

Artículo de investigación

Cómo citar: Torres Hurtado, C., & Pacheco Giraldo, J. C. (2023). Entrevista realizada al profesor Juan Carlos Pacheco Giraldo, a raíz del lanzamiento de su libro Emociones para un nuevo mundo. Con una reflexión sobre la educación a futuros docentes de primera infancia en la Universidad. *PRA*, 23(35), 120-145. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.120-145>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 31 julio 2023

Aceptado: 1 agosto 2023

Publicado: 15 septiembre 2023

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Entrevista realizada al profesor Juan Carlos Pacheco Giraldo, a raíz del lanzamiento de su libro Emociones para un nuevo mundo. Con una reflexión sobre la educación a futuros docentes de primera infancia en la Universidad

El profesor Juan Carlos Pacheco Giraldo¹ es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre y hace parte del grupo de investigación Interculturalidad, Decolonialidad y Educación (IDEUL). Es sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Ciencias Sociales con énfasis en Ciencia Política de la FLACSO (sede Ecuador) y maestrante en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica de la Universidad Libre. Tiene varias publicaciones en libros, así como artículos de investigación y ponencias, frutos de sus áreas de trabajo.

Ha sido docente de otras universidades en Bogotá, se ha desempeñado como investigador en las áreas temática de violencia, análisis regional, industria, educación y seguridad ciudadana. Sus actividades investigativas se han concentrado últimamente en el campo de las emociones y educación, así como en emociones y sociedad.

Christian Andrés Torres Hurtado
Universidad Libre
<https://orcid.org/0000-0001-9333-3864>
revistasunilibre@gmail.com
Colombiano

Juan Carlos Pacheco Giraldo
Universidad Libre: Bogota, CO
<https://orcid.org/0000-0002-0884-3075>
juanc.pachecog@unilibre.edu.co
Colombiano

1 Correo electrónico: juanpacheco88@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0884-3075>. El libro se puede obtener gratuitamente en el Repositorio de la Universidad Libre: <https://hdl.handle.net/10901/23547>



(E) Entrevistador (Christian Torres²): Buenas tardes, profesor Pacheco. Usted ha publicado un libro sobre emociones y educación emocional a los futuros docentes en educación infantil. Entiendo que esa publicación es el fruto de una investigación que usted realizó. Cuéntenos un poco sobre el tema.

(JCP) Juan Carlos Pacheco: el libro tiene que ver con un enfoque que pretende hacer una síntesis de dos elementos del estudio que realicé: el primero es un cuestionamiento a las actuales tendencias de lo que hemos denominado la inteligencia emocional y el segundo ejemplificar que la educación tiene demasiado que decir, superando al concepto mismo de inteligencia emocional, tal como se conoce hasta ahora.

Voy a hablar un poco del contexto basándome, por supuesto, en el libro. Bueno, la pregunta que yo me hacía era esta: ¿los programas de educación infantil educan emocionalmente a los futuros profesores y profesoras? Yo había realizado un estudio sobre el control social de las emociones en el preescolar (Pacheco Giraldo, 2014) y eso me llevó a hacerme la pregunta de si realmente los docentes que se dedican a la educación infantil tienen una formación emocional. Para tal efecto, hice un examen de 25 programas de educación infantil en Colombia (desde sus respectivas páginas web) y la conclusión fue que no contaban (aunque con alguna excepción) con alguna cátedra que educara emocionalmente al docente en formación. Lo más llamativo es que algo parecido sucedía en diversas partes del mundo, como ya lo habían dicho Alejandra Falabella y María Teresa Rojas (2008). Eso quiere decir que, si explícitamente no había en esos programas una formación emocional para las docentes, quizás la pudiese haber en todas esas relaciones informales, en la didáctica asociada a todos esos elementos recibidos a través de la formación universitaria.

(E) Lo que veo en el libro es que de todas maneras usted trabajó la inteligencia emocional.

(JCP) ¡Claro! Es así que hice un estudio en la Universidad Libre (Pacheco Giraldo, 2022) sobre el tema de la educación emocional, en el programa de Pedagogía Infantil, en el que, entre otras cosas, apliqué un test (es el ICE BarOn), el cual es un

.....
 2 Profesor, investigador y editor de la *Revista Arista-Crítica* de la Universidad Libre. Correo electrónico: criscore@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-3864>

inventario de cociente emocional. Trabajé con 88 estudiantes y el cociente promedio era de 96,9. La literatura sobre el test considera que los puntajes entre 90 y 110 son algo “normal”, en términos de inteligencia emocional. El resultado se desglosaba en los diversos elementos que conforman este test, que en este caso son 15 escalas y 5 grandes dimensiones (figura 1)

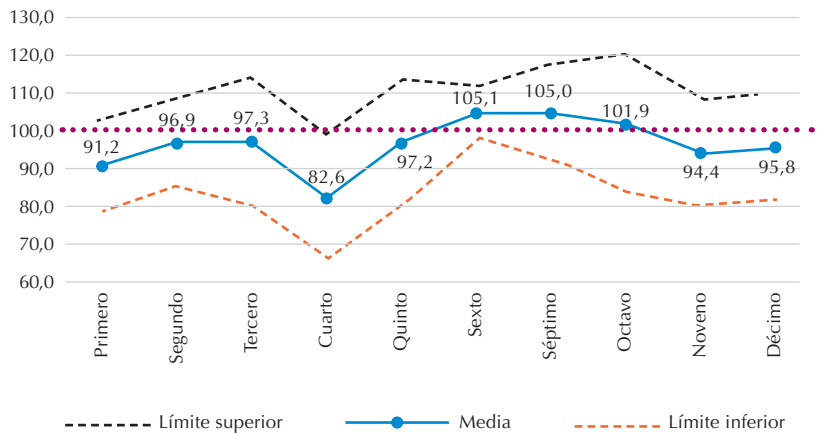
Figura 1. Test ICE BarOn

Característica	Puntajes promedio
General (Cociente emocional)	96,9
Intrapersonal	96,0
Comprensión de sí mismo (CM)	92,8
Asertividad (AS)	94,3
Autoconcepto (AC)	96,9
Autorealización (AR)	100,5
Independencia (IN)	100,4
Interpersonal	94,5
Empatía (EM)	94,5
Relaciones interpersonales (RI)	95,4
Responsabilidad social (RS)	96,6
Adaptabilidad	93,8
Solución de problemas (SP)	96,1
Prueba de la realidad (PR)	92,0
Flexibilidad (FL)	98,9
Manejo de la tensión	97,3
Manejo de estrés (ME)	93,5
Control de impulsos (CI)	101,0
Ánimo general	100,1
Felicidad (FE)	104,3
Optimismo (OP)	95,5

Fuente: Pacheco Giraldo (2022, p. 305)

Pero el punto que me interesaba establecer era, pues uno lo puede suponer, de si efectivamente a medida que se avanzaba en la carrera profesional la inteligencia emocional se incrementaba. Cuando obtuve los resultados, considerando la desagregación por semestres, es decir de primero a décimo, lo que constaté (y que se muestra en la línea azul de la figura 2), es que efectivamente no hay un cambio en esa inteligencia emocional. ¡Y obvio! tocaba preguntarse qué hace que no se dé ese cambio y ahí surgieron muchas preguntas al respecto. En primera instancia, parecía ser que la universidad no está formando emocionalmente a las estudiantes (en ese programa todas son mujeres); pero cuando fui profundizando, descubrí varias cosas que me parecen demasiado interesantes y que quiero compartir en esta introducción al problema.

