



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

“Representaciones de Docentes sobre Educación Emocional”

Autoras:

Bangher, Rocío DNI 37117555

Garavaglia, Jérica DNI 38383916

Docente tutora: Lic. Lucía Pansa

Dra. Mazzoni, Cecilia

Prof. Adjunta: Dra. Jimena Rodríguez

Prof. Adjunta: Lic. Melina Carta Díaz

Lugar: Rosario

Fecha de presentación: 13/07/2026

Firma autor/es:

A handwritten signature in blue ink, likely belonging to Rocío Bangher, located on the left side of the bottom section.

A handwritten signature in blue ink, likely belonging to Jérica Garavaglia, located on the right side of the bottom section.

“REPRESENTACIONES DE DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL”

Autoras

Bangher, Rocío Itatí

Firma: _____



Garavaglia, Jérica Ivonne

Firma: _____



Tutora

Lic. Pansa, Lucía

Firma: _____



Agradecimientos

A nuestra tutora y profesora Lucía Pansa, por guiarnos en cada etapa del desarrollo de esta tesina. Su claridad y precisión en cada corrección fueron fundamentales para enriquecer nuestro trabajo, el cual pudimos perfeccionar gracias a sus valiosas enseñanzas y recomendaciones.

A nuestras familias, amigos y compañeros, por el acompañamiento y el apoyo incondicional brindado en todo este proceso de formación académica. Su confianza y aliento fueron fundamentales para alcanzar esta meta tan significativa en nuestras vidas.

Finalmente, agradecemos a cada uno de los docentes entrevistados, quienes con compromiso y de manera desinteresada participaron en esta investigación, su valioso aporte no solo hizo viable esta investigación, sino que también nos brindó perspectivas fundamentales para seguir reflexionando sobre lo vital que resulta la educación emocional en la enseñanza.

RESUMEN

La presente investigación se propone explorar y describir las representaciones de los docentes sobre la educación emocional en el aula y su relación con el aprendizaje académico de los adolescentes en Laguna Blanca. El interés por esta temática surge a partir del creciente reconocimiento de la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo, responde a la necesidad de comprender cómo los docentes de secundaria conciben e implementan la educación emocional en sus prácticas pedagógicas. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a diez docentes. Posteriormente, los datos obtenidos fueron analizados mediante un proceso de categorización y análisis temático, organizado en función de los objetivos específicos de la investigación. Entre los principales resultados obtenidos, puede mencionarse que los docentes admiten que existe un vínculo directo entre el estado emocional del estudiante y su desempeño académico, aunque manejan definiciones variadas y, a veces, imprecisas sobre el tema. En consecuencia, si bien los docentes reconocen la importancia de la educación emocional, manifiestan dificultades para su abordaje en las prácticas cotidianas, asociadas a la falta de formación específica, la escasa institucionalización de propuestas de educación emocional y las limitaciones para intervenir frente a determinadas problemáticas emocionales en el ámbito escolar. En conclusión, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer las condiciones institucionales y formativas que favorezcan la incorporación de la educación emocional en las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: educación emocional, representaciones docentes, aprendizaje académico, adolescencia, educación secundaria, psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción.....	3
2. Marco Teórico.....	8
2.1 Emoción.....	8
2.1.1 Definición de emoción.....	8
2.1.2 Inteligencia emocional: origen y desarrollo del concepto	10
2.1.3 Educación emocional: aplicación pedagógica de la inteligencia emocional	12
2.2 La dimensión emocional del aprendizaje	14
2.2.1 Aprendizaje	14
2.2.2 Aprendizaje académico.....	16
2.2.3 Educación secundaria.....	19
2.2.4 Adolescencia.....	20
2.3 Representaciones.....	23
2.3.1 Representaciones docentes.....	25
3. Metodología.....	29
3.1 Objetivos general y específicos.....	29
3.2 Enfoque metodológico.....	29
3.3 Diseño y alcance.....	30
3.4 Participantes.....	31
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	31
3.6 Procedimientos.....	31
3.7 Análisis de datos.....	32
4. Resultados.....	35
5. Conclusiones.....	51
6. Referencias.....	56
7. Apéndice.....	60

Capítulo I INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las emociones han adquirido una creciente relevancia dentro del ámbito educativo, debido al reconocimiento de su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Históricamente, el sistema educativo ha priorizado el desarrollo de habilidades cognitivas y la adquisición de conocimientos, relegando en gran medida la dimensión emocional de los estudiantes. Distintas disciplinas han demostrado que las emociones son fundamentales para aprender, mantenerse motivado y vincularse con otros. Debido a ello, la educación emocional busca promover el desarrollo de competencias emocionales que permitan a las personas comprender, expresar y regular sus emociones de manera adecuada, favoreciendo así su desarrollo personal, social y académico.

La educación emocional se ha consolidado progresivamente como una temática de interés para investigadores y profesionales de la educación, quienes destacan la necesidad de incorporarla de manera sistemática dentro de las instituciones escolares.

Autores como Goleman (1995) y Bisquerra (2000, 2009, 2020) han señalado que el desarrollo emocional constituye un complemento indispensable del desarrollo cognitivo y que ambos procesos se encuentran estrechamente relacionados. Desde esta perspectiva, la escuela es concebida no solo como un espacio de transmisión de contenidos académicos, sino también como un ámbito privilegiado para el desarrollo integral de los estudiantes, en el que las emociones ocupan un lugar central.

Asimismo, Lozada y Rodríguez (2019) realizaron un estudio mediante entrevistas semiestructuradas sobre las percepciones que poseen docentes de bachillerato acerca de sus propias habilidades emocionales. Los resultados indicaron que los docentes no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional. Además, se

evidenció una falta de preparación para transmitir habilidades emocionales a los estudiantes, por lo que los autores consideran fundamental la implementación de programas de formación docente que aborden el desarrollo de la inteligencia emocional, con el fin de mejorar el bienestar de docentes y estudiantes y optimizar el ambiente educativo.

En una línea similar, Frogoso Luzuriaga (2019) llevó a cabo una investigación sobre las prácticas que los docentes universitarios emplean para desarrollar la inteligencia emocional en sus estudiantes. Mediante grupos focales y entrevistas, los resultados mostraron que los docentes deben contar con competencias específicas para el manejo de emociones, además de capacidades cognitivas producto de su formación y experiencia personal. La autora sostiene que, si el docente no tiene una sólida preparación en los conocimientos de su disciplina como en el desarrollo de habilidades socioemocionales, le resultará difícil implementar prácticas que promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional.

Por otro lado, Alcalá et al. (2017), a través de grupos de discusión y análisis fenomenológico, identificaron percepciones positivas sobre la necesidad de integrar la educación emocional en las instituciones educativas, aunque señalaron una escasa sistematización de estas prácticas. Asimismo, destacaron la importancia del vínculo emocional entre docente y estudiantes, coincidiendo en que la educación emocional debe constituirse en una prioridad en el ámbito escolar y requiere de formación docente sistemática y contextualizada.

Desde otra perspectiva, Hernández (2017), mediante un estudio con enfoque cuantitativo y cualitativo, encontró una relación significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional. Los estudiantes con bajo desempeño académico presentaban niveles inferiores de inteligencia emocional, especialmente en las dimensiones intrapersonal e interpersonal. Además, se observó que factores como la motivación, la empatía y la autonomía influyen en el rendimiento. Se destaca que el clima emocional del aula, influenciado por el trato del docente, puede

impactar negativamente en el aprendizaje al afectar procesos como la atención, la memoria y la motivación.

Finalmente, en el nivel primario García Tudela y Marín Sánchez (2021) realizaron un estudio mediante cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas dirigidos a docentes. Los resultados evidenciaron que una parte significativa de la muestra posee una comprensión del concepto de inteligencia emocional y reconoce su utilidad en el ámbito educativo. En relación con las experiencias educativas, se identificaron iniciativas basadas en el teatro, las asambleas y otras actividades orientadas al trabajo emocional. Sin embargo, también se observaron casos en los que no existe una intención explícita de abordar la inteligencia emocional, sino que esta se trabaja de manera transversal a través de la resolución de conflictos, la empatía y la convivencia escolar.

A partir del recorrido realizado, se observa que las investigaciones previas se han centrado en analizar la importancia de la educación emocional en los contextos educativos, las competencias emocionales de los docentes, la relación entre educación emocional y rendimiento académico, así como las estrategias implementadas para favorecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Asimismo, diversos estudios han puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente en educación emocional y han destacado la incidencia de los factores emocionales en los procesos de aprendizaje y en el clima escolar.

Sin embargo, son escasas las investigaciones que abordan las representaciones que construyen los docentes acerca de la educación emocional y de su relación con el aprendizaje académico de los adolescentes en el nivel secundario. Del mismo modo, se observa una vacancia en estudios situados en contextos locales que permitan comprender cómo los docentes interpretan, significan y llevan a la práctica la educación emocional en su quehacer cotidiano. En este sentido, resulta pertinente profundizar las percepciones y experiencias de

los docentes, dado que constituyen actores fundamentales en la implementación de propuestas orientadas al desarrollo emocional de los estudiantes.

En función de lo expuesto, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones que construyen los docentes acerca de la educación emocional en el aula y de su relación con el aprendizaje académico de los adolescentes de Laguna Blanca?

La relevancia de esta investigación para la psicopedagogía radica en la posibilidad de generar conocimientos acerca de las concepciones que los docentes construyen en torno a la educación emocional y su incidencia en los procesos de aprendizaje. Comprender estas representaciones permitirá aportar elementos para el diseño de intervenciones psicopedagógicas que favorezcan el desarrollo integral de los adolescentes, fortaleciendo tanto las dimensiones cognitivas como emocionales implicadas en el aprendizaje. Asimismo, los resultados podrán constituirse en un aporte para la reflexión sobre las prácticas educativas y para la promoción de estrategias que contribuyan al bienestar emocional y al desempeño académico de los estudiantes en el nivel secundario.

El problema de investigación surge de la necesidad de comprender cómo los docentes de nivel secundario representan la educación emocional y cómo entienden su incidencia en el aprendizaje académico de los adolescentes, dado que, aunque la educación emocional es reconocida como un componente relevante del proceso educativo, existen dificultades para su implementación y escasos estudios que recuperen la perspectiva de los docentes.

En función de lo explicitado, se establece como objetivo general de la presente investigación explorar y describir las representaciones de los docentes sobre la educación emocional en el aula y su relación con el aprendizaje académico de los adolescentes en Laguna Blanca.

Los objetivos específicos que de allí se desprenden consisten en describir las representaciones que tienen los docentes sobre la educación emocional en el

contexto escolar, indagar cómo los docentes conciben la relación entre educación emocional y rendimiento académico, analizar las representaciones de los docentes sobre la influencia de la educación emocional en el bienestar y desempeño académico de los adolescentes, identificar los desafíos y oportunidades que los docentes reconocen en la implementación de la educación emocional en el aula.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos denominados Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados. En el capítulo correspondiente al Marco Teórico se desarrollan las principales categorías conceptuales, tales como emoción, inteligencia emocional, educación emocional, aprendizaje, aprendizaje académico, educación secundaria, adolescencia, representaciones, representaciones docentes.

En el capítulo referido al Marco Metodológico se plantean los objetivos, el enfoque metodológico, diseño y alcance de la investigación, participantes, instrumentos de recolección de datos, procedimientos de recolección de datos y el análisis de los datos.

El tercer capítulo contiene los principales Resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas y el análisis de las mismas. Por último, a modo de cierre, se exponen las conclusiones intentando realizar una contribución a la Psicopedagogía.

