



Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística*

Development of emotional experiences in education:
a contribution to humanistic training

Hernando Barrios-Tao[§]

* Artículo de revisión, asociado al Proyecto Investigación INV-HUM-2606: Neurociencias, educación y emociones. Fase 1: Revisión narrativa, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá - Colombia.

[§] Ph. D. en Teología, Profesor Titular, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada. correo electrónico: hernando.barrios@unimilitar.edu.co
 0000-0002-8999-0586

Cómo citar:

Barrios-Tao, H. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 119-136. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a08>

Recibido: 11/02/2020
Revisado: 25/05/2020
Aceptado: 01/06/2020

Publicado por Universidad Sergio Arboleda
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Resumen

El fortalecimiento de habilidades socioemocionales es un desafío para los ámbitos laboral, político y educativo, e indica una ruta para comprender el desarrollo de las experiencias emocionales: propósito de la educación emocional. El objetivo de este artículo fue determinar, en resultados investigativos realizados por educadores, principios y acciones para la comprensión de los episodios emocionales en educación que podrían contribuir con la formación humanística. La metodología correspondió a una revisión narrativa de carácter selectivo. Los criterios de inclusión se determinaron por aspectos temporales (2000-2018), de publicación (revistas situadas en sistemas y bases internacionales: Scopus, Science Direct, Ebsco, Proquest, Dialnet), tipología (estudios teóricos, de revisión o reflexión; investigaciones cualitativas o cuantitativas; investigaciones realizadas por educadores en el aula). Los resultados trazan principios orientadores como la comprensión del acto educativo como un acto emocional, la consideración de la complejidad y la dimensión múltiple de las emociones, así como la atención a teorías de aprendizaje que contribuyan con el desarrollo emocional. Tanto los principios como las acciones halladas fundamentan las prácticas para comprender el desarrollo emocional en el ámbito educativo y podrían contribuir con la formación humana de los actores educativos.

Palabras clave

Humanidades, educación, enseñanza-aprendizaje, desarrollo emocional

Abstract

Strengthening socio-emotional skills is a challenge for the labor, political and educational spheres, and indicates a route to understand the development of emotional experiences, the purpose of emotional education. The objective was to determine principles and actions for understanding emotional episodes in education, which could contribute to a humanistic formation, in research results carried out by educators. The methodology corresponds to a selective narrative review. The inclusion criteria were determined by temporal aspects (2000-2018), publications (journals located in international systems and bases: Scopus, Science Direct, Ebsco, Proquest, Dialnet), typology (theoretical, revision or reflection studies; qualitative research or quantitative; research carried out by educators in the classroom). The results outline guiding principles such as the understanding of the educational act —as an emotional act, the consideration of the complexity and the multiple dimensions of emotions, as well as the attention to learning theories that contribute to emotional development. Both the principles and the actions found support the practices to understand emotional development in the educational field and could contribute to the human formation of educational actors.

Keywords

Humanities, education, teaching-learning, emotional development

Introducción

Organizaciones internacionales han presentado informes sobre las habilidades y actitudes fundamentales para la educación, el fortalecimiento del desempeño laboral y la contribución con el desarrollo sostenible. El Informe del *World Economic Forum* (WEF, 2016) profundiza en el aprendizaje socioemocional mediante el desarrollo de ciertas habilidades: pensamiento crítico, creatividad, comunicación y cooperación, curiosidad, iniciativa, persistencia / determinación, adaptabilidad, liderazgo, y conciencia social y cultural. Por su parte, el Informe de la *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2015) destaca el poder de las habilidades emocionales en el desarrollo social y refiere políticas, prácticas y experiencias en el escenario global. El Documento 173 de la OECD (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018) desarrolla un marco conceptual sobre habilidades que fortalecen tanto el bienestar como los resultados de estudiantes, bajo el modelo *Big Five* que comprende cinco dimensiones: conciencia, extraversión, apertura a la experiencia, afabilidad y estabilidad emocional.

En este marco, la relación emociones y educación adquiere relevancia en investigaciones neurocientíficas, psicológicas y educativas, ya que se cuenta con evidencias sobre su impacto en la identidad y las relaciones entre actores educativos, en procesos de enseñanza-aprendizaje y bienestar, entre otros (Barrios-Tao, 2016; Barrios-Tao *et al.*, 2019; Berger Silva *et al.*, 2013; Chen, 2016; Finch *et al.*, 2015; Goetz *et al.*, 2013; Goran y Negoescu, 2015; Jankowski y Takahashi, 2014; Kelchtermans, 2009; Mainhard *et al.*, 2018; Martin y Ochsner, 2016; Uitto *et al.*, 2015; Watkins, 2011). De ahí la necesidad del fortalecimiento de procesos de formación y aprendizaje mediante una educación que permita el desarrollo emocional y fortalezca habilidades socioemocionales, con el cuidado de evitar la mercantilización del denominado “capital emocional” y la clasificación de los actores educativos en competentes e incompetentes sociales (Illouz, 2010; 2007). En este sentido, una educación emocional debería contribuir con respuestas al “analfabetismo emocional” (Dueñas, 2002), el cual influye en ámbitos sociales, laborales y escolares, y cuyos efectos negativos se manifiestan en patologías de ansiedad, depresión y violencia en las relaciones interpersonales (García, 2012).

El presente artículo se orienta a la revisión de resultados de investigaciones de tipo teórico o

práctico realizadas por educadores, con el fin de encontrar principios y acciones sobre el desarrollo de experiencias emocionales en educación que podrían contribuir con una formación humanística. Los *principios* se definen como guías conceptuales que fundamentarían, orientarían y encaminarían una formación emocional determinada, como la comprensión del desarrollo de las experiencias emocionales de los actores educativos; mientras que las *acciones* se especifican como prácticas, actividades y técnicas para el cuidado y desarrollo de los episodios emocionales de los actores educativos, objeto de la formación emocional y que podrían contribuir con la formación humana.

Experiencias emocionales, formación y educación emocional

La relación entre emociones y formación humana, indicada ya desde la antigua Grecia, se abrió a nuevos horizontes con aportes de diferentes áreas: filosofía, psicología, educación y los hallazgos neurocientíficos. Los resultados convergen al considerar que toda práctica humana —inclusive el acto educativo— involucra, entreteje y entrelaza emociones y razón: dimensión cognitiva-racional y afectiva-emocional (Damasio, 1996; Le Doux, 1996). En consecuencia, los aspectos socioculturales, individuales y bio-psicológicos que influyen en el desarrollo de las emociones también impactan la formación humana y las prácticas educativas (Barrios-Tao, 2016; Cornelius, 1996; Frijda, 2008; Lazarus, 1991; Nussbaum, 2001; Solomon, 1993; Zembylas, 2007).

