

# EL ROL DE LAS EMOCIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EN FORMACIÓN

THE ROLE OF EMOTIONS IN THE CONSTRUCTION OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' IDENTITY

LE RÔLE DES ÉMOTIONS DANS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS EN FORMATION

O PAPEL DAS EMOÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

**Julia Posada-Ortiz**

Profesora asociada, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.  
jzposadao@udistrital.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-8919-5286>

**Eliana Garzón-Duarte**

Profesora asociada, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.  
egarzond@udistrital.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-5920-1550>

## RESUMEN

El estudio de las emociones experimentadas por los practicantes de las licenciaturas en lenguas extranjeras y su influencia en la formación de su identidad ha cobrado vigencia en los últimos diez años. El presente estudio analiza el rol de las emociones de los practicantes y el impacto que estas tienen en la construcción de su identidad como docentes de inglés. Para esto, se realizó un estudio descriptivo de tipo cualitativo, con base en narrativas co-construidas por 20 practicantes de un programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, de una universidad de Bogotá, Colombia. A partir del análisis temático de las narrativas, se observó que la práctica docente es asumida por los practicantes como un espacio terapéutico para sanar emociones de experiencias pasadas, que las emociones activan la reflexión crítica de los practicantes para tomar decisiones y agenciar cambios en sí mismos y en las situaciones experimentadas en la práctica, y que se requiere formación en inteligencia emocional en los programas de licenciatura para encontrar estrategias de autorregulación de las emociones.

**Palabras clave:** autorregulación de las emociones, giro emocional en educación, identidad docente, docentes de inglés en formación, práctica docente

## ABSTRACT

The study of the emotions experienced by foreign-language pre-service teachers and their influence on the formation of pre-service teachers' identity has gained currency in the last ten years. The present study analyzes the role of practitioners' emotions and their impact on the construction of their identity as English teachers. For this purpose, a qualitative study was conducted, with a descriptive approach, based on narratives co-constructed by 20 trainees in a Bachelor's degree program in Foreign Languages, with emphasis on English, at a university in Bogotá, Colombia. Findings from the thematic analysis of the narratives suggest that the teaching practice is viewed by pre-service teachers as a therapeutic space to



Recibido: 2024-04-11 / Aceptado: 2024-11-22 / Publicado: 2024-12-30

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356893>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 1 (ENERO-ABRIL, 2025), PP. 1-17, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

heal emotions from past experiences; that emotions activate the critical reflection of practitioners to make decisions and bring about changes in themselves and the situations experienced in practice; and that training in emotional intelligence is required in undergraduate programs to find strategies that allow the self-regulation of emotions.

**Keywords:** self-regulation of emotions, emotional turn in education, teacher identity, pre-service English teachers, teaching practicum

## RÉSUMÉ

L'étude des émotions ressenties par les stagiaires des langues étrangères et de l'influence des émotions sur la formation de leur identité a pris de l'ampleur au cours des dix dernières années. Cette étude analyse le rôle des émotions des stagiaires et l'impact qu'elles ont sur la construction de leur identité d'enseignant.s.es d'anglais. Pour ce faire, une étude qualitative a été menée, avec une approche descriptive, basée sur des récits co-construits par 20 stagiaires d'un programme de licence en langues étrangères, avec un accent sur l'anglais, dans une université de Bogotá, en Colombie. L'analyse thématique des récits a permis de constater que la pratique de l'enseignement est vue comme un espace thérapeutique pour guérir les émotions des expériences passées ; que les émotions activent la réflexion critique des praticiens pour prendre des décisions et apporter des changements en eux-mêmes et dans les situations vécues dans la pratique ; et qu'une formation à l'intelligence émotionnelle est nécessaire dans les programmes d'études pour trouver des stratégies qui permettent l'autorégulation des émotions.

**Mots clés :** autorégulation des émotions, tournant émotionnel dans l'éducation, identité de l'enseignant, enseignants d'anglais en formation, stage d'enseignement

## RESUMO

O estudo das emoções vivenciadas pelos professores de línguas estrangeiras e sua influência na formação da identidade do docente ganhou força nos últimos dez anos. Este estudo analisa o papel das emoções dos estagiários e o impacto que elas têm na construção de sua identidade como professores de inglês. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo, com uma abordagem descritiva, baseado em narrativas coconstruídas por 20 estagiários em um programa de licenciatura em línguas estrangeiras, com ênfase em inglês, em uma universidade em Bogotá, Colômbia. A partir da análise temática das narrativas, observou-se que o estágio docente é visto como um espaço terapêutico para curar emoções de experiências passadas; que as emoções ativam a reflexão crítica dos profissionais para tomar decisões e provocar mudanças em si mesmos e nas situações vivenciadas no estágio; e que a formação em inteligência emocional é necessária nos programas de graduação para encontrar estratégias que permitam a autorregulação das emoções.