Capítulo II MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como finalidad sustentar conceptualmente la investigación sobre las representaciones de los docentes acerca de la educación emocional, a partir del análisis de las principales teorías y enfoques que abordan este fenómeno. Para ello, se desarrollan los conceptos clave de educación emocional y aprendizaje académico, así como los diversos autores que han investigado ésta temática en contextos escolares similares.

Tomando en consideración el objetivo principal del estudio, se procede a desglosar las principales categorías conceptuales que conforman la problemática, abordando tanto los aspectos generales como aquellos específicos que permiten comprender en profundidad el objetivo de investigación.

2.1 Emoción

2.1.1 Definición de emoción

El objetivo de este trabajo no reside en implantar un debate, o realizar una explicación técnica propia de las neurociencias sobre las emociones. No obstante, es necesario partir del hecho de que una emoción es un movimiento corporal que se presenta al mismo tiempo cuando un objeto excita al individuo, es decir, la emoción siempre se hace presente en el cuerpo. Las emociones pueden concebirse como funciones biológicas del sistema nervioso destinadas a generar conductas que aseguren la adaptación y supervivencia del sujeto en su medio o contexto (María Isabel Miñaca Laprida; Mirian Hervas Torres & Isabel Laprida Martin, 2013).

En cuanto a su etimología, la palabra *emoción* proviene del verbo latín *moveré*, que significa “movimiento hacia”. En este sentido, todas las emociones se originan como respuestas ante reacciones o acontecimientos que movilizan al sujeto a actuar de una determinada manera (Goleman, 1995).

En la respuesta emocional, se pueden identificar tres componentes: en primer lugar, se menciona al aspecto neurofisiológico que refiere a reacciones tales

como la taquicardia, sudoración, cambios en el tono muscular y secreciones hormonales, entre otras, originadas en el Sistema Nervioso Central. En segundo lugar, la dimensión comportamental, vinculada con la expresión emocional, es decir, la observación del comportamiento de una persona permite deducir qué emociones está experimentando. En este sentido, el lenguaje no verbal, principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, proporcionan señales con bastante precisión. Por último, se encuentra la dimensión cognitiva -coincidente con la denominación de “sentimiento”- que supone la experiencia emocional subjetiva de lo que acontece, permitiendo no solo tomar conciencia de la emoción que se experimenta, sino también nombrarla (Bisquerra, 2009).

Ibarrola (2014) sostiene que las emociones son procesos psicológicos que actúan para restablecer el equilibrio ante una amenaza, por lo tanto, se las considera como guías que influyen en la conducta del ser humano, al ser estímulos que en nuestro organismo producen cambios fisiológicos. Asimismo, la autora, entiende que la emoción, el afecto, el sentimiento y el estado de ánimo, no son fenómenos puramente individuales, sino productos de la comunicación entre dos o más personas. En consecuencia, su análisis requiere considerar el contexto de la conducta comunicativa y su significado.

Queda evidenciado que las emociones y los afectos ocupan un lugar central en el funcionamiento del ser humano. Asimismo, Bisquerra (2000), refiere que una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un suceso externo o interno, por lo tanto, una misma situación puede desencadenar diferentes emociones en distintas personas. En este sentido, Gómez Sánchez (2019) considera que las mismas constituyen una parte muy importante en nuestro funcionamiento como ser humano; continuamente las experimentamos, pero pocas son las veces que reflexionamos sobre qué son y cómo influyen en nuestro comportamiento y aprendizaje, de ahí surge, entonces, la importancia de

poder identificarlas y nombrarlas, para posteriormente saber cómo manejarlas (Calderón Rodríguez, 2012).

En efecto, las consideraciones anteriores indican que, por medio de las competencias emocionales, los individuos aprenden a desplegar diversas estrategias para gestionar sus emociones de forma apropiada (conciencia emocional, regulación emocional, empatía, resolución de conflictos, entre otros), lo cual permitirá afrontar situaciones difíciles o momentos que generen sentimientos negativos. Por esta razón, se vuelve sustancial comprender que las emociones se aprenden: cuando el sujeto logra comprender por qué se siente de una determinada manera, puede saber de qué manera enfrentarlo (Ezeiza, et al., 2008).

2.1.2 Inteligencia emocional: origen y desarrollo del concepto

Durante gran parte del siglo XX, el concepto de inteligencia estuvo vinculado casi exclusivamente a habilidades cognitivas como el lenguaje, la memoria y el razonamiento lógico-matemático (D'Ornano, 2012). Esta visión reduccionista del intelecto humano comenzó a ser cuestionada hacia las últimas décadas del siglo pasado, cuando diversos investigadores propusieron ampliar el concepto de inteligencia, incorporando otras capacidades fundamentales para el desarrollo personal y social.

En este marco, resulta clave mencionar la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1995). Este autor plantea que la inteligencia no es un conjunto homogéneo de habilidades, sino una red de competencias autónomas pero interrelacionadas. Entre las ocho inteligencias inicialmente propuestas, se destacan la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, por su relevancia como antecedentes directos del concepto de inteligencia emocional (Bisquerra, 2009). La primera refiere a la capacidad de comprender y relacionarse eficazmente con otras personas, mientras que la segunda se vincula con la comprensión de uno mismo, es decir, con el autoconocimiento emocional.

A partir de estos aportes teóricos, y especialmente con el trabajo de Salovey y Mayer (1990), se introduce formalmente el término *“inteligencia emocional”*, entendido como la habilidad para percibir, comprender, manejar y regular las propias emociones y las de los demás. El concepto adquirió gran difusión a partir de la publicación del libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1995), quien contribuyó a acercar este enfoque al ámbito educativo, laboral y social.

Goleman definió la inteligencia emocional como la capacidad de tener conciencia de las propias emociones, comprender los sentimientos ajenos, tolerar la presión, regular la frustración y fomentar la empatía y las habilidades sociales. Según su modelo inicial, la inteligencia emocional se compone de cinco dimensiones fundamentales:

- a) Conciencia emocionales
- b) Autorregulación
- c) Automotivación
- d) Empatía
- e) Habilidades sociales

Posteriormente, en una revisión de su modelo, Goleman (1998) reorganiza estas dimensiones en cinco competencias emocionales agrupadas en torno a aspectos intrapersonales e interpersonales: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales, cada una con subcomponentes específicos como el autocontrol, la iniciativa, la comprensión de los demás, el liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo.

De acuerdo con Vivas et al. (2007), la inteligencia emocional no solo implica reconocer y comprender las emociones, sino también utilizarlas estratégicamente para orientar pensamientos y conductas en pos del bienestar personal y social. En este sentido, se trata de una capacidad que contribuye a la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la adaptación al entorno, integrando emoción y razón en un mismo proceso.

En definitiva, esta visión integradora del funcionamiento humano dio lugar a un nuevo enfoque en educación, que reconoce la necesidad de desarrollar, junto con las habilidades cognitivas, aquellas competencias emocionales que permiten a los individuos desenvolverse con mayor eficacia en la vida personal, académica y social.

2.1.3 Educación emocional: aplicación pedagógica de la inteligencia emocional

A partir del desarrollo del concepto de inteligencia emocional, surge la necesidad de trasladar estas habilidades al ámbito educativo, dando lugar al concepto de educación emocional. Este término, relativamente reciente, representa una innovación pedagógica que toma los aportes teóricos de la inteligencia emocional y los transforma en estrategias y prácticas educativas orientadas al desarrollo integral del alumnado (Bisquerra, 2011; D'Ornano, 2012).

Durante muchos años, la educación formal se centró casi exclusivamente en los aspectos cognitivos del aprendizaje, priorizando la adquisición de conocimientos sobre otras dimensiones del ser humano. Sin embargo, como señalan Bisquerra (2020) y García Retana (2012), hacia fines del siglo XX comenzó a consolidarse un cambio de paradigma que revalorizó el papel de las emociones en el proceso educativo, promoviendo una visión más integral del desarrollo humano.

En este contexto, la educación emocional se define como un proceso educativo, continuo y permanente, cuyo objetivo es potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, integrando ambos aspectos en la formación de la personalidad (Bisquerra, 2000). Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades como el autoconocimiento, la regulación emocional, la empatía, la motivación personal y las competencias sociales, entendidas como herramientas esenciales para enfrentar los retos de la vida cotidiana y mejorar la calidad de vida.

Desde esta perspectiva, la educación emocional debe estar presente de manera transversal a lo largo de toda la trayectoria educativa, desde la infancia

hasta la vida adulta (Bisquerra, 2009, 2018). Así, se convierte en una educación para la vida, que no sólo se limita a los contenidos académicos, sino que abarca todas las dimensiones del ser humano: física, emocional, intelectual, moral y social.

Además, la implementación de programas de educación emocional impacta directamente en el clima escolar, las relaciones interpersonales, el comportamiento en clase y el rendimiento académico. Tal como lo plantea Bisquerra (2020), esta forma de educación también actúa como una estrategia de prevención primaria inespecífica, al contribuir con la adquisición de competencias que pueden aplicarse en contextos diversos, incluyendo la prevención del estrés, la ansiedad, el consumo problemático, la violencia o la depresión.

Asimismo, la educación emocional no busca sustituir la razón por la emoción, sino integrar ambas en una visión compleja del sujeto. Se parte de la idea de que el estudiante es protagonista de su proceso de formación, y que este debe considerar tanto los aprendizajes académicos como los aspectos socioemocionales, motivacionales y axiológicos (Ezeiza et al., 2008; D'Ornano, 2012).

En síntesis, la educación emocional se presenta como una respuesta educativa actual y necesaria, orientada a promover el bienestar emocional, la salud mental y el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo el papel central que las emociones tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2 La dimensión emocional del aprendizaje

2.2.1 Aprendizaje

El aprendizaje constituye una actividad intrínseca al ser humano; por ello, resulta relevante profundizar en su comprensión desde una perspectiva psicopedagógica, la cual lo concibe como un proceso complejo y dinámico. Con este propósito, se analizará el concepto desde las miradas de diversos autores.

Para comenzar, se consideran los aportes de Fernández (2002), quien sostiene que, en todo proceso de vinculación entre quien enseña y aprende se

configuran cuatro niveles, a través de los cuales se establece una relación particular con el aprendizaje. Según la autora, es necesario activar estos niveles para que el aprendizaje ocurra: el organismo heredado, el cuerpo formado a partir de la mirada del otro, la inteligencia que se construye en la interacción social y la estructura del deseo, entendida como el deseo de ser deseado por el otro.

Por su parte, Müller (2006) considera que el aprendizaje es posible porque existe un deseo de aprender, un deseo de conocimiento, puesto en acto por el afecto, por ambivalente y conflictivo que este resulte. Aprender es un proceso que activa diversos sistemas presentes en cada persona, influenciado por una red de relaciones, códigos culturales y lingüísticos que, incluso antes del nacimiento, asignan un lugar al individuo dentro de la sociedad. Dichos elementos son apropiados por el sujeto dentro de un contexto determinado mediante estructuras psíquicas.

Ambos enfoques permiten comprender el aprendizaje como un proceso relacional, en el cual la interacción entre docente y estudiante resulta fundamental para otorgar significado al objeto de conocimiento. Desde esta perspectiva, es necesario que participen dos sujetos con funciones diferenciadas: el docente, que actúa como facilitador del aprendizaje, y el estudiante, quien protagoniza dicho proceso.

De manera coincidente, Fernández y Müller sostienen que el deseo de aprender constituye una condición indispensable, tanto para quien enseña como para quien aprende. Este deseo es esencial, ya que mediante el aprendizaje el sujeto se constituye como tal. Por ello, el rol docente debe incluir una visión integral del alumno, que contemple los cuatro niveles del sujeto, así como también su entorno familiar y social, elementos claves en la configuración de su subjetividad.

