área socio afectiva, tienen una influencia fundamental en las relaciones e interacciones con los otros y con lo otro. De igual modo en la manera en que las vivimos depende de lo que aprendamos sobre ellas en todo nuestro ciclo vital, desde el nacimiento, la crianza y la formación educativa, en todas las etapas del crecimiento, del desarrollo y de la formación.

Por lo tanto, nos parece importante analizar las emociones tales como la alegría, el miedo, la tristeza y la frustración, que aparecen de forma constante dentro de nuestro propio proceso de aprendizaje. Porque estas emociones no solo acompañaron lo vivido, sino que incidieron sobre la pregunta por la construcción de la identidad como futuras maestras y por tanto este ejercicio de acercamiento a esta dimensión emocional nos permite profundizar en el lugar que ocupan las emociones en el trabajo pedagógico, de forma que se reconozca por parte del programa que, en el contexto de la formación en la práctica, son un eje estructurante del vínculo educativo. Este ejercicio se hace incluso necesario dentro del marco de una propuesta curricular crítica como la que orienta la Licenciatura en Educación Infantil, si lo que se quiere es promover espacios emocionales seguros, éticos y de apoyo mutuo, para el estudiantado y para quienes ejercen la docencia en formación.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Interpretar el papel de la emocionalidad en la práctica pedagógica de maestras en formación y su influencia en el desempeño e identidad docente durante el proceso formativo en cinco escenarios escolarizados y no escolarizados de la ciudad de Bogotá.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar las emociones que emergen en la práctica pedagógica de las maestras en formación en el contexto del Ciclo de profundización (sexto, séptimo y octavo semestre) en cinco escenarios escolarizados y no escolarizados de Bogotá.

- Analizar cómo las emociones influyen en la planificación y ejecución de las actividades pedagógicas durante el proceso formativo en la Licenciatura en Educación Infantil.

- Explorar el impacto de la dimensión emocional en las interacciones pedagógicas y en la creación de ambientes de aprendizaje seguros y afectivos.

En resumen, el presente estudio parte del supuesto de que la emocionalidad de las maestras en formación no es un factor anecdótico, sino una categoría de análisis que estructura el proceso formativo. Argumentamos que la práctica educativa, tanto en los espacios escolarizados como en los no escolarizados, revela que las emociones inciden de manera determinante en la construcción de los sentidos, en la toma de las decisiones, y en la configuración del vínculo pedagógico o relación educativa, lo cual se sustenta en autores que reconocen el compromiso emocional docente como un constructo psicoeducativo esencial para la interacción educativa (Kostiv & Rodríguez-Hernández, 2022). Por eso, esta investigación se localiza en la confluencia entre la subjetividad, la formación docente y la acción, formulando una mirada crítica y que permita desvelar cómo las emociones atraviesan, transforman y resignifican las prácticas

pedagógicas de aquellos y aquellas que se encuentran en la etapa de preparación para la docencia o del tránsito por la experiencia de la docencia de manera ética, sensible y transformadora.

1.6 Estudios previos y/o Antecedentes

En el presente trabajo de investigación se evidencia la necesidad de explorar y analizar trabajos de grado que hacen referencia a la educación emocional, cómo se manifiestan en las prácticas educativas y cuál es su influencia en el ámbito profesional, para ello se consultaron diferentes documentos a nivel local en la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Bogotá y a nivel internacional.

Locales

Dentro del contexto de la formación inicial docente en la UPN, el trabajo de grado de Aparicio, Velásquez y Torres (2020) titulado “Una mirada a la necesidad y el lugar de la educación emocional en la formación de maestras de la licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional”, se centra en la tensión institucional, al investigar las apreciaciones de los docentes de la licenciatura sobre la necesidad de hacer explícita la educación emocional en el currículo. Este estudio es fundamental porque confirma la existencia de una problemática local sobre la invisibilización de las emociones.

La investigación realizada por Sánchez y Correa (2022), en el trabajo titulado "Emociones vividas por docentes de niños y niñas en tiempos de pandemia. Reflexiones desde el estudio de caso que analizó las emociones de docentes en ejercicio en diversos contextos en el marco de la pandemia, contribuye a apuntalar el argumento en torno a la emocionalidad, que a su vez queda establecido como un rasgo central del ser docente en situaciones de elevada exigencia, es decir, en el aula, pero también es importante tener presente que la monografía de Suárez,

Sierra y Silva (2020) en el trabajo titulado " La empatía y el desarrollo de las habilidades sociales. Sin embargo, esta investigación se contrasta con el presente trabajo en primer lugar con respecto al nivel de apreciación docente o de revisión documental y no profundiza en un nivel analítico, empírico, cualitativo y fenomenológico de las experiencias emocionales y vivenciadas a través de las maestras en formación y de cómo estos incidentes les han sido significativos en su propia práctica.

Por otro lado, los autores García Cano y Niño Murcia (2023) , del equipo docente de la Fundación Universitaria Los Libertadores analizan la autorregulación emocional en el profesorado en formación reconociendo su papel fundamental para el manejo de conflictos, la regulación de la impulsividad y el fomento del bienestar subjetivo; una mirada crítica del escaso tratamiento institucional que recibe la formación emocional en los programas de licenciatura en Colombia que pone en evidencia la necesidad de investigar formaciones de cómo la dimensión emocional influye en la forma de actuar del docente. Se diferencia de esta experiencia investigativa en que la autorregulación es tratada como habilidad individual y el presente trabajo aborda la emocionalidad como un fenómeno relacional y experiencial, describiendo la influencia directa que la emocionalidad tiene en las prácticas pedagógicas profundas de formadoras en el proceso de formación maestra en espacios educativos concretos

Por otro lado, la investigación de Hernández Ortiz (2022), en su tesis para la UNAD, sostiene que resulta imprescindible la formación emocional del docente para que la práctica pedagógica sea efectiva en el aula, haciendoéndose necesaria la educación emocional como un eje transversal en la formación inicial con lo que se logrará í a una formación que se centra en un desarrollo integral del alumnado y del maestro. La tesis de Hernández Ortiz se convierte en una

aportación para el debate que existe en torno a la incorporación de la educación emocional como eje de transversalidad en la formación inicial docente hasta el punto de repercutir en la calidad pedagógica. Su aportación reside en vincular el desarrollo emocional del profesor con el bienestar del alumnado. Se distingue de nuestra investigación porque en la suya el eje transversal de la educación emocional se incluye dentro de la curricular, mientras que nuestra propia investigación se queda anclada en la comprensión de cómo las emociones que viven las maestras en formación influyen sobre su forma de enseñar en y para sus prácticas reales (escolarizadas y no escolarizadas).

Internacional

Calandri et. al (2025), en una revisión sistemática sobre la educación emocional para la educación inclusiva que han publicado en Behavioral Sciences, concluyen que la formación emocional debe formar parte de los programas de formación del profesorado para lograr entornos de aprendizaje más inclusivos o en los que la emoción esté sostenida. En este sentido, este antecedente internacional presenta una revisión sistemática sobre la competencia emocional.

1.7 Justificación

En el contexto actual de la educación infantil, la temática emocional ocupa un lugar central en toda la comprensión y descripción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La dimensión emocional no solo atraviesa la relación del escolar, sino que también se inscribe de manera muy concreta en la práctica pedagógica del docente en formación. En contextos tan diversos como es la educación, enmarcados por la complejidad de las relaciones humanas, la emocionalidad se erige como uno de los componentes estructurantes del vínculo pedagógico, del clima del aula y de la construcción de aprendizajes significativos. Sin embargo, a medida que se

reconoce la importancia de aceptar la emocionalidad en el aula, se entremezclan los peligros de la tensión y la apertura entre el discurso pedagógico y la práctica.

En muchos entornos de formación docente, se priorizan los contenidos curriculares y se descuidan las necesidades emocionales de los actores de la educación, lo que no solo favorece el empobrecimiento de la práctica docente sino que constituye un obstáculo para el desarrollo integral de los niños y de las maestras en formación la hora de atender a las emociones durante las prácticas del aula y construir vínculos empáticos y reflexivos en torno a la realidad. La invisibilización de la emocionalidad en la formación inicial de los futuros maestros constituye un obstáculo en la configuración de prácticas significativas, éticas y transformadoras.

En el ámbito de la formación docente en Colombia, se evidencia una escasa sistematización de experiencias que integren de manera intencional la educación emocional como eje transversal. La insuficiencia se acentúa en la etapa de educación infantil, donde la atención a las necesidades afectivas es extraordinariamente fuerte y requiere de la formación específica pertinente. La ausencia de espacios formativos de este tipo donde se trabaja la gestión emocional de forma crítica y situada, limita a las futuras maestras para poder generar ambientes educativos en el aula emocionalmente seguros, inclusivos y propicios para el aprendizaje. En este aspecto, la investigación en cuestión está justificada por la aportación que hace al análisis de un fenómeno poco trabajado en el pequeño contexto nacional, la influencia de la emocionalidad de las maestras en la formación sobre sus prácticas docentes.

El hecho de que el estudio tome como base escenarios formativos escolarizados y no escolarizados permitirá comprender cómo las experiencias emocionales transcurridas durante la formación inciden en la construcción de estilos pedagógicos, en la toma de decisiones durante la lección y en la calidad de interacciones con los niños. El repositorio de hallazgos esperados no

solo servirá para la apertura en el debate acerca de la educación emocional en la formación, sino que además podría servir para la elaboración de programas formativos propios que altamente hace falta, tanto en términos de integralidad, de sensibilidad hacia ese componente afectivo como de los principios de desarrollo humano, que claramente no sólo lo tienen que ver con el saber hacer en el aula desde la primera infancia.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo tiene como objetivo exponer la ruta metodológica y el enfoque investigativo que se adoptó para abordar la pregunta que orienta este estudio sobre la emocionalidad en las maestras en formación y su relación con las prácticas pedagógicas a lo largo del ciclo de profundización. Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa con un enfoque interpretativo, orientado a comprender los significados que se construyen en situaciones específicas. La investigación se desarrolla con un formato de monografía de análisis de experiencias, lo que permite vincular las experiencias formativas con el referente teórico correspondiente. La metodología planteada que abre el análisis de las maestras en formación y lo que han vivido en relación a la emocionalidad para vincularlo con el referente teórico. La metodología adoptada es la del análisis de experiencias, la cual se sustenta en la investigación cualitativa e interpretativa. Por ello, se establecieron las entrevistas semiestructuradas como técnica principal para la recolección de narrativas y significados de las maestras en formación. A continuación. Se exponen las fases del estudio, los criterios de selección del corpus conceptual y las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de la información.

2.1. Enfoque y Método de la Investigación

El presente trabajo de investigación se encuentra dentro de un tipo de estudio que responde a la tradición cualitativa y adopta una perspectiva interpretativa, que busca comprender la emocionalidad que experimentan las maestras en formación y el impacto que esta tiene sobre sus prácticas pedagógicas en el ciclo de profundización. Desde esta tradición, la realidad educativa es considerada tal cual se encuentra en su contexto, atendiendo a los significados que se atribuyen a las experiencias vividas.

Martínez M. (2014) plantea que la investigación cualitativa es capaz de interpretar fenómenos sociales desde la propia mirada de quienes los vivencian. Las técnicas utilizadas para obtener la comprensión de los significados son la entrevista y la observación, ellas al servicio de captar la riqueza de significados. Este estudio se mueve, por tanto, en aquellos enfoques de carácter interpretativo que, dentro de la investigación cualitativa, se consideran dentro del método fenomenológico.

En el ámbito de los enfoques cualitativos, hay una distinción realizada entre estudios que solo describe un fenómeno menor y estudios que lo intentan explicar. Esta investigación corresponde a una tercera clase de estudios, puesto que se toma en cuenta un punto de vista fenomenológico, el cual se destina a explorar el significado que las maestras otorgan a la incidencia de su emocionalidad en la práctica pedagógica durante el ciclo de profundización

Desde esta óptica, se entiende que cada sujeto otorga significado a partir de lo vivido, y que el sentido de atribución otorgado a esas vivencias es la base del análisis. La fenomenología, justifica este trabajo porque busca, como método de investigación, tratar de comprender creencias, percepciones y motivaciones que explican la experiencia de las personas que experimentan ese fenómeno (Martínez, M. 2014). Esto nos permite reconstruir el significado de

la experiencia emocional de las maestras en formación y, por tanto, entender el papel que desempeña la emocionalidad en su proceso formativo.

2.2 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

En el marco de la investigación cualitativa, las técnicas e instrumentos de recolección de información son uno de los componentes más relevantes para llegar a organizar y analizar los significados sociales que pueden dar la vuelta a los fenómenos analizados. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014), sostienen que las técnicas son procedimientos sistemáticos con lo que el investigador se va aproximando a los fenómenos sociales y los instrumentos son los recursos que permiten que la información sea recogida, organizada, sistematizada y analizada. En coherencia con este enfoque se emplean cuatro técnicas principales: entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante y análisis de documentos.

2.2.1. Entrevistas Semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas son un tipo de técnica de investigación cualitativa que permite identificar los conocimientos, las creencias y los significados que tienen los participantes sobre los acontecimientos que viven. Según Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014), la entrevista es una conversación orientada a una finalidad y alejada de ser un diálogo común, la cual permite extraer información de un área determinada bajo un sentido flexible y dinámico. Esta técnica es especialmente adecuada para los estudios de tipo fenomenológico, ya que permite la recogida de la voz del sujeto en un contexto determinado.