**Palavras-chave:** autorregulação das emoções, virada emocional na educação, identidade do professor, professores de inglês em formação, estágio docente

## Introducción

En la formación de los docentes, la *práctica* es un contexto que implica la interacción de los practicantes con una amplia gama de actores y aspectos, como el docente titular, el supervisor de práctica, los estudiantes, los procesos evaluativos y el diligenciamiento de formatos, entre otros. Esta interacción desencadena una serie de sentimientos, provocada por el reto que enfrentan los practicantes no solo en cuanto a su habilidad para desarrollar una clase, sino también en la construcción de su identidad profesional. Este reto es aún mayor para los practicantes de Inglés, quienes constantemente se sienten evaluados en su desempeño y en el manejo de la lengua extranjera (Richards, 2022; Rokita-Jaśkow, 2019).

El estudio de las emociones experimentadas por los practicantes y su influencia en la formación de su identidad se ha convertido en un tema de investigación de gran interés recientemente (Barkhuizen, 2016; Lemarchand-Chauvin y Tardieu, 2018; Richards, 2022), debido al “giro emocional” en educación, que reconoce la influencia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje (White, 2018).

Este artículo busca contribuir a la investigación en el giro emocional en educación, mediante la descripción de las emociones que, durante su práctica, experimentan los estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Extranjeras, específicamente en lo que atañe a la enseñanza del inglés; el origen de estas emociones, y su impacto en la construcción de su identidad. Las preguntas de investigación que orientan el estudio son: 1) ¿Cuál es el rol de las emociones en la construcción de la identidad de los docentes de inglés en formación? 2) ¿Qué tipo de emociones experimentan los docentes de inglés en formación durante su práctica docente? 3) ¿Cuál es el origen de estas emociones? Y 4) ¿Cómo manejan estas emociones los docentes de inglés en formación?

## Marco teórico

Los constructos teóricos que enmarcan la investigación incluyen las emociones dentro de la práctica

docente, la construcción de identidad y la emoción laboral. Estos constructos permiten abordar la conexión existente entre ellos, con la inserción de los practicantes a través de su experiencia, la cual lleva a la interacción no solo con los estudiantes, sino también con docentes, padres de familia y personal administrativo, entre otros. Cada constructo se explica en esta sección.

### Emociones y formación docente

Hasta hace poco más de una década era impensable investigar acerca de un tema como las emociones, pues estas eran vistas como algo difícil de observar y cuantificar, hecho que cambió con el advenimiento del “giro afectivo” en la lingüística aplicada, lo cual ha impulsado una reevaluación de los factores afectivos en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, incluido el rol de las emociones (Benesch, 2012, como se cita en Richards, 2022, p. 226). Según Benesch (2017), las emociones han sido definidas e investigadas desde tres enfoques: 1) biológico, según el cual aquellas son innatas, se originan en el cerebro y son características del ser humano, sin importar su origen, contexto cultural, social, geográfico o histórico; 2) cognitivo, para el que las emociones son valoraciones que los seres humanos hacen de lo que les acontece, y 3) postestructuralista y discursivo, donde las emociones se teorizan como contextuales, culturales, superpuestas y relacionadas con el poder. Desde esta última perspectiva, el propósito es descubrir cómo el poder y las emociones moldean los cuerpos y las ideas, incluidas la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y, por supuesto, la formación docente.

Según Benesch (2020) y Zembylas (2007), la investigación educativa es, en su mayoría, de carácter cognitivo, y desde esta visión se han clasificado las emociones como un fenómeno psicológico que se experimenta individualmente y se puede categorizar de manera dicotómica en emociones positivas y negativas. Según estos autores, el manejo y el control de las emociones se destaca como una habilidad en la que los docentes deben trabajar para que

su labor dé mejores resultados. Lo mismo sucede con los estudios relacionados con la construcción de la identidad de los practicantes y su relación con las emociones experimentadas durante la práctica docente como se puede evidenciar en los trabajos de investigadores como De Zordo *et al.* (2019), Lucero y Roncancio-Castellanos (2019), Méndez López (2020) y Rosas-Maldonado *et al.* (2021), quienes centran sus trabajos en la descripción de emociones negativas y positivas, y en la necesidad de reflexionar sobre las mismas, con el fin de gestionarlas para lograr un mayor desempeño, automotivación, autosuficiencia y eficacia en la labor docente. Estas investigaciones resaltan la necesidad de un acompañamiento por parte de los mentores de la práctica docente, en el que no solo sean conscientes del rol de las emociones en la formación de la identidad de los practicantes, sino también de la importancia de mejorar la manera en que dan la retroalimentación.

