

**PERCEPCIONES DE JÓVENES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS ACTITUDES  
DE LOS DOCENTES QUE FACILITAN LAS VIVENCIAS EN PROCESOS  
SOCIOEMOCIONALES**

RAQUEL VALDIVIESO ARIAS

MAESTRANTE

**ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ**

ASESOR

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

**MANIZALES, ENERO DE 2022**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN .....</b>	<b>4</b>
<b>PRESENTACIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>3. OBJETIVO .....</b>	<b>14</b>
3.1 Objetivo general.....	14
3.2 Objetivos específicos.....	14
<b>4. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
Antecedentes.....	15
Marco teórico .....	24
<i>Una educación para el desarrollo humano .....</i>	<i>24</i>
<i>El campo socioemocional como estrategia para una educación para el desarrollo humano .....</i>	<i>28</i>
<b>5. METODOLOGIA .....</b>	<b>44</b>
Método: Fenomenología.....	44
<i>Epojé .....</i>	<i>45</i>
<i>Reducción: Organización y Análisis de la Información en Fenomenología .....</i>	<i>45</i>
Fuentes de información.....	49
Técnicas e instrumentos.....	50
Análisis de la información.....	51
<b>6. RESULTADOS, DISCUSION Y ANALISIS.....</b>	<b>53</b>
El maestro que ama .....	54
Tensiones.....	65
<i>Jerarquías .....</i>	<i>65</i>
<i>El Maestro que no ama .....</i>	<i>68</i>
Humanidad compartida.....	72
El poder de ser vulnerables.....	74
Compartiendo luchas humanas.....	76
Cuidado de sí mismo y de los demás .....	78
<b>7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>81</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>90</b>

*ANEXOS*.....96

## RESUMEN

En el presente documento se describen los resultados de un estudio fenomenológico cuyo propósito fue comprender las percepciones de jóvenes universitarios, de décimo semestre de una universidad de la ciudad de Santiago de Cali (Colombia), sobre las actitudes de los docentes que facilitan la vivencia de procesos socioemocionales.

El acercamiento metodológico se hizo a través de un estudio cualitativo a partir del cual se estableció como método la fenomenología, dado que destaca el sentido que envuelve lo cotidiano, el significado del ser humano, la experiencia que somos. Los resultados encontrados dan cuenta de las emociones, sentidos y experiencias que están presentes en las interacciones con los maestros, y como el campo socioemocional no debe quedar reducido al aprendizaje de técnicas, ni pretender que sea un proceso aséptico.

La comprensión desde las vivencias socioemocionales, a partir de las narrativas encontradas, deja en evidencia que el campo socioemocional es amplio. Gracias al maestro, desde sus actitudes y formas de relacionarse, se cultiva emociones para la democracia, en donde los estudiantes, además adquieren seguridad en sí mismos. Lo que permite llevar a cabo no solo un proyecto de vida, sino un propósito de vida que posibilita cuidar al otro, legitimizarlo y asegurarse por un bien común.

Las instituciones de educación superior en Colombia, necesitarían avanzar de manera más consciente en contribuir a una convivencia armónica con los seres vivos humanos y no humanos. Los docentes tienen un valioso lugar en la acción educativa, dado que son claves para lograr estos objetivos.

## PRESENTACIÓN

El maestro que reconoce la importancia de su tarea y que sabe que es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada y bien cuidada de amar (Freire, 2010) reconoce que no solo enseña desde su saber conceptual, también lo hace a partir de la manera como teje sus relaciones con el otro y con el mundo, lo realiza desde su cotidianidad, desde sus actitudes, que le permiten estar en presencia y ser vulnerable frente a su propia humanidad. Cuando un maestro se conecta, desde dichas disposiciones, sabe que su apuesta promueve el desarrollo humano, dándole espacio al florecimiento y cultivo de las emociones que contribuyen a la configuración de una vida plena y sin humillaciones, en donde se puede apreciar la diversidad y se aprende a vivir con el otro.

Desde esta perspectiva, se reconoce como este tipo de educación facilita el campo socioemocional de los jóvenes, reconociendo que este no debe quedar reducido al aprendizaje de técnicas. En este sentido lo que busca el presente proyecto es comprender las percepciones que tienen los jóvenes universitarios sobre las actitudes de los docentes que para ellos han facilitado la vivencia de procesos socioemocionales. Para ello, se presenta un breve recorrido de los capítulos del proceso de investigación.

En el marco teórico en primera medida, se expone el contexto de la educación superior en Colombia, realizando un recorrido desde sus cambios, avances y desafíos, resaltando la importancia de la educación universitaria y el rol del docente en la transformación de una sociedad más democrática y pacífica. Posteriormente, y a partir de una reflexión sustentada en las lecturas citadas, se pretenden enunciar las características que debe tener una educación para el desarrollo humano. Por último se definen los procesos socioemocionales como estrategia para una educación para el desarrollo humano,

como un elemento más para aprender a vivir juntos. En cuanto al acercamiento metodológico se realizó por medio de un enfoque cualitativo con método fenomenológico. Para la recolección de la información se realizó la entrevista fenomenológica en estudiantes de últimos semestres de una universidad de Cali.

Frente al apartado de resultados y discusión, se analizaron las vivencias de los jóvenes universitarios desde una mirada fenomenológica, la cual se fundamenta en la experiencia del propio estudiante que la percibe. La información resultante del instrumento utilizado da cuenta del sentido que le dan los estudiantes a las experiencias derivadas de las actitudes de los maestros, las cuales están permeadas de emocionalidad y aprendizajes. A partir de las experiencias narradas por los estudiantes universitarios y sobre las cuales se consideró el sentido mismo de la vivencia como fuente holística de relatos, permitió identificar los aprendizajes socioemocionales que se generaron, los cuales se organizaron en categorías: humanidad compartida, el poder de la vulnerabilidad, compartiendo luchas y el cuidado a sí mismo y a los demás.

Se concluye que las actitudes del maestro, las cuales están mediadas por la ética, el amor por lo que se hace y el cultivo de emociones democráticas, facilitan vivencias sociemocionales, las cuales a su vez propician el desarrollo humano, desde el ámbito emocional y relacional, contribuyendo en la formación de ciudadanos justos y responsables de su participación en la creación de nación.

## 1. JUSTIFICACIÓN

Posterior a la promulgación de la Constitución Política de 1991<sup>1</sup> aparece en el ámbito de la educación el espíritu de la calidad como objetivo rector de los procesos educativos (Giraldo, Abad y Díaz 2007). A partir de esta fecha se marcó un hito en la historia del país en lo que se refiere al campo de la educación superior, pues se determinaron nuevos fines exigiéndole nuevos compromisos, acordes con la naturaleza del Estado Social de Derecho.

Así mismo La Ley 30 de 1992<sup>2</sup>, por la cual se organiza la educación superior, decretó como un principio que “la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral... y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.”

De la misma manera, el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La Educación encierra un tesoro (Delors, 1996), señala que para hacer frente a los nuevos desafíos de este siglo, se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con el objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos; y d) aprender a ser.

Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo pilar. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes, los cuales tienen mucho en común con el campo socioemocional (Bisquerra 2003). A partir de

---

<sup>1</sup> <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>

<sup>2</sup> [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)

lo anterior se puede argumentar y justificar la importancia y la necesidad de este tipo de educación para atender a las necesidades sociales del siglo XXI. De esto se deriva el diseño, aplicación y evaluación de programas orientados a fortalecer la educación emocional (Álvarez, 2001 citado en Bisquerra 2003).

Desde mi interés, es necesario darle al campo socioemocional un trasfondo valorativo, dado que este puede promover un encuentro igualitario y democrático que promueva el reconocimiento recíproco. Dicho trasfondo se cimenta en emociones constituyentes de las relaciones entre los ciudadanos, por eso, desde esta perspectiva, la educación de las emociones adquiere una relevancia fundamental para la democracia. En este sentido, y reconociendo que actualmente estamos viviendo una crisis como nación, los espacios educativos se convierten, ahora más que nunca, en focos esperanzadores, donde se acortan, de manera intencional las brechas que tenemos desde el tejido social.

Lograr develar las formas en que los estudiantes conciben y dan sentido a situaciones reales que suceden en el salón de clases a nivel universitario e interpretar el significado de las prácticas del sujeto en dicho contexto, es darle valor a su experiencia, como un actor central y legítimo. Para la presente investigación reconocer, desde la perspectiva del estudiante, en este caso desde el joven universitario, cuáles son estos aspectos que valora y perciben que favorecen su desarrollo socioemocional, es vital para enriquecer el estudio de la educación superior, desde los procesos y efectos que estos pueden producir en la comunidad educativa.



## 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La educación representa un papel fundamental para la configuración de un país democrático, que valore la diversidad y sea un espacio de convivencia, en donde cada uno de los que hacemos parte de él, seamos conscientes de la responsabilidad cotidiana que tenemos para que se convierta en realidad un proyecto de nación compartido, donde prime el respeto y la colaboración.

Entender a la universidad como un espacio experiencial y relacional en donde se tejen conocimientos y relaciones que llevan a ampliar la capacidad de acción y de reflexión de los jóvenes, puede facilitar que estos sean mucho más responsables de su participación cotidiana en la creación de nación. Los espacios académicos son una oportunidad privilegiada para adquirir un dominio sobre un hacer determinado. También la posibilidad para ser más consciente del papel que tenemos, y establecer relaciones que nos permitan aprender a vivir juntos. El conocimiento nos debe conducir a tener una vida más humana, a reconocer nuestra vulnerabilidad y comprender que necesitamos al otro para encontrarnos.

Desde el documento de la Misión de Sabios promovido por el Gobierno de Colombia (2019), se propone la creación de una plataforma que financie programas para capacitar a los maestros en habilidades socioemocionales, competencias ciudadanas y educación en memoria histórica. Dichas apuestas se plantearon con el fin de responder a los grandes desafíos que tiene Colombia para formar ciudadanos comprometidos, que cooperen entre sí, cumplan la ley y exijan el respeto por la democracia. Aún más, dado el alarmante aumento en problemas de salud mental en niños, niñas y jóvenes, así como el impacto que han tenido múltiples formas de violencia sobre la población, el país enfrenta profundos retos para el bienestar individual y la cohesión social.

Desde el campo de lo socioemocional, se han desarrollado iniciativas para promover en los maestros y estudiantes, habilidades y competencias, para diferentes fines, unos para aumentar la productividad o rendimiento académico, y otros con el objetivo de facilitar la sana convivencia y una búsqueda por ambientes de paz. Sin embargo, y partiendo de la debilidad de un proyecto educativo socioemocional común, se reconoce que dichas apuestas no logran ser profundas, dado que no mantienen una línea temporal que permanezca en el tiempo, muchas se quedan en lo técnico desde un saber hacer, con herramientas muy potentes, pero con un efecto efervescente.

Así mismo, estudios sobre el tema, se han centrado en el despliegue de herramientas, que corren el riesgo de quedar en una esfera personal y no trascienden a atender de manera significativa los pilares mencionados anteriormente: aprender a vivir juntos y aprender a ser. Así mismo, desde los antecedentes construidos, se encuentran que los estudios sobre el campo de lo socioemocional tienen la intención de su desarrollo en los estudiantes, alrededor de la búsqueda por el éxito laboral o académico.

También se encontró que se ha investigado sobre competencias de los maestros, pero no sobre sus actitudes frente al aporte socioemocional. Igualmente, desde el punto de vista de la investigación en educación superior en Colombia, según Martínez y Vargaz (2002), esta no han sido suficientemente estudiada y el conocimiento que se tiene versa fundamentalmente sobre los productos de la acción educativa y no sobre los procesos que se desarrollan, ni sobre los efectos que estos producen.

La necesidad de encontrar caminos me ha llevado a sentir que solo en el momento en que el maestro logre conectarse desde el amor por lo que hace y sea consciente de su responsabilidad, con seguridad vamos a poder tejer nuevas prácticas que nos acerquen a

resolver los desafíos que tenemos como país y a mirarnos desde una humanidad compartida. Como lo manifiesta Arendt (2016) el trabajo del educador, contemplándolo desde un encuentro intergeneracional, es dar sentido a lo que estamos viendo, nadie nos enseña el arte de vivir, pero a través de la educación se nos puede orientar, y aprender a hacernos presentes en aquello que nos sucede a lo largo de la vida.

Se necesita de una contribución más sólida para podernos sentir en una sociedad más sana y con una convivencia armónica con los seres vivos humanos y no humanos; en donde se puedan alcanzar objetivos como: igualdad de género, reducción de desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, paz, justicia e instituciones sólidas. Para lograr esto, uno de los puntos que nos debe llamar la atención, es el comprender el sentido de la experiencia que le están dando los jóvenes a la vida universitaria, a la relación con los maestros, y como estos a partir de sus actitudes, pueden facilitar vivencias en los estudiantes que les permite crecer en un conocimiento propio y pensar en el otro, como un otro legítimo, al cual se debe cuidar.

Soñar con una educación, que desde la cotidianidad y las actitudes y comportamientos del maestro nos enseñe y permita humanizarnos al estar en presencia frente al otro, al pensar en y con el otro, y reconocer que tenemos una responsabilidad con ese otro (Bárcena y Mèlich 2014), es pensarnos el campo de lo socioemocional en amplitud. El espacio donde se desarrolla el proceso educativo debe ser una comunidad de afectos, donde se vincula el mismo anhelo y la misma vocación, la cual se relaciona con la búsqueda de la sabiduría, para esculpir la propia vida e intentar llevar una vida buena.

Desde la cotidianidad y las formas de relacionarse, sea cual sea la disciplina que enseñe, el maestro puede aportar a los desafíos que tenemos como sociedad. Cuando el

maestro se conecta con su responsabilidad, comprende que la calidad de su relación con el estudiante no se origina desde la dominación ni el poder, sino desde el acogimiento, el acompañamiento amoroso y la alteridad (Bárcena y Mèlich, 2014). De esta forma, y a través del ejemplo, el maestro fortalece el encuentro con el otro, muestra la capacidad de ver al otro, de reconocerlo, de escucharlo, de conectarse con su humanidad y de esta manera con la propia humanidad.

Así también lo refuerza Nussbaum (2006) cuando afirma que los que acompañan este proceso, es decir los maestros, deben hacer gala de las capacidades que conlleva una compasión razonable y adecuada, que muestren no solo dominio de su profesión, de los hechos pertinentes relativos a la sociedad, sino también a su capacidad de hacerse cargo de las vidas que se proponen liderar.

Una educación que promueva procesos socioemocionales debería ser una educación donde se reconozcan las propias emociones y se fortalezca la empatía, y estas en función de que se aprecie la diversidad, se reconozcan las diversas circunstancias en las que los seres humanos luchan por su dignidad, por su crecimiento, convirtiéndose cada uno en participante de tales luchas a favor de la justicia, igualdad y de una sociedad más democrática. Para ello no se necesitan solo de programas bien intencionados para la formación de maestros, sino de propiciar reflexiones con los mismos, para que se comprenda que desde cualquier disciplina se pueden facilitar vivencias para que los jóvenes aprendan a interesarse en la vida de los otros, con la intención de buscar el bien común y teniendo la posibilidad de nutrirse con esta diversidad y pluralidad.

En este sentido, estas creencias sobre la genuina preocupación que debe tener la educación por proteger y acoger lo más humano que hay en el hombre, y por custodiar la

presencia en la humanidad en cada uno (Bárcena y Mèlich, 2014), me hace pensar que es indispensable llevar el diálogo más allá, y comprender que es lo que verdaderamente valora un joven universitario, frente a sus maestros, en sus últimos semestres, sin duda, la mirada del estudiante es una fuente privilegiada de información que permitirá reconocer las miradas y perspectivas que tienen sobre su proceso educativo, de la relación con el docente, y en general de los aspectos de la vida cotidiana en los escenarios universitarios.

En consecuencia reconocer la dimensión subjetiva de los actores centrales en el proceso educativo, los estudiantes, es esencial para orientar los esfuerzos de aquello que debe ser estudiado y potenciando desde la valoración de la experiencia en la vida cotidiana universitaria, comprendiendo que actitudes identifican ellos como formativas, por ello la pregunta que guía esta investigación es: *¿Cómo son percibidas por los estudiantes las actitudes de los docentes que facilitan la vivencia de los procesos socioemocionales?*

Los resultados del presente estudio aportan información relevante que nutren la praxis en campo de la educación superior, y de esta manera generan nuevas comprensiones respecto acción educativa, el impacto de la relación del maestro con el estudiante, y lo profundo y a la vez sutil que se puede tejer desde la cotidianidad educativa. Para que, desde este acercamiento a las diferentes perspectivas de los jóvenes, lograr proponer rutas más pertinentes de transformación.

### **3. OBJETIVO**

#### **3.1 Objetivo general**

Comprender las percepciones de los jóvenes universitarios sobre las actitudes de los docentes que facilitan la vivencia de procesos socioemocionales.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Identificar las actitudes de los docentes que los jóvenes perciben como facilitadoras de la vivencia socioemocional.

Describir como las actitudes han aportado a los procesos socioemocionales de los jóvenes universitarios.