Asimismo, el aprendizaje es un proceso de gran complejidad que implica la participación del sujeto en su totalidad, incluyendo sus conflictos, sus historias y los discursos de los distintos actores que intervienen en la escena educativa. En

consecuencia, se requiere una mirada ampliada que no se limite a lo superficial, sino que explore también los aspectos más profundos del fenómeno.

En esta línea, Müller (2006) sostiene que aprender implica una disposición funcional de los recursos subjetivos y la posibilidad de asimilar lo nuevo mediante una ruptura. Es decir, el sujeto transforma los contenidos, códigos y señales que recibe a partir de una relación primaria cargada de sentido, lo que permite una construcción subjetiva-intersubjetiva-objetiva con los conocimientos y las técnicas. De este modo, el sujeto alcanza una elaboración y reconstrucción propia.

Desde el rol docente, es fundamental fomentar el deseo de aprender en los estudiantes. Crear un ambiente de confianza y seguridad emocional favorece el desarrollo de un proceso de enseñanza que contemple no solo la individualidad del alumno, sino también el contexto cambiante en el que se inserta, marcado por un acelerado avance tecnológico que impacta tanto en docentes como en estudiantes.

El enseñante, en consecuencia, debe contar con la formación necesaria para enfrentar no solo las exigencias del sistema educativo, sino también las demandas sociales y del contexto, procurando reducir la brecha entre los contenidos escolares y los desarrollos tecnológicos contemporáneos. Esta es la realidad de la sociedad actual: nadie permanece ajeno a la influencia de la tecnología y los medios de comunicación en la vida cotidiana.

En el marco de la psicopedagogía, hablar del aprendizaje implica atender a los múltiples factores que lo condicionan. En sintonía con lo planteado por las autoras citadas, Gómez (2017) señala que esta disciplina se ocupa de los procesos de aprendizaje, reconociendo la influencia de áreas como la medicina, la pedagogía y la psicología en su abordaje.

En consecuencia, se puede afirmar que la perspectiva psicopedagógica se centra en el estudio del aprendizaje humano: cómo ocurre, cómo se desarrolla, cuáles son los factores que lo facilitan o lo dificultan, y cómo pueden prevenirse o

tratarse sus alteraciones. Su objetivo es promover aprendizajes significativos para quienes participan del proceso educativo.

Esta disciplina asume una mirada individual y subjetiva del aprendizaje, identificando tanto los obstáculos como los factores facilitadores. Su especificidad radica en que su objeto de estudio es un “objeto subjetivo” abordado por un “sujeto subjetivo” (Müller, 2006).

2.2.2 Aprendizaje académico

El aprendizaje académico está conformado por una serie de tareas, acciones y operaciones que el estudiante realiza para procesar, incorporar y asimilar los contenidos, modificando sus estructuras mentales, su sistema de conocimiento y su conducta. El desempeño académico se concibe como un constructo complejo que refleja lo aprendido por una persona a partir de un proceso de instrucción, y está determinado por la interacción entre varios factores: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes y contexto.

Esta definición ha sido retomada por investigaciones recientes, como la de Rubiano Romero y Martínez Huertas (2024), quienes profundizan en la naturaleza multifactorial del desempeño académico. En esta línea, si se consideran variables como la motivación, la personalidad, las actitudes y los contextos, puede afirmarse que la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental para favorecer un clima escolar equilibrado y contribuir a la formación integral de mejores personas.

La educación emocional se define como un proceso educativo continuo y permanente que debe estar presente en el currículo y en la formación constante de los profesionales (Goleman, 1995, como se cita en Valenzuela Rojano, 2010, p. 54). Educar en inteligencia emocional implica que los docentes sean capaces de identificar y gestionar sus propias emociones, sin reprimirlas ni inhibirlas, y acompañar del mismo modo las emociones de sus alumnos. El propósito es ofrecer formas constructivas de expresión emocional, especialmente ante aquellas consideradas negativas o nocivas, que suelen ser más difíciles de aceptar, procesar

y comunicar de manera adecuada. En este sentido, Valenzuela Rojano (2010) destaca la importancia de educar la inteligencia emocional desde la escuela, ya que permite que los niños aprendan a enfrentar y resolver los problemas que se les presentan, al mismo tiempo que desarrollan la capacidad de controlar sus emociones.

En relación con esto, Schlemenson (2016) ofrece una concepción del aprendizaje centrada en el vínculo particular que establece cada individuo con su entorno. Dicho vínculo activa el deseo de conocer, el cual se sostiene a partir de relaciones significativas. Desde esta mirada, aprender se constituye en una actividad propia de un sujeto social que, al transformar la realidad que lo rodea, genera su fuente genuina de conocimiento (Dabas, 1998).

Asimismo, el aprendizaje solo puede desarrollarse dentro de un contexto social en el que se construyan las estructuras del saber (García Retana, 2012). En consecuencia, no puede haber construcción cognitiva, producción intelectual ni aprendizaje escolar si no existe un sujeto que dé sentido al objeto de conocimiento (Filidoro, 2002).

A su vez, García Retana (2012) propone analizar los procesos de aprendizaje considerando cuatro dimensiones fundamentales: la motivación (que incluye los factores emocionales), las capacidades cognitivas, los estilos de aprendizaje y los objetivos curriculares. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un fenómeno tanto individual como social, influido por valoraciones subjetivas y percepciones emocionales.

En consecuencia, las emociones adquieren un papel determinante, ya que pueden facilitar o dificultar el acceso al conocimiento. De hecho, ciertas emociones pueden generar bloqueos o sensaciones de amenaza permanente (Casassus, 2003). De este modo, queda claro que el aprendizaje no se produce de manera aislada de los sentimientos; por el contrario, la alfabetización emocional tiene una

relevancia equivalente a la enseñanza de contenidos como las matemáticas o la lectura (Goleman, 1995).

Desde este enfoque, el aprendizaje debe entenderse como el producto cultural resultante la interacción dinámica entre dos vertientes: la racional, ligada a la cognición y, la emocional, ligada a los sentimientos (García Retana, 2012).

Todo lo desarrollado hasta aquí permite concluir que el proceso de aprendizaje está siempre mediado por la historia personal de cada sujeto, por los vínculos que establece con los otros, por sus deseos, intereses y necesidades particulares. En definitiva, no depende exclusivamente de las habilidades cognitivas, sino también —y en gran medida— de sus disposiciones emocionales. En otras palabras, no se aprende aquello que no moviliza, que no despierta interés o que no genera una conexión emocional significativa.

Por este motivo, la educación emocional se vuelve indispensable y debe estar presente en todas las materias, en cada jornada educativa y desde todos los ángulos temáticos posibles Hernández et al., (2014).

2.2.3 Educación secundaria

La educación secundaria representa uno de los pilares esenciales dentro del sistema de educación formal, además, posee carácter obligatorio en nuestro país. La función principal de la escuela es formar integralmente a los estudiantes, tarea en la que resulta indispensable la colaboración tanto de la familia como de la sociedad en su conjunto. El trabajo articulado entre estos actores y la institución educativa fortalece los procesos de aprendizaje, legitimando a los docentes como agentes clave de socialización, tanto en el plano académico como en el social.

El Estado, a través de sus niveles nacional y provincial, impulsa políticas y acciones orientadas a mejorar tanto la calidad de los aprendizajes como la estructura organizativa del sistema educativo. De acuerdo con la normativa provincial de Chaco, la escuela secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica destinada a adolescentes, jóvenes y adultos que hayan completado la

Educación Primaria. Su objetivo es garantizar el pleno ejercicio de la ciudadanía, así como también brindar herramientas para la inserción laboral y la continuidad en estudios superiores. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Chaco, 2014).

A partir de las finalidades y objetivos propuestos para este nivel, se busca formar sujetos comprometidos con valores éticos y democráticos -como la participación, la libertad, la solidaridad y la resolución pacífica de conflictos- capaces de valorar el conocimiento y proyectar sus propios caminos de vida. Para alcanzar estas metas, es imprescindible el trabajo articulado entre la escuela, la familia y los adolescentes, considerando sus contextos, realidades y modos particulares de interpretar el entorno social desde una mirada compartida.

En este marco, la escuela debe concebirse como un espacio donde se promuevan habilidades vinculadas a la inteligencia emocional, las cuales deben también desarrollarse en otros entornos como el hogar y la comunidad. En relación con ello, Elías et al. (2001), sostienen que fomentar estas habilidades requiere un esfuerzo coordinado y conjunto con las familias y actores comunitarios. De este modo, las dimensiones emocional y académica no deben entenderse como excluyentes, sino integradas en una educación verdaderamente integral.

Desde esta perspectiva, la implementación de programas de educación emocional y social puede contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos, éticos y con sustento moral, preferentemente acompañados por la familia y la comunidad. Esto exige el uso de estrategias didácticas adecuadas que favorezcan cambios positivos y un mayor control emocional en las relaciones interpersonales.

Durante su paso por la secundaria, los estudiantes atraviesan cambios significativos, transitando de la niñez hacia una etapa caracterizada por transformaciones físicas, cognitivas y emocionales, así como por conflictos en las relaciones interpersonales. Esta etapa se conoce como adolescencia.

2.2.4 Adolescencia

Tal como se ha mencionado, en la Educación Secundaria los adolescentes transitan por una etapa de transformación profunda en los aspectos psicológicos, biológicos y sociales. Según el Diseño Curricular para Educación Secundaria, se trata de un grupo social dinámico, diverso y en constante cambio. En este sentido, se reconoce a la adolescencia como una categoría social y cultural, atravesada por las condiciones particulares de cada contexto. La escuela secundaria enfrenta el desafío de reconocer la diversidad de trayectorias vitales y experiencias educativas de los estudiantes que integran sus aulas.

En cuanto a la definición de adolescencia, Stone y Church (1995) la describen como una etapa necesaria para alcanzar la madurez, tanto en lo social como en lo individual, permitiendo al sujeto ganar autonomía e independencia. Estos autores destacan que el término adolescencia se emplea con dos sentidos: uno físico, que inicia con la pubertad y finaliza con la madurez corporal, y otro psicológico, entendido como un estado anímico o forma de ser que comienza junto con la pubertad y se extiende hasta que se logra la madurez social. Esta última, a diferencia del desarrollo físico, no es universal, ya que depende de cada cultura.

Por su parte, Hurlock (1973) sostiene que la adolescencia es una etapa de transición, donde el individuo deja atrás la infancia para convertirse, tanto física como psicológicamente, en un adulto. En términos generales, se inicia con la madurez sexual y concluye con la emancipación legal del control adulto.

Se considera que, al llegar a la adultez joven, los adolescentes logran consolidar su identidad personal, desarrollando una madurez emocional que les permite reconocer sus valores y proyectarse hacia el futuro con mayor claridad.

En conclusión, a partir de los puntos abordados en este apartado, podemos afirmar que la educación emocional constituye un proceso formativo continuo y permanente, orientado a fortalecer el desarrollo emocional como complemento esencial del desarrollo cognitivo. Desde la mirada psicopedagógica, se ha considerado que muchas de las dificultades de aprendizaje están estrechamente

relacionadas con la dimensión emocional. En este sentido, trabajar sobre la formación integral del estudiante permite intervenir sobre diversas problemáticas del ámbito psicopedagógico, enriqueciendo tanto el proceso de aprendizaje como la práctica profesional del psicopedagogo (Fernández, 2000).