Figura 2. Los resultados de la aplicación del test de Inteligencia Emocional

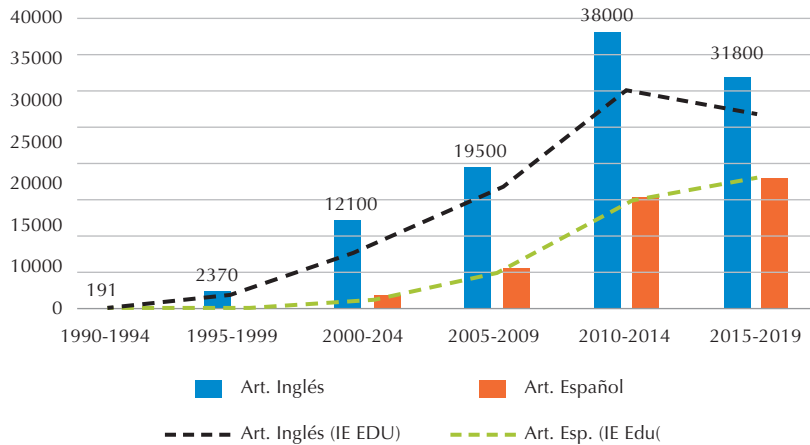


Fuente: Pacheco Giraldo (2022, p. 313).

Lo primero que quiero señalar es que hay una fuerte moda de lo que se llama inteligencia emocional. En un gráfico que construí desde Google Académico en una secuencia que va desde 1990 hasta el 2019, se muestra una intensa asociación entre el concepto de inteligencia emocional y de educación (figura 3). Así, se ve como el número de artículos ha ido

aumentando paulatinamente, teniendo un clímax entre 2010 y 2014, con 38 000 artículos. Es interesante constatar que, a medida que los artículos crecían en el tema de inteligencia emocional, también crecían los artículos de inteligencia emocional y educación. Lo que quiero resaltar es el hecho de que siempre la inteligencia emocional se relacionó con educación y es interesantísimo, porque la inteligencia emocional penetró en el mundo de la pedagogía.

Figura 3. Introducción. La explosión de la inteligencia emocional. Número de documentos en Google Académico relacionados con "Inteligencia Emocional" y "Educación"



Fuente: Pacheco Giraldo (2022, p. 313).

Esto me llevó a ver el artículo fundacional de Salovey y Mayer, publicado en 1990, titulado "Emotional intelligence". La definición de inteligencia emocional que ellos lanzaron fue la que se muestra en la figura 4:

Figura 4. Fotografías de Peter Salovey (izquierda) y John Mayer (derecha).



Fuente: tomadas de Juanchaconpsy (2014).

Al definir la inteligencia emocional como la evaluación y expresión de las emociones con precisión, ellos hablaban de cuatro cosas principalmente para tener en cuenta: (a) percepción y respuestas adecuadas a las propias emociones y expresión de esas emociones a los demás; (b) respuestas más apropiadas a sus sentimientos; (c) un procesamiento de la información desde el interior del organismo; y (d) tener cierto nivel de competencia de habilidades sociales. Fíjese que estamos valorando y expresando las emociones, regulando las emociones de uno mismo como de los otros y luego hacemos uso de esas emociones desde la sociabilidad. Recordemos que, esos elementos del artículo, como un árbol que nace y crece, llevaron al gran fruto de la inteligencia emocional, Salovey y Mayer llegaron en el momento y lugar adecuados.

Fueron cuatro elementos, cuatro grandes fuentes de las que se alimentaron ellos para llegar a la conceptualización de la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990):

- las concepciones de inteligencia,
- la inteligencia social,
- las emociones y cognición, y
- la medición de la inteligencia en las emociones.

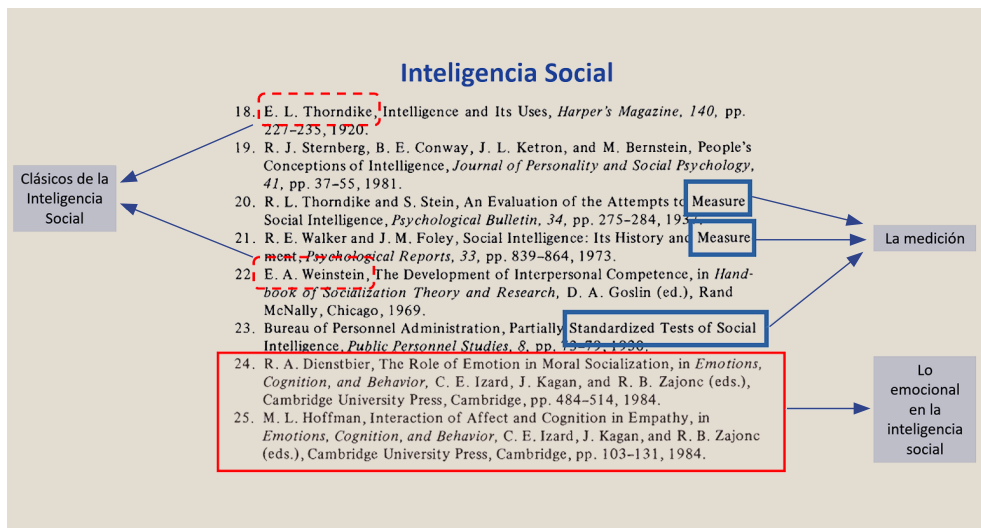
Lo que uno detecta en el artículo es que ellos bebieron de las concepciones de inteligencia del señor Weschler, quien fue el que jalonaba la medición de inteligencia, considerando estos

niveles: comprensión verbal, organización perceptiva, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. También tomaron a Gardner y la teoría de las ocho inteligencias múltiples, de las que consideraron la inteligencia individual y la inteligencia interpersonal. Por último, a Stenberg, quien hablaba de los tipos de inteligencia analítica, creativa y práctica.

Cuando lo anterior se junta, uno empieza a entender cómo ellos lanzan el concepto de inteligencia emocional. La primera fuente, que son las concepciones de inteligencia, donde quiero resaltar a Weschler, va a hablar de puntajes, donde 100 es el promedio. Y como dije anteriormente, en el test de inteligencia emocional donde 100 es lo normal. Pero eso sirve para etiquetar a las personas. Cuando uno ve la bibliografía del artículo de Salovey y Mayer (1990), lo que está viendo es que primero hay unos clásicos de la inteligencia social son Thorndike y Weinstein. En este caso, la medición aparece por todo lado (figura 5).