#### 4. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

##### **Antecedentes**

A continuación se expone una revisión de investigaciones internacionales, nacionales y regionales en relación con el objeto de estudio (vivencia de los procesos socioemocionales) y las categorías relacionadas (educación superior, jóvenes universitarios, educación socioemocional, habilidades socioemocionales y vínculo) dicha revisión obedece a conocer el estado de conocimiento de este. Se recuperaron en total 66 artículos y al depurarlos con relación al objetivo del presente proyecto se seleccionaron 31 investigaciones, de las cuales 22 son internacionales, 8 nacionales y 1 de la ciudad de Cali. Desde lo metodológico investigativo se hallaron 17 con enfoque cualitativo, 13 con enfoque cuantitativo y 1 con enfoque mixto. Sin embargo, con el fin de responder a las instrucciones del presente documento técnico, se seleccionaron las investigaciones que fueron referenciadas en los resultados. Cabe anotar que, las investigaciones seleccionadas fueron publicadas entre 2008 y 2020.

Los reportes de investigación consultados son artículos científicos y tesis de maestrías y doctorados, donde se describen sus objetivos, metodología, resultados encontrados y principales conclusiones. Para el proceso de búsqueda se consultaron las siguientes bases de datos: Redalyc, Dialnet, Scielo, TESEO y ESCOPUS. Así mismo se realizaron búsquedas en las siguientes revistas: Colombiana de educación, Educación y Educadores, Universitas Psychologica y Latinoamericana de psicología; y en los repositorios de las universidades de la ciudad de Cali.

Vásquez y Vásquez (2016) realizaron el diseño, aplicación y resultados de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar o felicidad, llamado

«Aula Happiness at Work», implementado con 147 estudiantes o recién titulados, que buscaba ser puente entre la universidad y la empresa. El programa logró evidenciar que los participantes adquirieron los conocimientos, técnicas, habilidades, valores y comportamientos necesarios para mejorar sus capacidades y bienestar individual, que suponen en definitiva la base del éxito profesional y vital.

En investigaciones, como la de Pertegal, Molina, Jorquera y Villagra (2017) se indagó en el nivel de competencias socioemocionales de estudiantes de Ingeniería Multimedia de fases iniciales de la carrera en contraste con los del último curso, para establecer si los estudiantes contaban con las competencias necesarias para su integración exitosa en el ámbito profesional.

Los resultados de dicha investigación encontraron que en comparación con los estudiantes que están iniciando la carrera, los de último grado cuentan con escasas habilidades para el éxito profesional, pues son menos capaces de gestionar el estrés, en el área intrapersonal se encontraron dificultades con la autoestima personal, la asertividad, o la independencia. No obstante, poseen mayores habilidades que los de segundo en aspectos relacionados con la empatía, con las relaciones interpersonales, mayor responsabilidad social, mayor capacidad para solucionar problemas, así como mayor flexibilidad (Pertegal et al, 2017).

Así mismo, Perez, Berlanga y Alegre (2019) indagaron la efectividad de un programa de postgrado en educación emocional de la Universidad de Barcelona, analizando si este les ha permitido a los estudiantes mejorar su competencia emocional, entendida como la capacidad de procesar las emociones de una forma eficaz. Los resultados encontrados en esta investigación evidenciaron que en educación superior “el desarrollo de



las competencias socioemocionales es posible (...), permitiendo formar a los universitarios en el desarrollo de habilidades complejas que facilitan su adaptación a un entorno laboral cambiante donde el empoderamiento a nivel individual y de relación social resultan imprescindibles” (Perez et al, 2019, p. 101).

Se encontraron también investigaciones donde se ha indagado en el desarrollo de competencias socioemocionales y su relación con los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Con estudiantes de Nutrición por cohorte, el diseño de investigación fue cuantitativo, no experimental, correlacional y de corte transversal (Arntz, 2019). El estudio identificó que “no existen diferencias significativas de los niveles de atención, comprensión y regulación de inteligencia emocional entre las cohortes, así como tampoco una tendencia creciente o decreciente de ellas a medida que el estudiante aumenta de nivel en la carrera” (p.86). No obstante, un hallazgo significativo fue que “la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado con el rendimiento académico final”. (p.89).

Una investigación de Salmerón, López, García, Rodríguez y Martín y Sánchez (2019) que buscó estudiar el acompañamiento hacia los universitarios, realizaron un diagnóstico de necesidades de corte descriptivo a través de una encuesta, sobre las necesidades de orientación percibidas por el estudiantado. Los estudiantes manifestaron no sentir el acompañamiento suficiente por parte de la universidad para el desarrollo de habilidades personales y sociales y hábitos saludables. A su vez, rescatan el rol docente, pues consideran que el profesorado universitario se muestra en disposición de atender las necesidades de orientación personal.

Por otra parte, el trabajo de Lira, Vela y Vela (2014) realizado en México, da apertura a los cuestionamientos de la educación lineal enfocada en lo académico y laboral, permitiendo visibilizar la necesidad de preparar a los educandos para afrontar las desigualdades en lo social. Para esto, desarrollan un estudio que buscaba “perfeccionar en los docentes las competencias sociales y para la vida, desarrolladas en un marco conceptual teórico y metodológicamente pertinente y eficaz, con el fin de identificar, tematizar y problematizar la violencia y proyectar acciones de educación para la paz” (p.133). Es importante clarificar que, este estudio es relevante pues la formación para la paz cultiva las cualidades humanas; la conciencia, el temple y la solidaridad (...) y busca contribuir al bienestar en la vida (p.126).

Los resultados del diagnóstico confirmaron la necesidad propuesta por Lira et al (2014) de buscar propuestas que posibiliten la superación profesional de los docentes que transitan solamente por lo académico, a fin de fortalecer a los estudiantes para afrontar las desigualdades en lo social y laboral (p.140). Además, los docentes reconocieron realizar algunos comportamientos violentos pasivos hacia sus estudiantes, lo cual dificulta la interacción en la relación docente- estudiante, relacionado a la vez con que la mayoría de los docentes les cuesta trabajo expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos en torno a temas ajenos a su práctica profesional, y a la vez desinterés por la problemática personal o familiar de sus estudiantes.

Con relación a esto, Mendoza y Boza (2020) profundizan en la huella emocional del docente en los procesos formativos en las aulas universitarias, y para este análisis parten de los retos de la educación emocional y la responsabilidad del docente en ello. Considerando que la educación debe partir de la búsqueda del bienestar del estudiante, destacan la

necesidad de concientizar a todos los actores educativos sobre la necesidad de incorporar la dimensión emocional en las aulas universitarias.

De acuerdo con esto, pero esta vez centrándose en las percepciones de los docentes en una estudio realizado por Alcalá, Villaverde, García, y Benito (2017) en el que se contrasta la percepción que tienen los docentes universitarios, los de la etapa primaria y los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria sobre el rol que ha de desempeñar la educación emocional en el aula y analizar en qué medida desde la formación inicial del profesorado se trabajan actividades vinculadas al ámbito emocional, la repercusión que tiene está en las primeras etapas y el modo en el que habría que enfocar el trabajo para que repercutiera positivamente la sociedad.

Con relación a lo manifestado por los docentes universitarios, los hallazgos establecieron que estos no le dan peso al desarrollo de competencias socioemocionales, pues consideran que han de centrarse en aspectos más propios de las materias, también que depositan la responsabilidad de la formación emocional en los maestros de escuelas. Los estudiantes de educación primaria manifestaron la carencia de estrategias emocionales que han recibido a lo largo de su formación, a excepción de asignaturas específicas en el área. Por otra parte, los tres grupos encontraron relevante la educación emocional y su relación con el desarrollo de competencias sociales óptimas, no obstante, no hay acuerdo en la etapa en la que corresponde la implementación y desarrollo de estos programas (Alcala et al, 2017).

Los docentes por el rol que ocupan en el escenario formativo, también han aportado percepciones e interpretaciones acerca de sus relaciones docente-estudiante, los procesos formativos y su rol de acompañamiento. Cuadra, Salgado, Lería y Menares (2018)

describieron e interpretaron las teorías subjetivas que construyen los docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Posterior al análisis de contenido, concluyeron que los docentes reconocen la necesidad de adecuar sus procesos de formación a las necesidades actuales en competencias, por lo que también, resaltan el déficit en su formación para sus propias competencias, lo que dificulta la posibilidad de promover el desarrollo socioemocional en sus estudiantes.

Se continúa con la identificación de habilidades de los docentes en su ejercicio profesional, por lo que se integra a esta revisión la investigación desarrollada por Guevara (2009) que buscaba conocer la percepción de una muestra significativa de profesores acerca de sus procesos formativos en habilidades prosociales. Dicha investigación se realizó por estudio de caso. Con relación a los resultados en formación de competencias prosociales, los resultados revelaron que los docentes perciben una fuerte demanda de estas habilidades en el ejercicio profesional cotidiano, lo que no resulta ser un correlato de formación óptima en estos aspectos.

Ahora bien, al indagar en la formación docente en habilidades sociales necesarias para la labor educativa se encontró el trabajo desarrollado por Tapia y Cubo (2017), el cual estableció como objetivo determinar las habilidades sociales relevantes para diversos actores educativos, que permitan fortalecer la formación docente en la región de la Araucanía, Chile, para esto identificaron los significados y las conceptualizaciones que profesores, académicos y estudiantes atribuyen a las habilidades sociales y a partir de esto definir un modelo de habilidades para la formación docente.

En los resultados de dicha investigación se estableció que, de las múltiples habilidades por ellos identificadas, la empatía, la solidaridad y la comunicación fueron

consideradas las más relevantes, sin dejar de lado las habilidades de autoafirmación, habilidades de colaboración y las habilidades para compartir. Encontrando también, que los actores del proceso educativo consideran que las habilidades sociales son centrales para la enseñanza, el aprendizaje y la sana convivencia en el aula, y a la vez podrán generar un nuevo escenario relacional que favorecerá el desarrollo personal, profesional y ciudadano de los estudiantes y del profesorado para un mejor vivir y convivir, por lo que se hace expresa la necesidad de incluirlas en los programas de estudio y las prácticas educativas (Tapia et al, 2017).

Los hallazgos de la investigación de López y Pastor (2017) destacan que la metodología de aprendizaje cooperativo en entornos universitario es una estrategia efectiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales, en particular en competencias como la empatía, asertividad y conciencia, encontrando que la empatía es la más valorada en el estudio. Respecto a esto, también evidenciaron que los estudiantes aprecian y reconocen la mejora en sus relaciones interpersonales y su relación con el éxito y productividad en el trabajo en equipo, y, por último, destacan la responsabilidad social de formación que tienen las universidades y el rol mediador de los docentes.

Una investigación que pretendían indagar en “¿Cómo las habilidades socioemocionales de los docentes inciden en la gestión de los ambientes de paz en la escuela, teniendo en cuenta factores como el clima de aula, el conflicto escolar, la cultura de paz y las relaciones interpersonales, tanto entre docentes como entre docentes y alumnos?” (Gutiérrez y Buitrago, 2019, p 170). A partir de una revisión documental Gutiérrez y Buitrago (2019) concluyen que las habilidades emocionales de los docentes son un recurso importante para el manejo de las situaciones que se pueden presentar en el aula,

pues esto contribuye a una mejor relación estudiante-profesor y mejores conductas en el aula, a la vez esto aporta al desarrollo de la empatía, la resolución no violenta de conflictos, la asertividad y la compasión. Se ha encontrado que la expresión emocional de los docentes incide de forma directa y significativa en la relación con sus estudiantes, y esto se ha relacionado con actitudes en los estudiantes que permiten una mejor adaptación a los cambios sociales, y desarrollo de competencias ciudadanas.

Por otro lado, en la ciudad de Barranquilla, De la Hoz (2008) realizó una caracterización de la IE en una Universidad, para lo que integró los resultados de cuatro estudios de corte descriptivo que recogieron información sobre las características de IE en docentes, alumnos y personal administrativo de una universidad privada de Barraquilla. Por medio de la estadística descriptiva, hicieron un análisis cuantitativo de los resultados arrojados por cada una de las anteriores investigaciones, pasando inmediatamente a la discusión de los mismos.

Dentro de los resultados hallados se destaca que docentes cuentan con altos niveles en autoconocimiento y gestión de emociones, sin embargo, bajas puntuaciones en empatía, lo que se relacionaría con la poca recepción a las opiniones y puntos de vista de los estudiantes, cuestión que limitaría el reconocimiento de sus necesidades y sentimientos, sean estos positivos o negativos. Ante esto, brinda posibles explicaciones de la poca atención prestada a los alumnos en sus dinámicas personales, como la cantidad de cursos, el imaginario del docente distante y racional, y poca claridad de funciones. Con el personal administrativo, encontraron mayores niveles en autoconocimiento, y bajos en proyección social de estas habilidades, y por último en estudiantes no se logra hacer la misma relación

pues se empleó un instrumento diferente al de las otras dos poblaciones, en el que destacó el reconocimiento y atención emocional (De la Hoz, 2008).

Mortigo y Rincon (2018) proponen fomentar el desarrollo de IE en estudiantes de ciclos de fundamentación que poseen poca experiencia en la comprensión y regulación de sus emociones, partiendo de la premisa de que las emociones se convierten en un insumo para las diferentes competencias (básicas y profesionales), así en los semestres más avanzados se profundizará en cómo llevar estas estrategias a sus cotidianidades. A nivel curricular y dentro de los aspectos académicos, no se evidencia una articulación de las emociones en términos de educar a los estudiantes sobre la inteligencia emocional con el fin de adquirir competencias que le permitan llevar a la práctica aspectos de conciencia emocional, empatía, auto-control y motivación (Mortigo y Rincon, 2018, p.445).

Por otra parte, respecto a la relación del docente con el proceso de desarrollo socioemocional, otro estudio pretendió analizar cómo influyen la inteligencia emocional y el afecto pedagógico en el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre (Ariza-Hernandez, 2017, p. 199). Es importante analizar desde los resultados de los grupos focales el imaginario que los estudiantes tienen sobre el afecto en la relación pedagógica: algunos tienen la creencia de que el afecto del maestro va dirigido hacia los estudiantes con dificultades, que sentir afecto por un estudiante es no exigirle académicamente o es tener preferencias. Se detectó que un gran número de participantes en el estudio no tienen claro como se manifiesta el afecto en la relación maestro-estudiante (Ariza- Hernández, 2017, p. 208).

Por otro lado, Chica, Sánchez y Pacheco (2020) reflexionan e invitan a romper el paradigma clásico en el que se cree que solo se aprende, “desarrolla o forman competencias

emocionales desde el currículo intencional, si no también y especialmente que se forma en competencias emocionales a través de la cotidianidad de las relaciones y procesos organizacionales” (Chica, Sánchez y Pacheco, 2020, p.116).

Rescatan también, que el conocimiento y el saber no determinan el equilibrio emocional, ni mucho menos la salud mental, de ahí que son las habilidades emocionales y sociales las responsables de la estabilidad emocional y mental, del ajuste social y relacional, por esto es que de acuerdo a Chica et al (2020) la educación tiene el escenario propicio para dar las herramientas afectivas para responder a la sociedad. Uno de las reflexiones significativas de Chica et al (2020) es el mencionar que no se deben crear programas que estén alejados de los estudiantes, de sus intereses y formas de expresión. Propone, en cambio, integrar desde la educación informal el desarrollo de lo socioemocional.

Realizando entonces un balance sobre las investigaciones presentadas, se puede decir que aún son escasos los estudios sobre el campo socioemocional en el contexto universitario. En su mayoría, las investigaciones encontradas centran su importancia en facilitar la inmersión laboral, el acceso a empleos, la integración exitosa a este mundo y la formación para el trabajo. Así mismo, estos estudios resaltan la relación entre el desarrollo de competencias socioemocionales y el rendimiento académico.

## **Marco teórico**

### ***Una educación para el desarrollo humano***



Existen elementos que están contenidos en una educación enfocada al desarrollo humano, como lo son *la ética, el acogimiento, la construcción conjunta, el cuidado a sí mismo y el aporte hacia un proyecto de vida del estudiantado*. En los siguientes párrafos se pretende ofrecer una breve descripción de cada uno de los elementos nombrados.

Por medio de la *ética*, el maestro puede reconocer cómo desde su práctica puede acompañar en la transformación de sujetos y entornos, propiciar reflexiones sobre situaciones actuales y pasadas que han mostrado las atrocidades que ha realizado el ser humano y también su fuerza creadora para vivir en comunidad e interesarse por el otro. Así mismo a movilizar acciones para cambiar situaciones de desigualdad e injusticia, “Sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 13).

La reflexión ética no debería quedarse en un monólogo del maestro con él mismo, es fundamental que se nutra con los sujetos acompañantes y convertirse en una especie de conversación promovida por el maestro, que se prolonga en el tiempo. Esto sería un aporte significativo para que la educación no quede reducida a lo instructivo, técnico y profesionalizante.

A partir del *acogimiento*, se hace preciso comprender el espacio educativo desde una disposición de bienvenida para el que inicia su proceso. Este no es un momento cualquiera; es un encuentro, sobre todo, con la enigmática experiencia en que consiste el aprender, como lo dicen Bárcena y Mèlich (2014), es entender la educación como un acontecimiento existencial, como un nacimiento, donde se decreta un comienzo y emerge la esperanza de algo.