La complejidad de los aspectos que intervienen en las emociones, así como su dimensión múltiple, ha conducido a que su misma denominación y los enfoques para su abordaje se multipliquen: construcciones culturales, juicios valorativos, constituciones biológicas, respuestas y estados neuropsicológicos, estructuras adaptativas y configuraciones sociales. La coregulación y actuación de los diferentes sistemas dinámicos que intervienen en el desarrollo emocional amplían su conceptualización al denominarlos episodios o experiencias emocionales (Eynde y Turner, 2006; Sutton y Wheatley, 2003). Las experiencias emocionales se determinan como estructuras con aspectos afectivos y cognitivos, percepciones y acciones (Barrett *et al.*, 2007), cuya riqueza y diversidad determinan una representación más amplia de las emociones.

Con relación a la educación emocional, sus prácticas inaugurales se sustentaron en teorías y metodologías de la psicología. Los cuatro niveles del *modelo teórico* sobre inteligencia emocional: percepción, integración, comprensión y regulación emocional (Mayer *et al.*, 2000; Mayer y Salovey, 1997), así como otros desarrollos propuestos para medir la inteligencia emocional (Bar-On, 2006; Goleman, 2002; 2000), han fundamentado y orientado prácticas de educación emocional (Bisquerra, 2003; Domitrovich *et al.*, 2017; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). La psicología se ha centrado en la regulación de las emociones, y sus desarrollos se han aplicado a la educación con modelos orientados a cuidar los antecedentes y las respuestas de las experiencias emocionales. El *modelo modal* de la emoción (Gross, 2014; 1998) se conduce en cuatro momentos: situación, atención, evaluación y respuesta; el *modelo de sistema frío / caliente* (Metcalf y Mischel, 1999; Mischel y Ayduk, 2004) procura conocer aspectos anteriores a la experiencia. Por su parte, el *modelo de recursos o fortaleza* (Baumeister *et al.*, 2004), con base en el supuesto de que cualquier autorregulación demanda energía o recursos internos, induce la necesidad de limitar los recursos de esa fuerza autorreguladora.

Con base en estos presupuestos, la educación emocional se ha vinculado con la inteligencia emocional. En este sentido, la concepción de Bisquerra y Pérez (2007) establece que la primera es un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69), cuya pretensión es “potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida, ... aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2005, p. 96). No obstante, se plantean inquietudes sobre esta concepción y sus prácticas. Tanto la educabilidad de las emociones como los indicadores para su evaluación y los supuestos factores de medición de la competencia o incompetencia emocional de las personas son aspectos preocupantes (Illouz, 2010; Prieto, 2018). Asimismo, factores de mercadeo y competitividad como las supuestas deficiencias emocionales que afectarían la salud mental (González, 2010; Illouz, 2010; 2007) no solo trazarían la posibilidad de comercializar las emociones, sino también de alienar las personas y crear insatisfac-

ciones por supuestas competencias para su desarrollo individual (Pessina, 2016).

Considerar las emociones como el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 1998) indica la necesidad del cuidado y sensibilización de la labor emocional por parte de los actores educativos, más aún si se acoge la afirmación de que “las aulas de clase son arenas emocionalmente complejas” (Yin, 2016, p. 1; traducción propia). El paso de potenciar la inteligencia emocional al fortalecimiento de la formación humana, mediante el cuidado y desarrollo de experiencias emocionales en contextos educativos, amplía el horizonte de comprensión de la educación de una dimensión terapéutica, individualista y competitiva a una dimensión personal y social en permanente construcción y formación. Esta concepción permite al educando desarrollar sus experiencias emocionales, sin extrapolar tanto la complejidad y multidimensionalidad de aspectos que las intervienen e impactan (Illouz, 2010; Morgan, 2015; Nobile, 2017; Prieto, 2018), como la posibilidad —iniciada en la neurología (Marina, 2005)— de una educación ética como “gran creación” y punto de llegada de la inteligencia.

Metodología

Se llevó a cabo una revisión narrativa de carácter selectivo a partir de un tópico que permite comparar, contrastar y relacionar sus aspectos claves (Letelier *et al.*, 2005; Popay *et al.*, 2006). El asunto que orientó la revisión se estableció como principios y acciones para una educación emocional. Los criterios de inclusión se determinaron por aspectos temporales (2000-2018), de publicación (revistas situadas en sistemas y bases internacionales: *Scopus*, *Science Direct*, *Ebsco*, *Proquest*, *Dialnet*), tipología (estudios teóricos, de revisión o reflexión; investigaciones cualitativas o cuantitativas; en idiomas inglés, italiano o español, investigaciones realizadas por/con educadores en aula). Los criterios de exclusión estuvieron conformados por publicaciones no ubicadas en los sistemas y bases internacionales mencionadas, investigaciones realizadas en áreas diferentes a la educación, bajo nivel de fiabilidad y validez, material gris, trabajos de maestría y tesis doctorales, e idiomas diferentes a los señalados. El diseño metodológico se desarrolló en tres momentos: 1) determinación de palabras clave y búsqueda bibliográfica; 2) organización y selección del material; y 3) sistematización y análisis.

En la primera etapa, se realizó la búsqueda bibliográfica orientada por el tema indicado para la revisión y mediante las siguientes palabras clave con sus respectivos términos en inglés, español e italiano: ‘emoción’, ‘desarrollo emocional’, ‘regulación emocional’, ‘educación emocional’, ‘humanidades’. Los resultados permitieron en el segundo momento, de acuerdo con los criterios de inclusión, diseñar una matriz para organizar y seleccionar el material, la cual fue estructurada mediante los siguientes puntos: título, resumen, contenido, principales resultados y bibliografía. Algunas referencias indicaron la relevancia de algunos autores clásicos sobre emociones fuera del marco temporal y que debieron ser considerados. De los 123 estudios revisados se seleccionaron 63, los cuales se sistematizaron con mayor precisión en la matriz estructurada y se procedió, en este tercer momento, a realizar un ejercicio de análisis deductivo.

A partir de una codificación abierta (Saldaña, 2009), se realizó un análisis temático (Gibbs, 2007) del cual se derivaron unas familias de códigos que se denominaron categorías emergentes y que condujeron a identificar el estado de las investigaciones de acuerdo con el objetivo. El análisis condujo a determinar, contrastar y organizar los resultados para su presentación; por un lado, los principios: (P1-AE) comprensión del acto educativo como un acto emocional; (P2-DM) consideración de múltiples dimensiones y factores en el desarrollo emocional; (P3-TA) atención a teorías de aprendizaje que contribuyen con el desarrollo emocional; (P4-RS) cuidado de la regulación social de las emociones entre actores educativos; y por otro, las acciones: (A1-AE) acciones antecedentes a la experiencia emocional; (A2-CR) acciones centradas en la respuesta al episodio emocional.

Resultados

(P1-AE) Comprensión del acto educativo como un acto emocional

El principio inicial es desarrollado por varios autores, el cual debería ser el punto de partida que oriente cualquier práctica de educación emocional (Denzin, 1984; Hargreaves, 2001; 1998; Sutton y Harper, 2009; Yin, 2016). Comprender el acto educativo como un acto emocional se sustenta en la complementariedad de argumentos indicados por diversos autores. Por un lado, algunos autores formulan la inseparabilidad entre razón-emoción, cognición-emociones (Damasio, 1996), otros evidencian

las emociones suscitadas en escenarios y ambientes educativos debido, por una parte, a las inevitables relaciones entre los actores que desarrollan las prácticas escolares (Sutton y Harper, 2009) y, por otra, a los diferentes procesos que influyen en su desarrollo: reformas, labores administrativas, evaluaciones (Kelchtermans, 2005; Sutton y Harper, 2009).