La adolescencia se caracteriza como un periodo de crisis emocionales. Los retos que impone la escuela, junto con el aumento progresivo de las exigencias académicas, los efectos de la pubertad, los aspectos sexuales (atracción, identidad, impulsividad, entre otros), la impulsividad relacionada con comportamiento violento, etc., hacen que en estas edades se vivan emociones muy intensas (Bisquerra, 2011).

Entre los 10 y los 16 años, disminuye progresivamente el nivel de satisfacción del adolescente con su entorno, consigo mismo y con sus relaciones familiares, escolares y sociales (Bisquerra, 2011). Durante esta etapa, prevalecen las emociones negativas por sobre las positivas; por este motivo, resulta esencial incorporar la educación emocional, con el fin de promover la toma de conciencia y el fortalecimiento de aquellas experiencias que generan emociones constructivas.

La educación emocional, orientada a fomentar el bienestar consciente durante la infancia y adolescencia, constituye una responsabilidad social que involucra al sistema educativo, las familias, la administración pública y la sociedad en general (Bisquerra, 2011).

En este sentido, el contexto escolar debería favorecer la toma de conciencia de las emociones positivas mediante la creación de pequeños acontecimientos que las favorezcan (Bisquerra, 2011).

Por lo tanto, es fundamental considerar las necesidades de cada grupo y adaptar los contenidos según sea necesario, aplicar pequeñas actividades, de manera constante en la práctica educativa. De esta forma, se fortalece la autorregulación frente a emociones intensas, la toma de decisiones conscientes, el manejo de la frustración, el estrés y la ansiedad. Todo ello contribuye al desarrollo

de la motivación, la curiosidad, las habilidades sociales y emocionales, favoreciendo la retención de información y las relaciones interpersonales. Asimismo, promueve el conocimiento y la conciencia de sí mismo y de los demás, fomentando el crecimiento personal y social, así como una visión realista de las propias posibilidades.

La autoestima, el autocontrol, la autonomía y la capacidad para relacionarse positivamente con otras personas. Estas competencias podrían desarrollarse intencionalmente en el periodo escolar, con lo cual muchas personas estarían mejor preparadas para la vida. (Bisquerra, 2011).

2.3 Representaciones

Según Mazzitelli et al. (2009), la representación puede entenderse como una organización con significado que actúa como guía para la acción, funcionando como un sistema simbólico que otorga sentido a las prácticas. A través del intercambio comunicativo, las representaciones individuales se transforman en sociales, ya que ese conocimiento producido y compartido pasa a formar parte de la vida colectiva. Así, se configuran como principios que orientan las relaciones entre los distintos actores sociales (Jodelet, 1989).

Desde esta perspectiva, las representaciones conforman una estructura mental organizada, compuesta por un entramado de información, creencias, opiniones y actitudes respecto de un objeto determinado. Estas creencias y actitudes no surgen de forma aislada, sino que se conectan con la memoria colectiva y con la historia compartida por un grupo, lo cual le confiere cierta resistencia al cambio. Por este motivo, analizar y comprender estas representaciones permite indagar cómo los docentes construyen e interpretan su visión del conocimiento, de la realidad y, en consecuencia, de la educación misma (Mazzitelli et al., 2009).

Por otro lado, Señorino et al. (2014) introducen una distinción entre representaciones implícitas y explícitas. Las primeras se originan en la experiencia

personal y suelen evidenciarse en las prácticas docentes cotidianas. Las segundas, en cambio, se derivan de la formación académica y se expresan principalmente a través del discurso profesional. Debido a que las representaciones implícitas nacen de vivencias previas, tienden a estar profundamente arraigadas. Así, cuando un docente inicia su proceso de formación, ya posee un bagaje de creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, moldeado por su paso por diversos contextos culturales y educativos.

En este sentido, identificar y analizar esas representaciones —especialmente a través de las prácticas discursivas— permite no solo comprender cómo los docentes actúan e interpretan las situaciones del aula, sino también visibilizar el lugar que asignan a las dimensiones emocionales dentro del proceso de aprendizaje.

En relación con ello, Señoríño et al. (2014) destacan el profesor es un factor clave para determinar el éxito o el fracaso de cualquier innovación curricular, ya que es un sujeto estratégico que toma decisiones basadas no sólo en el conocimiento disciplinar y pedagógico, sino en sus propias creencias sobre lo que significa aprender y enseñar.

En definitiva, las representaciones desde las cuales los docentes otorgan sentido a las prácticas de enseñanza y aprendizaje constituyen un punto de partida fundamental para reflexionar sobre posibles transformaciones dentro del ámbito educativo (Señoríño et al. 2014).

2.3.1 Representaciones docentes

Las representaciones sociales constituyen una manifestación del conocimiento del sentido común. En los últimos años, en el ámbito nacional se han desarrollado diversas investigaciones que han tomado como objeto de análisis las representaciones sociales de diferentes actores del sistema educativo: estudiantes, docentes, autoridades institucionales y familias. Estas representaciones,

expresadas por sujetos individuales, hacen referencia a distintos elementos como instituciones, contenidos, metodologías, acontecimientos o normativas. De este modo, se resalta la relevancia de estudiar y comprender las representaciones sociales dentro del campo de la investigación educativa.

Para Moscovici (1979), una representación social es un conjunto organizado de saberes, y a la vez una actividad psíquica mediante la cual los individuos comprenden la realidad física y social que los rodea, lo que les permite integrarse en grupos y en las dinámicas cotidianas de intercambio. Además, las define como sistemas compuestos por valores, conceptos y prácticas que ofrecen herramientas a los sujetos para ubicarse y actuar dentro del entorno social y material.

Posteriormente, el mismo autor (Moscovici, 1981) reformula su concepción, describiéndolas como un conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones surgidas de la vida cotidiana y del intercambio comunicacional entre las personas. En este sentido, las representaciones sociales se equiparán a mitos y creencias propias de las sociedades tradicionales, ya que constituyen formas actuales del sentido común. Son construcciones cognitivas colectivas que surgen en la interacción diaria, y permiten a las personas comprender su mundo desde una lógica compartida.

Desde esta línea, Denise Jodelet (1986, 1989) sostiene que el concepto de representación social alude a una forma específica de conocimiento: el saber del sentido común, cuyas características reflejan procesos funcionales y generativos determinados socialmente. En una perspectiva más amplia, lo define como una modalidad del pensamiento social. Entre sus contribuciones más significativas, destaca que se trata de un conocimiento espontáneo, no científico, construido a partir de experiencias propias y de los modelos transmitidos por la tradición, la educación y los medios de comunicación. Así, se diferencia del pensamiento científico, aunque cumple un rol igualmente significativo en la construcción de significado.

En ese marco, si en las sociedades pre modernas el mito representaba el conocimiento total de las personas, en la sociedad contemporánea, las representaciones sociales se constituyen como uno de los múltiples caminos para comprender la realidad, coexistiendo con otras formas de conocimiento como la religión, el mito o la ciencia. Para Moscovici, estas formas no son jerárquicamente superiores o inferiores entre sí, sino que responden a procesos distintos. En las sociedades industriales actuales, la ciencia atraviesa el pensamiento cotidiano, configurando así una nueva versión del sentido común.

Por su parte, Banchs (1984) plantea que las representaciones sociales funcionan como reconstrucciones mentales de la realidad, elaboradas en el marco de intercambios de información entre los sujetos. Desde su mirada, estas representaciones son formas de conocimiento propias del sentido común, características de sociedades modernas expuestas constantemente a la información que difunden los medios de comunicación. A pesar de diferenciarse del conocimiento científico, siguen una lógica propia, válida, y se expresan mediante un lenguaje cotidiano que varía según el grupo social.

En esa misma línea, Montero (1994) considera que el estudio de las representaciones sociales constituye una superación del enfoque estático que ofrecían categorías previas como actitudes, creencias, valores, opiniones o estereotipos. Este concepto integra dichos elementos, pero introduce una dinámica particular que articula aspectos cognitivos, emocionales y predisposiciones a la acción. Además, promueve una mirada interdependiente entre lo psicológico y las condiciones sociales. Tal como señala González Rey (2009), las representaciones sociales se organizan dentro de la sociedad a través de un proceso de objetivación constante de las producciones subjetivas. Esto posibilita la construcción de prácticas compartidas, generando en los individuos la percepción de que sus acciones están basadas en un conocimiento válido y legítimo.

En este sentido, resulta relevante abordar las representaciones de los docentes respecto a la educación emocional. El docente adquiere un papel

fundamental dentro del aula, ya que debe guiar y orientar la construcción del conocimiento, y el desarrollo de habilidades que propiciarán la puesta en juego de las competencias trabajadas (Bisquerra, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; y Pérez-Escoda, Filella-Guiu, Soldevilla y Fondevilla, 2013, como se citó en Sánchez-Calleja, Laura; García-Jiménez, Eduardo & Rodríguez-Gómez, Gregorio, 2016, p. 21).

Con frecuencia se da por hecho que los docentes poseen conocimientos acerca de la educación emocional, y que están preparados para desarrollarla en la escuela. Sin embargo, muchas veces no se les brindan los medios necesarios, como una formación específica que les permita adquirir y aplicar estas competencias. Esto invita a reflexionar sobre si los docentes realmente comprenden qué es la educación emocional, sus beneficios y si se perciben a sí mismos con las habilidades emocionales necesarias para transmitir las o utilizarlas en los desafíos cotidianos del aula.

Por este motivo, se requiere de una formación docente más integral, que no se limite a conocimientos teóricos o técnicos, sino que también contemple las emociones implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Acosta Lozada y Martínez Rodríguez (2019) recuerdan que, desde una perspectiva cognoscitiva, dicho proceso se compone de conocimientos, habilidades y actitudes. Este enfoque resalta la importancia de tener claridad tanto sobre lo que se enseña como sobre cómo se enseña.

Diversos investigadores sostienen que una enseñanza de calidad debe estar acompañada de emociones positivas en el aula, ya que un enfoque autoritario, basado en la disciplina y el orden por imposición, no lleva a generar la implicación y conexión con el alumno, necesaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Extremera, Rey & Pena 2016, como se cita en Acosta Lozada & Miguel Ángel Martínez Rodríguez, 2019 p. 52).

Por su parte, Andrade (2017 citado en Acosta Lozada & Martínez Rodríguez, 2019 p. 53) propone la negociación como una estrategia en la resolución de conflictos que implica habilidades emocionales como la empatía, el diálogo, la escucha activa, y la búsqueda de acuerdos que beneficien a ambas partes. Una negociación se considera exitosa cuando ambas partes se sienten satisfechas con el acuerdo alcanzado, por lo que resulta fundamental evitar la imposición o el condicionamiento.

En síntesis, lo analizado permite comprender que la formación docente debe trascender lo meramente técnico o disciplinar, incorporando dimensiones personales y emocionales que resultan esenciales para afrontar los desafíos del rol con sensibilidad y eficacia.

Capítulo III METODOLOGÍA

Problema de Investigación

¿Cuáles son las representaciones de los docentes acerca de la educación emocional en el aula y qué relación tiene con el aprendizaje académico de los adolescentes de Laguna Blanca?

Objetivos

General: Explorar y describir las representaciones de los docentes sobre la educación emocional en el aula y su relación con el aprendizaje académico de los adolescentes en Laguna Blanca.

Específicos:

- 1) Describir las representaciones que tienen los docentes sobre la educación emocional en el contexto escolar.
- 2) Indagar cómo los docentes conciben la relación entre educación emocional y rendimiento académico.
- 3) Analizar las representaciones de los docentes sobre la influencia de la educación emocional en el bienestar y desempeño académico de los adolescentes.
- 4) Identificar los desafíos y oportunidades que los docentes reconocen en la implementación de la educación emocional en el aula.