En este sentido, la educación llega como un acontecimiento disruptivo para quitarle tranquilidad a lo que se cree que está elaborado y construido, a permitir el conflicto para

hacer nacer la consciencia. Pero si se huye del conflicto ayudamos a preservar el *statu quo*. La educación llega a quitar el velo y a mostrarnos que siempre hay algo por aprender. A provocarnos para tener una búsqueda activa, con rigor, de las respuestas que necesitamos. La educación obliga a pensar, a veces a pensar de otras maneras, de otras formas, a seguir comprendiendo el mundo desde otros llamados, desde otros ángulos o con otras gafas.

Aprender no es solo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno mismo, pasarlo por el cuerpo, para que esto nos cambie, o quizá para negar radicalmente lo afirmado sin cuestionamiento. Cuando el maestro logra transmitir sus propios interrogantes y abre espacios para construir con los demás, entonces crea también espacios de alteridad, donde el otro se siente acogido. “Toda relación de aprendizaje es una relación de presencia” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 167).

*La construcción conjunta* para el aprendizaje se enriquece desde la relación entre el maestro y el alumno y también con la interacción y la conversación dialógica entre compañeros, entre pares. Sin embargo, a veces este proceso de crecimiento con el otro se ve truncado y obstaculizado. Al respecto Freire y Shor (2014) refieren que tenemos unas profundas raíces en el individualismo, es una creencia estruendosa que invita a dividir para conquistar. Entonces tenemos una devoción utópica por creer que nos realizarnos solos, de mejorar en la vida por medio del esfuerzo personal, esta es una cultura que adora a los hombres y mujeres que se hacen a sí mismos.

Se señala que, educar ya no es solo transmitir saberes, sino favorecer experiencias que atraviesan la conciencia y la subjetividad del educando. Crear condiciones que favorezcan en él una mayor concentración sobre sus estados mentales, sobre lo que de verdad desea.

Es por medio de la educación que nos podemos permitir la creación, la imaginación, la conversación y el tejer conjuntamente aprendizajes, encontrar las verdades propias y realizar nuestras transformaciones. Por medio del *cuidado de sí mismo*, es que podemos definir una manera de *ser* y de estar en el mundo, logramos definir formas de reflexión, generando nuevas maneras de relacionarnos. En este sentido los espacios educativos estarían llamados a orientarse hacia la necesidad de cuidarnos, de conocernos a nosotros mismos y de tomar conciencia de que de esta forma podemos cuidar del otro, porque la acción individual no debería estar desvinculada a los intereses colectivos. Una educación que permita responder mejor a las desventuras de la vida, a comprendernos desde nuestra vulnerabilidad y crear una mejor relación con nosotros mismos, con los demás y con el mundo.

Para que un maestro sea *facilitador de un proyecto de vida*, se debe considerar, como lo plantea Nussbaum (2001), a las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético, a partir de los cuales damos cuenta de proyectos de vida, del buen vivir y de la dignidad. Para que lo anterior, se pueda facilitar, como lo dice Nussbaum (2006) se necesita también que quienes acompañan este proceso, es decir los maestros, hagan gala de las capacidades que conlleva una compasión razonable y adecuada, que muestren no solo dominio de su profesión, de los hechos pertinentes relativos a la sociedad, sino también a su capacidad de hacerse cargo de las vidas que se proponen liderar. Así mismo, lo afirman Extremera y Fernández-Berrocal (2004) cuando dicen que el docente, de forma consciente o inconsciente, participa de forma activa en el desarrollo afectivo y debería hacer uso consciente de esta responsabilidad en el aula.

Históricamente las emociones han sido vinculadas a prejuicios, estereotipos y creencias relacionados con el carácter frágil, femenino e irracional de los sujetos, lo cual ha promovido un pobre desarrollo de su reconocimiento y nos ha hecho, en palabras de Martha Nussbaum (2001) “emocionalmente iletrados”. De esta forma, expresar nuestras emociones de manera abierta nos expone a posibles actos de humillación y menosprecio, producto de juicios que sostienen que poner de manifiesto nuestra sensibilidad devela nuestra naturaleza vulnerable e imperfecta.

Vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y poco nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Comúnmente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan. Esto debido a que no sabemos que, al igual que todas nuestras acciones, los argumentos tienen un componente emocional. Del mismo modo, se cree que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Por el contrario, Maturana (1990, p. 10) afirma que “no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”.

En tal sentido, la educación socioemocional al proponer optimizar el desarrollo humano, debe responder a las necesidades sociales que se presentan en cada contexto. A diario se puede ser testigo de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones: todo tipo de violencia, discriminación por sexo, edad, religión, partido político, etc. Se necesita tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas.

***El campo socioemocional como estrategia para una educación para el desarrollo humano***

## **Emociones**

De manera frecuente las emociones han sido expulsadas de nuestros contextos educativos. Se nos han enseñado a ocultar o no dar importancia a nuestros sentimientos, llevándonos a desconocer el papel que cumplen en nuestra vida y en la vida con los otros. La educación, por poner el énfasis en otros aspectos, no ha promovido el reconocimiento, cultivo y florecimiento de nuestras emociones y, a veces, ha obstaculizado la sensibilidad para con los otros, cuando han necesitado de nuestra compasión y apoyo.

Históricamente las emociones han sido vinculadas a prejuicios, estereotipos y creencias relacionados con el carácter frágil, femenino e irracional de los sujetos, lo cual ha promovido un pobre desarrollo de su reconocimiento y nos ha hecho, en palabras de Martha Nussbaum (2001) “emocionalmente iletrados”. De esta forma, expresar nuestras emociones de manera abierta nos expone a posibles actos de humillación y menosprecio, producto de juicios que sostienen que poner de manifiesto nuestra sensibilidad devela nuestra naturaleza vulnerable e imperfecta.

Vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y poco nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Para Maturana (1990) lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones.

Comúnmente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan. Esto debido a que no sabemos que, al igual que todas nuestras acciones, los argumentos tienen un fundamento emocional. Del mismo modo, se cree que

tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Por el contrario, Maturana (1990, p. 10) afirma que “no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”.

Las emociones no son solo energía que impulsa el mecanismo psicológico de una persona, son y hacen parte de una compleja y confusa parte del raciocinio de cada sujeto. Son elementos esenciales de la inteligencia humana, contribuyen a la configuración de una vida humana plena, y de lo que significa vivir bien y sin humillaciones. Las emociones nos guían hacia nuestros objetivos y proyectos, y nos ayuda a filtrar y registrar los elementos externos. Nos dan las pistas para realizar evaluaciones que aportan juicios relativos a cosas importantes para cada persona, pero que no controlamos plenamente, “la emoción registra esa sensación de vulnerabilidad y control imperfecto” (Nussbaum, 2001, p.66)

Se tensiona entonces la idea de tener que ser seres perfectos, autónomos e independientes, impidiéndonos reconocer nuestra fragilidad y finitud. Al reconocer que necesitamos del apoyo y solidaridad, comprendemos que debemos promover prácticas de cuidado frente a nosotros mismos y a los demás. Solo a partir del despliegue o florecimiento de las mismas es que logramos establecer vínculos y procesos de socialización.

Para Nussbaum (2001), se debe considerar a las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético, no se pueden ignorar o tener el pensamiento de “no le voy a poner atención a esta rabia que tengo, ella se me quita sola”. Por medio de las emociones se construyen juicios, que pueden ser verdaderos o falsos (por ello vale la pena preguntarse si nos evocan pensamientos de justicia, o no) a partir de los cuales damos cuenta de proyectos de vida, del buen vivir y de la dignidad.

Al hacer referencia a las emociones, son muchas las inquietudes que pueden surgir. Una de ellas es sobre si existen algunas moralmente buenas o malas. Sobre este tema, Bisquerra (2009) hace una distinción entre emociones positivas y negativas. El autor argumenta que cuando se habla de emociones positivas es porque el acontecimiento se valora como un progreso hacia los objetivos, hacia el bienestar. Mientras que cuando el acontecimiento se valora negativamente (un obstáculo, un peligro, una dificultad, una ofensa, etc.) éste genera emociones negativas.

Por otro lado Nussbaum (2001) afirma que sí bien ninguna emoción *per se* es moralmente buena, puede que haya algunas que sean *per se* moralmente sospechosas. Esto quiere decir que el contenido cognitivo de algunas emociones puede ser más propenso a ser falso y distorsionado. Al respecto la autora afirma que, “algunas emociones son al menos aliadas potenciales, e incluso elementos constitutivos de la deliberación racional. Otras, como el asco o la vergüenza, no ofrecen nada de valor a la deliberación pública, e incluso la socavan al establecer clases de seres humanos (Nussbaum, 2001, p.501).

Según Nussbaum (2001) las emociones presentan diferentes características, tales como: *son acerca de algo, tienen un carácter intencional, encarnan creencias y contienen juicios*. Cuando se habla de que *son acerca de algo* se refiere a que están relacionadas con la percepción e interpretación que tenemos frente a lo que experimentamos y a nuestro esquema de metas y objetivos, es decir sentimos emociones frente a lo que hemos otorgado importancia y valor. Estos intereses pueden ser individuales y colectivos.

En este punto es importante, por motivos de la presente investigación, profundizar sobre el concepto de la percepción. Según Carterette y Friedman (1982) la percepción, es una parte esencial de la conciencia, consta de hechos y por tanto, constituye la realidad

como es experimentada. Esta función de la percepción depende de la actividad de receptores que son afectados por procesos provenientes del mundo externo. La percepción puede entonces definirse como el resultado del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en condiciones que en cada caso se deben parcialmente a la propia actividad del sujeto.

Así mismo Heider, 1958 (como cita de Carmen Aura Arias 2006) concluyó que las personas tienden a atribuir la conducta de alguien a causas internas (disposición de las personas) o a causas externas (relacionadas con la situación). Por lo tanto, las personas explican la conducta de los demás, atribuyéndola por ejemplo a disposiciones internas, como por ejemplo rasgos, motivos y actitudes; o a situaciones externas, como por ejemplo factores sociales, económicos.

Retornando a las características de las emociones, el segundo elemento, hace referencia a su carácter intencional. Para Nussbaum (2006) las emociones no tienen que ver con las personas ni con las situaciones, sino con la percepción que tenemos de estas. Por lo tanto nuestra respuesta es de amenaza o de recibimiento de acuerdo a nuestra historia personal y de las experiencias que hemos vivido en el pasado. A partir de esta característica, se puede tensionar la idea que las emociones son simples impulsos o fuerzas ciegas. El conocimiento de los sentimientos y de las emociones implica una toma de conciencia de los propios estados emocionales, de las causas susceptibles de provocar cada uno de ellos y de sus consecuencias, es decir, de cómo reaccionamos cuando estamos bajo la influencia de una emoción determinada.

La tercera característica es que encarnan creencias, como ya se ha manifestado en párrafos anteriores, la emoción se encuentra vinculada a una serie de creencias,



generalmente complejas y arraigadas. “El temor involucra la creencia en la posibilidad de que es inminente que algo malo ocurra en el futuro. La ira, la creencia en un daño infligido injustamente. La pena requiere la creencia en el sufrimiento significativo de otra persona. Y así sucesivamente” (Nussbaum, 2001, p. 42)

La última característica de las emociones, nombrada por Nussbaum (2001) señala que estas contienen juicios. Por lo tanto, si logramos su florecimiento de manera consciente, las emociones se convierten en guías internos, en los que nos apoyamos para tomar decisiones y sostener buenas relaciones con las personas de nuestro entorno, a establecer prioridades, en conclusión a ordenar nuestra relación con el mundo.

Está claro que las emociones tienen una función importante en diversos aspectos del desarrollo personal, de aquí la importancia de una educación emocional. Si sostenemos que las creencias sobre lo que es importante y valioso desempeñan un papel fundamental en las emociones, podemos ver de inmediato la importancia que tales creencias puedan ser modeladas por los entornos educativos. Al respecto, la autora señala que “los seres humanos experimentan emociones de formas modeladas tanto por su historia individual como por las normas sociales” (Nussbaum, 2006, p. 168).

Así mismo, la educación debería cultivar en todos los niveles la capacidad de imaginar las experiencias de otros y de participar en sus sufrimientos. De esta manera las personas se van haciendo capaces de ampliar su empatía a más personas. También, se contraerá la costumbre de sentir empatía y de hacer conjeturas en la medida en que capte lo que otra persona sienta y piense. Generalmente el desarrollo de esta empatía se acompaña de buenos deseos hacia el otro y deriva la aprehensión de una humanidad común.

### **El campo socioemocional**

En el marco de esta investigación, se enuncia el concepto de procesos socioemocionales, por lo tanto se hace necesario explicar a que hace referencia dicho término. Los procesos socioemocionales cuentan con las siguientes características:

- Estímulos que son capaces de generar una respuesta: según Bisquerra (2009) una emoción se activa a partir de un acontecimiento, que se denomina estímulo, este puede ser externo o interno: actual, pasado o futuro; real o imaginario. Es decir, una respuesta emocional también se puede generar de un pensamiento o una fantasía. Su percepción puede ser consciente o inconsciente.
- Respuestas fisiológicas de la emoción: consiste en las sensaciones que aparecen frente a la respuesta emocional, tales como sudoración, taquicardia, cambio del tono muscular. Se puede intervenir mediante la aplicación de técnicas de respiración o de relajación.
- Comportamientos asociados: hace referencia a la manera como expresamos la emoción. Bisquerra (2009) afirma que la observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, aportan señales de bastante precisión.
- Lenguaje empleado para denominar a la emoción: tiene un componente cognitivo esencial, y da cuenta de la experiencia emocional subjetiva de lo que pasa. Para Bisquerra (2009) permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla en función del dominio del lenguaje. Las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones al conocimiento de lo que

le pasa a cada sujeto en una emoción. Ser capaz de poner nombre a las emociones es una forma de conocernos a nosotros mismos.

- Reconocimiento de las emociones en sí mismo y en los demás: Según Bisquerra (2009) es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Para que lo anterior, se pueda facilitar, como lo dice Nussbaum (2006) se necesita también que los que acompañan este proceso, es decir los maestros, hagan gala de las capacidades que conlleva una compasión razonable y adecuada, que muestren no solo dominio de su profesión, de los hechos pertinentes relativos a la sociedad, sino también a su capacidad de hacerse cargo de las vidas que se proponen liderar. Así mismo, lo afirman Extremera y Fernández-Berrocal (2004) cuando dicen que el docente, de forma consciente o inconsciente, participa de forma activa en el desarrollo afectivo y debería hacer uso consciente de esta responsabilidad en el aula.

Igualmente, Bisquerra (2009) manifiesta que para que se dé una educación emocional sólida y útil, el primer destinatario debe ser el profesorado. En primer lugar, porque necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión, y en segundo lugar, para poder contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado. "Solamente un profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva" (Bisquerra, 2009, p.159).

Actualmente se entiende la educación socioemocional como una "condición primaria para el despliegue de la personalidad" (García, 2012, p. 25) La educación socioemocional consiste en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que

permitan el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, la valoración personal, del medio social y natural lo que redundará en un aumento de la capacidad para conocerse a sí y a las demás personas y para resolver problemas con creatividad.

Mientras que para Bisquerra (2003) la finalidad de la educación socioemocional es aumentar el bienestar personal y social. Él la define como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.

Al hacer referencia a las competencias, Bisquerra y Perez (2007) en Bisquerra (2009) las explica como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra, 2009, p.143). En este sentido, Bisquerra (2009) considera que las competencias emocionales son un concepto educativo, dado que basta con observar el movimiento actual a nivel internacional, en todos los niveles educativos, a favor de pasar de un sistema educativo basado en la adquisición de conocimientos a otro basado en la adquisición de competencias, para comprender como las competencias son un tema de interés prioritario en educación.

Como lo afirma Bisquerra (2009) la educación socioemocional es una educación para la vida. La educación debe preparar para afrontar la vida, o dicho de otra manera, la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar. En este sentido, deberían estar presentes en la práctica educativa en todo momento y no “de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva”. (Bisquerra, 2009, p.160)

En tal sentido, la educación socioemocional al proponer optimizar el desarrollo humano, debe responder a las necesidades sociales que se presentan en cada contexto. A diario se puede ser testigo de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones: todo tipo de violencia, discriminación por sexo, edad, religión, partido político, etc. Se necesita tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas.

De igual forma, los procesos socioemocionales se han convertido en una necesidad en el mundo laboral. Por esto cada vez más la educación secundaria pone su atención en el aprendizaje socioemocional como un componente clave. Sin embargo, cuando se profundiza en el para qué de este fortalecimiento, entra en duda, si lo que se busca es comprender a ese ser humano como un fin en sí mismo, y que de manera libre elige su camino profesional y laboral o si estas competencias están al servicio de las necesidades del mercado, que cada vez encuentran más atractivo este campo, por tener la creencia que de esta manera encontrarán a un empleado más dócil y paciente.