La comprensión del acto educativo como un acto emocional —primer principio— contrasta con prácticas de educación emocional establecidas como acciones terapéuticas. Si la acción educativa es una experiencia emocional, las acciones educativas deben contribuir con el cuidado y desarrollo de las experiencias emocionales en sus instancias positivas o negativas (Nussbaum, 2001). Por otra parte, la práctica de enseñanza-aprendizaje concebida como proceso emocional implica que profesores y estudiantes valoren su formación emocional. Comprender, expresar y gestionar la labor emocional resultan aspectos fundamentales en el desarrollo y representación de las experiencias emocionales, tanto de profesores como de estudiantes (Hargreaves, 1998). Finalmente, otros autores reseñan diferentes expresiones emocionales en escenarios educativos, relacionadas con logros alcanzados, dificultad en la comprensión de conceptos, malas conductas y falta de esfuerzo: felicidad, orgullo, frustración, ira, desilusión (Sutton y Harper, 2009).

(P2-DM) Consideración de las múltiples dimensiones y factores en el desarrollo emocional

En continuidad con el principio anterior, emerge un segundo que señala una ruta para la educación emocional: considerar y comprender las múltiples dimensiones de las experiencias emocionales, así como los factores que influyen en su génesis, desarrollo y expresión. Los estudios revisados se ubican en diversas áreas y especifican tanto las dimensiones o componentes de las experiencias emocionales, como los factores bio-psicosociales que intervienen en su desarrollo (Barrett *et al.*, 2007; Cornelius, 1996; Damasio, 2010; 1996; Eynde y Turner, 2006; Frijda, 2008; 1986; Lazarus, 1991; Le Doux, 1996; Nussbaum, 2001; Solomon, 1993).

Los autores que han trabajado sobre este principio abren el horizonte individual o privado de los episodios emocionales, sus estructuras cognitivas y de evaluación de situaciones en las que subyacen las dimensiones bio-psicológicas, y continúan

con su horizonte social influenciado por factores como los contextos socioculturales y los entornos institucionales. El primer grupo de investigaciones presenta resultados de la configuración social de las emociones en escenarios educativos (Berger Silva *et al.*, 2013; Kelchtermans, 2005; Mascolo *et al.*, 2000; Schutz y De Cuir, 2002; Zembylas, 2005; 2004). Algunos de los ellos enfocan las emociones como prácticas discursivas construidas socialmente a través de las relaciones de los actores educativos y sus sistemas de valores familiares y culturales (Zembylas, 2007; 2004).

Con este enfoque social, Eynde y Turner (2006) aplican la teoría de los sistemas de componentes (Mascolo *et al.*, 2000) en el ámbito educativo. La teoría indica un ajuste de los sistemas que intervienen en las emociones de los estudiantes, provocadas por los continuos cambios del entorno social. Estos ajustes incluyen: interpretación y valoración de situaciones específicas; evaluación según factores de edad, cultura e historia individual; contextualización de las emociones; monitoreo de la inestabilidad de las emociones por situación y desarrollo personal. Este mismo influjo del entorno social, ahora enfocado a la ubicación de las instituciones educativas y a los ambientes particulares de aprendizaje en los cuales se desarrollan las prácticas educativas, se evidencia en otras investigaciones (Berger Silva *et al.*, 2013; Hosotani y Imai-Matsumura, 2011; Linnenbrink, 2006), cuyos resultados manifiestan su influjo, tanto en los diversos modos como se afrontan los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la expresión de las relaciones entre profesor-estudiante. El principio de comprensión de la complejidad de los episodios emocionales, según otros autores, también abarca la consideración del impacto de otros factores, como la gestión educativa y la carga de trabajo de profesores (Jiang *et al.*, 2016), la particularidad histórica de cada institución, sus ambientes de aula y entornos de prácticas, y las influencias de los niveles sociales, económicos, políticos, religiosos y étnicos (Schutz y De Cuir, 2002), así como las situaciones coyunturales de reformas educativas con intensidad de sentimientos y acciones de resistencia (Kelchtermans, 2005).

Al final, no se puede obviar el influjo de ciertas políticas implementadas en el quehacer de las instituciones educativas. Mientras que Zembylas (2005) analiza el desarrollo emocional de profesores, vinculado con el poder institucional que sugiere “reglas emocionales” para normalizar sus expresiones con

formas de docilidad y disciplina, Moffat *et al.* (2018) presentan resultados investigativos sobre políticas neoliberales y su influencia tanto en la gestión de procesos académico-administrativos como en las emociones de actores educativos, cuyas consecuencias conducen a la reorganización de espacios laborales como formas de poder. En este mismo ámbito de poder, otros resultados (Askins y Blazek, 2017; Berg *et al.*, 2016) exponen técnicas de “gobernanza suave” relacionadas con culturas de auditoría, clasificaciones, gestiones documentales y competitivas, que convierten los actores educativos en capital humano.

(P3-TA) Atención a teorías de aprendizaje que contribuyan con el desarrollo emocional

El tercer principio parte del presupuesto de que no todas las diferentes teorías del aprendizaje contribuyen de igual modo con el cuidado y desarrollo emocional de los actores educativos. La revisión de investigaciones encontró resultados que valoran la atención, cuidado y posibilidad de mayor desarrollo emocional en prácticas colaborativas y centradas en el aprendizaje (Finch *et al.*, 2015; Fried, 2011; Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2017; Hmelo-Silver, 2004; Järvelä *et al.*, 2007; Järvenoja y Järvelä, 2009). Tanto Fried (2011) como Järvelä *et al.* (2007) reportan resultados investigativos sobre el fortalecimiento de la regulación emocional individual y grupal en el entorno del aula, mediante la práctica de teorías cognitivas centradas en el aprendizaje con el protagonismo de los estudiantes. Por su parte, los resultados de Hernández-Amorós y Urrea-Solano (2017) indican que las teorías cognitivas constructivistas centradas en el aprendizaje, con espacios para el diálogo, posibilitan actitudes favorables para el desarrollo de experiencias emocionales de actores educativos. En este escenario, estas investigaciones consideran la superación de la esfera teórica mediante metodologías activas y actividades para trabajar emociones: casos reales, trabajos grupales, música, juegos, entre otros espacios.