Se realizaron 17 entrevistas (Anexo 2 y 3) semiestructuradas a maestras en formación de sexto, séptimo y octavo semestre, quienes realizaron sus prácticas pedagógicas en cinco escenarios educativos: Colegio Aquileo Parra, Colegio Julio Flórez, Museo de la Salle, Museo

Interactivo Maloka y Fundación Social Crecer Mis Ternuras. Estas experiencias, aportan un marco reflexivo que orientó la selección de fuentes, la delimitación de categorías y la interpretación teórica. Su inclusión responde al enfoque cualitativo interpretativo adoptado, que reconoce el valor de la experiencia situada como horizonte de sentido para el análisis documental. Se utilizó una guía de entrevista creada a partir de los ejes conceptuales del estudio y enfocada a preguntar sobre la experiencia, emociones, decisiones pedagógicas y las relaciones afectivas con los alumnos y alumnas. Con las entrevistas fue posible recoger los significados que las distintas participantes otorgan a sus emociones en el marco de las prácticas docentes.

El proceso de entrevistas se estructuró en dos fases distintas para permitir una indagación progresiva: la primera, de carácter exploratorio, y la segunda, de profundización analítica.

Fase 1: En esta etapa inicial, el objetivo fue establecer una base de comprensión sobre cómo las participantes conceptualizan y reconocen su propia emocionalidad en el contexto de la práctica pedagógica. Se buscó indagar en su autopercepción y en la influencia general que atribuían a las emociones. Las preguntas formuladas fueron:

1. ¿Qué crees que son las emociones?
2. ¿Cómo defines las emociones?
3. ¿Crees que son importantes las emociones en nuestras prácticas pedagógicas?
4. ¿Cómo se manifiestan?
5. ¿Identificas fácilmente tus emociones?
6. ¿Conoces las razones por las cuales sientes esa emoción?
7. ¿Crees que sabes manejar tus emociones?
8. ¿Sientes que es una emoción en particular que ha dificultado la planificación de tus actividades?

9. ¿Cómo crees que tus emociones influyen en las interacciones con los niños?
10. ¿Cómo crees que tus emociones influyen en las interacciones con tus compañeros?

Fase 2. Una vez que se tiene el fundamento de tipo conceptual, la segunda fase implica que los integrantes hagan conexión a través de sus emociones con historias y acciones pedagógicas concretas. En concreto, se buscó profundizar en el análisis de situaciones específicas, en estrategias de manejo que ponían en juego y en el impacto de estas experiencias en la constitución de lo que se trata de su identidad profesional. Las preguntas para esta fase fueron las siguientes:

1. ¿Cómo describirías el papel de las emociones en tu experiencia como maestra en formación?
2. ¿Podrías dar ejemplos específicos de cómo tus emociones han influido en tu práctica pedagógica?
3. ¿Cómo manejas las emociones positivas y negativas?
4. ¿Puedes contarme sobre una situación en la que tus emociones hayan impactado significativamente en tu forma de enseñar?
5. ¿Cómo impactan tus emociones en las interacciones con los miembros de la comunidad educativa (padres, otros profesores, personal administrativo)?
6. ¿Has tenido experiencias en las que tus emociones hayan mejorado o dificultado estas interacciones?
7. ¿Qué estrategias utilizas para gestionar tus emociones en momentos de conflicto o tensión con la comunidad educativa?

8. ¿De qué manera consideras que tus emociones están moldeando tu identidad como futura docente?
9. ¿Cómo crees que tu manejo emocional influirá en tu carrera a largo plazo?
10. ¿Cómo ha evolucionado tu capacidad para identificar y gestionar tus emociones desde que comenzaste la carrera hasta ahora?
11. ¿Hay alguna preparación emocional que encuentres más efectiva?
12. ¿Qué recomendaciones darías a futuras maestras en formación sobre la importancia de las emociones en la práctica pedagógica?

2.2.2. Grupos Focales

En el proceso de recolectar información para el proyecto de investigación, se realizó la recolección de información a través de dos grupos de discusión, el primero en el periodo 2024 -I y 2024-II, el objetivo del mismo, fue explorar las experiencias emocionales que compartieron las maestras en formación en sus respectivos contextos de práctica. Se utilizó esta técnica para establecer un espacio de diálogo horizontal en el que los participantes aportaron percepciones sobre las propuestas, estrategias metodológicas, reflexiones sobre su quehacer pedagógico, favoreciendo la construcción de significados compartidos desde una perspectiva situada. El primero de los grupos de discusión, realizado en el primer semestre, estuvo formado por 12 maestras en formación que contaba con unos pares colaboradores en el análisis, es decir; estudiantes del mismo programa académico que, desde una postura colaborativa y reflexiva, asumieron el rol de observadoras y coanalizadoras del proceso, aportando insumos para la interpretación de las experiencias sin intervenir directamente en el desarrollo del grupo. El segundo grupo se desarrolló en el segundo semestre, con la participación de 5 estudiantes, en tanto no se logró la continuidad del grupo inicial y en ese orden solo continuaron 5 estudiantes

incluidas. En total, participaron 17 maestras en formación. La organización de los grupos se realizó por fases y períodos, procurando facilitar la discusión en función de los escenarios educativos:

- Grupo 1 – Fase 1 (Primer semestre 2024): Maestras que realizaron su práctica pedagógica en el Museo de la Salle, Colegio Julio Flórez y Colegio Aquileo Parra.

- Grupo 2 – Fase 2 (Segundo semestre 2024): Maestras que desarrollaron su práctica en el Museo Interactivo Maloka y la Fundación Social Crecer Mis Ternuras.

La organización de los grupos focales no fue aleatoria, sino que se estructuró en torno al periodo académico de la práctica, respondiendo a dos criterios metodológicos específicos: la voluntad y disposición de las maestras en formación de narrar experiencias emocionales vinculadas a su quehacer pedagógico, y la representatividad institucional ya que se procuró garantizar la presencia de al menos una maestra por cada escenario educativo en cada grupo, lo que permitió un contraste de las vivencias emocionales en función de la diversidad de contextos. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 60 minutos y fueron coordinadas por tres ejes temáticos ya definidos:

1. Experiencias emocionales significativas durante la práctica pedagógica.
2. Estrategias personales para el manejo de emociones en el aula.
3. Percepción sobre la formación emocional recibida en la licenciatura.

Los grupos focales complementaron la información obtenida a través de las entrevistas individuales, permitiendo profundizar en aspectos emergentes y explorar vivencias compartidas entre las maestras en formación. Las discusiones fueron registradas en audio con consentimiento informado y posteriormente transcritas para su análisis interpretativo, en coherencia con el enfoque fenomenológico adoptado.

2.2.3. Observación Participante

La observación participante es una técnica utilizada de manera extensiva en las investigaciones cualitativas pues posibilita el contacto e interacción directa del investigador con el contexto, llevando relación con los sujetos que son estudiados, con sus modos de hacer, prácticas culturales o interacciones de la vida cotidiana. Para Martínez, M. (2014), la observación participante es una técnica que, implica entrar deliberadamente en un contexto social, siguiendo al sujeto en sus espacios de acción para poder capturar los significados que emergen de la experiencia de los sujetos. Y es que esta cercanía, desde la observación participante, favorece una profunda comprensión del fenómeno, siempre que se haga con rigor y atención reflexiva.

En este estudio, la observación participante se llevó a cabo durante las prácticas pedagógicas de las maestras en formación, en cinco escenarios escolares. Esta técnica permite registrar, desde una mirada situada, las manifestaciones emocionales que van conformando el que hacer docente, así como las creencias que quedan estáticas en las decisiones pedagógicas. Dada la posibilidad de que, en un mismo espacio, se den espacios de interacción compartida se optó por detenerse, fijar la mirada en observar las interacciones afectivas, el clima emocional del aula y las manifestaciones de las respuestas corporales y verbales de las y los participantes (maestras en formación en interacción con otros sujetos). Para registrar estos acontecimientos, se utilizó como instrumento el registro descriptivo de situaciones de aula. Este registro nos permitió consignar los aspectos relevantes de las interacciones observadas, documentando las experiencias vividas, complementando las narrativas obtenidas en las entrevistas

Durante el primer y segundo semestre de 2024, se llevaron a cabo observaciones sistemáticas en los cinco escenarios educativos de estas observaciones se cuentan con registros:

Cuadro 1

Escenarios Educativos

Escenarios	Sesiones	Centro de Observaciones
Museo de la Salle	8	- Las manifestaciones emocionales que presentaron las maestras en formación durante sus intervenciones pedagógicas.
Centro Interactivo Maloka	6	
Fundación Social Crecer	4	- Las interacciones que establecen con estudiantes, maestros titulares y pares.
Mis Ternuras	6	
Colegio Instituto Técnico	6	- Las estrategias de manejo emocional que emplearon las maestras en formación en situaciones desafiantes.
Julio Flórez	6	
Colegio Aquileo Parra	6	- Los cambios en su desempeño pedagógico asociados a estados emocionales particulares.

Como investigadoras y también maestras en formación, la participación en el contexto permitió comprender desde dentro las dinámicas emocionales que se generaron en la práctica pedagógica, mientras se mantuvo la distancia analítica necesaria para registrar y reflexionar sobre estas experiencias.

2.3. Proceso De Recolección De La Información

La recopilación de la información se organiza de manera secuencial, rigurosa y secuencial, manteniendo la coherencia expuesta en el enfoque cualitativo interpretativo y con el enfoque fenomenológico. La estrategia metodológica se estructuró en tres técnicas principales, aunque con diferente peso en el análisis: las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la observación participante.

Las entrevistas semiestructuradas se constituyen como la técnica principal para la recolección de narrativas y significados. Se realizaron de forma individual y se llevaron a cabo siguiendo una guía de entrevistas construida a partir de los ejes conceptuales de la investigación emocionalidad, subjetivación docente y prácticas pedagógicas. Cada entrevista permitió visibilizar las experiencias de las educadoras en formación, disponiendo también de las

reflexiones que las educadoras en formación hacían acerca del vínculo pedagógico y de las tensiones que emergían de los distintos contextos. Se incorporaron preguntas abiertas y se grabaron en audio para asegurar una fidelidad interpretativa. Los grupos focales se desarrollaron en dos momentos: el primero en el primer semestre, con 12 educadoras en formación; el segundo, en el semestre siguiente, con 5 participantes, en total 17 voces y se utilizaron como fuente complementaria. La guía temática buscaba promover la conversación colectiva en torno a las emociones vividas en la práctica, el sentido atribuido a la intervención pedagógica y las estrategias de afrontamiento emocional.

La observación participante se realizó en los cinco escenarios educativos, tanto escolarizados como no escolarizados, mediante el registro descriptivo de campo que documentó las dinámicas emocionales, las interacciones pedagógicas y los momentos significativos del vínculo docente. Este registro fue una fuente de verificación secundaria, complementando las narrativas principales, en coherencia con los principios éticos de discreción y respeto a la integridad de las vivencias.

Para el tratamiento de la información, se construyó una rejilla de análisis que permitió organizar los datos en función de categorías preliminares. Si bien se utilizaron diversas técnicas para la recolección de la información, es importante precisar que el análisis central de este ejercicio se enfoca primordialmente en los datos obtenidos a través de las entrevistas. Esto se debe a que la entrevista semiestructurada es la técnica que mejor permite la profundidad fenomenológica requerida por el estudio al explorar las subjetividades y los significados atribuidos a la experiencia emocional de las maestras. Si bien los grupos focales y la observación participante cumplieron un rol fundamental, fueron las narrativas de las entrevistas las que

proporcionaron la mayor riqueza para explorar el fenómeno emocional de manera directa y responder a la pregunta de investigación.

Estas categorías fueron identificadas a partir de una lectura abierta, reflexiva y situada de los registros obtenidos mediante entrevistas, observaciones y grupos focales. El análisis cualitativo e interpretativo posibilitó la construcción de un sistema de ejes de análisis que orientaron la comprensión de las experiencias emocionales de las maestras en formación. Este abordaje favoreció una interpretación profunda de las experiencias, respetando la singularidad de cada participante y reconociendo la emocionalidad como una dimensión constitutiva del proceso formativo.

CAPÍTULO III. REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

3.1. Aporte de la práctica pedagógica en la formación inicial (LEI)

La práctica pedagógica es un eje articulador en la formación inicial del docente. No se concibe como una mera aplicación técnica de saberes, sino como un espacio de construcción del saber pedagógico, el cual es inherentemente reflexivo, ético y emocional, en el que el futuro docente articula su ser, saber y hacer. En esta Licenciatura en Educación Infantil, de hecho, esta práctica pedagógica se destaca “como columna vertebral y eje articulador del plan de estudios, así como escenario posibilitador de diferentes experiencias formativas en multiplicidad de contextos y realidades sociales y educativas de las infancias de primero a octavo semestre” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 5). Desde este enfoque, la formación crítica implica que esta práctica no es una mera reproducción de métodos, sino que exige un posicionamiento frente a las realidades educativas, hacer una interpelación a los saberes, asumir el carácter de subjetividad como elemento constitutivo del docente. Tal como señalan los lineamientos de Práctica (Universidad Pedagógica Nacional, 2019), las experiencias emocionales vividas por las maestras en formación son las mediadoras en la construcción de significados sobre la docencia, lo que exige una mirada integral que articule lo cognitivo, lo afectivo y lo ético.