Enfoque metodológico

La presente investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo. Según Hernández Sampieri (2014), los estudios cualitativos se centran en observaciones específicas, que se examinan y explican para luego construir perspectivas teóricas. Este tipo de investigación parte de lo particular para llegar a lo general, y las

hipótesis se construyen durante el proceso. Se caracteriza, además por emplear métodos de recolección de datos no estandarizados.

Desde esta perspectiva, se reconoce que cada individuo o grupo social posee una forma particular de comprender el mundo, construidas a partir de sus experiencias personales, las transmitidas por otros y las dimensiones inconscientes. Por ello, este enfoque permite analizar un fenómeno en su contexto natural. En este caso, se estudian las representaciones de los docentes sobre educación emocional, por lo que el investigador asume el rol de observador externo con un grado de participación que, aunque mantiene cierta distancia, lo sitúa dentro del proceso investigado.

De acuerdo con Hernández Sampieri (2014), la investigación cualitativa permite abordar el fenómeno en su totalidad, sin reducirlo al análisis aislado de sus componentes. Esta mirada integral favorece la comprensión holística de las representaciones docentes sobre la educación emocional en el aula y su vínculo con el aprendizaje académico.

Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, ya que no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual acontecen en su contexto natural, sin alterar ninguna situación (Hernández Sampieri, 2014). Los estudios no experimentales se caracterizan por su dimensión temporal o el número de momentos en que se recolectan datos.

Asimismo, se trata de un diseño de tipo transversal (Hernández Sampieri, 2014), cuyo propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El alcance de la investigación es descriptivo, ya que no busca establecer relaciones de causa-efecto, ni generalizar los resultados, sino caracterizar y

describir las particularidades de las representaciones docentes acerca de la educación emocional en el aula y su relación con el aprendizaje académico (Hernández Sampieri, 2014).

Participantes

Participaron en este estudio 10 docentes de nivel secundario de una escuela de gestión pública ubicada en la localidad de Laguna Blanca, provincia del Chaco. Sus edades oscilan entre 27 y 50 años, y poseen formación académica de nivel terciario y universitario.

Instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de los datos se utilizó una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevistas se basa en una guía de temas y preguntas que orientan la conversación, permitiendo al entrevistador y al entrevistado introducir nuevas preguntas o respuestas adicionales, a fin de obtener información más profunda y significativa. (Hernández Sampieri, 2014)

La entrevista estuvo conformada por 20 preguntas guía (se adjunta modelo en anexo), con la flexibilidad de reformular o añadir preguntas, en función de las respuestas de los participantes.

Procedimientos de recolección de datos

El proceso incluyó una etapa inicial en la que se realizó una entrevista individual a cada docente, con una duración estimada de entre 10 y 15 minutos. Estas entrevistas fueron registradas en audio con la autorización de los participantes, para luego ser transcritas y sometidas a un proceso de organización, lo que permitió clasificar la información y elaborar categorías de análisis. Posteriormente, con los datos obtenidos, se llevó a cabo una descripción basada en un análisis detallado de las percepciones y saberes de los docentes.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, de la información obtenida de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos. Este proceso se desarrolló siguiendo una lógica inductiva, en tanto las categorías analíticas fueron construidas a partir de la información obtenida en el trabajo de campo. Es decir, mediante la lectura exhaustiva y el análisis de las transcripciones, se identificaron posibles ejes de sentido que facilitaron la organización y sistematización de los datos.

Asimismo, el análisis se orientó desde una perspectiva que va de lo particular a lo general, considerando inicialmente los significados para, posteriormente, construir una visión global del fenómeno estudiado, posibilitando así la generación de nuevos sentidos e interpretaciones. Para la delimitación de las unidades de contenido, se aplicó un criterio de segmentación temática.

Una vez identificadas dichas unidades, se procedió a su organización mediante un proceso de categorización que implicó la utilización tanto de categorías previamente definidas, derivadas del recorrido teórico, como de aquellas surgidas del propio análisis empírico. Con el propósito de sintetizar, clasificar y ordenar la información, se utilizaron matrices cualitativas, diseñadas específicamente para cada categoría de análisis.

La construcción del sistema de categorías y subcategorías se llevó a cabo del siguiente modo: las variables o constructos considerados en el marco teórico se establecieron como categorías analíticas, mientras que las dimensiones identificadas dentro de dichas variables se definieron como subcategorías de análisis; a saber:

Categoría/variable: Representaciones sobre la educación emocional.
Subcategorías: • Concepciones y definiciones. • Educación emocional en el contexto escolar. • Educación emocional en el desarrollo de los adolescentes.

Categoría/variable: Relación entre educación emocional y aprendizaje académico.
Subcategorías: • Influencia de la educación emocional en el rendimiento escolar. • Valor designado a la educación emocional.

Categoría/variable: Prácticas docentes y estrategias pedagógicas.
Subcategorías: • Recursos didácticos • Emociones priorizadas • Disposición de los estudiantes

Categoría/variable: Desafíos y oportunidades.
Subcategorías: • Identificar los desafíos y oportunidades que los docentes reconocen en la implementación de la educación emocional en el aula.

En una etapa posterior, se avanzó en la reintegración de la información previamente segmentada mediante un proceso de organización, sistematización y síntesis. Para

ello, se emplearon matrices cualitativas de datos como herramienta de clasificación, en las que las filas se destinaron a ubicar las subcategorías analíticas y las columnas a incluir los fragmentos más significativos de los discursos obtenidos en las entrevistas, en relación con los constructos estudiados. Este procedimiento se enmarca en lo que se denomina agrupamiento de datos, permitiendo establecer relaciones, identificar patrones y construir interpretaciones comprensivas del fenómeno estudiado.

Capítulo IV RESULTADOS

El presente apartado refleja los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesores del nivel secundario siguiendo los objetivos específicos. La información detallada se encuentra organizada en función de las categorías y subcategorías. El análisis de las entrevistas realizadas permitió identificar una serie de categorías emergentes vinculadas a las representaciones sobre la educación emocional y su relación con el aprendizaje académico. A partir de un enfoque cualitativo e inductivo, se organizaron los resultados en función de los ejes centrales que estructuran el objeto de estudio.

IV.1. Concepciones sobre educación emocional

En relación con las concepciones sobre educación emocional, los docentes entrevistados no presentaron una definición única ni homogénea, sino que construyeron significados diversos en torno al concepto. Esta heterogeneidad coincide con lo planteado por Bisquerra (2009), quien sostiene que la educación emocional es un campo en construcción, lo que explica la coexistencia de múltiples interpretaciones en el ámbito educativo.

En las respuestas obtenidas, predomina una comprensión asociada al estado emocional o anímico del estudiante, especialmente en el momento de ingreso al aula. En este sentido, varios docentes vinculan la educación emocional con “cómo llega el alumno” a la escuela, destacando su influencia en la disposición para aprender. Esta perspectiva puede vincularse con los aportes de Goleman (1995), quien señala que las emociones influyen directamente en los procesos cognitivos, pudiendo facilitar u obstaculizar funciones como la atención, la memoria y la motivación. En este sentido, podemos introducir un fragmento del discurso de uno de los docentes entrevistados que hace referencia al aspecto mencionado:

“lo que entiendo por educación emocional es el estado anímico con el que el chico llega al establecimiento escolar” (E1).

“si es que está bien la interpretación que yo hago sobre educación emocional, yo supongo que es necesario saber el estado anímico o emocional con el que el chico llega a la escuela para en base a eso poder ver cómo abordar para poder desarrollar el tema que yo tengo que dar en esa clase” (E1).

En consonancia con esta perspectiva, otros docentes también destacan la relevancia de las emociones en relación con el aprendizaje:

“Bueno, la educación emocional es cuando se tiene en cuenta las emociones de los chicos para cómo aprenden de acuerdo al conocimiento que puedan llegar a adquirir” (E2).

“Entiendo que educación emocional se trata de las emociones de los alumnos, o sea, como se sienten, que sentimientos tienen” (E5).

Estas respuestas refuerzan una concepción que vincula las emociones principalmente con su influencia en el aprendizaje, aunque sin una delimitación conceptual precisa.

Asimismo, cuando los docentes expresan la necesidad de conocer el estado emocional del estudiante para orientar la enseñanza, se observa una aproximación la noción de inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer (1990), en tanto implica la capacidad de percibir y comprender las emociones propias y ajenas para guiar la acción pedagógica.

En esta misma línea, algunos entrevistados hacen referencia a la capacidad de regulación emocional como parte de este proceso:

“Creo que es el saber tener el manejo de las emociones, el poder controlar las emociones, poder pensar antes de actuar” (E8).

“Educación emocional es una fortaleza del ser humano de poder aceptar, entender, comprender” (E9).

Por otro lado, algunos entrevistados amplían esta noción, incorporando la idea de acompañamiento, contención y generación de un ambiente seguro, entendiendo la educación emocional como un proceso que favorece el desarrollo integral del estudiante. Esta mirada se encuentra en línea con la definición emocional como un proceso continuo orientado al desarrollo integral, planteada por Bisquerra (2020). Asimismo, se observa en ciertos discursos una perspectiva más pedagógica, que integra lo emocional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como menciona otro de los docentes entrevistados:

“Desde mi perspectiva educar desde la emoción sería tener en cuenta las emociones del alumno a la hora de estar desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta de que las nuevas corrientes o paradigmas educativos proponen que los chicos tienen que desempeñar o desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en un lugar que consideran seguro porque eso optimiza la posibilidad de un aprendizaje exitoso” (E3).

En relación con esta idea, otro docente enfatiza el papel del vínculo afectivo como base del proceso educativo:

“La educación emocional parte de la base de construir un vínculo afectivo con el alumno [...] para desde ahí potenciar sus emociones y sacar lo mejor de él en lo educativo” (E4).

Esta referencia al “lugar seguro” puede interpretarse a la luz de los planteos de García Retana (2012), quien destaca la importancia del clima emocional del aula como condición para un aprendizaje significativo.

No obstante, también se observan definiciones más generales y menos delimitadas del concepto, como las siguientes:

“Es un lugar en las aulas en donde intervienen las emociones que tienen que ver con las personas” (E7).

“Educación emocional todo lo que está relacionado con las emociones, conductas de los alumnos” (E10).

A pesar de los avances en la conceptualización de la educación emocional, diversos autores advierten la existencia de definiciones amplias, y en algunos casos, pocas precisas en torno a este concepto. En este sentido, Bisquerra (2011), señala que la educación emocional es un campo relativamente reciente y en proceso de construcción, lo que explica la diversidad de enfoques existentes. Además, el autor propone el desarrollo de múltiples competencias emocionales, lo que evidencia la amplitud del concepto y la diversidad de dimensiones que abarca. Asimismo, D’Ornano (2012), destaca la necesidad de una formación docente específica en éste ámbito para su adecuada implementación en el contexto educativo.

IV.II. Lugar de la educación emocional en la escuela

En cuanto al lugar que ocupa la educación emocional en el ámbito escolar, existe consenso entre los docentes en considerar que debería tener un rol relevante dentro de la institución educativa. Este reconocimiento coincide con los planteos de Bisquerra (2009, 2018), quien sostiene que la educación emocional debe integrarse de manera transversal en todo el proceso educativo.

Sin embargo, se advierte una tensión entre el reconocimiento de su importancia y su implementación efectiva. Así lo menciona uno de los docentes:

“Creo que hoy en día está desde lo discursivo, pero todavía no se lo toma como algo real o que se aplica de forma efectiva dentro del aula actualmente” (E3).