El grupo central de autores presenta resultados sobre tipos específicos de aprendizaje. La práctica del *aprendizaje colaborativo* (Järvenoja & Järvelä, 2009) reubica el desarrollo emocional más allá de la esfera individual, con resultados que permiten la expresión de las emociones mediante acciones de comunicación, negociación, colaboración y tareas compartidas. La dimensión colaborativa y la posibilidad de expresar experiencias —tanto en el *apren-*

dizaje basado en problemas como en el *aprendizaje por indagación*— permiten involucrar a los estudiantes como actores, posibilitan su autonomía para controlar su aprendizaje y los exponen a la ambigüedad, como elementos que podrían aportar al desarrollo de sus emociones (Hmelo-Silver, 2004). Por último, Finch *et al.* (2015) reportan resultados de un estudio de caso sobre emociones y rendimiento estudiantil en entornos de *aprendizaje experiencial* en un programa de formación empresarial. La regulación y adaptación de episodios emocionales con la inserción en prácticas, como clientes reales y experiencias laborales, son resultados positivos que contribuyen, además, con su rendimiento académico.

(P4-RS) Cuidado de la regulación social de las emociones entre actores educativos

El cuarto principio emerge de investigaciones teóricas e intervenciones en el ámbito educativo y se orienta a la necesidad de cuidar la regulación social de las emociones entre actores educativos: cuidar los episodios emocionales propios como los de los otros y no sustraerlos de las propias experiencias (Aultman *et al.*, 2009; Babab, 2007; Frenzel *et al.*, 2009; Goetz *et al.*, 2013; Mainhard *et al.*, 2018; Newberry y Davis, 2008; Reeck *et al.*, 2016; Shapiro, 2010).

Algunos autores indican aspectos teóricos fundamentales sobre la regulación social de las emociones. El enfoque teórico de Reeck *et al.* (2016) fundamenta un modelo integrativo de regulación social de las emociones con bases interdisciplinarias de procesos neuronales y psicológicos. Los autores indican que la regulación social es el intento deliberado de un individuo-regulador para cambiar la respuesta emocional de otro individuo-objetivo, con resultados en el mejoramiento del estado emocional y como una ayuda para quienes tienen reducida o disminuida su capacidad autorreguladora por factores de inmadurez bio-psicológica. Esta dimensión teórica es objeto de reflexión en el estudio de Shapiro (2010), quien la determina como una necesidad tanto de profesores como de estudiantes: las cotidianas relaciones entre actores educativos establecen la necesidad de comprensión y actuación sobre sus mutuas experiencias emocionales. Esta regulación social se percibe como un intercambio honesto de emociones dentro de la comunidad escolar, sin el cual los lazos de solidaridad son difíciles de mantener, y como una práctica que debe ser ejercida entre profesores para su posterior implementación con los estudiantes en el aula (Shapiro, 2010).

El grupo central de autores revisados indican un impacto e influencia mutua de las emociones entre actores educativos y algunos factores que podrían contribuir con esta regulación. En el primer aspecto, Mainhard *et al.* (2018), con base en la teoría interpersonal adaptada al contexto educativo, evaluaron la variabilidad de los episodios emocionales de los estudiantes y sus resultados evidencian el impacto de factores como el tipo de relación con los profesores y el nivel de calidad de la enseñanza. Con base en otro aspecto teórico, el denominado “contagio emocional” (Frenzel *et al.*, 2009), se indican acciones que inciden en esta regulación social: la entrega de materiales en el aula, la motivación y entusiasmo implicado en las actividades educativas. En este ámbito, Babab (2007) y Goetz *et al.* (2013) consideran determinadas actitudes emocionales de profesores (entusiasmo, forma de expresión verbal y no verbal), así como gestos (contacto visual, humor, expresión corporal) que influyen en el desarrollo de experiencias emocionales de sus estudiantes. Por último, Aultman *et al.* (2009) exponen otro factor que podría obstaculizar la comunicación y establecer límites en la regulación social de las emociones: la deficiente experiencia y entrenamiento de profesores para enfrentar episodios emocionales de sus estudiantes. En este mismo sentido, la investigación de Newberry & Davis (2008) indica la necesidad de fortalecer el manejo de las relaciones de los profesores con sus estudiantes, mediante estrategias que construyan conexiones o distancias emocionales para mejorar el triángulo enseñanza-aprendizaje-rendimiento.

(A1-AE) Acciones antecedentes a la experiencia emocional

En esta segunda parte, las acciones revisadas se determinan como prácticas, actividades y técnicas, relacionadas con el desarrollo de las experiencias emocionales. El análisis temático permitió organizar y estructurar los resultados en forma de tablas, con base en dos criterios. El primer criterio diferencia las tablas: por un lado, se identifican acciones en revisiones teóricas o en reflexiones sobre experiencias de profesores (tablas 1 y 3); por otro, se determinan acciones aplicadas y desarrolladas en investigaciones cualitativas en ámbitos educativos (tablas 2 y 4). El segundo criterio organizativo diferencia los dos numerales (A1; A2) mediante la presentación de las acciones en los dos momentos: antecedentes a la experiencia (A1-AE) y centradas en la respuesta emocional (A2-CR).

Tabla 1

Acciones antecedentes a la experiencia emocional en estudios teóricos

Artículo	Metodología enfoque	Prácticas – actividades – técnicas (antecedentes a la experiencia)
(Sutton y Harper, 2009) Modelos de regulación emocional; Teoría e investigación en psicología social	Revisión; modelos de regulación en experiencia profesoral: 1) sistema caliente/frío; 2) modelo de recursos o fortaleza; 3) modelo de proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar representación caliente de la experiencia por <i>fría</i> mediante actitudes: <i>ignorar</i>, <i>reformular</i> significado o <i>distraer</i> atención del estímulo provocador. • <i>Conocer puntos calientes</i> y <i>el modo de desarrollar nodos fríos</i>. • <i>Considerar la experiencia del docente</i>: factor para desarrollar nodos fríos en relación con puntos calientes. • <i>Reflexionar</i> sobre experiencias previas. • <i>Mejorar conocimiento y habilidades</i> en el campo de desempeño. • <i>Cuidar energía y recursos</i> antes de las actividades. • <i>Advertir asuntos problemáticos</i>: recursos educativos, administraciones deficientes. • <i>Cuidar aspectos preventivos</i>: selección de escenarios, niveles y edades; situaciones frente a comportamientos conocidos previamente; despliegue de atención ante situaciones médicas personales; conocimiento de factores personales conducentes a determinados comportamientos. • <i>Modificar procesos cognitivos y tendencias de acción</i>. • <i>Apartarse, alejarse o aislarse</i> de la situación. • <i>Cultivar pensamientos positivos</i>: centrarse en alegrías cotidianas de las prácticas de enseñanza. • <i>Prevenir situaciones de cansancio</i>. • <i>Fortalecer actividades para restaurar agotamiento</i> ante la exigente labor profesoral. • <i>Identificar diferentes momentos y puntos críticos</i> de las experiencias mediante <i>diario emocional</i>. • <i>Revisar el “estado emocional” de la práctica de enseñanza y del escenario de aula</i>. • <i>Autorreflexión sobre prácticas, experiencias y situaciones potencialmente difíciles</i>. • <i>Involucrar estudiantes</i> en debates sobre emociones. • Establecer una atmósfera general adecuada.
(Sutton et al., 2009) Regulación emociones docentes	Descriptivo; estrategias para modificar intensidad, duración y expresión en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Considerar la relación entre emociones y efectividad del manejo, disciplina y relaciones</i> con estudiantes. • <i>Utilizar el humor para construcción de relaciones y difuminación de situaciones difíciles</i>. • <i>Confiar más en comunicar emociones positivas</i> que en <i>reducir emociones negativas</i>. • <i>Llevar a cabo acciones de prevención</i>: antes de clase cuando un incidente puede crear problemas; manejo y problemas de disciplina; ignorar conductas negativas; pensamientos positivos, y reflexión.
(Cabello et al., 2010) Habilidades socioemocionales en docentes	Revisión descriptiva; modelo de habilidad e implicaciones en docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Considerar la emoción como facilitadora del pensamiento</i>. • <i>Practicar actividades de experiencia del “mundo emocional” sobre el “mundo racional”</i>. • <i>Considerar el “Termómetro emocional”</i>. • <i>Fortalecer el conocimiento emocional personal</i>. • <i>Mejorar el vocabulario emocional</i>.