La extensión de la idea de la práctica pedagógica, no significa que sólo vaya aplicada a la práctica de estrategias didácticas, sino que va mucho más allá: implica procesos complejos de construcción de sentido, de construcción de la subjetividad, de transformación. Por lo tanto, las

aportaciones de la psicología educativa resultan cruciales para concebir el aprendizaje, el cual no sólo está relacionado con transformaciones cognitivas y conductuales, sino también emocionales y afectivas. La práctica pedagógica, entendida como experiencia situada, es necesariamente influenciada por las emociones, puesto que el proceso de enseñar y aprender no sólo requiere transformaciones cognitivas y conductuales, sino también emocionales y afectivas. Es por ello que algunas nociones como motivación, frustración, entusiasmo o miedo dan claves interpretativas a la hora de investigar las emociones como mediadoras en la forma de enfrentarse al aprendizaje, en la forma de construir el vínculo pedagógico, y de la manera en cómo se posicionan las maestras en formación frente a los retos que plantea su práctica. Esta articulación es constitutiva en la medida que permite relevar la dimensión de la emoción entendida como una de las dimensiones legítimas y constitutivas del proceso formativo.

Las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente constituyen espacios fundamentales para la construcción de la identidad profesional. Como señalan Los Lineamientos de Práctica Pedagógica (Licenciatura en Educación Infantil, 2019), son experiencias que articulan teoría y práctica, permitiendo desarrollar competencias pedagógicas y reflexionar sobre el quehacer docente. En la Licenciatura en Educación Infantil, las prácticas se conciben como "escenarios de formación donde confluyen los saberes disciplinares, pedagógicos y experienciales, mediados por procesos reflexivos que contribuyen a la construcción del saber pedagógico" (LEI, 2020, p.45). Esta perspectiva, por lo tanto, reconoce la integralidad de la formación docente, incluyendo la dimensión afectiva.

El modelo de la práctica reflexiva que se promueve dentro del programa de Licenciatura en Educación Infantil destaca la " importancia de reconocer y problematizar las trayectorias emocionales como parte del proceso formativo e interpretando que son constitutivas de las

formas de construcción de los significados sobre la docencia" (LEI, 2019, pg.32) , se considera que la formación docente va más allá de la adquisición de saberes técnicos; se entiende que comporta el propio conocimiento de la subjetividad y la afectividad, así como la capacidad de reflexión crítica sobre el quehacer pedagógico. Es decir; desde este marco de referencia, la formación disciplinar no se anula, sino se enriquece al integrarse con la dimensión ética emocional y reflexiva del futuro docente. Philippe Meirieu (1998), por su parte, la señala como el conjunto de acciones que el docente realiza para permitir el proceso de formación integral en los estudiantes, entendiendo que es necesario que exista una reflexión constante respecto de aquellas decisiones que configuran la enseñanza. Paulo Freire (1970), desde la pedagogía crítica, la concibe como una práctica fundamentada en el diálogo y la participación, donde el docente asume el rol de mediador del aprendizaje, de manera que se compromete con la transformación de la realidad educativa.

Las categorías teóricas de Meirieu, Freire, Pozo y Schön convergen en el sentido de que la práctica pedagógica, especialmente en la formación inicial, ha de recoger las dimensiones cognitivas, sociales, éticas y afectivas. Es muy importante tal convergencia puesto que mientras Freire (1970) remarca la dimensión política y la práctica transformadora, Schön (1983) centra el conocimiento reflexivo en torno a la acción. Pozo (1996) añade la necesidad de la comprensión cognitiva; todas esas perspectivas son insustituibles para concebir al docente como un intelectual que se determina de forma global ante la realidad educativa. Tal como se describe Los Lineamientos de Práctica Pedagógica (Licenciatura en Educación Infantil, 2019), esta interdependencia estructural construye el saber pedagógico y, al mismo tiempo, se da a la vez que colabora con la construcción de la identidad profesional docente, entendida como un proceso situado, emocionalmente implicado y éticamente comprometido con la realidad educativa.

Esta articulación de dimensiones cognitivas, emocionales y éticas patentiza a través de las decisiones pedagógicas, las interacciones en el aula y los procesos de análisis crítico que llevan a cabo las futuras educadoras en sus prácticas. En este sentido, la experiencia situada no sólo lo posibilita poner en práctica los saberes teóricos sino también construir significados sobre la docencia a partir de la vivencia emocional y la vinculación pedagógica. En esta línea, Schön (1983) apunta que la práctica reflexiva integra teoría y experiencia, y que el conocimiento profesional se da en la acción y en la reflexión sobre la misma. Según el enfoque que adopta el programa de Licenciatura en Educación Infantil, la práctica pedagógica se define "como un contexto formativo integral, donde confluyen saberes disciplinares, pedagógicos y experienciales, mediados por procesos reflexivos que hacen posible construir el saber pedagógico (LEI, 2020).

Desde esta concepción se entiende que las emociones no son elementos periféricos, sino que son constitutivas del proceso formativo. Esto se debe a que la definición institucional incluye la integración de los saberes experienciales y los procesos reflexivos, elementos que son inherentemente subjetivos y éticos. Por consiguiente, el Lineamiento de Práctica destaca "la importancia de reconocer y analizar las experiencias emocionales como parte constituyente del proceso formativo, entendiendo que estas median la construcción de significados sobre la docencia" (LEI, 2019, p. 32).

Bajo este marco, la formación crítica en la práctica significa situar a las maestras en formación como sujetos reflexivos, capaces de poner en cuestión su propia experiencia, de asumir la emocionalidad de su quehacer y de adoptar una posición ética respecto a las realidades educativas. Tal como lo expresa Freire (1970), enseñar no supone transferir conocimientos sino crear las condiciones para que el sujeto se apropie críticamente de su práctica. Esta investigación

se inscribe en dicha perspectiva, al indagar cómo las emociones median las experiencias de práctica pedagógica y contribuyen a la configuración del rol docente en escenarios reales de formación.

3.2. Educación Emocional en la formación docente: Sentido, profundización y práctica situada

3.2.1 Ciclo de Profundización y desarrollo de competencias emocionales

La formación de las futuras maestras de la Licenciatura en Educación Infantil se estructura a través de dos ciclos, el de fundamentación y profundización. En el tránsito hacia este último, la práctica pedagógica de las estudiantes evoluciona de una concepción técnica de la enseñanza a considerarla como una experiencia crítica, reflexiva y situada de la acción pedagógica. En este camino, la dimensión emocional resulta relevante, y una de las cuestiones clave gira en torno al desarrollo de las competencias emocionales.

De esta manera, autores como Palomera et al. (2008) y Bisquerra (2005), y también se ha dejado notar que las competencias emocionales se corresponden con el bienestar de la persona y con la lógica de la práctica del futuro docente. Por tanto, el trabajo emocional sigue la posibilidad de crear espacios de aprendizaje que sean emocionalmente seguros. Al respecto de las prácticas (el aula), las futuras docentes deberán afrontar los primeros retos emocionales, los cuales incluyen la gestión de la incertidumbre, la frustración ante la planeación y la mediación de conflictos. Así, los espacios de las prácticas las constituyen como una fase decisiva en el proceso de configuración de habilidades y capacidades socioemocionales como pueden ser la empatía, la regulación de las emociones, la resolución de conflictos, entre otros. Las vivencias sobre el afecto que transcurren en esta fase son, de hecho, determinantes en la elaboración de la identidad profesional.

Esta afirmación es fundamental para el estudio, pues subraya que el proceso de formación del docente es intrínsecamente subjetivo y emocional. Zembylas (2005) refuerza este planteamiento al mostrar que la forma que las futuras docentes procesan y regulan sus emociones puede dar como resultado un vínculo pedagógico desde la perspectiva ética y afectiva. Esto implica que el rol docente va más allá de lo técnico; se configura en la capacidad de la maestra en procesar su mundo interno para establecer relaciones pedagógicas que sean responsables y sensibles, haciendo de la gestión emocional un componente definitorio de la identidad.

3.2.2 El Eje Emocional como componente transversal de la formación

Definida como la forma de narrar, conocer y regular las emociones propias y de los otros (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990), la educación emocional supone un eje transversal de la formación inicial de los docentes. Delgado, M. (2025) plantea que:

La figura del docente cobra un papel central, no se trata de convertir al maestro en psicólogo, pero sí de reconocer su rol como referente emocional, la forma en que el docente maneja sus propias emociones, cómo responde al conflicto y cómo genera confianza influye directamente en el clima del aula (p. 191).

El manejo emocional del docente influye directamente en el clima del aula, lo que implica que las competencias emocionales son constitutivas del ejercicio pedagógico. Esta perspectiva permite sostener que la educación emocional debe estar integrada en la formación inicial, ya que: Afecta la calidad de las interacciones educativas, incide en la construcción de ambientes éticos, seguros y significativos, configura el vínculo pedagógico y la identidad profesional. Es así como se interpreta que la educación emocional opera como un eje transversal, en tanto atraviesa dimensiones cognitivas, éticas, racionales del proceso formativo.

La incorporación de la educación emocional en los espacios educativos puede dar lugar a la formación de profesionales que en sus historias y trayectorias personales y sociales se

enfrentan a la tarea de educar con mayor conciencia, preparación, compromiso y responsabilidad. Goleman (1995) sugiere que lo que hay que enseñar en los sistemas educativos es a tomar perspectiva, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables, lo cual será fundamental en situaciones educativas complejas. En este sentido, la educación emocional es un beneficio no solo para el docente en su desarrollo personal y profesional, sino que también impacta tanto en la calidad del vínculo educativo con los niños y niñas como en los procesos de enseñanza, favoreciendo un desarrollo más humanizado.

Por otro lado, la educación emocional es un elemento que se reconoce como determinante para la prevención del síndrome de Burnout, para la motivación e identidad profesional y para la creación de espacios seguros a nivel emocional. El síndrome de Burnout, también conocido como "estar quemado por el trabajo", es una condición psicológica debida a la presión del trabajo, especialmente en profesiones donde la demanda emocional es muy alta, como podría ser la docencia. Guerrero, E. y Rubio, J. (2005), afirman que:

El síndrome de "quemazón" por el trabajo comprende una serie de alteraciones físicas, conductuales y emocionales que tienen su origen en factores individuales, laborales y sociales y que se pueden agrupar en cuatro áreas que abarcan síntomas psicósomáticos, conductuales, emocionales y defensivos (p. 29).

El síndrome de Burnout se presenta en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización, que se traduce en una forma de trato distante hacia los alumnos y realización personal baja (Guerrero, 2005). En maestras en formación, este tipo de síndrome se puede manifestar en situaciones educativas donde las expectativas son altas y no se cuenta con herramientas para gestionar sus emociones lo que puede afectar a su identidad docente, motivación, relación pedagógica y desempeño profesional.

La educación emocional consiste en el desarrollo de competencias que permiten identificar, comprender, expresar y poder gestionar las emociones propias y también en las de los demás.

La educación emocional, entendida también como la aprehensión de las habilidades que permiten identificar, entender, expresar y regular nuestras emociones y las de los demás, (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990) constituye una dimensión formativa que impacta directamente en el desarrollo de la calidad que cobra dicha práctica. En el ámbito de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, estas habilidades no se abordan como contenidos en sí mismos, sino que se relacionan de forma integral en los procesos reflexivos, éticos y situados que caracterizan el ciclo de profundización.

De este modo, la formación de maestras emocionalmente competentes puede consolidar una práctica docente crítica ya que favorece la toma de decisiones en relación con las características del contexto específico, la construcción de vínculos pedagógicos significativos y la resignificación de la experiencia educativa desde un enfoque ético para la transformación de los individuos. Esta concepción se relaciona con los principios del programa de la formación crítica de la UPN que reconoce la subjetividad, la emocionalidad y la reflexividad como ejes constitutivos. (UPN, 2023).

3.3 Emociones: Definiciones Conceptuales y Pedagógicas

Las emociones son parte fundamental de la condición humana y, en el contexto educativo, ejercen una notable influencia porque determinan de modo relevante los procesos de enseñanza, el aprendizaje y los procesos de formación profesional. Desde un enfoque de aproximación integradora son entendidas como respuestas corporales y mentales en referencia a

la adaptación, respuestas que se dan a partir de la interrelación entre mente-cuerpo-conducta ante situaciones cargadas de significación para la persona (Maturana, 2002; Izard, 2010).

Las emociones han sido vistas tradicionalmente como respuestas psicofisiológicas que surgen ante situaciones relevantes, a partir de las que se ponen en juego elementos corporales, mentales y conductuales orientados a la adaptación. Esta concepción clásica, aunque fidedigna a la hora de describir el lado reactivo de las emociones, es inadecuada a la hora de observar la complejidad de las emociones en contextos educativos en donde las emociones no son únicamente experimentadas, sino también interpretadas, valoradas y comunicadas. Desde una dimensión cognitiva y ética, Martha Nussbaum (2008) opta por una lectura neoestoica de las emociones, las infiere como juicios valorativos de algún tipo, los cuales tienen un contenido cognitivo. En vez de Crisipo o Séneca, que las consideran juicios falsos, Nussbaum afirma que las emociones son evaluaciones que realizan el sujeto del mundo, ésto le confiere valor a las personas, a las situaciones o a los eventos que impactan profundamente la existencia de la persona.