Adicionalmente, quiero señalar el tema de la cognición y las emociones, con los psicólogos de los cuales ellos “bebieron” para hablar de las emociones. Un primer grupo lo formaban Carroll Izard, Jerome Kagan y Robert Zajonc.

Figura 5. Las fuentes de la teorización de la IE



Fuente: tomado de Salovey y Mayer (1990, p. 203).

Ellos van a relacionar de una manera muy interesante lo que son las emociones y la cognición, rompiendo con el paradigma tradicional, que separaba razón y emoción. Además, están Stanley Shachter y Jerome Singer, quienes publican ese artículo famosísimo de 1962, y ellos también van a apuntalar la relación que hay entre lo cognitivo, lo social y lo fisiológico. Al ser psicólogos, piensan que las emociones están asentadas en el cuerpo y más concretamente en el cerebro. También está Magda Arnold, la maravillosa mujer en medio de los hombres. Ella es una revolucionaria e impresionante investigadora, ya que también va a hablar de la emoción, la personalidad y, repito, de la cognición. Nico Frijda, una de las grandes dentro de las grandes eminencias, quien hablaba de cómo las emociones se organizan en bloques. Y tendríamos, finalmente, a Richard Lazarus, también un muy famoso psicólogo. Él se inventó un término que se utiliza mucho en la actualidad, que es el término de afrontamiento. Los inventores de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer) van a nutrirse de estos autores.

Lo que quiero mostrar es que, entre las décadas de 1960 y 1980, este bloque de psicólogos utilizó los temas de memoria, cognición y evaluación cognitiva, para llegar a considerar que las emociones tienen una función evaluativa y que dan una información de lo que está sucediendo en el entorno o dentro del sujeto (figura 6).

Figura 6. Las fuentes de la teorización de la IE

Cognición y emociones

37. P. Blaney, Affect and Memory: A Review, *Psychological Bulletin*, 99, pp. 229-246, 1986.
38. M. S. Clark and S. T. Fiske, *Affect and Cognition*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1982.
39. C. E. Izard, J. Kagan, and R. B. Zajonc, *Emotions, Cognition and Behavior*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.
40. J. D. Mayer and P. Salovey, Personality Moderates the Effects of Affect on Cognition, in *Affect, Cognition, and Social Behavior*, J. Forgas and K. Fiedler (eds.), Hogrefe, Toronto, pp. 87-99, 1988.
41. J. A. Singer and P. Salovey, Mood and Memory: Evaluating the Network Theory of Affect, *Clinical Psychology Review*, 8, pp. 211-251, 1988.
45. I. J. Roseman, Cognitive Determinants of Emotion: A Structural Theory, *Review of Personality and Social Psychology*, 5, pp. 11-36, 1984.
46. C. A. Smith and P. C. Ellsworth, Patterns of Cognitive Appraisal of Emotion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, pp. 813-838, 1985.

Fuente: tomado de Salovey y Mayer (1990, p. 205).

Adicionalmente, de lo que se trata es de medir, medir, medir y medir, y la clave son los test. Ellos consideraron 15 test dentro de dos grandes ámbitos (tabla 1): (a) lo intrapersonal, con la medición de lo verbal (6 test) y de lo no verbal (4 test); y (b) la emoción en los otros, con la percepción no verbal (3 test) y la empatía (2 test).

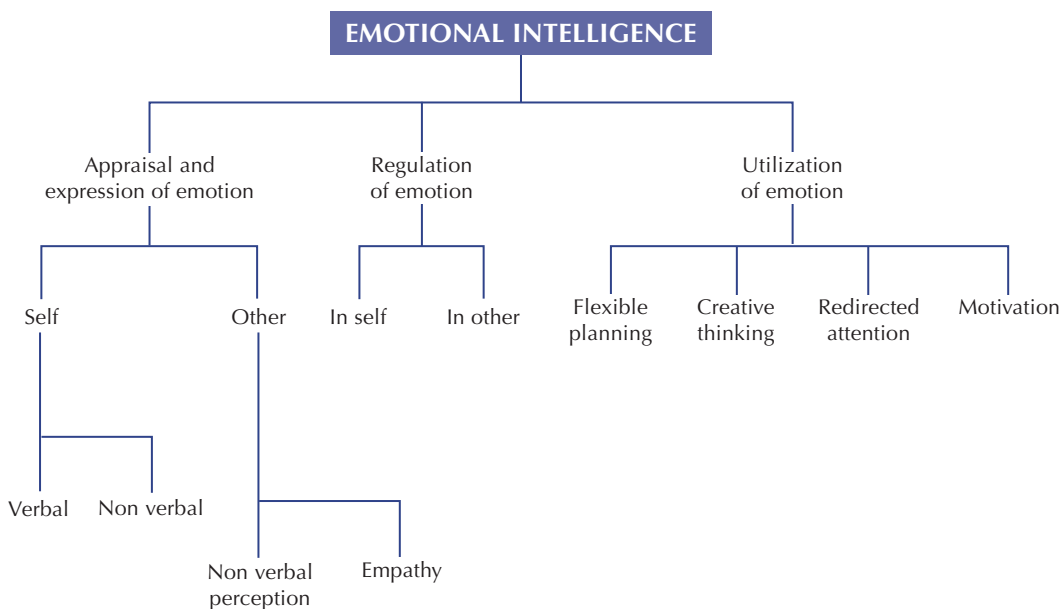
Tabla 1. 15 test dentro de dos grandes ámbitos

<p>EMOCIÓN EN LO INTRAPERSONAL</p> <p>Verbal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beth Israel Hospital Psychosomatic Questionnaire 2. Schalling-Sifneos Personality Scale 3. Gottschalk and G. Gleser: "The Measurement of Psychological States Through the Content Analysis of Verbal Behavior". (Adoptada luego por Ten Houten). 4. Minnesota Multiphasic Personality Inventory 5. State and Trait Meta-Mood Scales (SMMS-TMMS) 6. Toronto Alexithymia Scale <p>No verbal</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Communication of Affect Receiving Ability Test (CARAT) 8. The Affect Sensitivity Test 9. The Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS) 10. Affective Communication Test <p>EMOCIÓN EN LOS OTROS</p> <p>Percepción No Verbal</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. The Affect Sensitivity Test Schalling-Sifneos Personality Scale 12. The Communication of Affect Receiving Ability Test (CARAT) 13. The Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS) Toronto Alexithymia Scale <p>Empatía</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Escala de Hogan 15. Escala de Mehrabian y Epstein

Fuente: tomado de Salovey y Mayer (1990).

Uno se puede dar cuenta que Salovey y Mayer estaban obsesionados con la psicometría y desde esa perspectiva se va a tener un modelo que es clásico y que tiene tres elementos: (a) la evaluación y expresión de la emoción, que es el primer bloque, sumándose la evaluación y la expresión de la emoción del yo y de los otros; (b) la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros; y (c) lo último, la utilización de la emoción o el uso de la emoción (1990). Eso es propio de la definición que ellos tomaron (figura 7).