Artículo	Metodología enfoque	Prácticas – actividades – técnicas (antecedentes a la experiencia)
(Fried, 2011) Emociones, procesos cognitivos y regulación emocional	Teórico; revisión; regulación emocional en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Utilizar estrategias de proyección:</i> ¿cómo se sentiría después de completar la tarea?, ¿qué consecuencias tendría si lo hago mal? ¿qué molestias sentirían mis padres si lo hago mal? • <i>Utilizar estrategias de autoconversación:</i> “¡Puedo hacerlo!”. • <i>Evaluar la efectividad de las estrategias:</i> para unos sí y para otros no. • <i>Mejorar el ambiente en el aula.</i> • <i>Fortalecer pedagogías centradas en el aprendizaje colaborativo, cooperativo, social, ABP.</i> • <i>Organizar espacios y escenarios de meditación y mindfulness.</i>
(Singh y Mishra, 2011) Estrategias de regulación y bienestar	Revisión; modelo de proceso; efectos sociales y psicológicos.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cambiar la forma de pensar acerca de determinados sucesos.</i> • <i>Considerar los valores culturales personales.</i> • <i>Considerar las diferencias individuales.</i> • <i>Considerar el estado de satisfacción en las relaciones.</i>
(González-Blasco et al., 2013) Educación emocional y formación	Reflexión; proceso de formación ética, narrativa y educación emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atender la relación entre emociones y cuestionamientos éticos en salud.</i> • <i>Introducir la narrativa como recurso pedagógico:</i> educación de la afectividad. • <i>Crear procesos de vivencia, reflexión e interiorización emocional mediante la narrativa.</i> • <i>Contemplar dimensiones física, mental, emocional, espiritual, cultural y social del paciente mediante narrativas.</i>
(Beatty, 2014) Antropología y emoción	Teórico; enfoque narrativo en abordaje de emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Capturar la particularidad y dimensión temporal de la emoción mediante la narrativa.</i> • <i>No aislar las emociones del contexto vital:</i> “vidas entrelazadas”. • <i>Interactuar entre contextos culturales, sociales y biográficos de las experiencias.</i>
(Martin y Ochsner, 2016) Neurociencia, regulación emocional	Teórico; estrategias de regulación e implicaciones en educación; enfoque basado en neurociencias.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atención plena (Mindfulness).</i> • <i>Reinterpretar escenarios negativos.</i> • <i>Distanciarse de las situaciones.</i> • <i>Considerar factores del entorno y situaciones personales</i> (pobreza, estrés). • <i>Atender la regulación social:</i> influencia de palabras-acciones sobre otros.
(Reeck et al., 2016) Regulación social de las emociones	Teórico-Metodológico; modelo integrador de procesos psicológicos y neuronales de regulación social.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Evaluar la capacidad personal de autorregulación.</i> • <i>Atender la regulación personal y social:</i> Ciclo Regulatorio Social (SRC). • <i>Estudiar las bases SRC:</i> naturaleza bidireccional de las emociones; autorregulación emocional; influencia interpersonal. • <i>Observar aspectos sociales externos</i> para precisar juicios sobre reacciones emocionales. • <i>Considerar capacidades autorreguladoras reducidas o disminuidas</i> (inmadurez de función prefrontal; disminución en funciones cerebrales).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Acciones antecedentes a la experiencia en investigaciones cualitativas

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas - actividades - técnicas (antecedentes a la experiencia)
(Sutton, 2004) Objetivos y estrategias de regulación emocional y enseñanza	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas; ¿Qué objetivos y estrategias reportan los profesores para regular sus propias emociones?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acciones preventivas</i>: trabajo de clase en silencio, pensamientos positivos, desviar atención. • <i>Modificar situación antes de clase</i>: preparar/revisar lecciones; referir a estudiantes en situación de malestar. • <i>Desplegar atención antes de clase</i>: diálogo con colegas; reflexión; pensamientos positivos; pausas; llegar temprano. • <i>Promover ajuste de la imagen idealizada de la condición de profesores</i>: seres reales y justos. • <i>Dormir lo suficiente</i>. • <i>Aprender sobre puntos calientes y desarrollar nodos fríos</i>. • <i>Identificar patrones emocionales</i>: momentos de intensidad de emociones. • <i>Determinar el rol de los propios contextos culturales y los ambientes escolares</i>.
(Hosotani y Imai-Matsumura, 2011) Expresión y regulación	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas; emociones y enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cuidar la expresión emocional del profesor</i> porque influye en estudiantes. • <i>Considerar los efectos adaptativos o desadaptativos</i> de las experiencias. • <i>Cuidar el modo de expresar las emociones</i>: en la interacción se refleja la habilidad para manejarlas.
(Yin, 2016) Regulación emocional profesores en enseñanza en el aula	Estudio caso; entrevistas semiestructuradas; actuación profunda; expresión genuina.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Actuación profunda</i>: modificación sentimientos internos mediante estrategias cognitivas orientadas a expresiones deseables: 1) <i>Refocalizar</i>: ajustar foco atención en la enseñanza. 2) <i>Reencuadrar</i>: redefinir significado de situaciones invocadas por la emoción. 3) <i>Separar</i>: diferenciar y evitar interferencia entre “emociones laborales” y “emociones personales”. • <i>Expresión genuina</i>: expresión auténtica de emociones: 1) <i>Liberación</i>: expresión genuina de emociones positivas, y 2) <i>Efusión</i>: expresión genuina de emociones negativas.
(Jiang et al., 2016) Emociones y estrategias de regulación emocional en profesores	Exploratorio; encuestas y entrevistas semiestructuradas; Modelo Gross; estrategias desde la visión.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Priorizar la regulación antecedente a la experiencia</i>. • <i>Seleccionar situación</i>: evitar hablar con enojo. • <i>Modificar situación</i>: descansar del ejercicio y hablar libremente; hablar con estudiantes disruptivos fuera del aula; hablar con estudiantes con malas conductas; informar a estudiantes sobre estados emocionales propios. • <i>Desplegar atención</i>: focalizarse en madurez e interés de estudiantes en sus estudios y en aumento de competencia y aprendizaje de estudiantes. • <i>Cambiar enfoque cognitivo</i>: reevaluación; reflexión; empatía.
(Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2017) Educación emocional	Cualitativo; actitudes y percepciones de profesores en formación sobre educación emocional recibida.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disposición para considerar las emociones en el trabajo</i>. • <i>Reconocer la importancia de capacitación en desarrollo de competencia emocional</i>. • <i>Centrar el trabajo en emociones positivas</i>. • <i>Incrementar actividades grupales</i>. • <i>Disponer tiempos y actividades</i> para expresión de emociones. • <i>Utilizar casos reales éticos</i> para la reflexión sobre emociones. • <i>Incorporar actividades de música y juegos</i>. • <i>Privilegiar el aprendizaje dialógico y constructivista</i>.