En el ámbito educativo, esta concepción permite reconocer que las emociones vividas por docentes y estudiantes no son reacciones periféricas, sino juicios que expresan lo que valoran, lo que les importa y lo que les afecta, configurando así el clima del aula, la toma de decisiones pedagógicas y la construcción de vínculos significativos. A la luz de esta concepción cabe pensar que las emociones no son sólo el reflejo de sucesos desconectados entre sí ni fenómenos de connotación puramente subjetiva, sino procesos complejos que articulan lo fisiológico, lo cognitivo y lo conductual. Asimismo, Choliz, M. (2005), refiere que:

“Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo”. Cualquier proceso psicológico conlleva una experiencia

emocional de mayor o menor intensidad y de diferente cualidad. Podemos convenir que la reacción emocional (de diversa cualidad y magnitud) es algo omnipresente a todo proceso psicológico” (p. 3).

Por su parte Maturana (2002) argumenta que las emociones conforman “estados corporales”, “estados de un cuerpo vivo”, los que especifican ámbitos de acción adaptativos, el modo de estar en el mundo que facilita la emergencia de la respuesta de un sujeto en función de los cambios del entorno.

Damasio (1995), en esta línea, insiste en que las emociones son diversos cambios involuntarios de los órganos y que anticipan consecuencias físicas y activan mecanismos cerebrales y fisiológicos, de lo cual se deriva su carácter anticipador y regulador para situaciones pedagógicas complejas. Goleman (1996), por su parte, formula el concepto de inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que permiten al individuo reconocer, comprender y regular sus propias emociones, así como interpretar y responder adecuadamente a las emociones con los demás.

Izard (2010) complementa esta visión al conceptualizar las emociones como procesos neurológicos y conductuales que involucran patrones de activación somática, expresiones faciales y cogniciones elementales, todos ellos presentes en las interacciones pedagógicas cotidianas. Refiriéndose a la formación de docentes las emociones no pueden ser entendidas como simples reacciones individuales o anecdóticas, sino que son dimensiones constitutivas del que hacer pedagógico. Tal como retoma Maturana y Goleman (2006), las emociones son el hecho que informan el proceso cognitivo y la interacción social, constituyéndose de esta manera en el eje transversal del aprendizaje y de la construcción de la identidad profesional.

Izard, C.E. (2009), desarrolla un principio donde señala que:

Las emociones básicas ayudan a organizar y motivar acciones rápidas (y a menudo más o menos automáticas, aunque maleables) que son cruciales para las respuestas adaptativas ante desafíos inmediatos para la supervivencia o el bienestar. En los esquemas emocionales, los sistemas neuronales y los procesos mentales involucrados en las emociones, la percepción y la cognición interactúan de forma continua y dinámica para generar y supervisar el pensamiento y la acción. Estas interacciones dinámicas (que abarcan desde procesos momentáneos hasta rasgos o fenómenos similares) pueden generar innumerables experiencias específicas de cada emoción (por ejemplo, esquemas de ira) que comparten el mismo estado emocional central, pero difieren en las tendencias perceptivas (sesgos), los pensamientos y los planes de acción (p.3).

Izard, C. E. (2009), plantea que las emociones básicas organizan y motivan respuestas rápidas y adaptativas ante desafíos inmediatos, mediante la interacción dinámica entre sistemas neuronales, percepción, cognición y acción. Aunque su teoría no se refiere explícitamente al ámbito pedagógico, estos procesos pueden observarse en el cotidiano escolar, donde docentes y estudiantes experimentan esquemas emocionales que configuran la forma en que interpretan, reaccionan y deciden en situaciones educativas cargadas de significación.

Se presentan, a continuación, aportaciones conceptuales alrededor de algunas de las emociones que permiten dar cuenta del papel que tienen en la construcción de la experiencia pedagógica de las maestras en formación. Las emociones que logramos identificar de manera reiterativa en las prácticas de las maestras en formación en el ciclo de profundización son: alegría, tristeza, miedo, frustración e ira, las cuales no se consideran estados o acciones independientes ni tan sólo reacciones personales sino más bien todo lo contrario: son procesos que mediatizan la relación del sujeto con el contexto educativo; inciden, en definitiva, en la disposición hacia el aprendizaje y determinan la vinculación con el otro. Reconocer su presencia y significado permite interpretar el hecho pedagógico como una experiencia situada, donde las dimensiones afectivas inciden en la construcción de sentido, la toma de decisiones y el desarrollo de la identidad profesional.

3.3.1. Alegría

La alegría se concibe como una emoción que se caracteriza por brindar al sujeto sensaciones de satisfacción, plenitud y bienestar, relacionada con la propia experiencia de transitar por momentos gratificantes. Sevilla (2016), destaca la alegría como una emoción positiva provocada por el desencadenamiento de acontecimientos beneficiosos para el individuo, asociada a otras emociones positivas, dotando de sentido a nuestra vida.

En fin, dicha emoción no sólo queda como una vivencia interior, sino que también se expresa exteriormente mediante comportamientos visibles como la sonrisa o la risa, la vivencia de una energía corporal que puede ser percibida. Barreto (2009), indica que la alegría puede surgir frente a las situaciones placenteras, estimulantes o recreativas que configuran el lugar donde se desarrolla y se lleva a cabo un gozo emocional a las situaciones que provocan felicidad o bienestar. Esta manifestación puede ir enfocada en la relación a los propios logros personales, a las interacciones sociales positivas o bien, a los propios momentos de la experiencia compartida.

La alegría también potencia el desarrollo de actitudes optimistas y entusiastas, y, por lo tanto, experimentamos un estado emocional positivo que provoca que las personas sean más propensas a abrirse a nuevas posibilidades, a compartir con los otros y a vivir la propia experiencia humana con mayor plenitud. La alegría más que ser una mera emoción momentánea o episódica, se puede llegar a concebir como una disposición afectiva que incita a una buena experiencia emocional y que contribuye a fortalecer la calidad de vida de los vínculos interpersonales (Bisquerra, 2003).

3.3.2. Tristeza

Bisquerra (2003) asocia tristeza con la suma de vivencias emocionales que, en su forma más extrema o seleccionada, ante un contexto determinado puede convertirse en una sintomatología que deriva en cuadros depresivos, que han de ser atendidos por un profesional. La tristeza se presenta en forma de un estado de ánimo, que refleja el dolor psíquico y el repliegue (en especial en situaciones de pérdida o adversidad) y, a pesar de que pueda resultar debilitante, como toda emoción, según Choliz (2005), también hace referencia a mecanismos adaptativos. La tristeza, bajo la perspectiva psicológica, según Goleman (1995), aparece como una respuesta emocional natural provocado por la pérdida, el fracaso o el engaño, al desencadenar procesos internos que permiten responder y / o elaborar la pérdida. Tal y como sostiene Maturana (2002) la tristeza puede ir variando proporcionalmente en los niveles, desde el estado pasajero de desaliento hasta el estado de desesperanza total, es decir; afectado de este modo la forma en la que se percibe el entorno y la forma en la que se entraría a en relación con las demás.

Damasio (1995) hace hincapié en que los estados de tristeza a menudo van aparejados de sentimientos de pesimismo, autocompasión y desmotivación, ya que esta condición del estado emocional puede interferir en el funcionamiento cotidiano y la predisposición para poder aprender, característico de todas las acciones. Pese a que trae consigo una carga afectiva negativa, Bisquerra (2003) incide en que la tristeza puede llegar a ejercer también es una función de regulación y crecimiento personal puesto que permite en cierta medida la elaboración emocional de experiencias dolorosas. Es por esto que reconocerla, valorarla y compartirla desde una educación pedagógica muy atenta resulta crucial para el fomento del bienestar afectivo, sobre todo en situaciones de educación ante las cuales las maestras y maestros en formación se

encuentran ante situaciones desafiantes que hacen aflorar de manera intensa su mundo de sensaciones.

3.3.3. Miedo

El miedo, definido como la respuesta primaria de la persona, desplegada en los marcos de la evolución biológica, se pone en marcha al ser una respuesta instintiva ante las amenazas y los peligros, sean ellos o no producto de la imaginación. Esa respuesta automática y rápida bajo todo punto de vista se despliega en las estructuras cerebrales (la amígdala) como aquellas que detectan la amenaza de estímulos externos y que provocan respuestas fisiológicas automáticas; así se pronunció Goleman (1995) con esta función en la cual el organismo se activa y se adapta a situaciones peligrosas, aunque también puede ser activado por construcciones del modo de pensar y anticipaciones personales a partir de las cuales la persona activa lo que ella misma construyó y vivió como una amenaza. Esta emoción hace que se desplieguen distintos mecanismos fisiológicos y cognitivos que preparan al organismo para responder ante él o para huir de la amenaza, activándose una función adaptativa que tiene importancia (Bisquerra, 2003).

El miedo, tal y como lo definen los expertos, constituye la emoción primaria de elevada intensidad que se expresa a través de las sensaciones de vulnerabilidad o de pérdida de control y que puede manifestarse sobre la base de diferentes sintomatologías, como el nerviosismo, la angustia o la parálisis. En este sentido, Damasio (1995) distingue entre el susto, a saber, la reacción puntual frente a un determinado vínculo, y el terror, la reacción extrema frente a una amenaza inmediata. Aunque no hable explícitamente del término temor, el mismo puede ser entendido desde una perspectiva psicológica como una forma anticipatoria y mantenida del miedo, ligada a la expectativa de un peligro. Por su parte, Bisquerra (2003) advierte que, en

cuanto el miedo comienza a intensificarse o a mantenerse, sin regularse, puede dar lugar a trastornos como las fobias o el pánico, que tienen repercusiones en la vida cotidiana.

Según Maturana (2002), el miedo agranda situaciones como la ansiedad, la aprensión, el miedo, que estarán asociados al momento de poder sufrir un daño. Al mismo tiempo, situaciones como la preocupación o la consternación son la exteriorización de la falta de certeza ante las posibles consecuencias, mientras que la inquietud o el desasosiego son las formas de exteriorizar el malestar que acompaña esta vivencia. El miedo puede expresar sensaciones de vulnerabilidad o una pérdida de control, llegando a expresarse en forma de nerviosismo o angustia.

Damasio, (1995) hace una distinción entre el "susto", como respuesta puntual a un estímulo inesperado; y el "terror", como respuesta extrema y paralizada ante una amenaza inminente. El miedo tiene el sentido de una función adaptativa de respuesta a un impulso de pelea o huida, pero su persistencia o dilatación conforma trastornos psicopatológicos tales como las fobias o el trastorno de pánico, y son el resultado de una vivencia intensa y descontrolada que incide de manera intensa en la vida cotidiana (Bisquerra, 2003). En el contexto educativo, el conocimiento de esta emoción en futuras maestras va a ser muy importante, ya que puede afectar el rendimiento, la toma de decisiones didácticas y la buena interacción con los alumnos.

3.3.4. Frustración

Se puede entender como una modificación o interrupción de una conducta o comportamiento que se intenta preservar para lograr algún tipo de meta. La frustración de un ser humano se puede producir cuando este se encuentra por primera vez ante situaciones en las que sus acciones, sus necesidades o sus deseos no pueden llevarse a cabo (Dollard y Miller, 1950; citados en Cloninger, 2003). Frustrarse es una de las formas en la que los seres humanos se

encuentran con sus propios estados cuando las metas que intentan conseguir no pueden finalmente ser conseguidas.

Rodríguez (2015) explica que esta es una tendencia del ser humano presente a lo largo de toda su historia vital, de tal manera que no es una tendencia propia de la adolescencia o juventud, sino que puede aparecer a lo largo de todas las etapas de la vida como en todas las emociones básicas, especialmente en los momentos en que las metas generales que un individuo persigue son incapaces de instaurarse en conductas debido a limitaciones externas o internas. Para muchas personas, la frustración no es más que una manera de comprender el camino de satisfacción de las necesidades y la consecución de la meta que uno persigue. La frustración asoma, de forma habitual, en el ser humano cuando lo ejecutado no sirve para conseguir el resultado que se estima válido o cuando el esfuerzo emprendido para adquirir el estado al cual se quiere ingresar no puede ser contrarrestado. Cuando el proceso de comportamiento frustrante se lleva a cabo, se generan una serie de emociones comprometidas (que no dejan de ser emociones básicas), tales como la insatisfacción, la molestia o la irritación, que pueden asociarse de una forma más subjetiva a un tipo de malestar general. También, en la vida de la persona, se puede exteriorizar la frustración en ámbitos educativos, en circunstancias donde el sujeto sea consciente y/o se sienta limitado o coartado en su capacidad de alcanzar metas importantes que se ha trazado, se dará por seguro que esa frustración es lo que experimentará. Ser conscientes de esa frustración y gestionar adecuadamente la frustración es importante en el proceso formativo de las maestras en formación en tanto que tendrá efectos en su práctica pedagógica en la toma de decisiones y en la construcción de vínculos formativos resilientes.