En el sentido anterior Bisquerra y Pérez (2007) afirma que se ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX. Este es probablemente uno de los contextos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés, debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema puedan aportar a las organizaciones empresariales.

Lamentablemente se puede sospechar si se está pretendiendo que el nuevo profesional se convierte en un producto que está articulado a las necesidades del mercado laboral, de lo que requieren las empresas para tener funcionarios exitosos. Empleados que

puedan “controlar” sus emociones, que puedan liderar con positivismo, que puedan ser muy productivos, entregando todo lo mejor de sí a un sistema que está en permanentes ansias de tener cada vez más.

No se pueden negar la importancia de las demandas del mundo externo en los futuros profesionales. Sin embargo, esta debería convertirse en una variable más a tener en cuenta, pero no el centro del tejido curricular. Poner en el corazón del currículo los sueños, anhelos y deseos de los estudiantes en lo que quieren seguir realizando en su vida profesional, sus proyectos de vida y motivaciones personales, sería darle importancia a la pluralidad y diversidad. Contrario a enseñarles maneras de comportarse, mostrando a veces algo que en realidad no son. “El funcionario es el hombre común, que nada tiene de particular... sobre todo cumple órdenes sin rechistar. La identidad del funcionario está completamente determinada por el lugar (por la función) que ocupa en la máquina burocrática”. (Arendt. 2016. p.78)

De este modo, habría otro reto que afrontar para la educación emocional, y es el de no quedarse solo en el desarrollo de unas habilidades para el sujeto y su círculo social más cercano, también debe pretender un aprendizaje hacia el aprender a vivir juntos. La educación emocional no debería ser solo vista para que el sujeto tenga una relación más sana consigo mismo, se debería también profundizar en, como lo dice Nussbaum (2010) el reconocimiento a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios.

Hoy los estudiantes se encuentran en el dilema de escoger entre lo que se les exige, que es prepararse para competir en un mercado profesional, y “el impulso de su empatía

social que los lleva a desear cambiar un orden político cultural generador de excesivas desigualdades que traen pobreza y sufrimiento material y espiritual” (Maturana, 1990, p.6). Lo anterior se muestra como si dos posturas completamente diferentes, en donde sí una persona se prepara para ser competitivo en el mundo laboral, no pudiera de esta manera aportar políticamente a las diversas situaciones difíciles del país.

El promover emociones para sensibilizarnos del dolor del otro no está dentro de lo profesionalizante, porque no está a la altura de habilidades para triunfar en el mercado laboral. Es como si hubiera una distinción entre proyecto personal y proyecto social. Dentro del mercado está la creencia que debe haber una competencia, y para atenuarlo un poco más se habla de “competencia sana”. Eufemismo, que como lo dice Maturana (1990) no puede ser sano dado que se constituye en la negación del otro.

Una educación emocional debería ser una educación multicultural, en donde se aprecie la diversidad, y donde se reconozca las diversas circunstancias en las que los seres humanos luchan por su dignidad, por su crecimiento. Convirtiéndose cada uno en participante de tales luchas a favor de la justicia, igualdad y de una sociedad más democrática.

En resumen, de lo anterior, la identificación de los elementos nombrados anteriormente, como lo son el tener como eje, como columna vertebral, el proyecto de vida de los estudiantes, sus anhelos y pretensiones hacia la exploración de caminos laborales, es fundamental para promover espacios de educación socioemocional. Partimos de *quien es* el sujeto estudiante, y de esta manera acompañarlo, desde las diversas posibilidades por *quien quisiera ser*. Por supuesto todo esto acompañado de la responsabilidad que todos tenemos

de *alteridad*, porque solo con la mirada hacia el otro podemos acceder a nuestra propia humanidad.

En este sentido, es por medio de la educación socioemocional, y acentuando el sentimiento del amor, que el ser humano aprende a convivir con otro. Según Maturana (1990) lo que guía nuestra conducta es la emoción y cuando se habla de emoción, se hace referencia a la manera como nos movemos en el espacio relacional, por lo tanto las diferentes emociones hacen referencia a distintas formas de estar en la relación. Dado que central en cualquier relación esta la emoción que guía el flujo de la dinámica relacional, es fundamental que la emoción del amor se pueda promover de forma explícita en los contextos educativos.

### **El amor para una convivencia pacífica**

Al ubicar al amor en un lugar privilegiado en la educación, el ser humano podría recuperar esa armonía que no destruye, ni explota, ni abusa, ni pretende dominar el mundo y a los seres vivos; sino que busca conocerlo desde la aceptación y respeto, comprendiendo que para que el bienestar humano se dé, debe existir el bienestar de la naturaleza en que se vive. “Una humanidad que comprenda que hace parte de la naturaleza, y por lo tanto respeta los ciclos naturales y a los animales, sin sometimiento, sin abusar, ni destruirlo. Entendiendo y conservando la naturaleza, entendiéndola sin pretender dominarla” (Maturana, 1990, p.16)

Como lo dice Maturana (1990) el educar ocurre todo el tiempo, de manera recíproca, como una transformación estructural contingente a una historia en el convivir. Como resultado, las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el



convivir de la comunidad donde viven. Sin embargo, a veces la sociedad muestra una noción de progreso que aleja a los jóvenes del conocimiento de su mundo, limitando su mirada responsable hacia la comunidad que los sustenta. “La educación como sistema educacional configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar”. (Maturana, 1990. p. 14)

Al convivir con el otro, el ser humano se transforma, haciendo su modo de vida más congruente con él mismo y con el del otro. Basándonos en los beneficios de la educación socioemocional, se centra la importancia en el despliegue del amor, dado que es por medio de esta emoción que podemos ampliar nuestra conciencia, comprender el significado humano de determinados acontecimientos y actuar de manera coherente con su mensaje.

El convivir es un acto de doble vía, es así como el aceptar y respetar al otro, el encontrarme con el otro, requiere de un paso anterior que es el aceptarme y respetarme a mi mismo desde mi dignidad como ser humano. Sí no hay aceptación ni respeto propio entonces no hay espacio para la reflexión, dado que se está en una profunda negación de sí mismo y en una búsqueda obsesiva por querer ser diferente a lo que *soy* ahora. A veces el ser humano no quiere mirarse cuando está en este dilema, puesto que implica dolor, entonces mejor se evita y no se mira y por lo tanto no reflexiona, y en definitiva no se ama, ni puede amar a los demás.

Aparece entonces el amor como eje central en la convivencia humana. El amor constituye un espacio de interacciones recurrentes en el que se abre un espacio de convivencia permitiendo que nuestras acciones reconozcan al otro como un legítimo otro, en el que su presencia es legítima sin exigencias. Se produce la realización del ser social

qué vive en la aceptación y respeto por sí mismo, desde este modo de convivencia es que se connota cuando se habla de lo social. Por esto dice Maturana (1990) que el amor funda lo social, sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social, definiendo este concepto como “el amor no es un sentimiento, es un dominio de acciones en las cuales el otro es constituido como un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 1990. p.16)

Los espacios para el aprendizaje de hoy no se reducen a lo académico, su misión es la formación integral, que incluye lo académico, pero también la formación de ciudadanos que puedan relacionarse entre sí de maneras constructivas y ayudar a construir una sociedad mejor. Se necesitan entonces de apuestas que permitan que ocurran transformaciones de fondo en la manera como nos relacionamos entre personas y con la sociedad en general. Dichos espacios, deberían ser espacios seguros, en donde las personas se sientan protegidas, “deberían sentir la tranquilidad suficiente como para concentrarse en sus aprendizajes y en su desarrollo como personas que aportarían a la sociedad” (Chaux, 2012. p. 38)

Gran parte del impacto que tiene la exposición a la violencia es emocional, así lo muestran investigaciones lideradas por Chaux (2012) donde la empatía ha sido la variable emocional que consistentemente se ha encontrado relacionada con la exposición a la violencia y la agresión, mostrando que los estudiantes más expuestos a violencia comunitaria son menos empáticos, posiblemente porque la falta de empatía favorece la agresión. La empatía es definida como “el estar conectado con las emociones del otro” (Chaux, 2012. p. 55)

Según Chaux (2012) promover la convivencia pacífica en los contextos educativos es fundamental para formar ciudadanos que puedan ayudar a construir sociedades más

pacíficas y democráticas. En un país como Colombia, donde se presentan altos índices de violencia y agresión, se convierte en un reto para la educación lograr hacerle frente, “pero, además, lograr promover la convivencia pacífica desde la escuela puede terminar siendo una de las más importantes contribuciones que la educación puede hacer a la sociedad actual y futura” (Chaux, 2012. p. 38)

## 5. METODOLOGIA

### **Método: Fenomenología**

El presente estudio se orienta en un enfoque cualitativo, ya que busca comprender la realidad social como construcción compartida de conocimiento a partir de la lógica y el sentir de los actores, y cómo estos han construido sus realidades. Por medio de investigación cualitativa, se pueden comprender los significados subjetivos e intersubjetivos implícitos en la cotidianidad de los estudiantes y de sus vivencias al interior de la universidad, por medio de la obtención de datos reales y profundos que no son cuantificables, tales como las experiencias vividas y los significados elaborados por los actores (Sandoval, 1996).

La Fenomenología es el método de investigación desde el cual se aborda este estudio. La fenomenología se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable (Fuster, 2019). En este caso, lo que se busca es comprender las percepciones de jóvenes universitarios sobre las actitudes de los docentes, y observar cómo estas facilitan la vivencia de los procesos socioemocionales.

Así mismo, lo afirma Sandoval (1996), el mundo subjetivo del hombre está conformado por todo el campo de experiencias, percepciones y recuerdos al que un individuo puede tener acceso en un momento dado. Su apuesta es por efectuar una investigación exhaustiva y llegar a la raíz, es decir, al campo donde se concreta la experiencia, a la “cosa misma”, como son las cosas para la conciencia (Fuster, 2019).

En este sentido, hacerse la pregunta sobre ¿Qué hace que los estudiantes puedan desarrollar procesos socioemocionales a partir de ciertas actitudes de los maestros? posibilita ir a la esencia misma de las cosas, a la comprensión de los sentidos vividos, la naturaleza de las experiencias pre-reflexivas de los estudiantes universitarios, que se constituyen como aspectos para el desarrollo de los procesos socioemocionales, en la que se movilizan factores internos y externos por medio de las experiencias a partir de las actitudes de los docentes. Se analizaron, por tanto, las diferentes percepciones de los estudiantes que dan cuenta de la influencia de las actitudes de los docentes frente al campo socioemocional.

Según Aguirre y Jaramillo (2012) Husserl propuso dos movimientos: *epojé* y reducción. Términos técnicos que intentan sacarnos de la actitud natural, de tal modo que nos enfoquemos en nuestra vida consciente. De esta manera en el método fenomenológico es un constante aplicar la *epojé* y la reducción.

### ***Epojé***

La *epojé* es el primer paso para la reflexión según Van Manen (2016). La *epojé* o permanecer alejado, permite poner entre paréntesis todo prejuicio teórico y metodológico que como investigador se tenga frente al fenómeno. De acuerdo con Van Manen (2016) la *epojé* puede darse en cuatro momentos, en relación con la fenomenología de la vivencia de los procesos socioemocionales, estos cuatro momentos son: el asombro, la apertura, la concreción y el enfoque.

### ***Reducción: Organización y Análisis de la Información en Fenomenología***

La reducción se centra en percibir y describir las peculiaridades de la experiencia de la conciencia y comprender de modo sistemático cómo este mundo subjetivo está constituido. Este proceso de conocimiento demanda tanto la descripción como interpretación analítica (Fuster, 2019). Implica también, una reflexión a partir de la singularidad de los fenómenos, tal y como estos se muestran y que podría involucrar métodos complementarios como la ética.

El método de reducción, según Van Manen (2016) implica ir más allá de las formas, es entenderlo como un acontecimiento, que nos lleva a la comprensión de lo humano desde otro modo que ser, desde la alteridad, la cual nos demanda que superemos las explicaciones ontológicas del otro.

La propuesta fenomenológica sobre la ética y la alteridad, se vivencia en el encuentro desde la heteronomía, la cual debe entenderse como respuesta, no solamente *al* otro sino *del* otro, es decir como una responsabilidad. Tan pronto como reconozco que, al ser *yo* soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro (Levinas parafraseado por Bárcena y Mèlich 2014). Es una responsabilidad que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo.

Para el proceso de indagación reflexivo, desde el análisis teórico, se lograron distinguir categorías para una Fenomenología de la vivencia de procesos socioemocionales:

- a. *Reflexión ética:* se refiere a la posibilidad de encontrar en contexto educativo, promovido por el maestro, desde su actitud ética, la movilización de acciones para cambiar situaciones de desigualdad e injusticia, el propiciar reflexiones sobre situaciones actuales y pasadas, la conversación que se construye con el otro y espacios para la introspección. Lo anterior posibilitaría que la

educación no quede reducida a lo instructivo, técnico y profesionalizante, sino que sea una educación para el desarrollo humano.

b. *Acogimiento*: hace referencia a una actitud del maestro de presencia y de profundo cuidado y atención, donde se acoge lo más humano que hay en el hombre y se custodia la presencia de la humanidad en cada uno. El maestro da espacio al estudiante para crear y recrear el aprendizaje y la libertad para comprender que puede transformarse y tomar decisiones en búsqueda de conducir la propia vida. Provoca a los jóvenes para tener una búsqueda activa, con rigor, de las respuestas que se necesitan y muestra un interés por la formación del estudiante, así mismo desde su actitud y comportamiento promueve espacios de alteridad.

c. *Construcción conjunta para el aprendizaje*: el maestro mediante una actitud de apertura y de escucha se enriquece desde la relación con el alumno y promueve la interacción y la conversación dialógica entre compañeros, sobre los contenidos a enseñar y sobre la vida misma, creando un ambiente abierto, libre y democrático, formando así una comunidad de afectos, donde se vincula el mismo anhelo, la misma vocación: la búsqueda de la sabiduría, para esculpir la propia vida e intentar llevar una vida buena. Se muestra coherente en el discurso, entre lo que se dice y lo que se hace.

d. *El maestro como facilitador de un proyecto de vida*: hace referencia a una actitud del maestro de confianza y flexibilidad que se ve reflejado en acciones como favorecer experiencias que atraviesan la conciencia y la subjetividad del educando, buscando que estos presten más atención sobre la manera como llevan sus vidas y sobre lo que de verdad desean y quieren en el marco de un proyecto

personal de vida, de cuestionarlos alrededor de sus creencias e ideas preconcebidas que se adjudican como verdades absolutas e irrefutables. Atendiendo elementos como el arte de vivir, y acompañando al otro a entender la vida como nuestra obra de arte, a comprender que la vida es nuestra mejor creación, generando que se decida si amamos el mundo lo bastante como para responsabilizarnos de él y por supuesto de nosotros mismos.

e. *Cuidado de uno mismo*: el maestro mediante una actitud amorosa y empática promueve el amor por sí mismo, por el otro, por el mundo, por lo humano y no humano. Acompañando al joven a hacerse cargo de sí mismo es decir de aprender a responder a las diversas situaciones de manera consciente y reconociendo que la acción individual no debe estar desvinculada a los intereses colectivos. Por medio de preguntas apoya a que el estudiante volqué la mirada hacia los propios pensamientos, generando el propio conocimiento, cuidado y cuidado al otro.

Para lograr un proceso de indagación efectiva se adicionan las siguientes categorías:

- f. Emocionalidad: emociones y sentimientos asociados a la vivencia.
- g. Corporalidad: sensaciones físicas que se experimentaron en la vivencia.
- h. Comportamental: acciones que se derivaron de la vivencia.
- i. Pensamiento: ideas y representaciones que dejó la vivencia.
- j. Conciencia de sí mismo: saberes o aprendizajes sobre el propio ser.
- k. Empatía: reconocimiento por las situaciones de otros. Aprecio por la diversidad.



Se propone la siguiente tabla para cruzar las categorías planteadas:

**Tabla 1**

*Exploración fenomenológica hacia la vivencia de procesos socioemocionales*

Elementos constitutivos/Procesos socioemocionales	Emocionalidad	Corporalidad	Comportamental	Lenguaje-Pensamiento	Conciencia de sí mismo	Empatía
Ética						
Acogimiento						
Aprendizaje conjunto						
Inspiración al proyecto de vida						
Cuidado de uno mismo						

*Nota: Fuente elaboración propia*

### **Fuentes de información**

Unidad de análisis: La unidad de análisis corresponde a las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las actitudes de los docentes frente a la vivencia de su proceso socioemocional.

Criterios de selección: Las fuentes de información para este estudio serán estudiantes universitarios, mayores de edad, que se encuentre entre noveno y décimo semestre de su carrera.

Unidad de trabajo: La unidad de trabajo está conformada por 3 estudiantes universitarios de Cali (Colombia), los cuales serán seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia, es decir, aquellos estudiantes que desean de forma voluntaria participar en el estudio.

## **Técnicas e instrumentos**

La entrevista como herramienta en la investigación cualitativa, es un recurso que facilita indagar sobre las creencias e ideas que son significativas para los actores en relación con el fenómeno (Sandoval, 1996). La entrevista supone un encuentro íntimo, flexible y abierto, donde por medio del poder de la pregunta se profundiza en las opiniones, percepciones e interpretaciones del actor.