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas – actividades – técnicas (antecedentes a la experiencia)
(Uitto <i>et al.</i> , 2018) Emociones relación estudiante-profesor	Narrativo; perspectivas de estudiantes sobre emociones estudiante-profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Utilizar la narrativa como mediación</i> para la reconstrucción y contextualización del recuerdo emocional. • <i>Utilizar la narración como medio</i> para abordar matices emocionales. • <i>Utilizar la narración-recuerdo como herramientas</i> de mediación para contextualización social, cultural y política de emociones. • <i>Utilizar la narración para abordar</i> la diversidad de representaciones emocionales.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudios teóricos y las investigaciones cualitativas señalan una variedad de prácticas que anteceden a los episodios emocionales utilizadas por actores educativos, las cuales – más que ser acciones terapéuticas conducentes a corregir o, en el peor de los casos, curar posibles desajustes emocionales– facilitarían un ambiente para el desarrollo y expresión emocional. El cuidado en el desarrollo de competencias socioemocionales se debe orientar tanto a la regulación de la respuesta o expresión emocional como a la preparación personal, a la atención del ambiente escolar, a los modelos de aprendizaje y al entorno sociocultural.

La complejidad de las experiencias emocionales no solo indica un reto en relación con la variedad de prácticas para cuidar el posterior desarrollo de las experiencias emocionales y sus impactos bio-psico-sociales, sino que también invita a la consideración de aspectos cognitivos individuales y factores ins-

titucionales que impactan su génesis y desarrollo. Procesos de educación emocional requieren de fundamentos conceptuales basados en investigaciones neurocientíficas y teorías psicológicas para considerar los factores y las dimensiones involucradas en los episodios emocionales de los actores educativos, con el cuidado de no extrapolar los ambientes propios de las acciones educativas.

(A2-CR) Acciones centradas en la respuesta al episodio emocional

Este segundo aparte presenta los resultados (tablas 3 y 4) de aquellas acciones que centran su atención en la respuesta al episodio emocional; es decir, a las prácticas, actividades y técnicas que se podrían considerar con posterioridad al desarrollo de la experiencia. En la tabla se condensan tanto estudios teóricos (tabla 3) como investigaciones cualitativas (tabla 4).

Tabla 3
Acciones centradas en la respuesta a la experiencia en estudios teóricos

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas – actividades – técnicas (centradas en la respuesta)
(Sutton y Harper, 2009) Modelos de regulación emocional; teoría en psicología social.	Revisión; modelos de regulación emocional en experiencia profesoral: 1) sistema caliente/frío; 2) modelo de recursos o fortaleza; 3) modelo de proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modular la respuesta conductual y fisiológica.</i> • <i>Autorreflexión.</i> • <i>Respiración profunda.</i> • <i>Ejercitar el control de expresiones faciales.</i> • <i>Ejercicio y relajación.</i> • <i>Reevaluar y repensar</i> la experiencia emocional y sus circunstancias • <i>Reevaluación cognitiva</i> de las experiencias emocionales acaecidas.
(Sutton <i>et al.</i> , 2009) Regulación emociones docentes en aula	Descriptivo; estrategias docentes para modificar intensidad y duración de emociones, y cómo se expresan en el aula; modelo Gross.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Alejarse físicamente</i> de la situación. • <i>Respiración profunda.</i> • <i>Controlar características faciales.</i> • <i>Reducir o aumentar la actividad física.</i> • <i>Reflexionar con calma.</i> • <i>Compartir</i> con colegas, amigos o familiares.

(Cabello <i>et al.</i> , 2010) Habilidades socioemocionales en docentes	Revisión-descriptiva; modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) e implicaciones en docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fortalecer el reconocimiento</i> de habilidades propias y de los demás. • <i>Atención expresión emocional</i>: semanal, tres momentos día. • <i>Contrastar percepción-realidad personal de la experiencia</i>.
(Fried, 2011) Emociones, procesos cognitivos y regulación en el aula	Teórico; revisión; regulación emocional en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pensar en cosas diferentes para sentirse mejor</i>. • <i>Promover discusiones en grupos focales</i>. • <i>Reevaluación de la experiencia</i>.
(Singh y Mishra, 2011) Estrategias de regulación emocional y bienestar	Revisión; estrategias de regulación emocional, modelo de proceso (Gross); efectos en aspectos psicológicos y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reevaluación - revalorización: efecto positivo</i>: patrones de afecto, funcionamiento social y bienestar más saludables. • <i>Supresión</i>: cambio modo respuesta conductual; <i>efecto negativo</i>: a menos apoyo social, más depresión.
(Martin y Ochsner, 2016) Neurociencia, desarrollo regulación emocional	Teórico; revisión; estrategias de regulación e implicaciones para la educación, con base en desarrollo neurocientífico.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reevaluación</i>: cambio deliberado del significado de la experiencia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Acciones centradas en la respuesta a la experiencia en investigaciones cualitativas

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas - actividades - técnicas (centradas en la respuesta)
(Sutton, 2004) Objetivos y estrategias de regulación emocional y enseñanza	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas; ¿qué objetivos y estrategias reportan los profesores para regular sus emociones?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acciones en el momento de la emoción</i>: tranquilidad, bromear, posponer encuentro, distraer atención. • <i>Acciones receptivas</i>: retiro sitio, respiración profunda, calma, control facial. • <i>Modular</i> respuestas emocionales experienciales: conductuales o fisiológicas. • <i>Reevaluar la experiencia más que suprimirla</i>. • <i>Acciones posteriores a la emoción</i>: encuentros familiares, dedicación a aficiones intelectuales, ejercicios físicos.
(Hosotani y Imai-Matsushima, 2011) Expresión y regulación	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas; experiencias con relación a enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Patrón de expresión</i>: <i>Supresión o escenificación</i> de emociones de acuerdo con la situación. • <i>Uso apropiado de la expresión emocional e imagen ideal docente</i> (expresivo y calmado emocionalmente).
(Edwards, 2014) Emociones y práctica educativa aprendizaje	Historias de vida; emociones en narrativas y conciencia emocional en salud.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje emocional a través de historias de vida</i>. • <i>Reflexión mediante narrativas</i> frente a experiencias emocionales.