Figura 7. La teorización de la Inteligencia Emocional



Fuente: tomado de Salovey y Mayer (1990, p. 190).

Lo más llamativo es que este concepto de Inteligencia Emocional era totalmente un collage, es decir, que lo que ellos habían armado era como juntar muchas partes y cuando uno lee el artículo ve que arbitrariamente las van uniendo en grandes categorías como lo eran la evaluación y expresión de la emoción, la regulación de la emoción y el uso de la emoción. Nunca se entendió de dónde salieron ellas. Es decir, no hay una matriz completa y sistemática.

(E) En general, lo que actualmente se ve es que, en efecto, la inteligencia emocional está de moda. ¿Eso podría ser una virtud?

(JCP) Lo que uno puede pensar es que ese nacimiento de 1990 fue la raíz para que esa “matica” continuará creciendo hasta la actualidad. El problema radica en que la psicología ha avanzado y ya no es la misma psicología de los años de 1980, ya no es la neurología de los años 80, pues estamos hablando de

la actual década que comenzó en el año 2020. Los saberes en los que Salovey y Mayer se basaron ya están quedando atrás y eso es lo que quiero defender con el construccionismo social de las emociones.

(E) Profesor Pacheco, la idea que uno tiene es que cuando se escucha del manejo de las emociones, pues uno piensa en la psicología. ¿Hasta qué punto esa idea actualmente está vigente?

(JCP) Pues desde las creencias populares esta idea es la general. De hecho, todavía la psicología es la reina en la producción académica. Pero me parece que está siendo cuestionada profundamente por los estudios contemporáneos sobre las emociones.

Déjeme hablar muy rápidamente de cuatro puntos que nos llevan a defender el construccionismo, para luego entrar realmente a hablar de la educación. El primero tiene que ver con el fracaso del localizacionismo cerebral de las emociones. El segundo plantea que hay una polisemia de las expresiones emocionales, es decir que las emociones se pueden nombrar de muy diversas maneras. El tercero, que es consecuencia del anterior, es que es imposible hablar de un lenguaje verbal universal de las emociones, pues todo el lenguaje cambia según los contextos culturales en el que se encuentre, según contextos geográficos, según contextos históricos. El último punto es que hay un giro del estudio de las emociones hacia las Ciencias Sociales, aunque hay que reconocer que la psicología sigue siendo predominante. Sin embargo, las ciencias sociales están cuestionando ese mundo naturalista de la psicología.

Para el primer punto quiero hablar de dos grandes protagonistas. Está Lisa Feldman Barrett, quien es una eminencia y es construccionista emocional. Ella trabajó como directora del trabajo doctoral de Kristen Lindquist y allí hicieron un examen del inventario de imágenes cerebrales de 20 o 25 años de investigaciones (Lindquist *et al.*, 2012). Era un examen de trabajos que buscaban las emociones en el cerebro y de ese inventario concluyeron que no se había encontrado nada; es decir, que hay un fracaso del esfuerzo por localizar las emociones en el cerebro. Su conclusión va muy en consonancia con los nuevos hallazgos neurológicos, pues precisamente ellos rechazan el localizacionismo que aísla en regiones específicas muchas

funciones cerebrales. Ahora, se ha entrado en lo que actualmente se llama el distribucionismo, pues se puede pensar que una función cerebral, por ejemplo, puede involucrar muchas áreas del cerebro. Joaquín Fuster, quien ha reflexionado sobre la relación entre libertad y cerebro, nos da argumentos a favor del distribucionismo, en especial, en su libro *The prefrontal cortex* de 2015. En español, me gusta la explicación que da Luis Carretié Arangüena con su obra *Anatomía de la mente*, publicada en una segunda edición en 2016.

En ese sentido, uno tiene que deshacerse de la idea de que el miedo está en la amígdala cerebral y este es un buen ejemplo. Joseph Ledoux, en su libro *El cerebro emocional* (publicado en español en 1999), había sustentado esa idea y ella fue repetida en muchos textos y eventos. Yo admiro la honestidad intelectual de Ledoux, quien desde 2015 (con su libro *Anxious* y luego en el 2019 con su otro libro *The deep history of ourselves*) cambió de posición: rechazando el localizacionismo del miedo.

El rechazo al localizacionismo lleva a oponerse a esos mitos populares que se presentan en películas como *Intensa-mente*, de Pixar-Disney (Docter y del Carmen, 2015). En ella se muestran a las emociones como personajes que están actuando dentro del cerebro y que manejan la conducta de la niña protagonista. Bueno, eso es falso a la luz de la reciente ciencia del cerebro.

Lo segundo, es que podemos hablar del papel del lenguaje. Por ejemplo, recuerdo a tres autoras (ya nombré a dos) que son construccionistas, como Barrett, Lindquist y Gendron, quienes desde 2007 han venido hablando del papel del lenguaje en la percepción de la emoción (2007). Ellas venían pensando en la conexión entre cognición y emociones, pero en una intermediación muy fuerte por parte del lenguaje. Con este trío de investigadoras estaba también Ajay Satpute, quien ya en el 2015 escribía con Lindquist y Gendron. Él y ellas fundamentaban una idea, que a mi parecer ya había encontrado por otra vía el psicoanálisis: que por la manipulación del lenguaje se regulan las emociones. Esto me parece muy importante, pues ello lleva al tema de la terapia psicológica y emocional, que es lo que Lindquist ha explorado.

El lado del lenguaje también lo quiero ejemplificar con Gabriel Bourdin (2014) en México, que, como antropólogo, ha trabajado las emociones entre los yucatecos. Lo llamativo es que su trabajo avala la tesis de que en el lenguaje emocional hay una polisemia. Por ejemplo, las expresiones que se sienten en el cuerpo se van a mostrar con muchísimas palabras diferentes y no hay precisamente universalidad cuando se está hablando de estos estados corporales. Entonces, las emociones se nombran de muchas maneras, pues las palabras nombran muchísimos estados distintos. A veces puede ser una misma palabra hablando de diferentes estados o, a veces, diferentes palabras de un mismo estado. Esa polisemia hace imposible una unificación hablando en términos de ciencia.

Es un tema difícil. Por ejemplo, he visto algunos estudios que buscan ubicar las emociones en el cuerpo, en lo que se han llamado mapas corporales. En el 2014, Nummenmaa, Glerean, Hari y Hietanen (2014) publicaron un artículo con mapas para 14 emociones, en donde la autopercepción de las emociones de los participantes se llevaba a la ubicación gráfica de su activación en alguna parte o partes del cuerpo. Fueron cinco experimentos (donde predominaban las mujeres), y allí se reconocía que no había un enlace directo entre los patrones de activación fisiológica y los mapas de sensaciones en el cuerpo.

En el 2018, los mismos autores publicaron un artículo que se tituló “Maps of subjective feelings”, en el que buscaron refinar sus resultados anteriores. En este quisieron incorporar el análisis semántico y un meta-análisis de una base de datos de estudios de imágenes cerebrales. Al final llegaban a concluir que existe una relación entre la valencia emocional, que es una clasificación de las emociones entre positivas y negativas, su categorización mental y que ellas están incorporadas al cuerpo (Nummenmaa *et al.*, 2018). Me parece que el esfuerzo de su estudio llevaba a conclusiones un tanto banales.