### *Entrevista Fenomenológica*

La Entrevista Fenomenológica es la herramienta que se utilizó para recoger la información. Fue una entrevista no estructurada que se iguala a un diálogo profundo y personal, donde los actores lograron compartir sus vivencias y el investigador se mantuvo en una actitud de presencia, obteniendo información sobre aspectos que pueden resultar difícil de acceder por medio de otras técnicas. El instrumento permitió entonces, introducirse en cuestiones de interés para esta investigación.

La entrevista se desarrollo a partir de la pregunta ¿Cómo se configuran las vivencias de los procesos socioemocionales? De manera permanente se tuvo en cuenta la intención del encuentro, es decir, el fenómeno vivencial que se quiso explorar, para que de esta manera se pudiera obtener el material detallado de la experiencia. Para el caso particular de este estudio, la entrevista se llevará a cabo mediante la siguiente invitación: “Cuéntame de experiencias con maestros en tu vida universitaria, donde sientes que se nutrió tu mundo emocional y la manera como te relacionas con los demás”. Durante la entrevista se profundizó sobre los significados que el estudiante otorgó a las experiencias permitiendo lograr detalles de esta.

Al acceder a las narrativas de los actores, se busca la relación entre la situación y reflexión, de esta manera se comprende mucho más la construcción subjetiva, que permite dilucidar como la experiencia configura el vivir, “estas narraciones son significativas para la pedagogía por el funcionamiento como casos vivenciales, que nos permiten llevar a cabo una reflexión pedagógica” (Van Manen, 2004, p.137).

Así mismo Fuster (2019) afirma que a través de este tipo de entrevista se espera adquirir información acerca del objeto de estudio, teniendo en cuenta que esta información está presente en la biografía del individuo entrevistado, recopilándose la interpretación que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia. Por otro lado, la entrevista fenomenológica, desea conseguir el significado vivido de una experiencia específica relegando las interpretaciones subjetivas acerca de ello.

De la misma manera, Folgueiras (2016) dice de la entrevista en profundidad que es aquella que se realiza sin un guion previo, sino una serie de temas con posibles cuestiones que pueden plantearse a la persona entrevistada. En esta modalidad, el rol del entrevistador supone no solo obtener respuestas, sino también saber que preguntas hacer o no hacer. Así, dependiendo hacia donde vaya la entrevista, la persona entrevistadora deberá hacer uso de los diferentes temas trabajados. Por tanto, la entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas de la persona entrevistada. Las respuestas son abiertas y la relación que se establece es entre iguales.

### **Análisis de la información**

Para el análisis de la información, se procedió a la transcripción de las entrevistas realizadas con el fin de seleccionar los párrafos con las vivencias, para ello se tuvo en

cuenta a la vivencia como eje central del análisis, teniendo en cuenta la epojé. Así mismo se priorizó el momento central de la vivencia, eventos donde los estudiantes relataron sus aprendizajes, emociones y pensamientos alrededor de las actitudes del maestro, realizando una codificación natural. Así mismo, es importante nombrar que se tuvieron presentes las categorías que emergieron.

Posteriormente, todas las narrativas son organizadas en una matriz de Excel, en donde se organizaron en las categorías de la exploración de las vivencias socioemocionales (ver Tabla 1). Obteniendo como resultado cinco vivencias. Al analizar cada uno de los relatos se subrayan en colores los aprendizajes socioemocionales de los estudiantes y las actitudes de los maestros que estos percibieron. En este proceso se recobran los significados implicados en cada relato, como afirma Van Manen (2016) es donde se recurre al método básico de la fenomenología: la reducción, con el fin de atender a las vivencias como elementos del sentido general de los relatos.

A continuación, se presentan los resultados y la discusión de lo hallado, agrupando por categorías los aprendizajes socioemocionales narrados por los estudiantes. Se realizó la descripción detallada de lo encontrado y para lo cual, se emplean, además, algunas citas de los participantes como forma de ejemplificación del texto, relacionándolo con los antecedentes y marco teórico realizado, con el fin de darle claridad a las descripciones realizadas.

## 6. RESULTADOS, DISCUSION Y ANALISIS

Los resultados del presente estudio pretenden enriquecer al campo de la educación superior, sus procesos y efectos con respecto a la acción educativa. Es importante aclarar que se reconoce la complejidad de los mismos, por lo tanto, no es mi intención plantear verdades absolutas ni acotar el tema, de hecho, es todo lo contrario, es una invitación para continuar comprendiendo y elaborando la responsabilidad que tiene la educación superior frente a su función y compromiso social: aportar a construir un propósito de vida digno que parta del aprender a vivir juntos, a ser ciudadanos responsables, libres y por lo tanto conscientes de su participación en el hacer cotidiano de que Colombia sea un país donde vea al otro como un legítimo otro.

El presente capítulo se describen los resultados obtenidos, a partir de las vivencias que compartieron los jóvenes en las entrevistas. La información resultante del instrumento utilizado da cuenta del sentido que le dan los estudiantes a las experiencias derivadas de las actitudes de los maestros, las cuales están permeadas de emocionalidad y aprendizajes, que median los espacios académicos y las relaciones que se tejen de manera constante dentro del ámbito universitario.

El analizar estas vivencias socioemocionales desde una mirada fenomenológica, la cual se fundamenta en la experiencia del propio estudiante que la percibe, comprendiendo que este proceso nos dispone a un determinado comportamiento de acuerdo a la información que recibimos del exterior. La dimensión emocional juega un papel fundamental, dado que le otorga peso a la vivencia, obteniendo como resultado juicios, los cuales se convierten en la manera como entendemos y vemos el mundo.

Gracias a las emociones los eventos se convierten en hitos y vivencias, podemos recordar más sobre lo que sentimos en determinada situación que sobre el mismo evento. Así la emoción no solo afecta el comportamiento de una persona, sino la orientación que toma al momento de enfrentarse al mundo y a los retos en su vida. Dado que las emociones resultan de interpretaciones de eventos en términos de significación personal, la creencia que subyace a la emoción acerca de su objeto, depende de como percibimos el mundo, como pensamos acerca de él, antes que como el mundo de hecho es. Tenemos diferentes lecturas de la realidad, las cuales dependen de nuestra percepción y creencias.

A partir de las experiencias narradas por los estudiantes universitarios y sobre las cuales se consideró el sentido mismo de la vivencia como fuente holística de relatos, permitió identificar los aprendizajes socioemocionales que se generaron, los cuales se organizaron en las siguientes categorías: humanidad compartida, el poder de la vulnerabilidad, compartiendo luchas y el cuidado a sí mismo y a los demás.

Antes de profundizar en cada aprendizaje nombrado, se hace fundamental darles un espacio a las percepciones de los estudiantes frente a la capacidad del maestro por amar lo que hace y la aceptación amorosa hacia los jóvenes. Así mismo reconocer las tensiones que emergieron en los relatos, sobre los cuales no se indagó a profundidad, sin embargo, están latentes en el ámbito educativo.

### **El maestro que ama**

El generar reflexión sobre los asuntos de la vida y del país no es suficiente. Se tiene que actuar, y estas acciones se hacen a través de nuestras actitudes y maneras de relacionarnos, nos convertimos en eso que queremos ver en el mundo. El maestro en su espacio educativo tiene una oportunidad para tejer relaciones inclusivas, justas y amorosas,

convirtiendo dicho espacio en un modelo a escala de una sociedad democrática, donde se brinden los fundamentos para una convivencia, donde todos y cada uno de nosotros sea un otro legítimo.

Pero si existen relaciones de humillación y sometimiento al interior del aula, entonces el estudiante no va a lograr conectar con su poder de transformación ni con el despliegue de su participación ciudadana. Si no reconocemos que somos parte del tejido social y que nuestras acciones impactan, ¿cómo podemos sentir que cooperáramos en una tarea común para construir nación?

El conocimiento profesional debería brindar las condiciones necesarias para actuar responsablemente en la sociedad y participar activamente en su construcción cotidiana. En dicho conocimiento, interviene el maestro porque es él quien acompaña el proceso que realiza el estudiante sobre sí mismo, para llegar a ser un sujeto libre, capaz de tomar decisiones más conscientes. Esta es la tarea fundamental de toda educación “en la aceptación amorosa del mundo social que nos acoge y que contribuiremos a crear” (Maturana, 1990, p. 205).

Los estudiantes perciben que el maestro que se esfuerza permanentemente por lo que hace y que muestra una actitud entusiasta, motiva al grupo por aprender y demuestra, de esta manera, su capacidad de amar el proceso de enseñanza. Y es que toda persona que decide educar, que decide tomar ese camino, debería conocer y comprender la responsabilidad a la que conlleva esta decisión dado que es una apuesta de impacto en los sujetos que acompaña.

*Era una persona que siempre... o sea, que hablaba con ese entusiasmo y no con el hablar de forma aburrida que uno siente que simplemente lo hace por*

*obligación o porque simplemente pues necesitaba el trabajo. No sé. Si no que hablaba con ese entusiasmo y se veía que lo hacía con entusiasmo. O sea, se veía esa alegría por lo que estaba haciendo y eso lo transmitía. Él siempre estaba atento a nosotros y hacia preguntas que hacía que nosotros captáramos la atención.*

*(AI01)*

El siguiente relato también se resalta como el maestro en una manifestación de su capacidad de amar lo que hace, muestra una actitud respetuosa hacia los jóvenes, y desde un profundo cuidado y atención en su planeación y desarrollo, les muestra que son seres humanos que merecen tener espacios dignos. El docente porta con orgullo la importancia de su tarea, dado que reconoce que esta es indispensable para una vida social porque genera valor directamente en los sujetos que acompaña, por lo tanto, a la sociedad; como lo dice Freire (2010) es imposible enseñar sin la capacidad de amar.

*Lo que más valoro de ella es el respeto. Ella llevaba su clase planeada y no llegaba a improvisar. Para mí eso es un gran acto de respeto porque si a ti no te importa que los demás aprendan o tu trabajo, pues llega y hace cualquier cosa. Ella se notaba que tenía sus cosas planeadas. Entonces siento que el respeto por su trabajo y porque nosotros merecíamos ese respeto de aprender dignamente, y no en que nos dijera cualquier cosa. Es algo que... que admiraba de ella. (LL02)*

De igual manera en el siguiente relato, muestra una percepción de impacto alrededor de la vocación del maestro por la educación, al acoger al joven y motivar en él el deseo de aprender. En el mismo sentido Foucault (1982) afirma que quien acompaña debe tener una actitud amorosa porque esta es la que permite al sujeto transformarse.



*El hecho de poder ver que el profesor, está motivado con lo que hace y le gusta lo que hace, pues me parece que se transmite a uno como estudiante de que listo, si a él le gusta es porque definitivamente...hay algo en ello que... que a mí me puede llegar a gustar. Entonces pues uno en esa búsqueda aprendes un montón de cosas. (AI03)*

Entender el espacio educativo como un espacio de acogimiento y bienvenida, comprendiendo que no es un encuentro cualquiera, sobre todo, porque interviene la enigmática experiencia que consiste aprender y requiere del reconocimiento de la vulnerabilidad y fragilidad tanto del maestro, como del ser humano que está bajo su responsabilidad. Se convierte en un acontecimiento que es el punto de partida a algo nuevo, como lo dicen Bárcena y Mèlich (2014) es entender la educación como un acontecimiento existencial, como un nacimiento, donde se decreta un comienzo y emerge la esperanza de algo.

*Yo recuerdo mucho cuando se presentó al grupo...yo creo que la emoción de ella era como la misma nuestra, con muchas expectativas, sin saber ella a quiénes se enfrenta, nosotros a quiénes nos enfrentamos. Yo creo que una actitud normal, como a la expectativa...después al transcurrir las clases se mostraba con mucha pasión por lo que hacía...por la forma en la que ella se dio a conocer, la forma en la que se expresaba, mostraba que ella estaba muy feliz...eso hizo que me generara confianza y ganas de escucharla, de aprender de ella, porque sí estaba tan feliz pues es por algo ¿no? Yo quería descubrir que era (risas). (KE04)*

Uno de los elementos que valoran los estudiantes en el espacio educativo es la actitud del maestro. En el siguiente relato la estudiante manifiesta que a partir de una

actitud positiva y de presencia frente al otro, el maestro incentiva y da espacio para que emerja un aprendizaje y también un ser humano que se abre a la posibilidad de liberar pensamientos específicos sobre sí mismo, se abre la puerta para comprender que, a pesar de su historia puede continuar transformándose intencionadamente, de hacernos capaces tomar decisiones en búsqueda de conducir la propia vida. Así mismo, se abre la posibilidad de sentir y poder ver al otro, al compañero, como aliado en el proceso de aprendizaje, creando vínculos de confianza. Este es el regalo de la experiencia educativa.

*Yo siento que la actitud en un docente es muy importante en la manera en como los estudiantes perciben la materia y en la información que dan. La profesora siempre se le veía en una actitud positiva, está... sin pasarse así a ser como superficial, sino que se ve que realmente le gusta lo que hace, siempre contenta, segura. Se ve que está conectada con nosotros, nos escucha, nunca nos ha juzgado...y promoviendo el respeto... el respeto por los demás. (LL05)*

El espacio educativo también se enriquece con la interacción y la conversación dialógica entre compañeros, entre pares. En el siguiente relato se puede observar como la estudiante valora su proceso de crecimiento en la materia, gracias al apoyo de sus compañeros. Lo anterior refleja a una maestra que reconoce la importancia del encuentro con el otro, haciéndole contra peso a la idea sobre el individualismo, en la cual tenemos una devoción utópica por realizarnos solos, de mejorar en la vida por medio del esfuerzo personal, esta es una cultura que adora a los hombres y mujeres que se hacen a sí mismos. Al respecto Freire y Shor (2014) refieren que tenemos unas profundas raíces en el individualismo, es un mito estruendoso que invita a dividir para conquistar.

*A mí me da mucha vergüenza hablar en inglés porque siento que mi pronunciación no es la mejor, y sentía en otras clases pasadas que la manera como lo hacía era horrible... y en esa clase, yo me animaba a hablar, cuando antes yo me escondía para que no me sacaran. La profe hizo que se sintiera ese compañerismo, yo creo que me hice amiga de los veinte que éramos. Y siempre éramos los veinte, y jugábamos y hacíamos compartir. La profesora cumplió años y le llevamos una torta. O sea, nos unió mucho y yo siento que nunca había aprendido tanto inglés.*  
(LL06)

De igual forma, a través de las actitudes del maestro, así se origine la relación de manera virtual, son percibidas como una manifestación que da cuenta de la forma en la que este se enfrenta a la diferencia, a las ideas que son diferentes a las suyas con los estudiantes. En la relación educativa no solo se aprenden conocimientos, también el maestro nos muestra la manera que ve el mundo y la manera en que ve a los demás y como se ve a sí mismo. A través de su práctica nos regala un poco de sí mismo.

*Entonces, a pesar de la virtualidad, uno puede darse cuenta por los gestos, que ella siempre está como sonriendo, no sé... no sé si... yo creo que es la personalidad de ella. Siempre está como sonriendo, súper atenta. Nunca... nunca he visto que le haga un comentario y haga un gesto de desagrado, como que “¡agh, que pereza!”, jamás. Y hay profes que sí, llegan motivados y quieren dar su clase, pero digamos alguien hace un comentario y puede que no sea de su agrado o no esté de acuerdo con él, y se nota en la mirada como que no, pero al final dice “sí, muy bueno tu comentario”. Entonces uno nota esos gestos de desagrado...entonces siento que no era como que “no, ustedes deben saber” y estaba, así como*

*encerrada en “yo soy la profe y cada uno verá cómo sale”, sino que era “aquí estamos para aprender todos y ayudarnos entre todos”. Y la forma en que ella, a pesar de que es una pantalla, uno ve como mira los cuadritos de los pocos que prenden la cámara. Y se siente como esa conexión, de que ella realmente escucha lo que uno dice, que realmente le importa lo que uno está diciendo. (LL07)*

El estudiante se convierte en protagonista, entonces el maestro es capaz de escucharle y de tomar una postura en vía a su interés y formación, a partir de esta respuesta, el estudiante experimenta una emoción de gratitud frente a la posibilidad que ofrece el maestro, de crear y recrear un nuevo espacio desde su ética y reconociéndose a sí mismo como alguien que no solo ejecuta un currículo, sino que da la posibilidad de que se gesticule una vivencia.

*Ella hizo un comentario de un tema del que ella había investigado...y una compañera le preguntó más sobre el tema y eso hizo que todos empezáramos a participar y a preguntar... la profe se centró toda la clase en eso, porque se dio cuenta que era del interés que nosotros teníamos. Entonces es cierto como que, muchas veces al irse un poquito como del estándar de “esto es lo que tengo que dar” y ver lo que realmente los estudiantes quieren aprender y les interesa aprender así no sea académico. Entonces siento que eso es de admirar. Salirse un poquito como de su... como de lo que le impone la universidad que es “enseñe y tome notas”, y preocuparse más por el bienestar de uno, es algo de... admirar. (LL08)*

Al propiciar espacios cercanos de comunicación, también se generan relaciones democráticas, en donde se tiene un canal abierto para expresarse, buscar soluciones, dado

que se entiende que se tienen metas en colectivas y se busca un bien común. Y “si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces solo podemos aprender desde el compromiso de esa relación” (Bárcena y Mèlich, 2014, p.189).