En la misma línea, otros docentes también señalan limitaciones respecto al lugar que ocupa la educación emocional en la práctica escolar:

“En estos momentos siento que tiene muy poco lugar, no se le da el lugar que realmente tendría que tener” (E4).

“Muchas veces sí y otras no, eso depende también de los docentes, en algunos casos se tiene en cuenta y en otros no” (E10).

Estas respuestas refuerzan la idea de una implementación desigual y poco sistemática de la educación emocional en el ámbito escolar.

Esta brecha entre el discurso y la práctica puede interpretarse en relación con lo señalado por D'Ornano (2012), quien indica que, si bien existe un avance teórico en torno a la educación emocional, su incorporación efectiva en las prácticas pedagógicas aún presenta dificultades.

Asimismo, algunos docentes destacan la relevancia de la educación emocional en función del momento evolutivo de los estudiantes:

“Tiene un valor muy importante, ya que los chicos se están formando” (E7).

“Es necesaria porque los adolescentes tienen muchos problemas emocionales y no saben cómo gestionarlos” (E8).

Estas apreciaciones subrayan la importancia atribuida a la educación emocional en el nivel secundario, especialmente en relación con las necesidades propias de la adolescencia.

Algunos docentes señalan que la educación emocional está presente, aunque de manera implícita o informal, mientras que otros sostienen que aún predomina en el plano discursivo más que en la práctica concreta. Esta situación pone de manifiesto una distancia entre las intenciones pedagógicas y las condiciones reales de aplicación en el aula, lo que tensiona la concepción de la educación emocional como un proceso sistemático, continuo y planificado (Bisquerra, 2000).

No obstante, también se identifican discursos que destacan su presencia en la cotidianeidad escolar, aunque de manera no siempre formalizada:

“Porque es importante, muchas veces el alumno se siente mal y uno trata de escuchar que le pasó, como se siente” (E5).

“Es algo que se da, algunos docentes se involucran más y otros lo ven solo desde lo formal” (E6).

Esto evidencia que la educación emocional se desarrolla, en muchos casos, a partir de prácticas espontaneas más que como parte de una planificación institucional.

IV.III. Relación entre educación emocional y aprendizaje académico

Uno de los hallazgos más significativos del estudio es el acuerdo generalizado respecto a la existencia de una relación directa entre el estado emocional de los estudiantes y su rendimiento académico. Este consenso docente se encuentra en línea con lo planteado por Bisquerra (2009, 2020) y Goleman (1995), quienes sostienen que las emociones influyen de manera decisiva en los procesos cognitivos y en el aprendizaje.

Los docentes coinciden en que el bienestar emocional influye de manera determinante en la capacidad de atención, participación y aprendizaje. Esta percepción aparece reiteradamente en las entrevistas, donde los docentes sostienen que el estado emocional condiciona la posibilidad de aprender. En este sentido un entrevistado señala que:

“De acuerdo al estado de ánimo, va a depender de cuánto va a aprender o si es que puede aprender algo” (E1).

Asimismo, otro docente expresa:

“si están bien, producen, trabajan y si no, no quieren trabajar” (E2)

Desde una perspectiva psicopedagógica, esto puede vincularse con lo planteado por Müller (2006), quien sostiene que el aprendizaje se encuentra atravesado por el deseo y el afecto, y que sin esta implicación subjetiva resulta difícil sostener el proceso de conocer. Asimismo, cuando los docentes señalan que los estudiantes con dificultades emocionales presentan problemas para concentrarse o comprender contenidos, sus apreciaciones coinciden con lo propuesto por García

Retana (2012), quien afirma que las emociones pueden facilitar u obstaculizar el acceso al conocimiento, generando incluso bloqueos en situaciones de malestar. Como se menciona en uno de los aportes de las entrevistas:

“Creo que es algo clave ya que como había mencionado antes, si bien un aula puede ser segura, también tenemos que considerar que el chico puede estar atravesando una situación que lo lleve a distraerse o que no le permita estar estable emocionalmente, lo cual genera ya una limitación a la hora de llegar a ese alumno y mucho más complejiza la posibilidad de que se lleve a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de manera efectiva, porque su cabeza va a estar en otro lado, entonces es más difícil captar tanto su atención y mucho más lograr que aprenda ese nuevo contenido o bien ponga en práctica eso que aprendió” (E3).

En la misma línea, otros entrevistados destacan que los estudiantes necesitan sentirse emocionalmente acompañados para poder sostener el aprendizaje. Una docente menciona que los adolescentes *“necesitan un acompañamiento desde lo emocional que les permita sentirse acompañados por el docente y por el grupo” (E3)*. Del mismo modo, otro entrevistado sostiene que *“si el alumno está bien, el rendimiento va a ser óptimo” (E4)*.

En contraposición, cuando los alumnos se encuentran emocionalmente estables o contenidos, se observa una mejora en el desempeño académico, mayor predisposición al aprendizaje y participación activa en las actividades áulicas. Esta idea puede interpretarse a la luz de lo planteado por Fernández (2002), quien destaca la importancia del vínculo y del deseo de aprender como condiciones necesarias para que el aprendizaje tenga lugar, así como también por Schelemenson (2016), quien subraya que el conocimiento se construye a partir de relaciones significativas. Esta mejora en la predisposición y participación también se observa en los testimonios docentes. Un entrevistado expresa que *“no es lo mismo un chico que tenga que hacer algo por obligación, a un alumno que se sienta estimulado, querido y contenido” (E7)*. Asimismo, otro docente afirma que cuando

los estudiantes *“están bien, participan activamente de las actividades, demuestran interés y tienen mayor confianza”* (E8).

Además, los docentes identifican que las problemáticas familiares, económicas y vinculares repercuten directamente en el desempeño escolar. En este sentido, un entrevistado menciona que *“si algunos tienen problemas en la casa repercute en la escuela”* (E5), mientras que otro señala que muchos estudiantes *“se dejan influenciar por lo emocional y dejan de lado cuestiones que tienen que ver con lo académico”* (E6). Estas apreciaciones permiten reconocer la incidencia del contexto subjetivo y social en los procesos de aprendizaje.

IV.IV. Estrategias docentes para abordar lo emocional

En relación con las prácticas pedagógicas, se identifican diferentes niveles de intervención. Algunos docentes manifiestan no trabajar explícitamente la educación emocional, aunque reconocen su importancia. Esta distancia entre reconocimiento e implementación puede vincularse con lo planteado por D'Ornano (2012), respecto a las dificultades para trasladar los avances teóricos al plano de la práctica educativa. En este sentido, un docente expresa que su estrategia se centra principalmente en sostener la realización de las actividades escolares: *“yo me muevo en el papel de vos tenes que hacer. A veces le hago dejar el celular y hasta que no agarran la lapicera y empiezan a realizar la actividad, yo no los dejo de molestar”* (E1).

Otros docentes, en cambio, implementan estrategias como el uso de recursos lúdicos, actividades expresivas y espacios de diálogo. Estas prácticas se corresponden con la propuesta de educación emocional como un proceso intencional y sistemático orientado al desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2011). Por ejemplo, una docente menciona el uso de *“videos, canciones y también juegos”* (E2), mientras que otra señala: *“hago mucho hincapié en lo lúdico”. Es lo que más hace que los alumnos entren en confianza”* (E4). Asimismo, algunos docentes promueven instancias de expresión emocional a partir de

producciones escritas o literarias. Una entrevistada relata que, luego de leer un cuento, los estudiantes escribieron acerca de cómo se sentían emocionalmente, destacando que:

“Muchos se sintieron bien, contentos, algunos familiarizados con la lectura, otros no” (E5),

Del mismo modo, se observa que muchos docentes abordan lo emocional de manera transversal e implícita, a través de los vínculos, la convivencia y la promoción de valores como el respeto y la empatía. Esto puede interpretarse desde el concepto de representaciones implícitas desarrollado por Señorino et. al. (2014), quien propone que estas prácticas no siempre responden a una planificación formal, sino a creencias y experiencias previas que guían la acción docente. En relación a ello, una docente explica que trabaja estos aspectos: *“desde el lado de los valores, la empatía, la responsabilidad, la solidaridad” (E3)*, mientras que otra destaca la importancia del dialogo cotidiano: *“trabajar desde lo que es cotidiano, lo que se vive día a día” (E6).*

También emergen estrategias vinculadas con la expresión corporal y comunitaria. Un docente señala que las actividades dinámicas y expresivas generan mayor participación de los estudiantes, especialmente mediante el uso de gestos y expresiones corporales en lengua de señas (E7). Del mismo modo, otro entrevistado menciona la realización de *“charlas, talleres”* e instancia de trabajo conjunto con familias y otros actores de la comunidad educativa (E10).

IV.V. Emociones consideradas relevantes

Respecto a las emociones que los docentes consideran prioritarias, se identifican tanto emociones positivas como negativas. Esta distinción coincide con los aportes de Bisquerra (2009), quien sostiene que la educación emocional no implica únicamente promover emociones positivas, sino también aprender a reconocer y regular aquellas que generan malestar. En los relatos aparecen emociones positivas como la alegría, el entusiasmo, la empatía y la motivación, así

como emociones vinculadas al malestar, como la tristeza, la ira, el enojo, la frustración y la violencia.

En relación con las emociones positivas, algunos docentes destacan la importancia de generar un clima emocional favorable para el aprendizaje. Un entrevistado señala que busca que los estudiantes *“estén anímicamente contentos, felices”* y menciona que utiliza *“chistes en ocasiones para sacarles una sonrisa y arrancar después de ahí la clase”* (E1). De manera similar, otro docente remarca la relevancia de *“la alegría”* y el *“entusiasmo”*, explicando que procura implementar estrategias que hagan que las clases *“no sean tan estructuradas”* y permita que los alumnos se sientan motivados (E5).

Asimismo, otros testimonios enfatizan la necesidad de trabajar emociones asociadas al respeto y la empatía. Un docente afirma que la enseñanza de la lengua de señas tiene como propósito *“crear esa empatía con la comunidad sorda, promoviendo respeto y amor hacia los demás, concluyendo que la empatía y el amor son lo más importante”* (E7). Estas perspectivas se vinculan con la importancia de la motivación y de los vínculos afectivos en el aprendizaje tal como lo plantea García Retana (2012).

Por otra parte, la mayoría de los entrevistados otorgan especial importancia a las emociones consideradas negativas o problemáticas dentro de la convivencia escolar. En este sentido, un docente sostiene que *“una de las más importantes vendría a ser la regulación de la rabia, la ira”* (E3). Además, agrega que también intenta trabajar *“la falta de empatía hacia el otro y la falta de solidaridad”*, ya que estas situaciones generan conflictos entre compañeros y dificultades en relación con la autoridad escolar.

De manera coincidente, otros docentes mencionan la necesidad de abordar el enojo y la violencia. Un entrevistado expresa que *“el enojo es lo más importante”* porque muchos alumnos manifiestan conflictos familiares mediante *“situaciones de violencia en la escuela, con burlas, como un desquite”* (E8). En la misma línea, otro

docente identifica como problemática principal *“la ira”*, argumentando que los estudiantes *“tienen poca tolerancia hacia algunas cuestiones, bromas, chistes o malentendidos”* (E9). También se menciona que los alumnos *“vienen muy exaltados o como que no toleran nada y enseguida actúan de manera violenta”* (E10).