En el 2020, ellos (en donde se incorporó la investigadora Sofía Volynets) publicaban un artículo titulado “Bodily maps of emotions are culturally universal”. Con una población de casi 4000 personas concluían que las emociones experimentadas se asociaban más intensamente con el cuerpo que con la cultura o el sexo. Pero las limitaciones del estudio tenían que ver con que las respuestas se hacían por internet (la ubicación geográfica se conocía por medio de la IP) y, sobre todo, se

basaban en la lengua inglesa para todos los respondientes de 101 países, quienes al final fueron clasificados como pertenecientes a culturas occidentales y no occidentales. Estas condiciones debilitan definitivamente a ese estudio.

Pero creo que es un tema apasionante y realmente parte de un interesante debate. Por lo pronto pienso más en los condicionantes culturales.

El tema de los lenguajes, la diversidad cultural y lingüística siguen siendo relevantes. Por ejemplo, Aneta Pavlenko (2014) ha estudiado un problema que me parece demasiado interesante y es el aprendizaje de la segunda lengua. Ella empieza a ver cómo las personas cambian, llamémoslo así, su textura emocional cuando incursionan en el idioma extranjero. Otro ejemplo muy conocido lo presenta Catherine Lutz (1998), una de las más famosas pioneras de la antropología de las emociones. Ella estudió a los Ifaluk y lo que encontró es que hay una serie de emociones que Occidente no conoce. Entonces, ¿qué pasó con la universalidad?

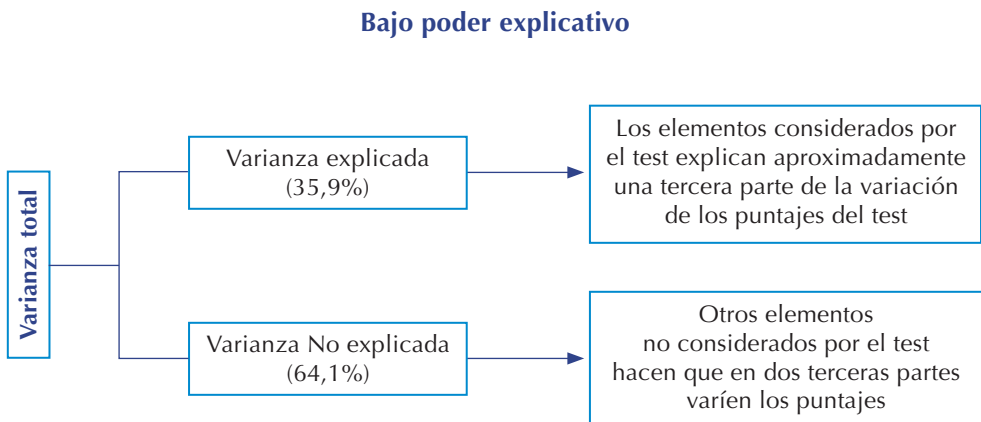
Es que hay intensos avances en las ciencias sociales, las cuales evidencian la variabilidad histórica. Poco a poco los historiadores se han ido metiendo y muestran que hay formas emocionales que se expresan con diferencias históricas en contextos diferentes (Zaragoza Bernal, 2013). Ese contextualismo también se presenta en la sociología (Stets & Turner, 2006; 2014) o en la ciencia política (Thompson & Hoggett, 2012). Las ciencias sociales, incluyendo a las ciencias del lenguaje (Pritzker *et al.*, 2020), relativizan el absolutismo biológico.

Todo lo anterior, para decir que el modelo de los psicólogos, tal como se presentaba en la década de 1980, está siendo seriamente cuestionado. Los nuevos descubrimientos nos llevan a pensar que precisamente ya no podemos hablar de las cinco emociones básicas o de cosas como el planteamiento de Ekman con su programa de la expresión facial de las emociones (Jack *et al.*, 2012; Barrett, 2018).

(E) Asumiendo entonces el construccionismo emocional, que según entiendo debe atender al contexto social, económico, político y también histórico, ¿podría contarnos más sobre su investigación?

(JCP) ¡Claro! Bueno, todo lo que he señalado hasta ahora y lo que voy a explicar está presentado detalladamente en el libro que escribí y que se titula *Emociones para un nuevo mundo*. Le puedo comentar primero sobre el test de inteligencia emocional que le apliqué a las estudiantes en formación para ser maestras de preescolar en la Universidad Libre. De lo que se trataba era de saber si el hecho de estar en la universidad, de ir avanzando a través de los semestres, conducía al mejoramiento los niveles de inteligencia emocional de las estudiantes. La respuesta fue negativa. Pero de allí pasé a cuestionarme sobre la misma prueba. La aplicación del test de inteligencia emocional me llevó a unos resultados en los que encontré que la varianza explicada era del 35,9 %, o sea, que la varianza no explicada era del 64,1 %. Lo voy a decir de otra manera. Cuando se habla de que la varianza no explicada es del 64,1 %, lo que se está diciendo es que el 64,1 % de la variación de los puntajes de inteligencia emocional no puede ser explicada por el modelo planteado por el test de inteligencia emocional de BarOn. Es decir, la variación solo podía ser explicada en un el 35,9 %, que es un porcentaje realmente bajo (figura 8)

Figura 8. Uno de los límites del test de Inteligencia Emocional



Fuente: Pacheco Giraldo (2022).

Adicionalmente, hice un análisis factorial de las 15 escalas del test. Lo que el factorial hizo aquí fue agrupar las subescalas y lo más interesante es que el agrupamiento no se armonizó con la clasificación teórica que proponía BarOn. Lo que se ve en gris en la tabla 2 y que corresponde a la primera columna en verde, muestra seis subescalas agrupadas en un primer factor, las cuales pertenecen a diferentes escalas del test. No obstante, no se corresponden a la composición teórica de los cinco factores propuestos por BarOn (figura 1)

Tabla 2. Análisis factorial realizado con las 15 escalas del ICE-BarOn.

Las 15 subescalas	Componente					Pertenencia a la escala
	1	2	3	4	5	
Autoconcepto	0,745					Intrapersonal
Optimismo	0,735					Ánimo general
Tolerancia al estrés	0,635					Manejo de la tensión
Autorealización	0,607					Intrapersonal
Asertividad	0,586					Intrapersonal
Flexibilidad	0,546					Adaptabilidad
Relaciones interpersonales		0,878				Intrapersonal
Felicidad		0,722				Ánimo general
Autocomprensión		0,710				Autoconcepto
Control de impulsos			0,873			Manejo de la tensión
Solución de problemas			0,581			Adaptabilidad
Empatía				0,940		Interpersonal
Responsabilidad social				0,914		Interpersonal
Prueba de realidad					0,805	Adaptabilidad
Independencia					0,633	Intrapersonal

Fuente: Pacheco Giraldo (2022, p. 318)

Me explico. Por ejemplo, uno podría esperar que la escala Intrapersonal se mostrara en un factor compuesto por las cinco subescalas que componen el test, según lo propuso teóricamente BarOn (tabla 3). Pero esto no pasó en nuestro caso: lo empírico es completamente distinto a lo teórico. Si usted ve la figura 1, que ordena y agrupa las subescalas según cada factor,

tal como lo propuso BarOn, puede compararse con los resultados empíricos y se evidencia que no hay compatibilidad, tal como se ve en la tabla 2.