4

Sin embargo, algunas indagaciones se apartan del rol cognitivo y descriptivo de las emociones, resaltando la complejidad y la incertidumbre implícita en la construcción de identidad de los practicantes (Deng *et al.*, 2018; Posada Ortiz, 2022). Otros estudios exploran la relación entre las emociones de los profesores y las posibilidades para su activismo social, es decir, para la generación de cambios en sus comunidades (Benesch, 2020). Estos estudios utilizan una lente crítica, postestructuralista y discursiva, y van más allá de una mera descripción dicotómica de emociones negativas y positivas, para resaltar y poner en evidencia aspectos culturales y de poder que influyen en el desarrollo de las emociones de los practicantes.

### La construcción de la identidad en la formación del docente de inglés

A nivel individual, un proceso clave en la construcción de identidad es la *identificación*, o en otras palabras, la medida en que uno internaliza una identidad dada como una definición (parcial) de sí mismo, por ejemplo, ser docente de inglés (Ashforth y Schinoff, 2016, p. 113). Debido a que

la construcción de la identidad implica el desarrollo de un sentido del yo a lo largo del tiempo, la construcción del *yo posible*, entendido como quién nos gustaría llegar a ser (un yo deseado) y no llegar a ser (un yo temido) (Dörnyei, 2009; Markus y Nurius, 1987), es un concepto importante, pues incluye la idea del tipo de docente en el que los practicantes ansían o no en convertirse.

Rokita-Jáskow (2019) realiza un estudio que tiene como objetivo examinar las emociones como un componente afectivo significativo en la construcción de la identidad docente. La autora enmarca su investigación en el modelo de identidad docente de Werbińska (2017), el cual describe la dinámica de la construcción de la identidad del docente de lenguas. Este modelo hace referencia a los tres componentes que describen el profesionalismo del profesor: “la afiliación, el vínculo, y la autonomía” (Rokita-Jáskow, 2019, p. 267). La afiliación comprende la integridad de un individuo, de sus motivos para elegir la profesión y de sus esfuerzos profesionales. El vínculo implica las teorías y creencias personales que un docente sostiene hacia diferentes prácticas de enseñanza que se derivan de su estudio y de su experiencia. Por otro lado, la autonomía se refiere a la capacidad del docente para tomar decisiones independientes, así como para aprender de sus propias acciones (Rokita-Jáskow, 2019, p. 267). Según Werbińska (2017), la autonomía se caracteriza con tres componentes fundamentales, que son la agencia, la reflexividad y la resiliencia, las cuales permiten al docente tener la capacidad de tomar decisiones independientes, así como para aprender de sus propias acciones. Las emociones contribuyen al crecimiento de estos tres componentes, es decir, a la autonomía del docente (Rokita-Jáskow y Werbińska, 2023).

Por otro lado, según Posada-Ortiz (2022), en el ámbito latinoamericano, la construcción de la identidad de los practicantes de inglés se ha estudiado desde una perspectiva local, enfocada en cinco ejes: 1) la identificación y desidentificación con docentes previos; 2) interacciones sociales y experiencias dentro de sus entornos de

aprendizaje, que involucran dimensiones profesionales y personales; 3) superación de las condiciones de marginación impuestas; 4) negociaciones que involucran emociones y, finalmente, 5) la lucha para lograr una competencia lingüística que se asemeje a la del hablante nativo.

En Colombia hay varios estudios alrededor de la construcción de la identidad de los practicantes dentro del contexto real de las escuelas y las condiciones idílicas planteadas en las políticas educativas (Montoya *et al.*, 2020). Gaitán Espitia *et al.* (2023) y Miranda y Valencia (2019) plantean cómo la desmotivación, la falta de recursos y de apoyo por parte de los supervisores, el vacío entre la teoría y la práctica, la falta de vocación, la baja autoestima, las condiciones de violencia, la sobrepoblación en las aulas de clase, el bajo rendimiento académico y los lineamientos dados por las escuelas a los docentes en formación cuando están realizando su práctica son desafiantes y frustrantes para ellos mientras están construyendo sus identidades.