*Su actitud me generaba una tranquilidad, porque me parece que el tema de la comunicación en la universidad es algo importante, porque pues o sea estamos haciendo algo que nos va... nos va a marcar, el resto de la vida. Entonces pues me generaba esa tranquilidad. Me generaba una... como por decirlo así, una alegría porque pues al final, o sea, yo poder decir como que “no”, si no decía algo y si no pude preguntar pues porque no sé, había muchas personas participando o algo así, pues yo sé que el profesor, me puede atender en otros momentos y me va a resolver la duda sin ningún problema. (AI09)*

En el siguiente relato se manifiesta como la relación de aprendizaje entre el maestro y el aprendiz, es bidireccional y todo el tiempo el uno está aprendiendo del otro, porque tanto el docente como el alumno son agentes del acto de conocer, “el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que este, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones” (Freire, 2010, p. 45).

*De hecho siempre después de cada actividad como que... o sea, se hacía una retroalimentación entre todos como qué nos deja la actividad. Nos pedía que evaluáramos el contenido, a él como docente...a veces para que pudiéramos ser más sinceros, nos pedía que escribiéramos en una hoja nuestras opiniones frente a él, era chévere porque nos dábamos cuenta que lo leía, porque después decía,*

*bueno siguiendo las recomendaciones anteriores vamos a realizar esto o aquello.*

*Siempre trataba de amarrar ambas cosas, o sea, de la actividad y de cómo se podría haber reflejado lo que estamos haciendo en la vida profesional. (A110)*

El maestro que permite la retroalimentación de parte de los estudiantes, logra hacer evidente su posición ética, porque permite la reflexión de la praxis, hacer la pausa, para pensar en lo que realizó. Dicha reflexión se convierte en parte indispensable de la práctica, dado que comprende que cada encuentro con el otro nos trae nuevos retos y aprendizajes.

No es posible escuchar, si la arrogancia no deja que el otro me mueva o me conmueva. El ser humilde no quiere decir que soy menos que el otro, significa estar abierto a aprender y a enseñar. En suma “las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente. Y que bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras” (Freire, 2010, p.104). Desde esta perspectiva, la educación “no implica engullir libros, sino transformar las relaciones entre alumnos, profesores y sociedad” (Freire y Shor, 2014, p.139)

A partir de las narraciones relatadas, se puede observar como los estudiantes atribuyen sus estados emocionales a la capacidad del maestro por abrir espacios de diálogo con ellos mismos y con sus pares, como lo afirma Barcena y Mèlich (2014) nos hacemos capaces de entendernos y de comunicarnos, porque podemos atribuir estados a los demás a través de su acción, de su forma o de su apariencia, es decir de sus actitudes y comportamientos, como base de su vida mental y espiritual.

Ante esto, Salmerón, López, García, Rodríguez y Martín y Sánchez (2019) realizaron un diagnóstico de necesidades de corte descriptivo a través de una encuesta,

sobre las necesidades de orientación percibidas por el estudiantado. Los estudiantes manifestaron no sentir el acompañamiento suficiente por parte de la universidad para el desarrollo de habilidades personales y sociales y hábitos saludables. Sin embargo, rescatan el rol docente, pues consideran que el profesorado universitario se muestra en disposición de atender las necesidades de orientación personal.

Respecto a la relación del docente con el proceso de desarrollo socioemocional, otro estudio pretendió analizar cómo influyen la inteligencia emocional y el afecto pedagógico en el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre (Ariza-Hernandez, 2017, p. 199). Es importante analizar desde los resultados de los grupos focales el imaginario que los estudiantes tienen sobre el afecto en la relación pedagógica: algunos tienen la creencia de que el afecto del maestro va dirigido hacia los estudiantes con dificultades, que sentir afecto por un estudiante es no exigirle académicamente o es tener preferencias. Se detectó que “un gran número de participantes en el estudio no tienen claro como se manifiesta el afecto en la relación maestro-estudiante” (Ariza- Hernández, 2017, p. 208). Mientras que para el presente estudio el amor del docente se manifiesta a través de actitudes como el respeto, la empatía, escucha, presencia y tranquilidad; los cuales facilitan la motivación, esperanza y retroalimentación.

Aunque en los relatos nombrados se pueden encontrar vivencias socioemocionales significativas, estas no evidencian, como el espacio se convierte en una comunidad de afectos, donde como lo afirma Bárcena y Mèlich (2014) se vincula el mismo anhelo, la misma vocación: la búsqueda de la sabiduría, para esculpir la propia vida e intentar llevar una vida buena. Esta comunidad se hace posible si se aprende a interesarse en la vida de los otros, con la intención de buscar el bien común y teniendo la posibilidad de nutrirse con

esta diversidad y pluralidad, los cuales son elementos que no se hacen manifiestos por los estudiantes.

Las metodologías colaborativas, podrían ser una de las estrategias para hacerle frente a los retos anteriormente nombrados. Así lo muestra un estudio de López y Pastor (2017) en donde destacan que la metodología de aprendizaje cooperativo en entornos universitario es una estrategia efectiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales, en particular en competencias como la empatía, asertividad y consciencia. Respecto a esto, también evidenciaron que los estudiantes aprecian y reconocen la mejora en sus relaciones interpersonales. En la investigación también se destaca, como la implementación de estas metodologías responden a la responsabilidad social de formación que tienen las universidades y el rol mediador de los docentes.

A partir de los relatos anteriores se puede evidenciar como la calidad de la relación del maestro con el estudiante no se origina desde la dominación ni el poder, sino desde el acogimiento, la responsabilidad y el acompañamiento amoroso. Y esta se fortalece cuando somos capaces de ver al otro, de reconocerlo, de escucharlo, de conectarnos con su humanidad y de esta manera con la propia humanidad, sin embargo, existen tensiones desde la histórica relación hegemónica de los espacios académicos, en especial de los contextos universitarios. En los siguientes párrafos me gustaría hacer visible una serie de narrativas sobre las tensiones en las relaciones con los docentes, que surgieron y que dan cuenta de su existencia y la manera como la vivieron los actores entrevistados.



## **Tensiones**

Como ya se ha hecho mención, la actitud del maestro frente a los alumnos puede marcar sus relaciones, ya sea que estas se den por su arrogancia como un maestro autoritario, cuya palabra siempre es la última, subrayando el poder de su voz. O por falta de amor frente a la educación y hacia los estudiantes, que se evidencia en la falta de presencia y de confianza.

## **Jerarquías**

Se pueden dar interacciones con el maestro amables y cercanas, y sentir que la relación jerárquica de la academia está presente y latente, lo cual conlleva a visibilizar una herida, por lo tanto, el educar, demanda una responsabilidad que va más allá de un contrato, o de un acuerdo establecido, se trata también de alzar una voz de protesta, y para mí esta se levanta por medio del amor y del cuidado al otro.

*Benevolente es como una persona buena gente en un idioma así... en jerga, es una persona buena gente. Como que, “¡ah!, puedes contar conmigo, y si necesitas o si no entiendes esto”. Pero, pues sí. Sin bajarse del... O sea, como decir “puedes contar conmigo”, pero sin bajarse del puesto como que ella tiene. O sea, “puedes contar conmigo pero también entiende que si yo no estoy disponible pues no te puedo atender”. (KE11)*

Los espacios para el aprendizaje deben incluir la formación de ciudadanos que puedan relacionarse entre sí de maneras constructivas y ayudar a construir una sociedad mejor. Se necesitan entonces de apuestas que permitan que ocurran transformaciones de fondo en la manera como nos relacionamos entre personas y con la sociedad en general.

Dichos espacios, deberían ser espacios seguros, en donde las personas se sientan protegidas, “deberían sentir la tranquilidad suficiente como para concentrarse en sus aprendizajes y en su desarrollo como personas que aportarían a la sociedad” (Chaux, 2012. p. 38)

*Entonces sí era como que muy importante la actitud del profesor porque si la materia es dura, y el profesor es... yo diría que todo lo opuesto a la descripción anterior que te decía de la profesora. Es más rígido. Es más: “Aquí hay jerarquía. Yo soy el profesor, ustedes son los estudiantes. Aquí se responde con trabajos”. Entonces sí es importante la actitud de... como la del profesor. A veces, hay profesores muy... no sé... de pronto muy metidos en que, “yo sí he vivido el reconocimiento, entonces yo estoy mucho más acá” [gesto poniendo la mano a la altura de la cabeza]. Yo sentía como la silla se hacía más chiquita...ósea me sentía mínima. Yo creo que hasta la tensión ayudaba a que el profesor se sintiera mucho mejor: “Me tienen miedo” ...no era un maestro con el que uno sentía digamos que “no, o sea no puedo preguntar, no puedo nada”, porque pues definitivamente con ese tipo de maestros no hay la confianza ni siquiera para hablar, porque no sabes como te va a responder o si te va a poner en ridículo con los demás compañeros.*

(KE12)

Por este motivo es tan significativo, la relación entre las personas que participan en el acto educativo y la actitud del maestro hacia el proceso de educar, porque es gracias a la educación que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para responsabilizarnos de él y por supuesto de nosotros mismos. “Una educación sin aprendizaje es vacía, se enseña

sin educar y cualquiera puede aprender cosas hasta el fin de sus días, sin que por eso lo convierta en una persona educada” (Arendt, 2016, p. 210)

*Entonces está la actitud de... del profesor que definitivamente no te podés equivocar, ¿por qué? Porque es un profesor que solo se encarga de hablar de sus cosas, o sea, de su tema, por decirlo de alguna forma. Él habla de su tema, expone su tema y en ningún momento se para a preguntar a ver si de verdad todos estamos atentos a lo que él está diciendo, sí tenemos algo que decir sobre ello, porque en realidad no le importa. (A113)*

A partir del relato anterior, se puede decir también que aprender no es solo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno mismo, pasarlo por el cuerpo, para que esto nos cambie, o quizá para negar radicalmente lo afirmado. Cuando el maestro logra transmitir sus propios interrogantes y abre espacios para construir con los demás, entonces crea también espacios de alteridad, donde el otro se siente acogido. Esta es una manera de amar, “el amor no es un sentimiento, es un dominio de acciones en las cuales el otro es constituido como un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 1990. p.16)

Comúnmente, en la academia se le da gran importancia a los argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan. Esto debido a que no se comprende que, al igual que todas nuestras acciones, los argumentos tienen un fundamento emocional. Del mismo modo, se cree que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Por el contrario, Maturana (1990, p. 10) afirma que “no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”.

*Los maestros de las materias que supuestamente son como tan esenciales de la carrera, de lo que debes aprender, como que no te enseñan nada humano, ¿no? Simplemente es como que te enseñan es a defender tu punto, te enseñan a explicar también tu punto porque pues uno no puede explicarle... o sea, si no maquinó algo tan pero tan pero tan bien, no puede darle al otro solo el mapa de afuera, también tengo que darle el mapa de adentro. Entonces sí me... sí me llevo eso de lo que es técnico. Es como que sí, a defender la idea, a exponerla de la mejor manera, a enamorar de la mejor manera...pero no más, no pasan de ahí, no parecieran que están preocupados por ti, por lo que te pasa. (KE14)*

### ***El Maestro que no ama***

El maestro que no se evidencia orgullo por lo que se hace, ni manifiesta consciencia del compromiso socialmente adquirido, no comprende el acontecimiento que implica este nacimiento. Se limita a transmitir una información, memorizando sin añadir sus reflexiones ni ideas que emergen de estas reflexiones. Generando un contenido que no está enriquecido por una mirada cuidadosa, es decir, transmite un conocimiento vacío y muerto. En esta narrativa se pueden observar las emociones que generan este tipo de maestros.

*...este tipo de maestros me parece que genera ese, no sé cómo decirlo... ¿desánimo? O sea, genera un... un desánimo y también falta de atención en las personas que de por sí, digamos que no... no les gusta lo que están haciendo. ¿Por qué? Porque muchas veces me pasó con ese tipo de profesores que...yo por lo menos siempre trato de hacer mis cosas aprendiendo. Pero en esos momentos, o*

*sea, uno decía “no, voy a hacer las cosas por cumplir”. No por aprender, sino por cumplir. (A115)*

Así mismo, con frecuencia frente a este tipo de maestro, se produce en los estudiantes un efecto de dar la impresión de no haber aprendido nada de él, dado que no se invita a la reflexión. Se percibe como un ser humano que está ahí, solamente por la obtención de conocimientos útiles para un mercado laboral.

*Hay muchos profes que llegan y “me da igual si estás cansado, me da igual si estás triste, yo hago mi clase. Si aprendiste bien, si no aprendiste, no... no es problema mío”, y se displayan hablando de autores, teoría y demás, recitando lo que dice fulanito y en el examen pues era también repetir lo que decían esos autores, era memorizar y repetir como loro, y pregúntame si recuerdo algo...No pues obvio nada. O nos decía si ustedes quieren que los contraten en las empresas entonces empiecen por su presentación personal, vistiéndose serios, hablando fuerte y de manera respetuosa con sus jefes...Porque me han tocado profes así...Eso me genera molestia, rabia y apatía. (A116)*

Por lo tanto, el escenario se limita a reproducir lo que el maestro realiza, quitando la posibilidad de crear y recrear un nuevo comienzo, al respecto Arendt (2016) afirma que esta postura de la educación como fabricación parte de un modelo de ser humano que inicia un proceso de manipulación para reproducir un nuevo ser humano, que se construye de acuerdo con unos objetivos estipulados por otros desde el inicio y donde cuentan los resultados en un determinado periodo de tiempo.

Esta postura de la educación como fabricación discrepa de la postura de la educación para el desarrollo humano, la cual se entiende como “un acogimiento

hospitalario de los recién llegados, es decir una práctica ética interesada en la formación de los sujetos” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 22). Entender la educación como un proceso que se puede controlar, que es manipulable y manipulador frente a los intereses del mercado tiene un efecto tremendamente violento, dado que se le da la espalda a un sujeto singular.

De igual manera, el estudiante percibe el poco amor que el maestro le inyecta a lo que realiza, rechazando y criticando su falta de vocación. Manifestando también las emociones que experimenta, las cuales generan poca disposición para relacionarse con la materia. En suma, aprendemos, enseñamos y conocemos con todo nuestro cuerpo, sentimientos, emociones, deseos y razón crítica, por lo tanto, ningún conocimiento es neutro.

*Yo siento que un maestro que no tenga vocación no... no va... como que no va a dar la clase desde su corazón, por así decir. Así suene, no sé, ridículo o algo así. Si no que lo va a dar porque es lo que tiene que hacer, porque ese es su sustento, porque es a lo que se dedica, pero no... como que no le gusta... Eso hacía que me sintiera desmotivada, como sin esas ganas de escucharlo... Siento que uno tiene que tener pasión y vocación por lo que hace, y así mismo las personas lo perciben. Uno se da cuenta cuando alguien hace las cosas porque quiere y cuando las hace porque tiene que hacerlas... Eso se siente. (KE17)*

De acuerdo con esto, pero esta vez centrándose en las percepciones de los docentes en una estudio realizado por Alcalá, Villaverde, García, y Benito (2017) encontraron que, con relación a lo manifestado por los docentes universitarios, los hallazgos establecieron que estos no le dan peso al desarrollo de competencias socioemocionales, pues consideran

que han de centrarse en aspectos más propios de las materias, también que depositan la responsabilidad de la formación emocional en los maestros de escuelas.

Sin embargo, un estudio de Cuadra, Salgado, Lería y Menares (2018) en el cual describieron e interpretaron las teorías subjetivas que construyen los docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional de sus estudiantes, concluyeron que los docentes reconocen la necesidad de adecuar sus procesos de formación a las necesidades actuales en competencias, por lo que también, resaltan el déficit en su formación para sus propias competencias, lo que dificulta la posibilidad de promover el desarrollo socioemocional en sus estudiantes.

De acuerdo a los estudios señalados, ya sea por considerar que en los espacios formativos no se deben tener en cuenta la formación emocional o porque no se tienen las competencias necesarias para acompañar a otros en el proceso, estas no se detienen o no tienen como objetivo explorar por el amor o la vocación del maestro por su labor, y el compromiso que esta porta.