Aquí pongo el contraste entre las subescalas pertenecientes a la escala Intrapersonal (según su definición teórica) y los hallazgos empíricos de mi estudio.

Tabla 3. Subescalas pertenecientes a la escala denominada Intrapersonal (definición teórica de BarOn).

Intrapersonal
Comprensión de sí mismo (CM)
Asertividad (AS)
Autoconcepto (AC)
Autorealización (AR)
Independencia (IN)

Fuente: Pacheco Giraldo (2022, p. 305)

Este bajo nivel de relación entre lo teórico y lo real, también lo encontré con un modelo denominado “análisis topográfico”. Aquí no voy a dar un mayor detalle de este problema, pero invito a la lectura de mi libro *Emociones para un nuevo mundo*, publicado en 2022.

Me parece que en la construcción de la emocionalidad hay demasiados factores que están incidiendo en el 64 % de la varianza que el test no explica. Por ejemplo, hay elementos biográficos, elementos sociales o elementos simbólicos que no están en el test de BarOn, pero que sí explicarían en alto grado la constitución de la emocionalidad.

Déjeme considerar la síntesis de la psicología culturalista que se presenta en el capítulo 22 de la cuarta edición del *Handbook of emotions*, capítulo escrito por Mesquita, De Leersnyder y Boiger, el cual se titula *The cultural psychology of emotions* (2016). Ese capítulo le muestra a uno que hay muchos factores culturales implicados. De hecho, falta mucha investigación al respecto: si sumáramos los estudios transculturales realizados, no estaríamos explicando el 58,3 % de la varianza

transcultural observada de las emociones, según lo habían dicho Van Hemert y otros hacia el 2007, tal como lo comentan Illouz *et al.* (2014).

El estudio que realicé me está diciendo que es imposible que nos sometamos a esos test de inteligencia emocional que no explican realmente cómo se construye esa emocionalidad y lo que hacen es clasificar o etiquetar a las personas. Le pueden decir que usted tiene 80 de inteligencia emocional y eso es totalmente falso porque simplemente el test no está explicando a la gente, simplemente la cataloga con una mitología que es la de no tener una buena inteligencia emocional. Pero, además, si usted es empático y si es feliz y cosas como esas, entonces es una buena persona.

Hay que pensar que lo emocional implica la vida propia de las muchachas o muchachos que estudian en la Facultad de Educación, de sus amistades, de sus familias y sus padres, de la televisión, de las redes sociales, etcétera. Seguramente, el amplio entorno social y cultural está influyendo demasiado para la constitución de su emocionalidad y seguirá estando presente en esa etapa de formación en la universidad.

(E) Pero lo que usted está diciendo es que la educación universitaria no tiene mucho impacto en la educación emocional de las futuras profesoras.

(JCP) No necesariamente de esa forma. Si desechamos lo naturalista entonces volvemos a lo contextual y aquí, de todas maneras, entra la educación. Puedo decir que la universidad también construye la emocionalidad y lo encontré en una cosa que me parece fundamental, y es en la didáctica.

(E) Bien. Entonces cuéntenos un poco de esto.

(JCP) Esto se ejemplifica en el ejercicio que ellas hacen como práctica docente. Hay que recordar que en los estudios para ser maestras ellas deben ir a la escuela y hacer una práctica en situación real. Otros temas los dejo para que ustedes los lean en el libro.

Y es que en la educación sí se están encontrando explicaciones. Entonces, lo primero es el papel del tutor, que es muy importante en el desarrollo de la práctica pedagógica. Tres de cada cuatro futuras docentes encuentran que en la práctica el

tutor les ha hecho comentarios negativos y dolorosos. Además, la relación con el director o directora de grupo, allá en los cursos en los colegios de práctica, también importa.

Las futuras docentes se encontraban insatisfechas con cosas como esas. Igualmente, una de cada tres se autorregulaba buscando una emoción positiva, pero dos de cada cinco tenían grandes dificultades para autorregularse.

Me llaman la atención los comentarios positivos de la tutora, pues una buena tutora va a construir unas positivas relaciones emocionales y las futuras profesoras valoran el apoyo emocional recibido por las tutoras, a la hora de resolver problemas y entender las emociones propias.

Es decir, llega la tutora y le dice a la practicante: “mira, para afrontar a los niños cuando están haciendo esto o lo otro, hay que hacer tal otra cosa, pues mi experiencia me ha mostrado que eso funciona”. Entonces, ese apoyo le ayuda a la futura maestra y si la tutora le dice cómo permanecer positiva, se puede reducir el estrés. He utilizado la palabra “estrés”, pero creo que es un término que oculta algo más humano, que es el sufrimiento.

Quiero señalar lo siguiente. En Estados Unidos, el 55,5 % de los docentes piensan abandonar la profesión. En el 2018, un millón de maestros en educación pública dejaron sus puestos. Algo similar pasa en el Reino Unido: uno de cada cinco encuestados no se veía enseñando en los siguientes dos años y un 26 % deseaban renunciar en 2024. En Australia, entre el 30 % y el 50 % abandona la profesión durante los cinco primeros años. En Chile, el 40 % de los profesores ha abandonado su profesión. La carga de trabajo es una razón predominante y el estrés es otra (Rozman, 2022). Infortunadamente, no hay estudios para Colombia, aunque he encontrado en las cifras del Ministerio de Educación que el 83 % de las personas que estudiaron pedagogía infantil (desde 2017, al menos) no ejercen la docencia. Pero aquí es posible que también la falta de plazas sea una de las causas.

Las cifras anteriores lo que nos muestran es que la profesión docente es muy intensa en lo emocional y que nosotros deberíamos preparar a todos los docentes para afrontar emocionalmente su actividad profesional. Aquí, en las prácticas, los

tutores son fundamentales. Además, agrego algo adicional: los egresados de educación en Estados Unidos, en el primer año de trabajo tienen un acompañamiento que busca adaptarlos a esa condición de ser maestros.

Lo segundo, es que si las estudiantes son capacitadas en el manejo de las habilidades emocionales (formal o informalmente), entonces en las clases teóricas que van paralelas a la práctica les deberían decir cómo reducir el estrés, el sufrimiento. Como dije más arriba, la docencia es una profesión demasiado estresante. La toma de conciencia, como ciertamente los enfoques de inteligencia emocional han propuesto, la reflexividad de volver sobre las situaciones y tratar de aprender, serían muy importantes en la formación educativa de esas futuras maestras.