3.3.5. Ira

La ira es reconocida como una emoción primaria, universal que al igual que el miedo también está presente en otras especies de mamíferos, pero principalmente arraigada en la experiencia humana, con una base fisiológica que involucra tanto procesos corporales como mentales. Solomon (2007) sostiene que esta emoción, influye significativamente en el comportamiento humano, lo que la convierte en un componente esencial de la vida emocional. El carácter transcultural se explica por sus manifestaciones en las conductas innatas, particularmente en las conductas visuales o expresiones faciales, pero también es por su efecto sobre los sistemas biológicos. En la perspectiva social y cognitiva de las emociones, afirmar que la ira corresponde a la activación de módulos cerebrales como, por ejemplo, la del sistema límbico, relacionada con la regulación emocional, o de la corteza prefrontal, relacionada con el control de la conducta y la adopción de decisiones, es posible (Solomon, 2007). De la misma forma, también se cita la existencia de hormonas del estrés como el cortisol y la adrenalina, relacionadas con la preparación del organismo para enfrentarse a situaciones que percibe amenazantes o desestabilizadoras (Solomon, 2007). La ira es una emoción que puede ser desencadenada por situaciones de injusticia, de traición o de frustración, y puede tener un nivel de intensidad que vaya desde una simple irritación hasta una ira profunda. Esa variabilidad se explica por la percepción subjetiva de amenaza o de pérdida de control, ya sea en el orden físico o en el psicológico. En el ámbito educativo, la necesidad de rastrear y comprender esa emoción es importante, sobre todo en la formación de maestras en formación y el tipo de situaciones que pueden provocar que las futuras maestras saquen a la superficie su propia vida afectiva.

Reconocer la ira como parte legítima de la experiencia emocional permite abordar pedagógicamente, favoreciendo la autorregulación, la reflexión crítica y la construcción de ambientes de aprendizaje éticos y respetuosos.

3.4. La dimensión emocional en la formación docente

La dimensión emocional, en el proceso que actualmente caracteriza la formación del profesorado, aumenta en importancia para llevar a cabo una adecuada comprensión de los procesos formativos en los actuales escenarios educativos intensamente cambiantes, y en aquellos que poseen una alta carga emocional. La intensidad de lo que se ha creado, en las relaciones que se establece y en lo que puede ir produciendo, la forma en que se entienden los procesos se aleja de los modelos simplistas, pues interactúan simultáneamente los factores sociales, culturales e institucionales y las dimensiones individuales que tienen un efecto en la práctica educativa.

En el contexto actual de la formación del profesorado, la dimensión emocional ha cobrado una gran importancia, sobre todo en contextos educativos complejos y emocionalmente demandantes.

Morin (1999), afirma que:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. En efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e Inter retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad.

En consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general”, apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global (17).

Esta perspectiva exige superar enfoques reduccionistas y reconocer que la formación docente implica no sólo la transmisión de saberes técnicos, sino también la gestión emocional, la reflexión crítica y la adaptación a entornos emocionalmente demandantes. En estos escenarios, la dimensión afectiva no es un complemento, sino un eje estructurante de la acción pedagógica.

Por tanto, las emociones determinan cómo se relacionan los futuros docentes con sus estudiantes, con sus iguales y con los conflictos éticos y pedagógicos que plantea la práctica educativa. Distintos estudios recientes han demostrado que la autorregulación emocional², la empatía y la conciencia afectiva son competencias necesarias para ejercer cualquier actividad profesional. García Cano y Niño Murcia afirman que la autorregulación emocional en la formación del profesorado es necesaria para afrontar el conflicto de forma asertiva, controlar la propia impulsividad, expresar las emociones en el momento adecuado y mejorar el bienestar subjetivo. En la educación superior persiste una lógica dualista que privilegia el desarrollo cognitivo-intelectual por encima de las dimensiones afectivas, éticas y relacionales del sujeto.

Esta fragmentación del saber se traduce en currículos centrados en contenidos disciplinares, evaluaciones estandarizadas y una escasa atención a la formación emocional del profesorado. Tal como advierte Morin (2001), la educación tradicional ha disociado los conocimientos, impidiendo comprender la complejidad de lo humano y del mundo. Superar este dualismo supone superar esta forma del pensamiento, o, mejor dicho, realizar una reforma epistemológica que entrelaza razón con emoción, teoría con experiencia, saber técnico con conciencia afectiva.

²Estudios recientes han abordado la relevancia de la autorregulación emocional, la empatía y la conciencia afectiva en la formación docente, destacando su impacto en el bienestar profesional y la calidad educativa (Rivera Campos, 2025; Sáez-Delgado et al., 2024; Pozo Tizón, 2023; CIEDU Panamá, 2024; Universidad de Chile, 2023).

En este sentido, la formación de los docentes tiene que concebirse como un proceso que articula competencias cognitivas con competencias socioemocionales y que entiende que enseñar a la vez que significa vincular, sostener, contener, transformar.

En la misma línea, Rivera Campos (2025), en su artículo de revisión sistemática de competencias socioemocionales en docentes, señala que el desarrollo de estas favorece la construcción de fuertes vínculos pedagógicos, la prevención del desgaste emocional y la construcción de una identidad profesional ética y reflexiva. El estudio de Rivera Campos (2025) “ha destacado la relevancia de la inteligencia emocional en la enseñanza, demostrando su capacidad para mejorar la interacción y eficacia en el aula” (p. 8).

Esta mirada se ve corroborada por Kostiv y Rodríguez-Hernández (2022) que describen el compromiso emocional del docente como un vínculo afectivo que se establece entre el maestro y su alumno y que tiene un impacto directo sobre la motivación, la disposición a aprender y la calidad de la interacción educativa. Dentro del estudio, los autores definen el compromiso emocional docente como un constructo psicoeducativo que establece un vínculo afectivo mantenido entre el docente y su alumno y alumna, con efectos de motivación, en disposición para el aprendizaje y en la calidad de la interacción educativa. El compromiso emocional es conceptualizado, por tanto, como una serie de relaciones y vínculos entre las personas, y, además, de ser parte de la relación interpersonal, el compromiso emocional también sirve a la producción de una identidad profesional más ética, empática y reflexiva, especialmente en contextos educativos - emocionales que son difíciles de sostener. Si bien la intención de los autores del artículo está ocupada en validar el constructo y su relación con otros constructos o variables que son la empatía, la autoeficacia y la satisfacción laboral, desde el compromiso emocional también se reconoce que la identidad profesional es una dimensión emergente que se

construye a partir del compromiso emocional afín, permitiendo considerar el vínculo emocional también como un aspecto estructural del ser docente y no sólo como una estrategia relacional.

Interesa precisar que la formación inicial docente y su relación con la educación emocional no puede entenderse sólo como fortalecimiento de la práctica docente, sino también como una búsqueda de garantizar el cuidado de quienes la ejercen. La emocionalidad no es una añadidura, sino una dimensión constitutiva del ser humano que atraviesa la toma de decisiones, la construcción de sentido y la relación con el otro y otra. Su reconocimiento y tematización, así como su formación, permiten avanzar hacia una pedagogía más humana, sensible y transformadora.

3.5. Educación emocional como enfoque transversal en contextos complejos

En los últimos cinco años, la educación emocional se ha consolidado como una estrategia transversal en la formación docente, especialmente como respuesta a los efectos psicosociales de la pandemia y a la creciente complejidad de los contextos educativos. Diversos estudios sistemáticos (Rivera Campos, 2025; Jofré et al., 2025) evidencian un aumento sostenido en la producción académica sobre competencias socioemocionales desde 2020, lo que permite situar este período como un punto de inflexión en la integración de la dimensión afectiva en la práctica pedagógica. Configurando la educación emocional como una estrategia transversal absolutamente fundamental para contrarrestar aquellos retos que aparecen en contextos complejos, sobre todo los que concurren desde la desigualdad estructural o las de la carga emocional. De tal manera que este tipo de educación dista de ser, exclusivamente, la enseñanza de habilidades socioemocionales, sino que establece una transformación radical de las prácticas pedagógicas que hacen lugar a la afectividad como una de las dimensiones constitutivas del proceso de formación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

En el presente capítulo se realiza el análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en escenarios escolarizados y no escolarizados que permitieron la recopilación de la experiencia de las maestras en formación de la LEI del ciclo de profundización, con relación a la emocionalidad. Los actores sociales sujetos de estudio fueron estudiantes del sexto, séptimo y octavo semestre, que realizaron las prácticas pedagógicas en los diferentes escenarios educativos ya mencionados en el periodo del año 2024. Aunque el proceso de recolección de información contempló diversas técnicas, como lo fueron entrevistas, observaciones participantes y grupos focales, el análisis que aquí se presenta se centra fundamentalmente en las entrevistas realizadas a las maestras en formación. Esta elección se basa en la orientación fenomenológica del estudio, la cual busca acceder con mayor profundidad a las vivencias emocionales, a los relatos subjetivos y a los procesos de autorreflexión que emergen durante la práctica pedagógica. Por su parte las observaciones y grupos focales cumplieron un papel de verificación y contextualización, orientando la interpretación de las narrativas y con estos también se establece un diálogo, aunque menos profundo, pues fue en las entrevistas donde se encontró una mayor densidad narrativa y emocional requerida para la construcción rigurosa de las categorías de este capítulo, sirviendo las otras técnicas como soporte secundario de los hallazgos.

El análisis está guiado por la pregunta ¿Cómo las emociones forman parte de la práctica pedagógica de las maestras en formación que cursan sexto, séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Infantil, de la Universidad Pedagógica Nacional, en cinco escenarios educativos (escolarizados y no escolarizados)?

Como primera respuesta, se encuentra que las emociones se expresan de formas complejas y matizadas en los contextos educativos. Las experiencias emocionales de los maestros en formación no son solamente positivas o negativas, sino que constituyen un espectro rico y variado que incluye las emociones de la excitación, la incertidumbre, la curiosidad, la ansiedad, la satisfacción, la frustración y la confianza, entre otras. Estas emociones confluyen e interactúan de manera dinámica condicionando tanto sus prácticas pedagógicas como sus relaciones con estudiantes, pares, profesores titulares, tutores y otros actores. El análisis a través de las entrevistas que se llevan a cabo en las dos fases antes descritas, pone ahora en diálogo la variabilidad de las experiencias de las maestras en formación con los fundamentos conceptuales que han quedado esbozados en el marco teórico.

4.1. Identificación y caracterización de las emociones básicas.

A través de las entrevistas realizadas, se han identificado diversas emociones que experimentan las maestras en formación durante su práctica pedagógica en el ciclo de profundización. Estas emociones no solo influyen en su bienestar personal, sino que también tienen un impacto significativo en su desempeño profesional y en la calidad de la enseñanza que proporcionan.

4.1.1. Miedo

Esta emoción es la más usual al inicio de la práctica pedagógica, manifestándose como un obstáculo preliminar de las maestras en formación.

"Al inicio de cada práctica pedagógica llegaba con muchas emociones a flor de piel, pero la que más se evidenciaba era el miedo. Cuando hablaba para presentarme con los y las niñas estos no me tomaban en serio, pues con voz temblorosa, sin mirarlos a los ojos realizaba mi intervención." (Estudiante de séptimo semestre)

Esta experiencia refleja cómo el miedo se manifiesta corporalmente, afectando la comunicación. Este "estado corporal", como lo definiría Maturana (2002), limita el dominio de acción de la docente e impide establecer un vínculo pedagógico efectivo. La voz temblorosa y la falta de contacto visual son síntomas de una falta de herramientas de autorregulación, un componente clave de la inteligencia emocional (Goleman, 1995).

Si bien el anclaje fenomenológico de esta categoría se centra en un testimonio focal, la documentación del miedo se sustentó en la verificación por contraste con los registros descriptivos de campo y los grupos focales. En estos registros complementarios, la incertidumbre y la inseguridad fueron patrones constantes en las narrativas de iniciación de la práctica, lo que permitió consolidar el miedo como la manifestación emocional central ante la presión institucional. (Anexo 5: Grupos Focales y Anexo 6: Observación Participante)

4.1.2. Frustración

La frustración emerge frecuentemente cuando las expectativas de la práctica no se cumplen o cuando las maestras en formación enfrentan obstáculos, especialmente en la interacción con pares y directivos de las instituciones. Una maestra de sexto semestre compartió:

"Varias veces me he llegado a frustrar en las prácticas pedagógicas, una de las más fuertes fue cuando una de las maestras titulares no tuvo la mejor actitud conmigo; no leía con

atención mis planeaciones y no tenía una buena actitud al momento de cederme el espacio para implementar dichas planeaciones." (Estudiante de sexto semestre, comunicación personal, 2024).

Esta vivencia es un patrón recurrente. El análisis de los grupos focales, de hecho, confirmó que los conflictos o la percepción de falta de apoyo por parte de las docentes titulares era uno de los desafíos relacionales más comunes en el ciclo de profundización. Asimismo, la observación participante evidenció, a través de los Registros descriptivos de campo, que la frustración se manifiesta corporalmente en tensión, aislamiento temporal o silencio en el aula. (Anexo 5: Grupos Focales y Anexo 6: Observación Participante)

Del mismo modo, se pone de manifiesto la necesidad de la validación externa para las futuras profesoras de acuerdo con la forma que teóricamente nos deja entender la frustración (entendida como el corte de una meta deseada). En este sentido, pasa a ser una tienda directa contra su incipiente identidad profesional (las futuras profesoras en formación se muestran), lo que pone de manifiesto la necesidad de desarrollar las competencias emocionales (Bisquerra, 2005) para gestionar el curso de relaciones interpersonales complejas y evitar un desgaste emocional que puede ser el resultado de las futuras profesoras en formación.