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas – actividades – técnicas (centradas en la respuesta)
(Yin, 2016) Regulación en profesores en enseñanza en el aula	Estudio caso; entrevistas semiestructuradas; modelo Gross; actuación superficial.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Actuación superficial</i>: regulación sin cambio de sentimientos, muestra emociones apropiadas para enseñanza: 1) <i>fingir</i>: simular emociones que no se sienten o magnificar intensidad de sentimientos; 2) <i>restringir</i>: suprimir o suspender emociones que se sienten. Objetivos: crear clima agradable enseñanza; permitir objetivos enseñanza.
(Jiang <i>et al.</i> , 2016) Emociones y estrategias de regulación en profesores	Exploratorio; encuesta y entrevista semiestructurada; modelo de Gross; regulación desde la visión de estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reevaluación</i> más efectiva que la supresión. • <i>Supresión</i>: esconder emociones negativas.
(Doulougeri <i>et al.</i> , 2016) Estrategias regulación emocional	Entrevista guiada; estrategias en estudiantes con relación a incidentes emocionales en prácticas de formación.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Inacción</i> (hacer/decir nada). • <i>Consolación</i> al paciente. • <i>Desafío</i>: tratar de cambiar la situación. • <i>Centrarse</i> en su tarea. • <i>Negación</i>. • <i>Reevaluación</i>. • <i>Distanciamiento</i> de la situación. • <i>Supresión</i>.

Fuente: Elaboración propia.

Como todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación emocional puede enriquecerse con variedad de técnicas, actividades y acciones que favorecen el desarrollo emocional de los actores educativos antes y después de las experiencias. Algunas de las investigaciones alertan sobre el cuidado de algunas prácticas centradas en la respuesta al episodio emocional. En esas expresiones o respuestas se indica que suprimir, restringir o fingir permitirían alcanzar el desarrollo de objetivos profesionales, pero se debería tener precaución sobre posibles efectos negativos que podrían causar al bienestar personal por la denominada “disonancia emocional” (Yin, 2016), y su uso excesivo podría contribuir con la depresión (Fried, 2011).

Como se evidencia en las tablas, en contextos educativos, se privilegian estrategias y acciones antecedentes a la experiencia emocional (Sutton *et al.*, 2009), en relación con acciones posteriores a los episodios. Se podría analizar que el proceso educativo inicia con la comprensión de la complejidad y la atención a los aspectos múltiples que influyen en su génesis y desarrollo, y continúa con la consi-

deración de prácticas precedentes a la experiencia, que podrían contribuir con su mejor desarrollo, conciencia, regulación y expresión.

Discusión

A partir de los principios y las acciones, se inicia la discusión con un llamado a los responsables de la formación humanística para abordar la dimensión emocional. Esta formación no se debería circunscribir a momentos específicos del aula o de otro escenario educativo, como tampoco a la transmisión de conceptos teóricos o de técnicas esporádicas, sino que debería orientar a la comprensión del desarrollo de las emociones en la misma acción educativa y en todas sus dimensiones: espacio-temporal, relacional, contextual y pedagógica. En consecuencia, las acciones y prácticas de educación emocional deben tener como punto de referencia el reconocimiento de las dimensiones de las emociones, cuyos componentes integran aspectos fisiológicos, genéticos y biológicos, pasando por atributos psicológicos y de valoración individual como respuestas cognitivas, hasta sus estructuras adaptativas y construcciones

sociales. Desconocer o reducir cualquiera de estas dimensiones no solo limitaría la formación humana a prácticas terapéuticas o a intervenciones somáticas extrapoladas de los contextos y ambientes educativos, sino que substraería la posibilidad de mejorar las condiciones externas que permitan el cuidado y desarrollo emocional.

Por otra parte, la misma crítica a la relación neurociencias-educación sobre la extrapolación de ambientes educativos influyentes en sus procesos cuando se realizan investigaciones neurocientíficas en laboratorios (Barrios-Tao, 2016) se podría argumentar como discusión para una educación emocional reducida a actividades terapéuticas orientadas a mejorar competencias emocionales (Prieto, 2018) y que excluye factores socioculturales en el desarrollo de las emociones (Nobile, 2017). En consecuencia, tanto la planeación como la evaluación de la formación emocional no se deben valorar mediante el perfeccionamiento individual de competencias socioemocionales, sino que deben considerar aspectos sociales, culturales, políticos, tanto de los contextos institucionales como de los entornos de aprendizaje particulares (Berger Silva *et al.*, 2013).

En este sentido, se deberían ampliar las propuestas de formación emocional ubicadas en el ámbito individual con técnicas de superación personal. La educación emocional debe contemplar los contextos educativos en donde acontecen los episodios emocionales, así como los referentes y modelos cognitivos y pedagógicos, colaborativos y centrados en el aprendizaje, que fortalecen la comprensión, expresión y regulación de las emociones de los actores educativos.

Por último, la educación comprendida como un proceso de formación humana integral y una experiencia *de y para* toda la vida no permite arribar a individuos *habilitados* en aspectos emocionales, sino a personas en proceso de formación, desarrollo y con la posibilidad de expresar, desplegar y comprender sus experiencias vitales —en este caso, las emocionales— en los escenarios propios de su formación y con el cuidado de los múltiples factores que intervienen en su proceso educativo.

Conclusiones

La formación emocional debe ampliar sus horizontes a cuidar el desarrollo de las experiencias emocionales de los actores educativos y sus posibles expresiones o instancias positivas o negativas

y centrar la atención en los múltiples factores que las impactan: individuales, familiares, institucionales, culturales, sociales, políticos, religiosos, teorías educativas y factores ambientales, propios de los contextos educativos. Diferentes principios, acciones, técnicas y actividades pueden contribuir con el cuidado y desarrollo de las experiencias emocionales de los actores educativos.

Un hallazgo fundamental para la educación emocional es la integridad de los “episodios emocionales” en los que actúan y se coregulan sus diferentes componentes y sistemas dinámicos: cognitivos, neurofisiológicos, motrices, motivacionales y de sentimientos (Eynde y Turner, 2006; Scherer, 2004). Más allá de la posible simplicidad y puntualidad del término ‘emociones’, la educación emocional debe abordar las experiencias emocionales: determinadas como estructuras conceptuales con acciones, percepciones, aspectos afectivos y cognitivos (Barrett *et al.*, 2007).

En el marco de la formación humana integral, otro de los hallazgos orienta a la educación emocional integrar la preparación de ambientes saludables y acciones favorables para la interacción, comunicación y expresión de las experiencias emocionales, que permitan la conciencia y comprensión de las propias emociones, así como las de los otros actores educativos. El equilibrio en el desarrollo de los episodios emocionales debería cuidar todos los momentos de la experiencia emocional, ya que un acento exagerado en alguno de los momentos de la labor emocional, antecedente o como respuesta al episodio, podría conducir al desgaste de la persona. De ahí que los resultados y discusión de la investigación de Yin (2016) considere privilegiada la expresión genuina de las emociones, la cual indicaría una armonía natural y auténtica entre lo que se siente y lo que se expresa, así como una correlación positiva entre expresión emocional natural y satisfacción laboral.