A su vez, algunos relatos muestran cómo determinadas emociones se relaciona con las condiciones sociales y familiares de los estudiantes. Un docente destaca que la tristeza es una emoción central porque *“los chicos por ahí están en con alguna dificultad, traen problemas desde la casa y no quieren hablar y no quieren trabajar”* (E2). Otro entrevistado menciona que las diferentes configuraciones familiares y contextos de crianza repercuten en las emociones que los alumnos manifiestan dentro del aula, lo que obliga a repensar constantemente las actividades y estrategias pedagógicas (E4).

Finalmente, también aparecen emociones vinculadas a la autoestima y a la construcción de la identidad adolescente. Un docente observa que muchos estudiantes se *“inferiorizan a sí mismo”* debido a diferencias materiales o económicas respecto de sus compañeros, lo que puede derivar en *“resentimiento o emociones negativas”* (E6). Este aspecto evidencia como las emociones también se encuentran atravesadas por las desigualdades sociales y por las dinámicas de pertenencia grupal presentes en la escuela.

En este sentido, cuando los docentes priorizan la regulación de emociones como la ira, el enojo o la frustración, se alinean con la idea de autorregulación emocional como competencia clave (Goleman, 1995).

IV.VI. Dificultades y limitaciones

Entre las principales dificultades señaladas por los docentes se destacan la falta de formación específica, el escaso acompañamiento institucional, resistencia de los estudiantes a expresar sus emociones, influencia del contexto familiar y las limitaciones de tiempo. Estos obstáculos coinciden con lo planteado por diversos

autores que advierten que la educación emocional aún no se encuentra plenamente integrada en el sistema educativo (Bisquerra, 2011; D'Ornano, 2012).

En relación con la resistencia de los estudiantes a expresar sus emociones, un Docente afirma:

“A veces se resisten y justamente no quieren hablar para que los demás compañeros no se enteren del problema que puede estar teniendo” (E2)

En la misma línea otro Docente indica:

“Y a veces están negados, no quieren decir los chicos, los adolescentes no quieren decir cómo me siento hoy, sino que entrar en ese lugar es como que ellos no quieren decir cómo se sienten” (E5).

Asimismo, la vergüenza aparece como una limitación importante al momento de trabajar las emociones dentro del aula. En este sentido, un Docente expresa:

“La vergüenza es una barrera que le cuesta romper a los alumnos” (E4).

Por otra parte, varios participantes destacan la fuerte influencia del contexto familiar y social en el desarrollo emocional de los estudiantes. Un docente señala:

“Si el ambiente no es emocionalmente saludable en sus casas, eso hace que uno tenga una lucha mucho más desigual en el aula. Así que básicamente es eso, una de las faltas es el acompañamiento de la familia hoy en día” (E3).

Del mismo modo, la percepción de que muchas problemáticas emocionales exceden el ámbito escolar, puede analizarse desde una perspectiva contextual, considerando como señalan Fernández (2002) y Müller (2006), que el aprendizaje y el desarrollo subjetivo están profundamente influidos por el entorno familiar y social.

También emergen dificultades en relación al involucramiento emocional que requiere este tipo de abordaje. En este sentido, un docente manifiesta:

“Los docentes tenemos un poco de miedo, porque eso significa involucrarnos un poco más. Hay veces que los chicos cuentan situaciones que pasan en la familia y los docentes podemos ayudar hasta cierto punto” (E6).

De igual manera, otro docente sostiene que:

“Es como un hilo muy fino para trabajar porque a lo mejor querés trabajar autoestima y sin querer tocaste un tema sensible para algún chico” (E7).

Finalmente, algunos entrevistados reconocen limitaciones en sus propias prácticas o dificultades para implementar la educación emocional. Un docente menciona:

“Yo generalmente no implemento educación emocional, creo yo. A lo mejor no lo noto no más” (E1).

Mientras que otro docente expresa:

“Las dificultades son que las charlas o los contenidos no llegan a los alumnos, entonces tenemos que tratar de ver la manera de cómo hacer llegar las ideas y los resultados” (E10).

IV. VII. Necesidades y propuestas de mejora

Finalmente, los docentes identifican diversas necesidades para fortalecer la formación en educación emocional, implementar espacios específicos y promover el trabajo interdisciplinario. Estas demandas se encuentran en consonancia con lo planteado por Bisquerra (2011), quien sostiene que la educación emocional debe ser un proceso continuo, sistemático e integrado en el currículo.

En relación con la necesidad de formación específica, un docente afirma:

“Lo que necesitaría es saber cuáles son esas emociones, que alguien nos explique cuáles son esas emociones en las que tenemos que trabajar, conocerlas primero y después como trabajarlas, como abordarlas” (E1).

En la misma línea, otro docente indica:

“Sí, se podrían dar más capacitaciones referidas al tema para tener más conocimiento” (E2).

Asimismo, varios entrevistados consideran necesario contar con capacitaciones y herramientas concretas para intervenir adecuadamente en situaciones emocionales complejas. En este sentido, un docente expresa:

“Tal vez puedan darse capacitaciones, talleres, charlas con otros profesionales que ya nos brinden justamente las herramientas de saber cómo actuar, como seguir” (E6).

De igual manera otro docente sostiene:

“No todos los docentes están preparados, no todos los docentes pueden afrontar esto de manera natural, así que uno tenga como una base o por lo menos lo prioritario de cómo abordar o trabajar es algo muy importante” (E7)

Por otra parte, los participantes destacan la importancia de generar espacios institucionales específicos para trabajar la educación emocional de manera continua. Un docente señala:

“Sería muy bueno que se implementen más talleres para trabajar este tipo de temáticas con más frecuencia en el año, ponerlo dentro de la agenda semanal” (E3)

De igual modo, otro docente propone:

“El apoyo pedagógico tiene que ser una de las bases más importantes dentro de cada institución y partir desde ahí, armar un gabinete o un equipo de trabajo” (E4).

También emerge la necesidad de un trabajo articulado entre distintos actores de la comunidad educativa. En este sentido, un docente manifiesta:

“Se tiene que trabajar en conjunto, partiendo desde la parte directiva capacitar a los profesores y a todos” (E7).

Asimismo, la propuesta de abordar la educación emocional de manera transversal coincide con los planteos de Joseph Elías et al. (2001), quienes destacan que el desarrollo de competencias emocionales requiere un trabajo articulado entre la escuela, la familia y la comunidad.

En relación con el vínculo entre escuela y familia, un docente señala:

“Talleres con los tutores, porque muchas veces el problema que se genera en el hogar repercute en la escuela” (E8).

Finalmente, algunos participantes consideran necesario fortalecer el acompañamiento institucional y ministerial frente a determinadas problemáticas. En este sentido, un docente expresa:

“El apoyo tal vez sería del Ministerio, una bajada donde los alumnos tengan una sanción de acuerdo a las actitudes que toman” (E10).

En síntesis, los resultados evidencian que los docentes reconocen la relevancia de la dimensión emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estableciendo una relación directa entre el estado emocional de los estudiantes y su desempeño académico. Sin embargo, este reconocimiento no siempre se traduce en prácticas pedagógicas sistemáticas, sino que, en muchos casos, se manifiesta de manera implícita o intuitiva. Y, además, relacionado con la falta de capacitación/profundización por parte de los docentes para acompañar emocionalmente a sus alumnos. Aunque reconozcan la importancia, en la práctica se encuentran desprovistos de herramientas concretas.

Capítulo V CONCLUSIONES

Mediante el presente apartado nos proponemos plasmar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretensiones de alcanzar respuestas acabadas, sino más bien a modo de cierre y reflexión, intentando ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica.

En principio consideramos pertinente mencionar el objetivo general que ha orientado el proceso investigativo. El mismo ha sido explorar y describir las representaciones de los docentes sobre la educación emocional en el aula y su relación con el aprendizaje académico de los adolescentes en Laguna Blanca. A partir de un enfoque cualitativo y un análisis, de las entrevistas realizadas a docentes del nivel secundario, fue posible reconocer diversas representaciones, prácticas, dificultades y necesidades vinculadas con la educación emocional dentro del contexto escolar.

En relación con los resultados obtenidos, se evidencia que los docentes entrevistados reconocen la importancia de la dimensión emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estableciendo una relación directa entre el estado emocional de los estudiantes y su desempeño académico. En este sentido, las emociones son comprendidas como un aspecto que influye en la atención, la motivación, la participación y la posibilidad de sostener los aprendizajes escolares. Asimismo, los docentes destacan la necesidad de generar vínculos afectivos, espacios de escucha y ambientes seguros dentro del aula, considerando que ello favorece el desarrollo integral de los adolescentes.

Sin embargo, también se observó que las representaciones sobre educación emocional no son homogéneas ni presentan una definición conceptual precisa. En muchos casos, las prácticas vinculadas a lo emocional aparecen de manera implícita, intuitiva o espontánea, más que como una parte de una planificación pedagógica sistemática. Esto permite advertir una tensión entre el reconocimiento

discursivo de la importancia de la educación emocional y las posibilidades concretas de implementación dentro de las instituciones educativas.

Asimismo, los resultados permitieron identificar diversas estrategias utilizadas por los docentes para abordar lo emocional, tales como el diálogo, las actividades lúdicas, el trabajo sobre valores, la expresión corporal y la generación de espacios de confianza. Del mismo modo, emergieron emociones consideradas prioritarias dentro del ámbito escolar, especialmente aquellas vinculadas al enojo, a la ira, la frustración, la tristeza y la violencia, así como también emociones positivas como la empatía, la alegría, y la motivación. Estas apreciaciones ponen de manifiesto la necesidad de acompañar a los adolescentes no solo en el plano académico, sino también en su desarrollo subjetivo y emocional.

Por otra parte, uno de los hallazgos más relevantes se relaciona con las dificultades señaladas por los entrevistados, se destacan la falta de formación específica en educación emocional, la escasa disponibilidad de herramientas para intervenir ante determinadas situaciones, las limitaciones institucionales y la fuerte incidencia del contexto familiar y social en las trayectorias escolares de los estudiantes. También se evidenció cierta resistencia por parte de algunos adolescentes para expresar sus emociones, así como el temor o la inseguridad de algunos docentes frente al abordaje de problemáticas emocionales complejas.

Además, los participantes manifestaron preocupación por las dificultades emocionales que atraviesan muchos adolescentes, especialmente aquellas relacionadas con problemáticas familiares, sociales y económicas que repercuten en el ámbito escolar. Esto evidencia que los docentes perciben al estudiante como un sujeto integral, atravesado por múltiples dimensiones subjetivas y contextuales que impactan en su posibilidad de aprender.

A partir de lo analizado, resulta posible afirmar que la educación emocional continúa ocupando un lugar secundario o insuficientemente sistematizado. En las

experiencias relatadas por los docentes entrevistados, la educación emocional aparece como un aspecto valorado, aunque insuficientemente sistematizado en las prácticas escolares. En consecuencia, la educación emocional aparece muchas veces sostenida por iniciativas individuales y no como parte de una política institucional articulada y continua.

Como investigadoras interpretamos que los docentes se encuentran sosteniendo demandas emocionales crecientes sin contar con herramientas institucionales suficientes para abordarlas. Entendemos que la educación emocional no puede quedar reducida a intervenciones espontáneas, sino que requiere espacios sistemáticos de formación y acompañamiento institucional. En este sentido, la Psicopedagogía puede aportar herramientas de acompañamiento, orientación e intervención que favorezcan la construcción de espacios escolares más inclusivos, empáticos y emocionalmente saludables. Del mismo modo, resulta fundamental promover instancias de trabajo interdisciplinario y de formación docente continua que permitan fortalecer las prácticas pedagógicas vinculadas al abordaje emocional, teniendo en cuenta que aprender implica mucho más que incorporar contenidos académicos, supone la participación activa del sujeto en su totalidad, con sus emociones, vínculos, deseos, historias y experiencias subjetivas. En este sentido, las emociones no sólo acompañan el aprendizaje, sino que pueden facilitarlo u obstaculizarlo profundamente.