4.1.3. Alegría

Esta emoción positiva particular a menudo aparece cuando los docentes en formación se dan cuenta del avance que están realizando sus estudiantes o cuando logran manifestar correctamente sus estrategias de enseñanza. Una estudiante que se encuentra en su séptimo semestre dice:

"En mi experiencia, he sentido ansiedad, inseguridad y, al mismo tiempo, satisfacción y orgullo cuando veo que los niños aprenden." (Estudiante de séptimo semestre, comunicación personal, 2024)

La alegría es una emoción clave, de la cual se deriva la satisfacción y el orgullo que permiten no sólo un alivio, sino una fuerza que, como señalan Day y Gu (2012), es determinante en la constitución de la identidad profesional. Refuerzan la autoeficacia y dan sentido al esfuerzo realizado en medio de la incertidumbre.

Los grupos focales a su vez confirmaron que el principal factor de alegría para las maestras en formación era observar sus logros y el vínculo afectivo con los niños y niñas. De la misma forma desde la observación participante se pudo evidenciar que la alegría expresada desde la postura corporal, la gestualidad y el contexto visual prolongado con los niños y niñas prevalecía en las maestras en formación del ciclo de profundización cuándo se les reconocía su esfuerzo y compromiso por parte de los directivos y maestras titulares en las diferentes actividades realizadas en los escenarios de práctica. (Anexo 5: Grupos Focales y Anexo 6: Observación Participante)

4.1.1.1 Emociones sobresalientes.

De acuerdo a lo dicho anteriormente surgen emociones que consideramos esenciales, ya que son unas más de las recurrentes evidenciadas en las entrevistas, aspecto importante para la realización del presente análisis.

4.1.1.1.1. Ansiedad

La ansiedad es una emoción recurrente, especialmente en situaciones de evaluación o cuando las maestras en formación se enfrentan a nuevos desafíos. Una maestra de octavo semestre compartió:

“Hubo una vez que estaba realmente ansiosa por una observación que me haría un asesor. Esa ansiedad me llevó a equivocarme al explicar un tema sencillo, y los estudiantes se confundieron" (Estudiante de octavo semestre, comunicación personal, marzo de 2024).

Este testimonio ilustra cómo la ansiedad puede afectar directamente el desempeño en el aula, interfiriendo con la capacidad de comunicar efectivamente y manejar el contenido de la lección.

Esta vivencia es representativa, pues en los grupos focales se identificó que de manera consistente la evaluación externa de asesores, y directivos de las instituciones educativas, como el principal detonante de la ansiedad en la práctica. Asimismo, la observación participante, a través de los registros descriptivos de campo, corroboró que la ansiedad se manifiesta corporalmente en un ritmo acelerado al hablar, dificultad para mantener la secuencia de la planeación y la pérdida de foco en la interacción. (Anexo 5: Grupos Focales y Anexo 6: Observación Participante)

4.1.1.1.2 Entusiasmo y motivación

Estas emociones positivas son fundamentales para el éxito en la práctica pedagógica. Una estudiante de sexto semestre expresó:

"En la última práctica del ciclo de fundamentación fue en la que mejor me he sentido, esto debido a que estaba confiada y eufórica por el desempeño de mis planeaciones en esta práctica, junto con la gran actitud de la maestra titular hacia mí." (Estudiante de sexto semestre, comunicación personal, segundo semestre de 2024)

Estas emociones son indispensables para un buen ambiente dentro del aula y la institución educativa ya que los grupos focales identificaron que el apoyo y la actitud positiva de asesores y directivos como el principal factor que impulsa la autoeficacia y el entusiasmo.

Por otra parte, en los registros que arrojó observación participante se evidenció que el entusiasmo se manifiesta en una comunicación clara, una mayor proactividad en el aula y una

gestión positiva de las emociones. (Anexo 5: Grupos Focales y Anexo 6: Observación Participante)

Con el propósito de garantizar la trazabilidad interpretativa del análisis, a continuación, se presenta la matriz correspondiente a la categoría “Identificación y caracterización de las emociones predominantes”.

En resumen, las emociones básicas son respuestas situadas a las condiciones de la práctica. Su análisis, a la luz de autores como Maturana (2002) y Goleman (1995), permite comprender que la práctica docente está intrínsecamente mediada por la emocionalidad, la cual debe ser un tema central en la formación.

4.2. Ejes de análisis

El análisis cualitativo e interpretativo de los hallazgos reveló que la complejidad de las vivencias emocionales de las maestras en formación se articula en patrones sistémicos. Para superar la fragmentación de los ítems y ofrecer una lectura con mayor profundidad fenomenológica y crítica, la información se presenta organizada en tres ejes de análisis conceptuales que interrelacionan la experiencia, la identidad y la demanda curricular.

4.2.1. Eje I: La Emocionalidad en la Acción Pedagógica Situada

Este primer eje conceptual integra los hallazgos relativos a la influencia de las emociones en la práctica pedagógica y los desafíos emocionales específicos en diferentes contextos de práctica. Su propósito es demostrar que la emoción docente es un fenómeno situado que opera como mediadora de la calidad de la praxis y es determinada por las exigencias propias de cada entorno educativo.

Influencia de las emociones en la práctica pedagógica

Las emociones no solo acompañan la experiencia, sino que la configuran en profundidad, operando como mediadoras del sentido y la calidad de la práctica, lo cual adquiere especial relevancia en el contexto de la Educación Infantil por la alta sensibilidad y receptividad afectiva de los niños y niñas.

Impacto en la planificación y ejecución de actividades

Las emociones pueden afectar significativamente la capacidad de las maestras para planificar y ejecutar sus actividades pedagógicas. Como se observa a continuación,

"Cuando estoy abrumada, me cuesta concentrarme y organizar bien mis ideas, lo que afecta la planeación." (Estudiante de octavo semestre, comunicación personal, 2024)

Esto se relaciona con el aporte de Damasio (1995) sobre cómo los estados emocionales no están separados de la razón, sino que influyen directamente en la toma de decisiones y en funciones ejecutivas como la planificación. Los grupos focales confirmaron este resultado: las maestras en formación atribuyen la dificultad para concentrarse en la planificación de secuencias didácticas complejas para la primera infancia a la presión laboral y la sensación de agobio.

Paralelamente el registro descriptivo de campo documentó que los momentos de alta presión se correlacionan con fallas evidentes en la organización de los recursos y/o material y una ejecución fragmentada de las actividades. (Anexo 5: Grupos Focales y Anexo 6: Observación Participante)

Influencia en la interacción y vínculo con los estudiantes

Las emociones de las maestras tienen un impacto directo en su capacidad para establecer conexiones significativas con sus estudiantes, dada la alta sensibilidad y receptividad emocional

de los niños y niñas en esta etapa formativa, un elemento distintivo en la Educación Infantil. Una estudiante de séptimo semestre expresó:

"Las emociones, tiene un papel importante y fundamental, pues como maestras estas emociones se transmiten a los niños, ya sea miedo, ansiedad, felicidad, tristeza, dado que los niños son receptivos y observadores cuando hay alguien nuevo o alguien que les agrada en su salón de clase." (Estudiante de séptimo semestre, comunicación personal)

Este fenómeno de "contagio emocional" es central. Su estado emocional, en términos de Maturana (2002), define el espacio de interacciones posibles, validando la idea de que la enseñanza es un acto profundamente relacional. El registro descriptivo de campo apoyó esta idea, pues se observó que la ansiedad de la maestra correspondía a periodos de mayor inquietud y dispersión en los niños, mientras que el entusiasmo generaba participación activa, demostrando una clara reciprocidad afectiva en el aula. (Anexo 6: Observación Participante)

Desafíos emocionales específicos en diferentes contextos de práctica

Las entrevistas y observaciones revelaron que las maestras en formación experimentan desafíos emocionales particulares dependiendo del contexto de su práctica pedagógica, lo que demuestra la naturaleza situada y contextual de la competencia emocional. La emoción no es aleatoria, sino una respuesta adaptativa a las exigencias y desafíos de cada entorno educativa de la Educación Infantil.

A. Adaptación afectiva en entornos no escolarizados

En el contexto de prácticas en espacios como el Museo de la Salle y Maloka, las maestras reportaron emociones relacionadas con la adaptabilidad y la creatividad. Una estudiante de octavo semestre compartió:

"En Maloka, sentí mucha emoción y algo de nerviosismo al principio. Tener que adaptar mis estrategias pedagógicas a un entorno tan dinámico y lleno de estímulos fue un reto, pero también me llenó de entusiasmo." (Estudiante de séptimo semestre, comunicación personal, 2024)

Estos entornos no convencionales requieren una gestión emocional particular enfocada en la flexibilidad. Los grupos focales confirmaron que la principal fuente de ansiedad en estos espacios era la falta de estructura curricular previa, lo que obligaba a una gestión emocional enfocada en la improvisación, un hallazgo exclusivo de los contextos no escolarizados.

B. Presión emocional en contextos formales

En el marco de las escuelas formales como lo fueron el Colegio Aquileo Parra y el Colegio Julio Flórez, las emociones se parecían de hecho más a cómo las expectativas de la institución y la interacción con otros profesionales eran las más importantes. Una maestra de séptimo semestre expresa: "En el colegio, en ocasiones, me sentí juzgada por los profesores titulados. Esa sensación generaba mi inseguridad profesional, pero también me alentaba a que mostrara lo que soy capaz de hacer". La observación participante mostró un patrón de autocontención y restricción emocional superior en las maestras, evidenciando que la estructura formal genera una presión efectiva superior a la que podría generar los espacios no escolarizados (Anexo 6: Observación Participante).

C. Carga afectiva del compromiso social

Las experiencias en la Fundación Social Crecer "Mis ternuras" parecían evocar emociones relacionadas con la empatía y el compromiso social. Una estudiante de sexto semestre expresó:

"Trabajar en la fundación me conectó con emociones muy profundas. Sentí una gran responsabilidad emocional hacia los niños, lo que a veces era abrumador, pero también muy gratificante." (Estudiante de sexto semestre, comunicación personal, 2024)

Los grupos focales y las entrevistas coincidieron en que el sentimiento de "responsabilidad abrumadora" es el sello emocional de estos escenarios, demandando una mayor gestión de la empatía para evitar el desgaste, lo que convierte a la práctica en una praxis de cuidado social. (Anexo 5: Grupos Focales)

En resumen, este eje de análisis pone de manifiesto que la emocionalidad del docente en formación, no es algo abstracto, sino que responde a un contexto y funciona como la mediación central de la praxis pedagógica. Los resultados apuntan a que las demandas emocionales cambian en función de los contextos: desde la ansiedad por la validación en espacios formales, hasta la pesadumbre ética ligada al compromiso social en espacios comunitarios. En suma, el análisis da cuenta de que la competencia emocional que requiere la Licenciatura en Educación Infantil, debe comprenderse de forma contextualizada y distinguida, más allá de la idea de la habilidad emocional común y reafirmando el vínculo estructural que la emoción, el contexto y la calidad de la enseñanza mantienen.

4.2.2. Eje II: El Vínculo Emocional y la Construcción de la Identidad Docente

El Eje II está vinculado a la visión fenomenológica e interna del proceso formativo, en el sentido de que es la dimensión que permite analizar el determinado mecanismo mediante el que las futuras maestras, desde su vivencia afectiva, construyen un saber profesional y consolidan una identidad. Este Eje II compendia tres estrategias de manejo de la emoción, la evolución en el manejo de la emoción y la construcción de la identidad docente. El entrelazado de estas categorías es importante, ya que permite estudiar la manera en que la acción intencionada de los

participantes (estrategias) provoca madurez (evolución) y cómo culmina en la transformación de su autoconcepto y si la consolidación de la ética del cuidado como el principal soporte de su identidad profesional en la Licenciatura en Educación Infantil.

Estrategias de manejo emocional

Las maestras en formación han desarrollado diversas estrategias para gestionar los desafíos emocionales, demostrando una agencia activa en su propio proceso formativo.

A. Estrategias cognitivas y de autogestión

Esta categoría agrupa la reflexión, el autoconocimiento y la planificación detallada. Una maestra de séptimo semestre compartió:

"La reflexión diaria sobre lo que siento y por qué lo siento ha sido la herramienta más útil. También he practicado técnicas de relajación, como la respiración consciente, que me ayudan a mantener la calma en momentos críticos." (Estudiante de séptimo semestre, comunicación personal, 2024)

Otra estudiante de sexto semestre mencionó que: "Luego de tramitar la frustración que esta experiencia me generó, creé una planeación mucho más superior a la anterior para probarme que no debía abandonar el ejercicio.

Esta práctica de autorreflexión se aproxima conceptualmente al modelo de la práctica reflexiva de Schön (1983), al entender que el conocimiento profesional se genera en la reflexión sobre la acción (reflexionar sobre cómo se siente al enseñar). Esta toma de conciencia inicial es un paso fundamental que sugiere una aproximación a la praxis crítica que propone Freire (1970), donde el sujeto se apropia de su experiencia emocional para transformarla, haciendo del sentir el inicio del pensar crítico sobre la práctica. Por otro lado, la planificación detallada fue validada en

los Grupos Focales, donde se identificó como una estrategia de control consciente para reducir la ansiedad ante la incertidumbre de la práctica.