Pero, por ejemplo, en lo que encontré en el estudio, es que están ausentes los consejos para mostrar emociones positivas y de cómo manejar emociones negativas de los pequeños. Reconozco, sin embargo, que eso lo debería yo profundizar.

Lo otro es que hay dificultades de autorregulación emocional cuando se trata de enfrentar la agresión por parte de los pares. Antes hablábamos de los tutores, ahora hablemos de los pares, de las compañeras y compañeros, de las bromas, del *bullying*. Eso afecta muchísimo, de cuando se burlan sobre lo que pasó, etcétera, etcétera. Entonces, aquí la construcción emocional en el aula es fundamental, pues las pares y los pares tienen un papel central, ya que si hay molestia es importantísimo superar las emociones negativas. La vida y el aprendizaje se hace muy difícil para quienes sufren ese *bullying*. Y obviamente su actitud frente a la profesión.

No obstante, también encontré algo que me pareció maravilloso y ya voy a terminar. Si ustedes ven la figura 9, el 96,1 % de las practicantes les enseñaba a los niños a buscar ayuda. Esa es una conducta de las docentes que le enseñan a los infantes a realizar, lo que se llama “afrentamiento”. Por ejemplo, cambiar la atención frente a una situación problemática, o probar de otra manera... entonces, usted va viendo esos trucos. Ellas enseñan a practicar la respiración, ver el lado bueno del “tiempo fuera” para que el niño o niña interrumpa lo que hace, salga y vuelva. Estos son trucos que las estudiantes a ser docentes aplicaban. Es interesante porque les están enseñando a

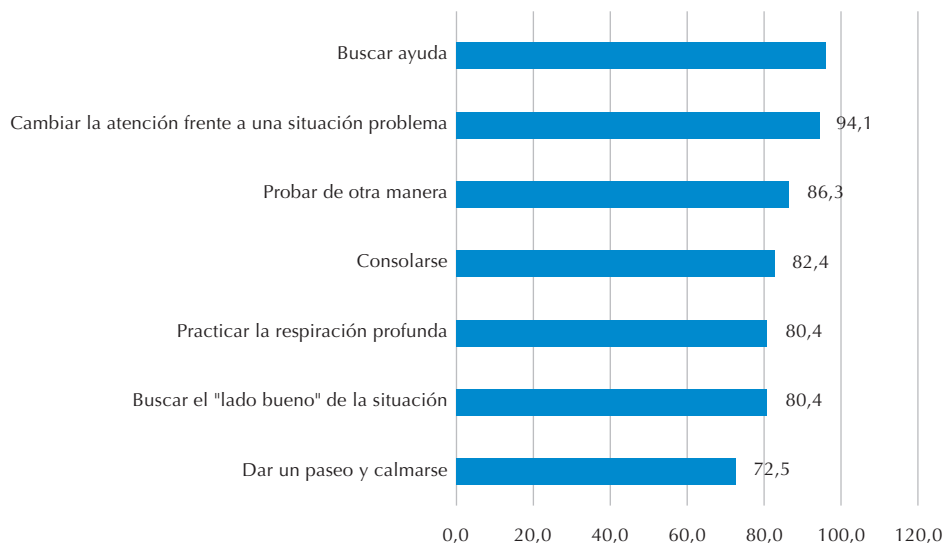
los niños el manejo emocional. La literatura científica reciente de todas maneras evalúa y dice que no hay una enseñanza sistemática sobre estos elementos, pero lo que traté de mirar es que efectivamente sí se daba en la práctica.

(E) Podríamos finalizar con algunas conclusiones.

(JCP) Me parece bien. En el libro tengo un capítulo de conclusiones un tanto más detallado. Pero puedo adelantar algunas aquí.

Creo que fue imposible determinar el impacto de la educación universitaria sobre la inteligencia emocional, porque hay una inadecuación del instrumento de medición (el test ICE BarOn), también porque tiene un bajo nivel explicativo, porque hay un cierre conceptual de esa prueba para concentrarse solo en los factores endógenos de lo que se ha conceptualizado como inteligencia emocional, no considerando los factores exógenos.

Figura 9. Prácticas de las docentes enseñando a los niños el manejo emocional



Fuente: Pacheco Giraldo (2022, p. 406).

Entiendo que es una afirmación radical, pero no sabemos cómo la historia de la persona está actuando en el presente, en el ahora. El entorno social está incidiendo en las emociones de las futuras profesoras y el diseño curricular efectivamente es incompleto.

En efecto, no se están preparando emocionalmente a las estudiantes de manera explícita. Desde la perspectiva curricular hay un ambiente escolar fraccionado y lo otro es que se está dependiendo de las relaciones específicas. Es decir, usted puede encontrarse al lobo como tutor, pero puede también encontrarse a caperucita roja o a la abuelita. Esa formación emocional en la práctica, entonces, depende del tutor y de su experiencia. Si el tutor tiene mal humor, si es de una personalidad agria, le daña a usted la práctica; pero si realmente él o ella piensa en apoyar a las futuras docentes, entonces, la cosa debe ir cambiando.

La formación emocional en las instituciones universitarias no es sistemática, ni coherente. Reconozco que se deberían hacer más estudios al respecto, pero creo que la preparación emocional de los docentes en el país debería ser más explícita y organizada.

Hay una lección que podríamos tomar de los Estados Unidos, respecto a las acciones integrales en lo emocional, como son los impulsados por RULER³ y por SEL⁴, los cuales han acertado no solo en la necesidad de formar a los niños en emociones, sino también en crear ambientes escolares integrales emocionalmente y que involucran también a maestros, padres de familia, personal administrativo y operativo. La institucionalización de las emociones y la transversalización llevan a la creación de contextos emocionales favorables. Esto mismo podría hacer la universidad.

Por ello, me parece que una cátedra de *Inteligencia emocional*, aunque pueda aportar algo, no sería suficiente. Algo similar puede pasar con el *Coaching emocional*, que no creo que

.....
3 Acrónimo de la estrategia *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion*, impulsada por la Universidad de Yale.

4 Siglas del método enunciado como *Social and Emotional Learning*. También se conoce como CASEL, es decir, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Esta fue una tendencia que se originó hacia 1994 en New Haven por parte de maestros, investigadores y padres de familia.

impacte significativamente, porque lo que se dice allí probablemente se borre con otras cosas impregnadas de los ambientes social y escolar, y que son múltiples, diversos, y que, por lo tanto, no están alineados con la formación que proponen estas dos estrategias.

Esa misma dificultad la tiene la psicología positiva, pues ella se orienta preferentemente a la subjetividad y no integra al medio ambiente. A ella se unen las críticas de lo que Cabanas e Illouz (2019) denominaron como *happycracia*, muy asociada a la exitología y a una ideología asociada a la industria de la felicidad.