Además, la investigación nos llevó a reflexionar respecto a lo complejo que es el trabajo de enseñar en la actualidad. Los docentes deben atender no solo los contenidos curriculares, sino también constantes desafíos sociales y emocionales que se presentan a diario. Esto exige un modelo educativo más humano e integral capaz de reconocer las necesidades emocionales de los estudiantes y, al mismo tiempo, las propias necesidades emocionales de quienes enseñan. Resulta imprescindible brindar a los docentes herramientas concretas que les permitan intervenir de manera adecuada frente a las problemáticas emocionales que

atraviesan los estudiantes, evitando que dichas situaciones recaigan exclusivamente sobre esfuerzos individuales o intuitivos.

En relación con las limitaciones de la investigación, puede mencionarse, en primer lugar, la escasez de antecedentes y bibliografía actualizada sobre la temática, ya que gran parte de los aportes teóricos consultados corresponden a años anteriores. Asimismo, una de las dificultades estuvo vinculada al acceso y disponibilidad de los docentes para la realización de las entrevistas, debido a las múltiples tareas y demandas propias de su labor cotidiana. En algunos casos, también se evidenció cierta resistencia inicial para participar de la investigación o dificultades para encontrar espacios y tiempos adecuados que permitieran desarrollar las entrevistas en un ambiente cómodo y sin interrupciones. A su vez, la investigación se centró únicamente en entrevistas, por lo que no fue posible complementar la información obtenida mediante observaciones, lo cual hubiera enriquecido aún más el análisis y la comprensión de las prácticas docentes. La investigación recuperó exclusivamente la perspectiva docente, por lo que quedaron por fuera las voces de los estudiantes y otros actores institucionales.

Como sugerencia para futuras investigaciones, se considera pertinente ampliar la cantidad de participantes incorporando docentes de diferentes instituciones, niveles educativos y contextos socioculturales, incorporar otras técnicas de recolección de datos, como observaciones institucionales o grupos focales, que permitan profundizar el análisis de las prácticas concretas vinculadas a la educación emocional.

También sería interesante que se pudiera tomar la presente investigación como antecedente para estudios posteriores. En este sentido, se podría continuar profundizando esta temática en otros niveles educativos o incluir la perspectiva de estudiantes, familias y equipos interdisciplinarios, con el propósito de construir una mirada más integral sobre la educación emocional en el ámbito escolar.

En síntesis, los resultados de la presente investigación permiten advertir que los docentes representan la educación emocional como una dimensión indispensable para el aprendizaje, asociada principalmente a la construcción de vínculos, la contención afectiva y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, dichas representaciones conviven con sentimientos de incertidumbre respecto de cómo abordarla pedagógicamente de manera sistemática. Por lo tanto, resulta indispensable promover espacios de formación, reflexión e intervención que permitan construir prácticas educativas más integrales, humanas y comprometidas con el bienestar emocional de los adolescentes.

A modo de cierre consideramos que la educación emocional representa un desafío y, al mismo tiempo una necesidad dentro de las instituciones educativas actuales. La Psicopedagogía, como disciplina que estudia los procesos de aprendizaje y sus dificultades, encuentra indispensable atender la educación emocional, el rendimiento académico deja de ser solo una cuestión de capacidad intelectual, reconocer la influencia de las emociones en el aprendizaje implica ampliar la mirada sobre las problemáticas escolares y considerar no sólo los aspectos cognitivos, sino también las dimensiones subjetivas, vinculares y contextuales que atraviesan al sujeto que aprende. En este marco, esta investigación aporta a la psicopedagogía, al visibilizar cómo los docentes construyen significados sobre la educación emocional y al identificar necesidades de formación y acompañamiento institucional que pueden orientar futuras intervenciones psicopedagógicas.

REFERENCIAS

- Acosta Lozada, I. Y., & Martínez Rodríguez, M. Á. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 42-59.
- <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol22num2/MVol22No2Art8.pdf>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional: propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- <https://www.otrasvoceseneducacion.org/wpcontent/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Calderón Rodríguez, M. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones. Manual de educación emocional*.
- Casassus, J. (2003). *Las emociones en la educación. La educación del ser emocional* (vol.4)
- d'Ornano, A. E. (2012). *Guía breve de educación emocional para familiares y educadores*. <http://elisabethornano-tdah.org/archivos/guía-educación-emocional-familiares-educadores.pdf>
- Elias, M. J., Hunter, L., & Kress, J. S. (2001). Emotional intelligence and education. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (pp. 133-149). Psychology Press.
- Ezeiza, B., Izagirre, A., & Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional: educación secundaria obligatoria 1.er ciclo*.

- Fernández, A. (2002) *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós
- García Retana, J. A. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Educación, 36 (1), 1-24. Universidad de Costa Rica.
- Goleman, D., (1995) *Inteligencia Emocional*. Kairós
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.
- Gómez, M. S., (Comp.) (2017). *Psicopedagogía Indagaciones e intervenciones*. Psicopedagogía, indagaciones e intervenciones. Brujas.
- Gómez Sánchez, E. (2019). *Cómo influyen las emociones en el proceso de aprendizaje: programa mixto de educación emocional y Mindfulness para la mejora del aprendizaje en el aula ordinaria de Educación Primaria*.
- González Rey, F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones. Diversitas: perspectivas en Psicología*, 4(2). 225-243. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0002.01>
- Hernández, S. O. (2014). *Inteligencia emocional y bienestar: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Universidad de Zaragoza.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Hurlock, E. B. (1973). *Adolescent Development* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

- Ibarrola, B (2014). Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula. Ediciones SM.
- Jodelet, D. (1989). Las representaciones sociales. Presses Universitaires de France (PUF).
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M., & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura.
- Miñaca Laprida, M. I., Laprida Martín, I., & Hervás Torres, M. (2013). Análisis de programas relacionados con la educación emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. RES. *Revista de Educación Social*, 17.
https://www.eduso.net/res/pdf/17/emo_res_17.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. (2014). *Diseño curricular de Educación Secundaria*. Gobierno de la Provincia del Chaco.
- Montero, M. (1994). Construcción y crítica de la psicología social. Anthopos.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Müller, M. (2006) *La psicopedagogía y los psicopedagogos. Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. (5a ed). Bonum.
- Rubiano Romero, S. S. & Martínez Huertas, J. C. (2024). El Desempeño Académico como un Comportamiento en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5247-5261.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10941
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Calleja, Laura; García-Jiménez, Eduardo & Rodríguez-Gómez, Gregorio (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Relieve*, 22(2), artículo 5.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17291/15153>

Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

Señoriño, O., Patat, M. M., & Vilanova, S. L. (2014). Representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. El caso de un docente de nivel secundario. *Revista de Educación*, 7, 365-386
<file:///C:/Users/user/Downloads/DialnetLaImportanciaDeLaEducacionEmocional-3627978.pdf>

Stone, L., & Church, J. (1995). *Infancia y adolescencia: Una psicología del desarrollo humano*. Holt, Rinehart y Winston.

Valenzuela Rojano, A. M. (2010). La importancia de la Educación Emocional. *Pedagogía Magna*, 8, 52-56.

Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). *Educación las emociones*. Dickinson.

ANEXOS

Instrumentos de recolección de datos: entrevista semiestructurada

Preguntas de la entrevista:

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su edad?
3. ¿Cuál es su formación profesional y cuántos años lleva ejerciendo como docente?
4. ¿Qué asignaturas dicta actualmente? ¿En qué año/s y nivel educativo?
5. Desde su perspectiva, ¿Qué entiende por educación emocional?
6. ¿Considera que la educación emocional tiene un lugar dentro de la escuela? ¿Por qué?
7. ¿Qué importancia cree que tiene la educación emocional en el desarrollo de los adolescentes?
8. ¿Cree que existe una relación entre la educación emocional y el rendimiento académico de los estudiantes? ¿Cómo la describe o justifica?
9. Desde su experiencia, ¿Cómo influye el bienestar emocional de los estudiantes en su desempeño escolar?
10. ¿Ha observado situaciones en las que una buena gestión emocional haya favorecido (o dificultado) el aprendizaje de sus alumnos? ¿podría brindar algún ejemplo?
11. ¿Trabaja actualmente contenidos o actividades relacionados con la educación emocional en el aula? ¿con qué frecuencia en que contextos?
12. ¿Qué tipo de estrategias, recursos o dinámicas utiliza para abordar lo emocional en clase? ¿Cuál ha sido la respuesta de los estudiantes?
13. ¿Integra los contenidos emocionales con los contenidos curriculares de su asignatura? ¿De qué manera?
14. ¿Qué emociones considera más importantes trabajarlas con los alumnos en el aula? ¿Por qué?

15. ¿Qué dificultades o limitaciones encuentra al momento de implementar la educación emocional en el aula?
16. ¿Qué apoyos institucionales o formativos considera necesarios para fortalecer el trabajo en este aspecto?
17. ¿Qué oportunidades o espacios cree que podrían aprovecharse en la escuela para fortalecer la educación emocional y aprendizaje académico?
18. En general, ¿cómo valora usted la relación entre educación emocional y aprendizaje académico?
19. ¿Cree que los estudiantes valoran positivamente este tipo de actividades o enfoques? ¿y la institución?
20. ¿Desea agregar algún comentario o experiencia que considere relevante sobre el tema?

Consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación Titulada Representaciones de docentes sobre educación emocional, cuya responsable es Bangher, Rocío; Garavaglia, Jesica DNI 37117555; 38383916.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es Explorar y describir las representaciones de los docentes sobre la educación emocional en el aula y su relación con el aprendizaje académico de los adolescentes en Laguna Blanca.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes Actividades: entrevistas.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Currículum Vitae de Autores

JÉSICA IVONNE GARAVAGLIA

Ubicación: Resistencia, Chaco, Argentina

Teléfono: 3624781531

Email: jesicagaravaglia94@gmail.com

EXPERIENCIA LABORAL

Acompañamiento personalizado a estudiantes de nivel primario y secundario.

Elaboración de estrategias de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales.

Fortalecimiento de la comprensión lectora, atención, memoria y organización del estudio.

Seguimiento y orientación a familias en relación con las trayectorias educativas.

FORMACIÓN ACADÉMICA

Psicopedagoga – 2024

Educación Secundaria Completa

COMPETENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS

- Evaluación de procesos de aprendizaje
- Acompañamiento educativo
- Intervención psicopedagógica
- Planificación educativa

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido: Rocío, Bangher

Nacionalidad: Argentina

D.N.I: 37117555

Fecha de nacimiento: 28/09/1993

Domicilio actual: Guemes s/n

E-Mail: rociobang@gmail.com

Teléfono: 3624705452

EDUCACIÓN

Primaria: E.E.P N°34 Juan P. Ramos Makallé Chaco

Secundaria: E.E.S N° 81 Juana A. de Padilla Makallé Chaco

Universitaria: U.N.N.E Profesora en Ciencias de la Educación año 2017. Terciaria: U.E.G.P N°166 Instituto Superior de Neuropsicología. Título de Psicopedagoga año 2024.

EXPERIENCIA LABORAL

- Profesora de nivel secundario.
- Centro de investigación y tratamiento de los trastornos de la infancia (CITTI), docente de seguimiento.

COMPETENCIAS PSICOPEDAGOGICAS

- Elaboración de estrategias

- Diagnóstico e intervención
- Acompañamiento educativo
- Asesoramiento institucional y familiar
- Trabajo interdisciplinario