La investigación abre nuevas preguntas para futuras investigaciones en relación con los aspectos teóricos y prácticos, así como con las metodologías que permitan comprender aún más el desarrollo de las emociones en el ámbito educativo: intervenciones en escenarios formativos que faciliten evaluar el desarrollo de las experiencias y otros factores como los neurológicos que intervienen en su génesis, desarrollo y expresión; prácticas y evaluación sobre la relación de los modelos pedagógicos en

el desarrollo de las emociones; metodologías múltiples para la investigación de las emociones en el aula que posibiliten examinar la complejidad de las emociones; propuestas para incorporar en los meso y microcurrículos la comprensión de las emociones para la formación humanística.

Referencias

- Askins, K. y Blazek, M. (2017). Feeling our way: academia, emotions and a politics of care. *Social and Cultural Geography*, 18(8), 1086-1105. <https://doi.org/10.1080/14649365.2016.1240224>
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. y Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636-646. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002>
- Babab, E. (2007). Teachers' nonverbal behaviors and its effects on students. En R. Perry y J. Smart (Eds.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 201-261). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_7
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N. y Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373-403. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085709>
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>
- Barrios-Tao, H., Peña Rodríguez, L. J. y Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58, 202-222. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., y Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252-1265. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252>
- Beatty, A. (2014). Anthropology and emotion. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20, 545-563. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12114>
- Berg, L. D., Huijbens, E. H., y Larsen, H. G. (2016). Producing anxiety in the neoliberal university. *The Canadian Geographer*, 60(2), 168-180. <https://doi.org/10.1111/cag.12261>
- Berger Silva, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2013). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217014922005>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. (Documento de trabajo N.º 173). OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Cornelius, R. R. (1996). *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotion*. NJ: Prentice-Hall.
- Damásio, A. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Editorial Andrés Bello.
- Damásio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Ediciones Destino.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass Publishers.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Doulougeri, K., Panagopoulou, E., & Montgomery, A. (2016). (How) do medical students regulate their emotions? *BMC Medical Education*, 16(312), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0832-9>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación

- educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384>
- Edwards, S. L. (2014). Using personal narrative to deepen emotional awareness of practice. *Nursing Standard*, 28(50), 46-51. <https://doi.org/10.7748/ns.28.50.46.e8561>
- Eynde, P. O., y Turner, J. E. (2006). Focusing on the Complexity of Emotion Issues in Academic Learning: A Dynamical Component Systems Approach. *Educational Psychology Review*, 18, 361-376. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9031-2>
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Editorial Kairós.
- Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., y Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education*, 13(1), 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.12.001>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., y Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 1-11. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Frijda, N. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. (2008). The psychologists' point of view. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. Feldman. *Handbook of Emotions* (pp. 68-87). The Guilford Press.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London, SAGE.
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M. y Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and student's emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.08.001>
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Editorial Kairós.
- González, J. (2010). El victimismo elevado a arte. La nueva cultura emocional. *Multidisciplina*, 7, 15-27.
- González-Blasco, P., Moreto, G., Janaudis, M. A., Benedetto, M. A., Delgado-Marroquín, M. T. y Altisent, R. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*, 17(1), 28-48. <https://doi.org/10.5294/pebi.2013.17.1.2>
- Goran, L. & Negoescu, G. (2015). Emotions at work. The management of emotions in the act of teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1605-1611. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.314>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation. An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En Gross, J. J. *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-20). Guilford Publications.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hernández-Amorós, M. J. y Urrea-Solano, M. E. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hosotani, R. y Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- Illouz, E. (2007). *Las intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.
- Jankowski, K. F. y Takahashi, H. (2014). Cognitive neuroscience of social emotions and implications for psychopathology: examining embarrassment, guilt, envy, and schadenfreude. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 68(5), 319-336. <https://doi.org/10.1111/pcn.12182>

- Järvelä, S., Hurme, T. R. y Järvenoja, H. (2007). Self-regulation and motivation in computer supported collaborative programs. En S. Ludvigsen, A. Lund, y R. Saljo (Eds.), *Learning in social practices. ICT and new artifacts - transformation of social and cultural practices*. EARLY series: Advances in Learning.
- Järvenoja, H., y Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481. <https://doi.org/10.1348/000709909X402811>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. y Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Le Doux, J. (1996). *The Emotional Brain*. Simon & Schuster.
- Letelier, L. M., Manríquez, J. J. y Rada, G. (2005). Revisión sistemática y metanálisis: ¿Son la mejor evidencia? *Revista Médica de Chile*, 133(2), 246-249. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872005000200015>
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307-314. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9028-x>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. y Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2741192703>
- Martin, R. E., y Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 142-148. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006>
- Mascolo, M. F., Harkins, D. y Harakal, T. (2000). The dynamic construction of emotions: Varieties of anger. En M. D. Lewis y I. Granic (Eds.). *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 125-152). Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527883.007>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Metcalfe, J. y Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.1.3>
- Mischel, W., y Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay or gratification. En K. D. Vohs, y R. F. Baumeister (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 99-129). The Guilford Press.
- Moffatt, K., Todd, S., Barnoff, L., Pyne, J., Panitch, M., Parada, H., McLeod, S. y Hounter, N. (2018). Worry about professional education: Emotions and affect in the context of neoliberal change in postsecondary education. *Emotion, Space and Society*, 26, 9-15. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2017.10.006>
- Morgan, J. (2015). Emptiness and the education of the emotions. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 291-304. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.860873>
- Newberry, M. y Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965-1985. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.015>
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33. <http://hdl.handle.net/11336/76224>
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge: University Press.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. *OECD Skills Studies*. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>

- Pessina, A. (2016). *L'io insoddisfatto. Tra Prometeo e Dio*. Vita e Pensiero.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M. y Britten, N. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A Product from the ESRC Methods Programme. Version 1*. ESRC.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Reeck, C., Ames, D. R. y Oschner, K. N. (2016). The social regulation of emotion: An integrative, cross-disciplinary model. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 47-63. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.09.003>
- Saldaña, J. (2009). *The coding Manual for Qualitative Researches*. SAGE.
- Scherer, K. R. (2004). Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion. En A. S. Manstead, N. Frijda, y A. Fischer (Eds.). *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 136-157). Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806582.009>
- Schutz, P. A. y De Cuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Singh, S. y Mishra, R. C. (2011). Emotion regulation strategies and their implications for well-being. *Social Science International*, 27(2), 179-198.
- Solomon, R. C. (1993). *The Passions Emotions and the Meaning of Life*. Hackett Publishing.
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E. y Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. En L. J. Saha y A. G. Dworkin. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 389-401). Springer.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. y Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in *Teaching and teacher education* (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Watkins, M. (2011). Teachers' tears and the affective geography of the classroom. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.03.001>
- WEF. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. WEF. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Yin, H. (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart. Emotion regulation by Chinese teacher in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>