Donde hay apatía, desánimo, temor; no hay lugar para el amor. Seguramente existirá el cumplimiento, pero no el compromiso. En el temor lo que queremos es sentirnos a salvo, no exponernos, sintiéndose aterrorizado por la humillación. Frente a esto Chauv (2012) manifiesta que promover la convivencia pacífica en los contextos educativos es fundamental para formar ciudadanos que puedan ayudar a construir sociedades más pacíficas y democráticas. En un país como Colombia, donde se presentan altos índices de violencia y agresión, se convierte en un reto para la educación lograr hacerle frente, “pero, además, lograr promover la convivencia pacífica desde la escuela puede terminar siendo

una de las más importantes contribuciones que la educación puede hacer a la sociedad actual y futura” (Chaux, 2012. p. 38)

Así también lo confirma una investigación desarrollada por Guevara (2009) que buscaba conocer la percepción de una muestra significativa de profesores acerca de sus procesos formativos en habilidades prosociales. Los resultados revelaron que los docentes perciben una fuerte demanda de estas habilidades en el ejercicio profesional cotidiano, destacan la necesidad de fortalecer sus competencias para afrontar estos retos actuales de la educación, y así desde la formación en habilidades sociales contribuir a la prevención de la violencia en la escuela y en otros espacios sociales.

Como bien lo afirman Bárcena y Mèlich (2014) la crisis moderna del sujeto hace perder al hombre toda certidumbre sobre su *ser*. Solo la educación nos permite humanizarnos al estar en presencia frente al otro, al pensar en y con el otro, y reconocer que tenemos una responsabilidad con ese otro, “la educación tiene que hacer referencia a la figura del otro, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la empatía”. (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 70)

### **Humanidad compartida**

Para el análisis de las vivencias recopiladas se identifica la categoría de *Humanidad Compartida* como una de las temáticas que emergen de aquello que le da sentido a la experiencia según los estudiantes universitarios. Dentro de esta categoría se identifica el aprendizaje del poder de transformarnos a nosotros mismos, conectando con nuestra capacidad de agencia.



El maestro acompaña al estudiante a observar como se posiciona frente a las situaciones que le acontecen. Existe una enorme diferencia en la manera como abordamos un suceso. Sí nuestra mirada está enfocada en los factores externos, en lo que no podemos cambiar entonces nos convertimos en prisioneros, y nuestra tranquilidad queda a merced de lo que nos ocurra. Mientras que, si nos enfocamos en nuestros recursos internos y asumimos los aprendizajes que las situaciones traen, entonces elegimos desde nuestra libertad y respondemos de manera consciente a dichas situaciones. De esta manera se abren posibilidades de acción y por lo tanto de crecimiento y cambio. Aun en las circunstancias más difíciles se puede elegir *quien quiero ser*.

*El maestro me enseñó que definitivamente cada cosa, cada situación por la que uno pasa, pues tiene un propósito. Antes no le vía ningún sentido y eso hacía que fuera menos tolerante con algunas cosas. Gracias a él, sé que de esas situaciones difíciles puedo aprender, eso me hace sentir mejor persona, como que siento que maduré... tomo lo que me sucede diferente. (A1102)*

Sentir que puedo hacer hoy lo que ayer no podía o no sabía, o pensar que puedo acceder a ciertas metas que antes estaban fuera de mis posibilidades, es una vivencia que permite un aprendizaje activo, dado que requiere de voluntad para movernos de pensamientos estáticos y rígidos que indican que no hay nada más para hacer, que nos debemos acostumbrar a sentir y a ser de determinada forma; a lugares que no conocemos de nosotros mismos, en los que podemos ampliar nuestro campo de acción sobre nosotros mismos y el entorno. El siguiente relato describe como el maestro propicia dichos aprendizajes:

*A mí me costaba mucho el tema de hablar en grupo. Entonces pues cuando yo sentía mucha confianza con el profesor pues se lo comentaba. Ósea, antes de la exposición yo le decía como “no, profe, pues a mí no me puede gustar mucho el tema de... de exponer, porque soy una persona muy... muy introvertida”. Bueno, eso. Y él me dijo: “¿Qué es lo peor que te puede pasar? Tú eres capaz de hacerlo...Ósea, tú dale y no te preocupes por equivocarte que eso es algo normal”. Eso me ayudó...Ahora también me cuesta el tema de hablar en público, pero siento que lo puedo hacer, he ido aprendiendo formas de hacerlo, de tranquilizarme...Antes sentía que era algo imposible para mí. (LL103)*

### **El poder de ser vulnerables**

La vulnerabilidad humana es una condición existencial. Nos sentimos vulnerables cuando el control se escapa, cuando la imagen de nosotros mismos se derrumba, y sabemos que necesitamos del otro. Este reconocimiento se convierte, entonces, en el punto de partida de una mirada ética, donde el maestro se pregunta cómo, desde la praxis, se puede acompañar en la transformación de sujetos y entornos.

Del mismo modo, la siguiente narrativa muestra cómo el maestro utiliza sus experiencias de vulnerabilidad para fomentar el crecimiento y la tranquilidad. La vivencia se logra gestar gracias a la calidad del vínculo que se ha creado. Además, a partir de la confianza con el maestro, y solo así, el estudiante se siente seguro para expresar sus dificultades y emociones. “El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida

en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones” (Freire, 2010, p. 45).

*Como el profesor me generaba esa confianza, porque se mostraba comprensivo y atento a lo que uno le decía, y yo tenía esta dificultad al exponer, entonces yo dije “¡Ah!, yo le puedo contar que tengo este problema para que por lo menos él sepa que, si yo me estoy equivocando demasiado es por algo”. Al conversarlo con él -me dijo- escucharte me recuerda que a mí me pasaba lo mismo a tu edad...Eso va cambiando, después uno se coge más confianza y cambia...Escuchar las palabras del profesor, me generó un poquito más de motivación y de tranquilidad al poder hablar. (AI202)*

De igual manera, el maestro con una actitud generosa que además promueve el aprendizaje colectivo genera confianza en el estudiante. Ante expectativas favorables de ambas partes (maestro- estudiante), confían en la acción e intención del otro, y en ese sentido también se hacen vulnerables. Sin embargo, reconoce que el otro no le hará daño, sino que van en búsqueda del desarrollo mutuo. “Si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces solo podemos aprender desde el compromiso de esa relación” (Bárcena y Mèlich, 2014, p.189).

De este modo, la calidad de la relación del maestro con el estudiante no se origina desde la dominación ni el poder. Somos vulnerables porque tenemos una relación reflexiva con nosotros mismos y porque nos construimos a partir del constante reconocimiento del otro. Por lo tanto, el desprecio mina nuestra autoconfianza. Los relatos de los jóvenes, muestran como los estudiantes, al ser tratados como miembros valiosos y legítimos, logran dar sentido a las experiencias que viven, reconociéndose como parte de algo más grande, de

una humanidad compartida. “Solo siendo responsables del otro, de su vida, y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad” (Bárcena y Mèlich, 2014, p.25)

### **Compartiendo luchas humanas**

Desde el espacio privilegiado que tiene el maestro, se logran reflexiones que cuestionan la mirada que tenemos del otro, de reconocer sus luchas y las deudas históricas frente a las comunidades marginadas. El maestro, a partir de su actitud empática, permite que el estudiante se interese por el otro y su historia, posibilitando emociones compasivas y de motivación por querer comprender sus historias atroces, que debemos garantizar no volver a repetir.

*Con el tema social, el tema de la pobreza, de cómo se había manejado en Colombia... bueno de cómo se ha manejado en Colombia desde un pasado hasta hoy. Entonces pues sí siento que, o sea, esa maestra digamos que generó esa sensibilidad hacia el tema al hablar, y bueno pues cómo se expresaba de manera honesta. Aportó en... o sea, en ayudarme a entender un poco más la situación, porque pues uno a veces ve las cosas muy superficiales. Yo antes pensaba mucho que las personas eran pobres porque quería, pero definitivamente no es que todos tengamos las mismas oportunidades. Entonces el poder pensar en eso y el poder aportar un poco de mí a... a diferentes cosas, pues digamos que es algo que me deja... que me dejó esa maestra. (A1302)*

El estudiante descubre su fuerza creadora para vivir en comunidad, a través de la actitud coherente y diplomática de la maestra frente a la importancia del buen trato con los demás. Al respecto, Modzelewski (2017) afirma que toda educación es ética porque indica

cuáles deben ser los fines de dicha educación. En este relato se evidencia como las emociones forman parte del entendimiento de lo humano, las emociones nos permiten llegar al otro y poder comprenderlo, entender su dolor.

*Entonces esta persona, la profesora, aprendí muchísimo de ella, ¿ya? nos enseñó a ver las cosas de una forma diferente, en cuanto al trato. Esta electiva trataba de cómo muchas poblaciones habían sido excluidas, y ni siquiera les habían dado como la oportunidad de que... de que se desarrollaran, ¿sí? Pero hay muchas otras personas que están en la misma condición y que necesitan mi ayuda, entonces fue muy impactante ver eso... Yo no sabía que me podía afectar tanto este tema... a partir de esas clases empecé a notar tratos racistas, eso me daba mucha rabia, entonces empecé a defender a la gente, pues claro de manera respetuosa... Esto la maestra nos lo decía mucho y también lo mostró en algún momento cuando un estudiante en clase dijo una palabra excluyente a otro... entonces ella como con mucha tranquilidad y diplomacia le hizo caer en cuenta de lo que estaba haciendo, hasta lo hizo quedar después de clase. También de manera más intencionada busqué conversaciones con compañeros afrocolombianos... Mi mejor amigo actual nació de esas charlas. (KE305)*

Por su efecto ético, el conocimiento sobre el otro nos apoya a modificar juicios y nos anima a la acción que termina influyendo en el comportamiento del estudiante. Este conocimiento empático posibilita actuar de forma diferente y observar el mundo desde un punto de vista distinto. Es por medio de la emoción que se conecta con ese aprendizaje y el maestro estimula el desarrollo de valores que aportan a la democracia como la justicia y la equidad.

Una de las características de las emociones nombradas por Nussbaum (2001) es que estas contienen juicios. Por lo tanto, se convierten en guías internos en los que nos apoyamos para tomar decisiones y sostener buenas relaciones con las personas de nuestro entorno. Un ejemplo de esto es la invitación que sintió el estudiante de acercarse y sostener conversaciones con compañeros afrocolombianos.

### **Cuidado de sí mismo y de los demás**

El maestro nos enseña una manera de sentir la vida, de confrontar y reconstruir creencias, a veces la fuente de nuestro sufrimiento consiste en los pensamientos que tenemos acerca de los objetos. En el siguiente relato se evidencia, como el *equivocarse* se deconstruye gracias a la mirada y la actitud del maestro.

*Él era una persona chistosa, siempre era como con el mejor respeto y, o sea, tratando de... de mantenernos más tranquilos en momentos que podían ser tensionantes... como era un maestro que, o sea, generaba esa confianza en uno de poder preguntar y también de poder equivocarse, porque a veces me parece importante saber que un profesor te permite la equivocación... a pesar de que es algo natural la equivocación, pues hay muchos... hay muchos profesores que te hacen sentir que... hacen sentir que una equivocación es algo pésimo que uno debería evitar. Entonces él decía “cualquier cosa me la preguntan, yo no tengo ningún problema con que me pregunten, con que se equivoquen pues la verdad es algo natural”. Entonces uno dice: “¡Ah bueno! Con él puedo hablar. Con él no puedo hablar”. Algo así sentía. (AI404)*

Al cambiar o confrontar las creencias, también cambian las emociones que tenemos frente a una situación determinada. Si tenemos una mirada compasiva hacia nosotros mismos entonces también cambiarán las emociones que sentimos. En esta narrativa, la idea de *equivocarse* se transforma y posibilita la apertura a la creencia de esta como algo natural y que el estudiante puede y es merecedor de una vida diferente. Por medio del cuidado de sí mismo, permitimos legislar sobre lo que deseamos para nuestra propia identidad, reconociendo que esta se alimenta de nuestras experiencias y por lo tanto está en constante movimiento. Al fortalecerse el *Yo*, es decir el carácter pleno de cada persona también se transforma la manera como nos relacionamos con los demás.

*Pero cuando están ese tipo de profesores transmitiendo confianza... yo sentía que me podía equivocar. Yo estaba exponiendo y me equivocaba, en una palabra, y no era como que “¡ah, juepucha!, ya perdí... perdí la nota”. No, él con mucha...no sé si decirlo así (risas) con mucha ternura me ayudaba a pensar. Con ese tipo de profesores yo aprendí a... o sea, aprendí un poco más a... a entender que el error es natural, que podemos aprender de él, que no nos debemos de dar tan duro, porque es natural que suceda, a ser más expresivo y a poder hablar en el tema de la... de las exposiciones, a ser más comunicativo por decirlo de alguna forma. Entonces eran esos profesores tranquilos que te permitían la equivocación y que te generaban esa confianza al hablar que me ayudaron también en el... en el tema de las relaciones. (AI405)*

Como lo afirma Foucault (1982) el cuidado de sí mismo es una forma de actuar, de hacerse cargo. Cuando se ejerce este comportamiento, el ser humano “se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (Foucault, 1982, p. 35). Por medio del cuidado de

sí mismo, podemos definir una manera de *ser* y de estar en el mundo, definimos nuevas formas de reflexión, generando nuevas maneras de relacionarnos.

Según Foucault (1982), un aspecto del cuidado de sí mismo es la atención hacia el interior, volcar la mirada desde el exterior al interior. Con las vivencias narradas se evidencia como los estudiantes, son invitados a observar sus pensamientos, por lo que acontece en el cuerpo desde la emoción y el pensamiento.

Volcar la mirada hacia el pensamiento, darse cuenta del tipo de contenido mental del que nos estamos nutriendo es hacerse presente. Una educación que nos brinde estos aprendizajes es una herramienta significativa y valiosa para nuestro desarrollo humano.

Existe una estrecha relación entre el conocimiento de sí y el cuidado de uno mismo, dado que cuando este último se promueve, también se avanza en el auto-conocimiento. Invitar a los estudiantes a aprender estrategias para el cuidado de sí es proveer una actitud para enfrentarse al mundo y establecer relaciones sanas consigo mismo.

El aprender a vivir juntos es también un encuentro por acciones comunes, es donde se puede comprender la relación del cuidado de sí mismo y de los demás, dado que es un acto de doble vía. El encontrarme con el otro, requiere de un paso anterior que es el aceptarme y respetarme a mi mismo desde mi dignidad como ser humano. Sí no hay aceptación, ni respeto propio entonces no hay espacio para la reflexión, dado que se está en una profunda negación de sí mismo y en una búsqueda obsesiva por querer ser diferente a lo que *soy* ahora. A veces el ser humano no quiere mirarse cuando está en este dilema, puesto que implica dolor, entonces mejor se evita y no se mira y por lo tanto no reflexiona, y en definitiva no se ama, ni puede amar a los demás.



## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio permitió comprender, desde escenarios universitarios cotidianos, qué es lo que verdaderamente valora un estudiante frente a sus maestros. Así mismo, desde la dimensión subjetiva se logró reconocer actitudes que identifican como formativas desde sus percepciones, debido a que posibilitaron vivencias de procesos socioemocionales.

Mediante la entrevista fenomenológica se lograron comprender las percepciones de los jóvenes universitarios, a partir de las experiencias narradas por los mismos y sobre las cuales se consideró el sentido mismo de la vivencia como fuente holística de relatos.

Permitió identificar los aprendizajes socioemocionales que se organizaron en categorías como: la humanidad compartida, el poder de la vulnerabilidad, compartiendo luchas y el cuidado de sí mismo y los demás. En el proceso de análisis e interpretación de la información se posibilitó la observación de los elementos que más relevantes frente a los objetivos propuestos, identificando las actitudes que facilitaron la vivencia socioemocional, y que fueron organizadas en las categorías nombradas, las cuales se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2

Actitudes identificadas que permitieron la vivencia socioemocional

<b>Aportes de la vivencia SE</b>	<b>Actitudes del maestro que permiten la vivencia</b>
----------------------------------	---

<u>Humanidad compartida:</u> Motivación Resiliencia Esperanza Tranquilidad Sentido de otredad Conocimiento de uno mismo	Apertura Escucha Empatía Confianza Comprensiva Generosa Compasiva
<u>Poder de la vulnerabilidad:</u> Relación horizontal Diálogo Expresar emociones Herramientas para el bienestar	Amable Dispuesta Tranquila Cercana Receptiva Diplomática Apasionada
<u>Compartiendo luchas:</u> Búsqueda de Soluciones Validar la diferencia Inclusión Compasión Experiencias de alteridad Sentido de humanidad	Tierna Respetuosa Positiva Flexible Atenta coherente
<u>Cuidado de uno mismo y de los demás:</u> Escucha Sentido de unidad (comunidad) Construcción de acuerdos Validar la diferencia Compasión Confianza en uno mismo Respeto hacia la opinión de los demás Cuestionar creencias Conocimiento de uno mismo	Honesta Auténtica Seguridad Presencia Interés por el otro

*Nota: Fuente elaboración propia*

Se puede afirmar entonces que atribuimos estados a los demás a través de sus actitudes, identificando su importancia como uno de los elementos en la relación entre el

maestro y el estudiante, dado que por medio de estas y gracias a la ética y al amor por lo que se hace, se facilitaron las vivencias socioemocionales de los jóvenes universitarios.

En este sentido se puede decir que, este tipo de actitudes, como lo afirma Nussbaum (2010), aportan un cultivo de emociones democráticas que generan una mejor relación con el otro, por lo tanto, se convierten en una característica importante para la construcción de sociedades más cívicas e igualitarias. Así mismo se logra poner en evidencia que la calidad de la relación con el estudiante no se origina desde la dominación ni el poder, sino desde el acogimiento, el acompañamiento amoroso y la alteridad (Bárcena y Mèlich, 2014).