B. Redes Afectivas y Contención Colectiva

Esta categoría integra la búsqueda de apoyo social y el cultivo de la actitud amorosa como herramientas relacionales. Una estudiante de sexto semestre expresó:

"Que las escuchen y que pidan ayuda si se sienten ahogadas, no siempre se está solo, en este mundo siempre habrá alguien que te pueda escuchar" (Estudiante de sexto semestre, comunicación personal, segundo semestre de 2024)

La búsqueda de apoyo social y la actitud amorosa demuestran una comprensión profunda de la ética del cuidado en la Educación Infantil. El registro descriptivo de campo mostró que los momentos de apoyo entre pares (como descansos) eran cruciales para la regulación inmediata, actuando como un sistema informal de contención afectiva indispensable en momentos de crisis. (Anexo 6: Observación Participante)

Evolución en el manejo emocional

A lo largo de su formación, las maestras han experimentado un desarrollo significativo en su capacidad para gestionar sus emociones, pasando de una respuesta reactiva a una madurez afectiva.

A. Madurez Afectiva y Conciencia Ética

Este aspecto condensa el aumento de la conciencia emocional y la adquisición de técnicas de regulación. Una estudiante menciona que:

"Ha mejorado bastante. Al principio, no prestaba tanta atención a mis emociones y cómo estas afectan mi enseñanza. Ahora, soy mucho más consciente y tengo herramientas para

gestionarlas mejor, lo que me hace sentir más segura en el aula." (Estudiante de octavo semestre, comunicación personal, 2024)

Y otra estudiante expresó:

"Ha evolucionado de manera inimaginable, pues he logrado reconocer más emociones de las que normalmente pensamos que son. De tal modo, manejarlas ha sido más llevadero, pensando en el otro y no solo en mí." (Estudiante de séptimo semestre, comunicación personal, segundo semestre de 2024)

Este proceso es el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) a través de la práctica reflexiva. Los grupos focales mostraron que este aumento de la conciencia se aceleró tras vivir situaciones de conflicto o frustración, actuando la emoción como detonante de la metacognición afectiva. El registro descriptivo de campo confirmó que la mayor madurez emocional se traduciría en la restauración exitosa del clima del aula después de un conflicto, demostrando una ética del cuidado relacional. (Anexo 6: Observación Participante)

B. Aprendizaje por Resiliencia y Autoeficacia

Esta categoría se enfoca en el aumento de la confianza y la seguridad adquirida por la experiencia. Una maestra mencionó:

"He evolucionado de una forma muy evidente, las primeras prácticas pueden llegar a definirse como desastrosas o muy frustrantes para mí. Lo cual, con el manejo adecuado de las emociones surgidas ahí, me dio herramientas para mejorar poco a poco en las siguientes y así las últimas prácticas fueron mucho más gratificantes y beneficiosas." (Estudiante de sexto semestre, comunicación personal, segundo semestre de 2024)

Esta evolución demuestra la construcción de una identidad profesional sólida. No obstante, esta maduración se logra principalmente por la experiencia individual y la necesidad de afrontamiento personal, y no como resultado de una mediación pedagógica intencional por parte del programa. Por lo tanto, la evolución observada en las participantes no sustituye la urgencia de integrar el componente emocional de forma explícita y sistemática en el currículo

Impacto de las emociones en la construcción de la identidad docente

A. Reconfiguración del Rol y Autoeficacia:

Esta categoría une el autoconcepto profesional y la visión de la profesión. Una estudiante compartió:

"Cada vez que logro manejar una situación difícil en el aula, siento que me estoy convirtiendo en la maestra que quiero ser. Esas pequeñas victorias emocionales van construyendo mi confianza profesional." (Estudiante de octavo semestre, comunicación personal, abril de 2024)

Este hallazgo demuestra cómo las victorias emocionales construyen la autoeficacia. Los grupos focales mostraron que esta reconfiguración del rol docente fue un tema central, donde las participantes coincidieron en que la dimensión afectiva había pasado de ser secundaria a ser "eje fundacional" de su visión de la docencia. (Anexo 5: Grupos Focales)

B. Configuración Ética y Responsabilidad Afectiva

Esta categoría se centra en los valores y la ética profesional. Una maestra de séptimo semestre expresó:

"Después de experimentar lo impactante que puede ser el estado emocional de un maestro en los niños, he desarrollado un fuerte compromiso ético con el manejo responsable de mis emociones en el aula." (Estudiante de séptimo semestre, comunicación personal, 2024)

El concepto de "ética emocional" que se desprende de las entrevistas fue visto en el registro descriptivo de campo como la capacidad de dejar los problemas personales fuera del aula y priorizar el ambiente afectivo de los niños y niñas, un imperativo ético en la Educación Infantil. (Anexo 6: Observación Participante)

En conclusión, el Eje II demuestra que el desarrollo emocional es constitutivo de la formación. Al integrar las estrategias de autogestión con las redes de apoyo y contrastarlas con la evolución alcanzada, se evidencia que la maestra en formación transita exitosamente hacia una identidad profesional resiliente. Esta identidad se consolida bajo el principio de la ética del cuidado, donde la regulación emocional es vista como una responsabilidad profesional ineludible hacia el bienestar integral del niño en la Educación Infantil. No obstante, al haberse confirmado que esta maduración es predominantemente producto de la experiencia individual y no de una mediación curricular intencional, se hace necesario revisar el eje III, donde se reconoce la formalización de este proceso dentro del programa de la Licenciatura.

4.2.3. Eje III: Implicaciones Éticas y la Demanda Curricular Explícita

El Eje III: Implicaciones Éticas y la Demanda Curricular Explícita, es el paso final en esta investigación monográfica. Por fin, los hallazgos que se han ido interpretando durante el proceso de desarrollo de la práctica se constituyen en aportaciones concretas y propositivas. Una vez establecido que el desarrollo emocional es una competencia individual (Eje II), este eje va traduciendo el saber del sujeto en una demanda de la institución para homogeneizar el programa. Este eje se organiza en dos partes.

Clave: primero, la Importancia atribuida a las emociones, que ratifica la percepción de las estudiantes sobre el vacío curricular existente y la urgencia de su tratamiento; y segundo, las Recomendaciones para la formación docente, que señalan las vías concretas para integrar la educación emocional de manera sistemática, asegurando la pertinencia ética y pedagógica del currículo en la Licenciatura en Educación Infantil.

Importancia atribuida a las emociones en la práctica pedagógica

Las maestras en formación no solo experimentan emociones, sino que reflexionan sobre ellas y les atribuyen un rol central en el quehacer docente:

A. Reconocimiento de la Emoción como Pilar de la Praxis

Esta categoría condensa el valor funcional de la emoción. Una maestra de octavo semestre compartió:

"Sí, creo que las emociones son clave en nuestras prácticas pedagógicas. Los niños perciben cómo nos sentimos, y eso influye mucho en el ambiente de aprendizaje. Si estamos calmadas o felices, el aula se siente más positiva, pero si estamos estresadas, también lo notan."
(Estudiante de octavo semestre, comunicación personal, 2024)

Esta percepción confirma empíricamente los postulados de Maturana (2002), quien afirma que las emociones definen el "dominio de acciones" posibles en una interacción. La maestra entiende que su "estado corporal" (su calma o su estrés) no es un asunto privado, sino que configura el entorno y las posibilidades de aprendizaje para todos, demostrando la profunda interconexión entre afectividad y cognición.

Por otro lado, los grupos focales y las observaciones convergieron en que la consciencia de que "los niños perciben" su estado emocional es la principal motivación para autorregularse,

transformando la emoción en una responsabilidad ética pedagógica. (Anexo 5: Grupos Focales y Anexo 6: Observación Participante)

B. Demanda de Cuidado Docente y Vacío Curricular

Esta categoría se centra en la demanda de la estudiante sobre su propio bienestar. Como lo menciona una estudiante de sexto semestre:

"Muy importante ya que nos enseñan sobre las emociones en los niños, cómo ayudarlos etc., pero ¿Quién nos ayuda a nosotras? Quiero que mi identidad como futura docente sea la de una docente que escuche tanto sus emociones como las de sus niños." (Estudiante de octavo semestre, comunicación personal, segundo semestre de 2024)

Esta demanda explícita por el apoyo y el desarrollo de herramientas se articula directamente con los postulados de Bisquerra (2005) sobre la Educación Emocional. Según Bisquerra, la educación emocional es un proceso continuo y sistemático cuyo objetivo es desarrollar las competencias emocionales necesarias para afrontar los desafíos de la vida de manera más satisfactoria. El interrogante de las estudiantes sobre la falta de apoyo docente evidencia la ausencia de una dimensión clave de dicha competencia: la autorregulación profesional y el autocuidado. Este vacío percibido fue un tema central en los grupos focales, donde las maestras abogaron por la necesidad de estrategias de autocuidado docente, consolidando la necesidad de que el desarrollo de la competencia emocional sea una competencia profesional fundamental, no solo personal.

Recomendaciones para la formación docente

Las recomendaciones se agrupan en las acciones concretas que el programa LEI debe implementar, a partir de la demanda directa de las participantes:

A. Demanda de Formación explícita y situada

Esta categoría agrupa la necesidad de integración curricular. Una estudiante de octavo semestre sugirió:

"Deberíamos tener cursos específicos sobre inteligencia emocional y su aplicación en el aula. No solo teoría, sino práctica real sobre cómo manejar nuestras emociones en situaciones pedagógicas desafiantes." (Estudiante de octavo semestre, comunicación personal, 2024)

Este hallazgo se consolida a partir de la demanda recurrente observada en los grupos focales, que enfatizaron la necesidad de una asignatura práctica que aborde el autocuidado y el manejo de la frustración institucional como parte del currículo. (Anexo5: Grupos Focales)

B. Necesidad de Acompañamiento y Cuidado Docente

Esta categoría se centra en los espacios de apoyo. Una maestra de séptimo semestre propuso:

"Sería muy útil tener grupos de apoyo durante nuestras prácticas. Un espacio seguro para compartir y procesar nuestras experiencias emocionales." (Estudiante de séptimo semestre, comunicación personal,)

Esta recomendación se fundamenta en la dimensión intersubjetiva de la práctica pedagógica (Lineamientos LEI, 2023), donde el conocimiento y la identidad se construyen con el otro. La demanda de "grupos de apoyo" formaliza la necesidad de cuidado docente como parte de la ética profesional. El registro descriptivo de campo confirmó este punto, pues se observó que, en ausencia de espacios formales, las maestras utilizaban momentos informales (como los descansos) para la regulación emocional entre pares, actuando estos como sistemas de

contención afectiva no institucionalizados que deben ser promovidos y sistematizados por el programa. (Anexo 6: Observación Participante)

C. Principio de Coherencia y Modelado Formativo

Esta categoría aborda el rol del cuerpo docente. Una estudiante de sexto semestre comentó:

"Nuestros profesores en la universidad deberían ser más explícitos sobre cómo manejan sus propias emociones en el aula. Verlos modelar estas habilidades sería muy valioso para nosotras." (Estudiante de sexto semestre, comunicación personal,)

Esta demanda de las estudiantes apela al principio de coherencia ético-pedagógica. Se alinea con los postulados de Freire (2008) en la *Pedagogía de la Autonomía*, donde el educador debe ser un "intelectual que asume el riesgo de decir lo que dice y de hacer lo que hace". El modelado de las competencias socioemocionales por parte de los formadores debe ser explícito. Los grupos focales sugirieron que la ausencia de este modelado creaba una disociación entre el discurso teórico de la "práctica reflexiva" (Lineamientos LEI 2023) y la realidad afectiva del aula, haciendo que las estudiantes percibieran la gestión emocional como una responsabilidad tácita pero nunca enseñada. (Anexo 5: Grupos Focales)

4.3. Conclusiones del análisis: emociones, identidad y formación

El análisis de las experiencias de las maestras en formación nos permite profundizar y reconocer el valor e importancia de la emocionalidad como objeto de reflexión y de comprensión; es decir que reconocemos desde nuestras voces como maestras en formación que la emocionalidad no es un componente accesorio, sino un eje estructurante de la práctica pedagógica. Los hallazgos analizados a la luz de la construcción teórica, expresan que las emociones construyen la experiencia educativa en diversos sentidos. Las emociones de miedo,

frustración y alegría no se limitan a ser simplemente estados de ánimo, sino que son "estados corporales" (Maturana, 2002) que delimitan la capacidad de acción y de una interacción determinada en el aula. La habilidad para navegar en este campo de posibilidades emocionales aparece como una forma de inteligencia emocional (Goleman, 1995), y su ausencia o presencia influye funcionalmente de una forma directa en la calidad del vínculo pedagógico y en el bienestar docente, incrementando el riesgo de burnout (Bisquerra, 2005). Las estrategias de manejar la emoción, sobre todo la autorreflexión en la práctica, van transformando a las profesoras en profesorado reflexivo en el sentido de Schön (1983), en profesorado que puede aprender desde la vivencia emocional. No se trata solamente de un proceso técnico, muy por el contrario, se trata de un proceso profundamente ético en tanto va construyendo una identidad profesional que tiene que ver con el respeto y el cuidado, a la manera de la pedagogía humanista que considera Freire (1970). Por lo tanto, el presente estudio concluye que la formación docente tiene de tomar en la educación emocional una dimensión fundamental transversal.

Preparar a las futuras maestras para la complejidad afectiva del aula no es una opción, sino una condición indispensable para una práctica pedagógica consciente, ética y profundamente humana.

Al culminar esta investigación, surgieron diversas reflexiones en donde se evidencia la importancia del papel de las emociones en la formación inicial del profesorado, y especialmente en lo que respecta a la titulación de la licenciatura en educación infantil.