Invito a que lean ese capítulo del libro que habla de la “institucionalización de las emociones”, ahí en el programa. Los currículos y los microcurrículos son interesantes y ese tema no lo he nombrado aquí, pero lo que encontré es que a veces hay una separación entre el contenido y la didáctica. Muchas veces, la didáctica sí está apoyando emocionalmente a las estudiantes; es decir, es una didáctica con contenido emocional amigable, es una fuente de aprendizaje y no solamente de contenido. Por ello hay que tener en la mira esa relación entre la construcción del de la libertad de cátedra dentro del aula, con la construcción de la emocionalidad y el aprendizaje. Encontré que muchas veces las docentes de las asignaturas construyen relaciones humanizadas; o sea, su relación no se circunscribe simplemente a una relación instrumental y muchas veces construyen un ambiente amigable.

Yo creo que es posible hacer una propuesta a los y las compañeras de los estudiantes en formación para ser docentes: impulsar lo que es la ética del cuidado propio y la ética del cuidado del otro. Eso sí puede favorecer un aprendizaje que pasa de ser un sufrimiento a generar realmente la confianza y la alegría de aprender. Pero resulta que, si no se trabaja eso emocional y éticamente, solo vamos a tener unas relaciones instrumentales.

Entonces, hay que avanzar y creo que lo emocional en la formación de docentes está totalmente abandonado en la educación para educadores. ¡Bueno! No totalmente. Me parece que la didáctica es un buen camino en esa educación emocional a los futuros profesores.

(E) Gracias profesor Pacheco por su tiempo y estas valiosas ideas. Espero que esta entrevista motive para la lectura de su libro.

(JCP) Gracias a usted. El libro fue lanzado hace poco y espero que contribuya al debate y a ese tema tan importante de la educación emocional.

Referencias

- Barrett, L. F. (2018). *La vida secreta del cerebro* (G. Sánchez Barberán, trad.). Paidós.
- Barrett, L. F., Linguist, K. A., & Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(8), 327-332. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.06.003>
- Bourdin, G. L. (2014). *Las emociones entre los mayas. El léxico de las emociones en el maya yucateco*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.iiia.unam.mx:8080/handle/10684/50>
- Cabanas Díaz, E., & Illouz, E. (2019). Reseña HAPPYCRACIA. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas. Barcelona: Paidós, 224. <https://www.redalyc.org/journal/818/81863414012/html/>
- Carretié Arangüena, L. (2016). *Anatomía de la mente. Emoción, cognición y cerebro* (2.a ed.). Ediciones Pirámide.
- Docter, P. y del Carmen, R. (dirs.). (2015). *Intensa-mente* [película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.
- Falabella, A. y Rojas, M. T. (2008). Algunas tendencias curriculares en la formación de educadores de párvulos. *Revista Calidad en la Educación*, (29), 160-191. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n29.192>
- Fuster, J. (2015). *The prefrontal cortex* (5.a ed.). Elsevier-Academic Press.
- Illouz, E., Gilon, D., & Shachak, M. (2014). Emotions and cultural theory. En J. Stets, & J. H. Turner (eds.), *Handbook of the sociology of emotions. Volume II* (pp. 221-244). Springer.

- Jack, R., Garrod, O., Yu, H., Caldara, R., & Schyns, P. (2012). Facial expressions of emotions are not culturally universal. *PNAS: Psychological and Cognitive Sciences*, 109(19), 7241-7244. <https://doi.org/10.1073/pnas.1200155109>
- Juanchaconpsy. (2014, 20 de noviembre). Inteligencia emocional. Crear entornos positivos. *Vivir Plenamente*. <https://juanchaconpsy.wordpress.com/2014/11/20/inteligencia-emocional-crear-entornos-positivos/>
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional* (M. Adbala, trad.). Editorial Ariel, Planeta.
- LeDoux, J. (2015). *Anxious. Using the brain to understand and treat fear and anxiety*. Voking Penguin Books.
- LeDoux, J. (2019). *The deep history of ourselves. The four-billion-year story of how we got conscious brains*. Viking.
- Lindquist, K., Satpute, A., & Gendron, M. (2015). Does language do more than communicate emotion? *Current Directions in Psychological Science*, 24(2), 99-108. <https://doi.org/10.1177/0963721414553440>
- Lindquist, K., Wager, T., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barret, L. F. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behavioral And Brain Sciences*, 35(3), 121-143. <https://doi.org/10.1017%2FS0140525X11000446>
- Lutz, C. A. (1998). *Unnatural emotions. Everyday sentiments on a micronesia atoll & their challenge to western theory*. The University of Chicago Press.
- Mesquita, B., De Leersnyder, J., & Boiger, M. (2016). The cultural psychology of emotions. En L. Barrett, M. Lewis, & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions* (4.a ed., pp. 393-411). The Guilford Press. <https://n9.cl/jxy4i>
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. (2014). Bodily maps of emotions. *PNAS: Psychological and Cognitive Sciences*, 111(2), 646-651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>
- Nummenmaa, L., Hari, R., Hietanen, J., & Glerean, E. (2018). Maps of subjective feelings. *PNAS: Psychological and Cognitive Sciences*, 115(37), 9198-9203. <https://doi.org/10.1073/pnas.1807390115>

- Pacheco Giraldo, J. C. (2014). Control social de las emociones en el preescolar. *Interacción*, 12, 45-72. <https://doi.org/10.18041/1657-7531/interaccion.0.2314>
- Pacheco Giraldo, J. C. (2021). Más allá de la Inteligencia Emocional: didáctica y tutoría en las prácticas pedagógicas. En R. E. Ruales-Jurado, C. G. Campiño-Rojas y F. D. Narváez-Muñoz (eds.), *Reflexiones a la educación desde la investigación pedagógica* (pp. 33-44). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.147>
- Pacheco Giraldo, J. C. (2022). *Emociones para un nuevo mundo. Con una reflexión sobre la educación a futuros docentes de primera*. Editorial Universidad Libre. <https://doi.org/10.18041/978-628-7580-11-4>
- Pavlenko, A. (2014). *The bilingual mind : and what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press.
- Pritzker, S., Fenigsen, J., & Wilce, J. (eds.). (2020). *The routledge handbook of language and emotion*. Roudledge.
- Rozman, M. (2022, 6 de febrero). La docencia en Estados Unidos, una profesión en vías de extinción. *Diario de Avisos. El periódico de Tenerife*. <https://diariodeavisos.elespanol.com/2022/02/la-docencia-en-estados-unidos-una-profesion-en-vias-de-extincion/>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Stets, J., & Turner, J. (eds.). (2006). *Handbook of the sociology of emotions*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30715-2>
- Stets, J., & Turner, J. (eds.). (2014). *Handbook of the sociology of emotions* (vol. II, 4.a ed.). Springer.
- Thompson, S., & Hoggett, P. (eds.). (2012). *Politics and the emotions. Yhe affective turn in contemporary political studies*. Continuum.
- Volynets, S., Glerean, E., Hietanen, J., Hari, R., & Nummenmaa, L. (2020). Bodily maps of emotions are culturally universal. *Emotion*, 20(7), 1127-1136. <https://doi.org/10.1037/emo0000624>
- Zaragoza Bernal, J. M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio*, 65(1), e012.