Si existen relaciones de humillación y sometimiento en la interacción del maestro con el estudiante, entonces estamos frente a un gran riesgo democrático, dado que el joven no va a lograr conectar con su poder de transformación ni con el despliegue de su participación ciudadana, al no reconocer que hace parte del tejido social y del impacto de sus acciones. En el mismo sentido Foucault (1982) afirma que quien acompaña debe tener una actitud amorosa porque esta es la que permite al sujeto transformarse. El maestro dispone de un lugar privilegiado para tejer relaciones inclusivas, justas y amorosas, que se convierten en micro escenarios que brindan los fundamentos para una sociedad democrática, donde todos y cada uno de los presentes sea un otro legítimo.

En la relación entre educandos y educadores se evidencian tensiones, algunas se originan desde la histórica relación hegemónica de los espacios académicos, en especial de los contextos universitarios, lo cual se hizo visible en las narrativas de los estudiantes. Así mismo el maestro, como lo afirma Arendt (2016), que muestra una postura de la educación como fabricación, parte de un modelo de ser humano que se construye de acuerdo con unos objetivos externos estipulados, los cuales van articulados con lo que es útil para el mercado

laboral. Lo anterior va en contravía de una educación que busca el desarrollo humano, ya que se le da la espalda al sujeto singular, al tener un efecto tremendamente violento.

En sociedades donde se promueve la homogenización de pensamiento e ideales, los maestros llegan disruptivamente a abrir caminos para apoyar a los estudiantes a comprender su propia identidad, no directamente para que tengan una metacognición sobre sí mismos, pero sí para propiciar espacios para la reflexión crítica y la acción con responsabilidad, encontrando una posibilidad para comprender la propia identidad, a partir de preguntas sobre cómo se concibe la vida, las situaciones y los demás. Comprendiendo que el amor propio se siente cuando la contribución que uno hace a la vida de la sociedad es valorada, siendo capaces de hacer algo por el sufrimiento social, y donde las luchas del otro se vuelven mis propias luchas.

En este orden de ideas se requiere que el maestro, a través de sus actitudes, genere condiciones para tener espacios más democráticos y justos dentro del aula, donde se tengan en cuenta la dimensión emocional. La actitud del maestro motiva a cambiar comportamientos e invita a poner atención sobre la forma en que llevamos nuestra vida. Así mismo desde la actitud de escucha y de atención profunda, manifiesta su disposición de continuar abordando algún tema que agobie al estudiante, dando a entender que todos estamos en proceso de aprendizaje y crecimiento.

De esta manera, brinda herramientas para la gestión emocional que le permiten al estudiante la tranquilidad, dado que siente que puede manejar la situación, sentimiento que antes no tenía. Así mismo, el maestro, a partir de su actitud, permite interacciones caracterizadas por el cuidado hacía los demás, promoviendo que el joven se interese por el otro, por su historia, posibilitando emociones compasivas, que permitan la comprensión de

que estos elementos son columna vertebral en la relación del otro y consigo mismo en una sociedad.

En una democracia necesitamos amar bien, tener esperanza en el futuro y tener determinación para combatir la injusticia. Los principios políticos necesitan el soporte emocional de los ciudadanos para tener sostenibilidad y estabilizar en el tiempo. Se deben cultivar emociones proclives que comprometan a los estudiantes a un bien común, a conectar con la cultura de la cooperación y a derribar las fronteras históricas que nos han llevado a separarnos y a creer que somos subespecies, alimentando patrones que nos hacen pensarnos y sentirnos diferentes. Al reconocer el maestro la importancia del encuentro con el otro, le hace contra peso a la idea del individualismo, generando en el espacio educativo la interacción y la conversación dialógica entre compañeros, entre pares, en donde se tiene un canal abierto para expresarse, buscar soluciones, dado que se entiende que se tienen metas y se busca un bien común.

El regalo de la experiencia educativa, se da cuando se abre la posibilidad de liberar pensamientos específicos sobre sí mismo, se abre la puerta para comprender que, a pesar de la propia historia se puede continuar transformándose intencionadamente, de hacernos capaces tomar decisiones en búsqueda de conducir la propia vida. Así mismo, se abren espacios de alteridad, donde se ofrece la posibilidad de sentir y poder ver al otro, de acogerlo, como aliado en el proceso de aprendizaje, creando vínculos de confianza y de amor, reconociendo que “el amor no es un sentimiento, es un dominio de acciones en las cuales el otro es constituido como un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 1990. p.16).

En la relación educativa no solo se aprenden conocimientos, también el maestro nos muestra la forma en la que ve el mundo, como ve a los demás y como se ve a sí mismo. A través de su práctica nos regala un poco de sí mismo, reconociéndose como alguien que no solo ejecuta un currículo, sino que da la posibilidad de que se geste una vivencia y que se generen aprendizajes bidireccionales donde el uno está aprendiendo del otro, porque tanto el docente como el alumno son agentes del acto de conocer, “si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces solo podemos aprender desde el compromiso de esa relación” (Bárcena y Mèlich, 2014, p.189).

Promover la convivencia pacífica en los contextos educativos es fundamental para formar ciudadanos que contribuyan a construir sociedades más pacíficas y democráticas. En un país como Colombia, donde se presentan altos índices de violencia y agresión, se convierte en un reto para la educación lograr hacerle frente, “pero, además, lograr promover la convivencia pacífica desde la escuela puede terminar siendo una de las más importantes contribuciones que la educación puede hacer a la sociedad actual y futura” (Chaux, 2012. p. 38).

Por lo tanto, siendo la universidad en Colombia un espacio privilegiado, no puede reducirse a tener una función productiva y comercial, es necesario comprenderla como un espacio social generadora de experiencias que le permiten a sus actores sujeto, además de un aprendizaje en un dominio especial, ampliar en conocimiento propio y relacional en donde se desarrolle la conciencia social, y de esta manera se facilite que estos sean mucho más responsables de su participación en la creación de nación. El conocimiento nos debe

conducir a tener una vida más humana, a reconocer nuestra vulnerabilidad y comprender que necesitamos al otro para encontrarnos.

El maestro que reconoce la importancia de su labor no solo enseña desde su saber conceptual, porque sabe que su apuesta promueve el desarrollo humano, le da espacio al florecimiento y cultivo de las emociones que contribuyen a la configuración de una vida plena y sin humillaciones, en donde se puede apreciar la diversidad y se aprenda a vivir con el otro. Lo realiza desde su cotidianidad, a partir de la manera como teje sus relaciones con los estudiantes y con su entorno, desde sus actitudes que le permiten estar en presencia, acompañar de manera pertinente.

Se puede decir entonces que el campo socioemocional va más allá de la búsqueda de competencias específicas y su desarrollo no se da solo por lo instrumental, su acción es mucho más compleja. Desde la presente investigación se permitió comprender como desde la cotidianidad y las actitudes del maestro se permiten procesos de humanización al estar en presencia frente al otro, al pensar en y con el otro, y reconocer que tenemos una responsabilidad con ese otro (Bárcena y Mèlich 2014), es pensarnos el campo de lo socioemocional en amplitud. El espacio donde se desarrolla el proceso educativo debe ser una comunidad de afectos, la cual se relaciona con la búsqueda hacia una vida digna.

El facilitar vivencias socioemocionales en el aula, en los espacios académicos, en las conversaciones con los estudiantes, gesta una esperanza para vivir de manera democrática. Lo anterior es una necesidad para el país, se hace indispensable entonces, abrir canales de diálogo, construyendo entre todos una narrativa que pase del miedo a la esperanza, entendiendo la esperanza como motivo para la acción. Generar en los escenarios universitarios una genuina preocupación por proteger y acoger lo más humano que hay en

el hombre, y por custodiar la presencia en la humanidad en cada uno (Bárcena y Mèlich, 2014). Desde esta perspectiva, la educación de las emociones adquiere una relevancia fundamental para la democracia.

En este sentido, la invitación es para que los espacios educativos universitarios, se sientan llamados a la necesidad de cuidarnos, conocernos a nosotros mismos y de tomar conciencia que así podemos cuidar del otro, porque la acción individual no debería estar desvinculada a los intereses colectivos. La universidad se puede convertir en un espacio donde se amplíe la capacidad de reflexión de modo que el estudiante pueda ser responsable de su participación cotidiana en la creación de país, donde nos preguntemos ¿Qué sociedad queremos construir? ¿De qué dolor nos queremos hacer cargo?

Ahora bien, sería interesante que se realizaran otras exploraciones con jóvenes universitarios y demás actores de la comunidad, con el fin de enriquecer el conocimiento que tienen sobre el valor de las interacciones entre maestros y estudiantes para la configuración de sentidos, construcción de futuros, así como también la vivencia de valores y el cultivo de las emociones que me permitan una relación sana con el entorno, con todos los seres humanos y no humanos.

Quiero cerrar este recorrido reconociendo que es mi propia herida la que me lleva a tener la intención de profundizar en estos temas. Creo que todas las preguntas inician por cuestionamientos, que alteran e interrogan desde lo humano, sobre lo que no ha sido atendido. Conectar con mi vulnerabilidad me permitió cuestionarme sobre lo que está a mi alcance realizar, mostrarme lo imperfecta que soy, llevarme a repensar la propia vida y a responsabilizarme mucho más de la contribución social que puedo ofrecer.



Se recomienda continuar realizando investigaciones en educación superior en Colombia, dado que según Martínez y Vargaz (2002), esta no ha sido suficientemente estudiada y su producción de conocimiento contribuye a reflexionar sobre la verdadera intencionalidad de los objetivos de aprendizaje y el compromiso social de los establecimientos universitarios. Reconociendo las brechas que tenemos como nación, los espacios universitarios se convierten, ahora más que nunca, en focos esperanzadores.

En investigaciones posteriores se debería considerar profundizar en el efecto que tienen las prácticas de los maestros, y sus interacciones, en términos de las relaciones que establecen los sujetos consigo mismos, con los otros y el territorio; en definitiva cómo la potencia de su práctica afecta la subjetividad tanto del estudiante como del mismo maestro. Para que de esta manera se logren enriquecer los programas de formación a maestros universitarios, y así mismo se logre una configuración de un proyecto ético colectivo. Pienso que es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa preocuparse por estos temas.

Por último, invitar a futuros investigadores a ampliar el estudio fenomenológico sobre el campo sociemocional a otros agentes, como maestros o familia y así reconocer como este proceso se vivencia en ellos. También, la invitación es para la comunidad académica para que continúe reflexionando críticamente sobre las posibilidades que la fenomenología abre para la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, D. H., Villaverde, V. A., García, V. A., & Benito, V. D. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 27-41.
- Arendt, A. (2016). *La condición humana*. Barcelona, Paidós: España. Arias Castilla, C. (1). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1). Recuperado a partir de <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/08101>
- Arntz VJ, Trunce MS (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Inv Ed Med*. 2019;8(31):82-91. Bogotá, Colombia.
- Bárcena y Mèlich (2014). Bárcena, F. & Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. Vol 21 (1). 7-43
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. España.
- Carterette, E. y Friedman M. (1982). *Manual de Percepción. Raíces Históricas y Filosóficas*. Mexico D. F. : Editorial Trillas.

- Cejudo, J., Lopez, M., Rubio, M., Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*. Vol 26, (3), p. 45-62.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Chica, O,C., Sánchez, J,O., y Pacheco, A, A. (2020). Educación emocional en las organizaciones formadoras de maestros. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 93-120.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Título 1: De los principios fundamentales. Encontrado en: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Cuadra Martínez, D. J., Salgado Roa, J. A., Lería Dulčić, F. J., & Menares Ossandón, N. D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271.
- De La Hoz, F. V. (2008). Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla. *Psicogente*, 11(20), 164-181. Decreto 1038 (2015)
- Delors, J. y Otros. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Extremera P., Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 2, 2004, p. 0 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México

Folgueiras, P. (2016) Técnica de recogida de la información: La entrevista. Recuperado En: <https://www.recercat.cat/handle/2072/262207>. Universitat de Barcelona.

Foucault, M (1982) Hermenéutica del sujeto. Las ediciones de la Piqueta. Madrid

Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores, Segunda edición. Buenos aires.

Freire, P., Shor, I. (2014). Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo XXI Editores. Buenos aires

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Giraldo, U., Abad, D. Díaz, E. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Recuperado el 15 de octubre de 2010 de: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico10.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf)

Guevara, H. M. (2009). Competencias profesionales de los docentes: educación y desarrollo de competencias prosociales. Diálogos Pedagógicos, 7(14), 111-115.

Ley 30 de (1992). Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior.

Artículo 1. Encontrado en: [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)

Lira, Y., Vela Álvarez, H. A., & Vela Lira, H. A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación educativa* (México, DF), 14(64), 123-144.

López, M. L, y Pastor, T. (2017). Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 432-437.

Martinez, E., Vargaz, M. (2002). La investigación sobre la educación superior en Colombia: estado del arte. Instituto Colombiano para el Fomento de la educación superior ICFES. Recuperado En: [http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%20Electronica/index\\_files/documentos/Investigacion%20la%20ES%20-%20ICFES.pdf](http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%20Electronica/index_files/documentos/Investigacion%20la%20ES%20-%20ICFES.pdf)

Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación política. Centro de Educación del Desarrollo (CED). Ediciones pedagogicas Chilenas. Santiago de Chile.

Mendoza, V. E., Boza, J. A. (2020). La huella emocional del docente en las aulas universitarias. Retos y competencias en el siglo XXI. *Centro Sur*, vol. 4, núm. 1, 2020. Grupo Compás, Ecuador

Misión de Sabios .(2019). Colombia hacia una sociedad del Conocimiento. Reflexiones y propuestas. Volumen 1. Encontrado en:

<https://mlr.vicepresidencia.gov.co/Documents/01062020--463953067-eBook-Colombia-Hacia-Una-Sociedad-Del-Conocimiento%20%281%29.pdf>

Modzelewski, H. (2007). Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones Filosóficas, México.

Mortigo, A., Rincon, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. Boletín virtual, vol 7, num.2. Recuperado En: file:///Users/admin/Downloads/Dialnet-DesarrolloDeCompetenciasEmocionalesEnElAulaDeClase-6312417.pdf

Nussbaum, M. (2001). Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Ediciones Paídos. Barcelona

Nussbaum, M. (2006). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Ediciones Paídos. Barcelona

Nussbaum, M.C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Argentina: Katz Editores.

Pérez-Escoda, N.; Filella, G.; Alegre, A.; Bisquerra, R. (2007) Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 10, núm. 3, 2007, pp. 1183 - 1208 Universidad de Almería Almeria, España

- Pertegal-Felices, M. L., Molina-Carmona, R., Marcos-Jorquera, D., & Villagr -Arnedo, C. J. (2017). Evaluación de las competencias socioemocionales en entornos de aprendizaje colaborativo de alumnos de Ingeniería Multimedia.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES
- Salmerón, V., López, R., García, Rodríguez, B., Martín, S., Sánchez, A.(2019). Necesidades de Orientación Personal del Alumnado en Educación Superior. Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa / coord. por F. Javier Murillo, Cynthia A. Martínez Garrido, Vol. 3, 2019 (Diagnóstico y evaluación educativa), ISBN 978-84-09-12411-4, p gs. 316-322.
- Tapia-Gutiérrez, C., Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 9, núm. 19, enero, 2017, pp. 133-148 Pontificia Universidad Javeriana.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Cali: Editorial del cauca.
- Vásquez, de P y Vásquez, S. B (2016). Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional y la felicidad en jóvenes recién titulados.

## ANEXOS

### **Anexo 1. Entrevista fenomenología**

En los encuentros para la entrevista, se explica a cada sujeto la forma en la que se desarrollará el proceso, las intenciones de la conversación, sobre su participación voluntaria en el estudio, el uso y la confidencialidad de la información que compartirían, así como también, la forma en que esta sería recolectada, por medio de la grabación en la plataforma virtual.

Para el desarrollo se tuvo en cuenta las siguientes particularidades de la entrevista fenomenológica:

- Se tuvo en cuenta en primer lugar, el propósito del estudio orientado a partir de la comprensión sobre cómo se configuran las vivencias de los procesos socioemocionales.
- La claridad sobre la intención fenomenológica de la entrevista, es decir, el fenómeno vivencial que se quiere explorar a partir del propósito del estudio, manteniendo los relatos centrado en él, y evitando el interés sobre cuestiones que pudiesen dispersar.



- Obtener material vivencial detallado, lo que implica que el sujeto recuerde desde: ¿cuándo fue?, ¿dónde fue?, ¿qué sintió?, ¿qué había alrededor?, ¿con quiénes sucedió?.
- Finalmente, se inicia la entrevista con la invitación que se expone a continuación, permitiendo que la persona libremente inicie su narración, y evitando interrumpirla.

Pregunta de apertura: “Cuéntame de experiencias con maestros en tu vida universitaria, donde sientes que se nutrió tu mundo emocional y la manera como te relacionas con los demás”.