En lo que atañe al objetivo general, el análisis de la información obtenida a través de entrevistas principalmente, permite identificar algunas categorías que muestran cómo las emociones constituyen un eje central de la práctica pedagógica de las maestras en formación. Este proceso interpretativo posibilitó reconocer la amplia influencia que tienen las emociones en

la realización e implementación de las actividades en los diferentes escenarios educativos, la manera en la que las emociones cambian su disposición corporal y además permean de manera significativa las interacciones con los asesores de práctica y directivos de cada institución. Así mismo de este análisis se hace hincapié en la forma en la que las maestras en formación aprenden de las experiencias vividas en distintos escenarios educativos.

Por otro lado, las voces recogidas revelan que las participantes experimentan una serie de emociones: alegría, frustración, miedo, interés, estrés, motivación, empatía, que inciden directamente en su capacidad para enseñar, para relacionarse con los demás y para manejar el aula. Es así que, la influencia de las emociones de las maestras en formación del ciclo de profundización son un aspecto importante a considerar, ya que puede afectar la efectividad del ambiente en el aula e interacción con otros, es posible que las maestras en formación muchas veces no reconocen y transforman de manera efectiva sus emociones debido a experiencias que han hecho que se cohiban muchas veces de expresar sus emociones.

Así pues, las emociones juegan un papel muy importante en la vida de las personas, incidiendo no solo en el bienestar de las y los participantes, sino que también configuran el propio proceso formativo y determinan la calidad de las relaciones pedagógicas que se establecieron, configurando ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros. La heterogeneidad de los cinco escenarios educativos analizados permitió evidenciar que las características de cada contexto exigen respuestas emocionales diferentes. En espacios no escolarizados como museos y fundaciones, las emociones se vinculan con la adaptabilidad, la creatividad y el compromiso social; mientras que, en instituciones educativas formales, emergen emociones relacionadas con la validación profesional, la presión institucional y la

autoafirmación. Esta variabilidad contextual enriquece el proceso formativo, pero también plantea desafíos significativos en términos de gestión emocional.

Con respecto al primer objetivo específico, el estudio permitió reconocer que en el momento de llevar a cabo actividades pedagógicas y en las interacciones con estudiantes, pares, asesores, tutores y directivos se genera un espectro emocional muy complejo. Las voces de los estudiantes manifiestan que esta realidad no es estática, sino que se va modificando a lo largo del trayecto formativo, originando aprendizajes significativos y moldeando su autoconcepto profesional.

Se pudo reconocer que los escenarios de práctica que hicieron parte de este estudio, portan en si mismos condiciones en función de las emociones que vale la pena revisar; por tanto, en los espacios no escolarizados de carácter cultural como el museo de la Salle y el centro interactivo Maloca, la emocionalidad transita de manera distinta: se manifiesta como motor de vínculo, curiosidad y apertura experiencial. Allí, las maestras en formación vivieron la sorpresa como condición potente del aprendizaje. La falta de estructuras rígidas propició la práctica del descubrimiento libre, de la pregunta espontánea, del juego, como prácticas pedagógicas aceptadas donde la afectividad no fue un acompañamiento ante del proceso, sino que lo constituyó. La emoción no constituye un residuo, sino una vía de llegada al conocimiento. Por su parte, los espacios comunitarios como Fundación Social Crecer Mis Ternuras tenían la emocionalidad articulada en términos de contención, de acogida y de empatía. Las maestras en formación vivieron en situaciones de vulnerabilidad social que les obligaron a posicionamientos éticos y emocionales que les hicieron ver que el acto pedagógico también es sostener, acompañar y escuchar. En esas situaciones, la práctica docente fue vivenciada como experiencia

profundamente humana donde la emoción fue no un obstáculo sino un recurso como vía para lograr relacionarse, para lograr el proceso de transformación.

Mientras en instituciones como el Colegio Instituto Técnico Julio Flórez y el Colegio Aquileo Parra, el aula es un espacio central. En dichos escenarios la emocionalidad tiende a ser invisibilizada o regulada.

Esta lectura de los contextos de práctica en su expresión cotidiana, nos llevó a reconocer que las emociones no son un elemento secundario o accesorio, sino que están entrelazadas de manera profunda con los procesos de aprender, relacionarse y construir conocimientos y vínculos.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados demostraron que el impacto emocional además de ser un aspecto que se da en todas las actividades cotidianas, y genera afectaciones en el ámbito familiar, también tiene una gran afectación en la planificación y la ejecución de las actividades pedagógicas. Cuando las maestras se sienten motivadas y seguras, despliegan mayor creatividad y autonomía; en cambio, cuando se activan emociones como el temor, la inseguridad o el estrés, su capacidad de innovación se ve limitada, lo que puede afectar la calidad de la intervención.

En relación con el tercer objetivo específico, la investigación hizo posible acercarse al reconocimiento de la dimensión emocional como un factor estructurante del proceso formativo. Esta dimensión interviene en la forma en que las maestras establecen vínculos pedagógicos, como enfrentar los retos que se les presentan y como la configuración de una identidad profesional ética y comprometida. Las entrevistas sostienen que el estado emocional de las maestras se encuentra estrechamente ligado a las interacciones que se generan y al sentido que dan acerca de su lugar como docentes en formación.

En respuesta a la pregunta de investigación, el estudio revela que, en la práctica pedagógica en este caso en el ciclo de profundización como parte de nuestra experiencia, se obtienen diversas vivencias emocionales en los diferentes escenarios educativos, los cuales cumplen un papel fundamental en la formación y la identidad docente. Ello se refleja a través de las entrevistas y la observación participante la manera en la que las emociones pueden aportar favorable o negativamente a la hora de interactuar con las tutoras, pares o directivos y recalcan la importancia de reconocer nuestras emociones para aprender a adquirir técnicas que posibiliten la regulación de las mismas. También se evidencia la manera en la que estar bajo el efecto de una emoción como la tristeza o frustración afectan negativamente en la participación en clase hasta la implementación de actividades pedagógicas en los diversos escenarios educativos. Esta influencia se extiende a su vez en la manera en que las maestras en formación resignifican su experiencia.

A partir de los resultados descritos anteriormente, se recomienda robustecer la formación en educación emocional en el marco del programa de la Licenciatura en Educación Infantil en razón de la voz empírica recogida a través de las estudiantes participantes. Esta última contribuye a cuestionar el hecho de que ellas reclaman espacios concretos para abordar la dimensión emocional y generar así un proceso de reflexión en pro de la formación y el acompañamiento que aborden, de un modo determinado, el conjunto de competencias socioemocionales. Un programa de formación integral que vincule la educación emocional permitiría a las futuras maestras gestionar sus emociones de manera consciente, ética y contextualizada, favoreciendo la creación de ambientes de aprendizaje más positivos, seguros y afectivamente sostenibles para la primera infancia.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2010). La enseñanza situada: Vínculos entre escuela, enseñanza y aprendizaje. Paidós.

Anijovich, R. (2020). Emoción y aprendizaje. En V. Orión (Ed.), Aprendizaje y desarrollo emocional (pp. 45-67). Editorial Universitaria.

Belgrave Rosales, J. G. (2025). Inteligencia emocional: Enfoque multidimensional en la formación del docente venezolano. Prohominum, 7(1).

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-01692025000100022

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y bienestar. Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

Calandri, E., Fernández, M., & González, A. (2025). Competencia emocional docente para la educación inclusiva: Una revisión sistemática. Behavioral Sciences, 15(3), 359.

<https://doi.org/10.3390/bs15030359>

Chóliz Montañés, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional. Departamento de Psicología Básica, Universidad de Valencia.

<https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

CIEDU Panamá. (2024). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. Universidad del Zulia.

<https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/478>

Colegio Aquileo Parra (2014) Manual de convivencia. Recuperado de

<https://www.aquileoparra.com/documentos/MANUAL.pdf>

Colegio Instituto Técnico Julio Flórez. 2024. Misión y Visión. Recuperado de

<https://citdjulioflorez.edu.co/?opcion=institucion>

Creswell, J. W. (2013). Investigación cualitativa: Diseño, métodos y técnicas. Editorial Gedisa.

Damasio, A. (1995). El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano. Crítica.

Delgado Palma, M. M., Piguave Delgado, K. M., Posligua Burgos, K. J., & Palma Holguín, S.

T. (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la educación socioemocional. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 187-217.

<https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.93>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). El campo de la investigación cualitativa. Editorial Gedisa.

Dewey, J. (1938). Experiencia y educación. Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Morata.

Domínguez, G. (2000). Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.

Fernández Calisto, C., Tripailaf Sanzana, C., & Arias Ortega, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios en*

- Experiencia Educativa, 21(47).
- https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622022000300272
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. Siglo XXI Editores.
- García Cano, L., & Niño Murcia, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo*, 60(3).
- https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092023000300101
- García Cano, L. M., & Niño Murcia, M. (2023). Autorregulación emocional en docentes en formación: Una mirada desde la educación superior. *Revista Educación y Humanismo*, 25(3), 101–120. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.3.101>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, BG y Strauss, AL (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa*. Compañía editorial Aldine.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Kairós.
- Guasch, O. (2002). *Observación participante*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guerrero Barona, E., & Rubio Jiménez, C. (2005). Síndrome de burnout en docentes: Prevención desde la inteligencia emocional. *Revista Salud Mental*, 28(5), 1–8. Recuperado de

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252005000500027

Guerrero Barona, E., & Rubio Jiménez, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “burnout” en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27–34.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v28n5/0185-3325-sm-28-05-27.pdf>

Hernández Ortiz, Y. (2022). La formación emocional docente como eje transversal para mejorar la práctica pedagógica en el aula [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/40703/1/yhernandezor.pdf>

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>

Jofré, D. B., Sánchez Oñate, A., & Cobo Rendón, R. (2025). Revisión sistemática sobre modelos de habilidades socioemocionales en educación superior. *Formación Universitaria*, 18(5), 3–15. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062025000500053)

[50062025000500053](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062025000500053)

Kostiv, O., & Rodríguez, A. (2022). Una aproximación al compromiso emocional docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos de Psicología*, 15(2).

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092022000200008

Laboureau, A. G., & Lucena, D. (2020). ¿La alegría como estrategia? El lugar sin límites:

Revista de Estudios y Políticas de Género, 2(4), 1–15. Universidad Nacional de Tres de

Febrero. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/841/685>

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

- LEI(UPN). (2019). Lineamientos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Educación Infantil.
- LEI(UPN). (2020). Documento Maestro del programa de Licenciatura en Educación Infantil.
- Marshall, C., y Rossman, G. B. (2011). *Diseño de la investigación cualitativa* (5a edición). Sage Publications.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette/Comunicación.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Lumen.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... sí, pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121156>
- Nussbaum, M. C. (2008). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Otero Bocanegra, P. C., Condeso Camizan, S. D., Camacho, N. Q., Castillo Palacios, F. W., & Hernández Ramos, E. J. (2026). *Inteligencia emocional como factor clave en la educación: una revisión sistemática*. *Revista InveCom*, 6(1).
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000102027
- Piaget, J. (1981). *Inteligencia y Socioafectividad*. Ediciones Arlequín.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. Morata.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pozo Tizón, M. (2023). *Formación del profesorado en competencias emocionales para favorecer el bienestar docente* [Tesis de maestría, Universidad de Alcalá].
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/58321>

- Pujadas, J. J. (2004). La observación participante. En M. García (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 123-156). Síntesis.
- Rivera, A. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000300223
- Rivera Campos, A. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3).
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000300223
- Sáez-Delgado, F. M., et al. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación*, 8(1). http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-28162024000200818
- Salazar-Escorcía, L. S. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11), 101–110.
<https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Salcedo-de-la-Fuente, R., L. Herrera-Carrasco, L. Illanes-Aguilar, F. Poblete-Valderrama y V. Rodas-Kürten *REXE* 23(51) (2024), 253-271 <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991>
- Salcedo-de-la-Fuente, R., González-González, H., & García-Ruiz, R. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 1–18. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622024000100253

- Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (2013). Iniciar la investigación etnográfica: Una introducción. AltaMira Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sevilla, A. (2016). Estudio de la alegría: análisis y validación de un instrumento para medir la alegría estado-rasgo en niños [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/48049>
- Spradley, JP (1980). Observación del participante. Holt, Rinehart y Winston.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós.
- Toledo Toledo, B. (2019). La importancia de integrar la dimensión emocional en la formación y desempeño docente. Universidad Finis Terrae. <https://repositorio.uft.cl/items/7f5f3789-abba-4745-a533-f9f29a4f7ce9>
- Universidad de Chile. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. Revista Pensamiento Educativo, 60(3). <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v60n3/0719-0409-pel-60-03-00101.pdf>
- Vera, L. (2015). Investigación cualitativa: Un camino hacia la comprensión de fenómenos sociales. En J. Pérez (Ed.), Metodología de la investigación (pp. 123-156). Editorial Universitaria.
- Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Prensa de la Universidad de Harvard.
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. La Pléyade.
- Wolcott, HF (1999). Etnografía: una forma de ver. Rowman Altamira

Yela-Pantoja, M., Rodríguez, C., & Salazar, J. (2025). Educación emocional en la formación docente en América Latina: Una revisión sistemática. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 23(1), 45–67. <https://eric.ed.gov/?q=america&id=EJ1466788>

ANEXOS

Se adjunta link, el cual redirige a los anexos tales como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante de la presente investigación.

<https://docs.google.com/document/d/13g0qvdfzpmRrjBJu2GytgQ8asHNVxrg3/edit?usp=sharing&oid=108829669490552218827&rtpof=true&sd=true>