### Emoción laboral

El rol de las relaciones de poder en el trabajo es el concepto de *emoción laboral* dado por Benesch (2017, pp. 38-39). La combinación de las palabras “emoción” y “laboral” reconoce que las personas negocian activamente la relación entre la manera en que se sienten en determinadas situaciones laborales y cómo se supone que deben sentirse de acuerdo con las expectativas sociales.

La mayoría de las investigaciones sobre la emoción laboral se han centrado en los profesores en servicio (Ma *et al.*, 2023; Noughabi *et al.*, 2020; Ojala, 2021). Sin embargo, existen estudios que incluyen dicho concepto en las prácticas docentes, como es el caso de Edwards (2021), quien explora las emociones de ocho practicantes, que mientras aprenden a evaluar a sus estudiantes, son evaluados simultáneamente. Esta investigación se realizó en un programa de formación docente en Nueva Zelanda. Este estudio cualitativo utilizó

entrevistas semiestructuradas y artefactos relacionados con la evaluación. Los hallazgos indican que el compromiso emocional influyó en la toma de decisiones de evaluación de los practicantes. Estos también experimentaron reacciones emocionales cuando, a su vez, fueron evaluados. Edwards (2021) defiende la necesidad de que los practicantes sean conscientes de la influencia de la emoción en ellos mismos y en su trabajo, para permitirles racionalizar mejor su toma de decisiones de evaluación y reflexionar sobre su práctica.

En una investigación reciente, Yazan (2023) estudió las emociones de los practicantes en relación con el aprendizaje, la práctica y el desarrollo de su identidad, como respuesta a la necesidad de que la práctica incluya un enfoque intencional en las emociones. Para tal fin, se diseñó una actividad de aprendizaje llamada “narrativa autoetnográfica crítica” (*critical autoethnographic narrative*, CAN). El estudio incluyó la formación de los practicantes para narrar y analizar sus experiencias con el uso, el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, con el fin de explorar su propia construcción de identidad y las respuestas emocionales correspondientes. El estudio se implementó con estudiantes de una maestría de Inglés para hablantes de otras lenguas en una universidad de Estados Unidos. Se analizó específicamente el caso de Rachel, para explorar cómo entendió ella su identidad de docente de idiomas en el proceso de escritura guiado. Los resultados muestran que a medida que Rachel avanzaba en la escritura de la CAN, comenzó a discutir sus emociones e identidad en relación con ideologías de nivel meso y macro. El nivel meso implica las condiciones institucionales que definen el trabajo de los docentes, así como las particularidades locales de los programas e iniciativas nacionales. El nivel macro incluye lo que se ha producido y construido discursivamente en torno a lo racial, de género, lingüístico y religioso. Como reflejo del proceso iterativo de la redacción de la CAN, también recordó experiencias emocionales anteriores y las reinterpretó con su perspectiva de docente en formación.

Como lo expresa Rokita-Jaśkow (2019), la formación de la identidad docente incluye un aspecto emocional, puesto que las emociones son inherentes al ser y, por lo tanto, cambiantes. La práctica es un ambiente propicio para la experimentación de emociones tanto negativas como positivas para los practicantes, pues representa, por un lado, su inserción en el mundo laboral y, por otro, la interacción con diversos actores, ya sean docentes, supervisores de práctica, estudiantes o padres de familia. Esta inserción e interacción puede generar dilemas derivados de las tensiones entre la teoría y la práctica, las directrices de las instituciones educativas, las condiciones en las aulas y otros desafíos.

Los anteriores dilemas desencadenan, en la mayoría de los casos, emociones negativas, como ansiedad, estrés y desmotivación. Por lo tanto, las experiencias emocionales pueden influir en la manera en que los practicantes construyen su identidad profesional, lo que afecta tanto a su práctica como su relación con los estudiantes. Finalmente, el modo de gestionar estas emociones tiene un efecto directo en la decisión de convertirse o no en un docente de lenguas como proyecto de vida.

## Método

Este proyecto se inscribe dentro del paradigma crítico/transformativo (Chilisa, 2012; Kivunja y Kuyini, 2017), pues busca interpretar el origen sociocultural de las emociones y las relaciones de poder que llevan a su aparición. Para su realización, se usó un enfoque cualitativo descriptivo, ya que, según Guevara *et al.*, “El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (2020, p. 171).

### Contexto y participantes

Para este estudio se seleccionó una muestra por conveniencia (Creswell y Creswell, 2018) de 20 estudiantes de séptimo y octavo semestres de una

licenciatura en Lenguas Extranjeras, con Énfasis en Inglés, en una universidad pública de Bogotá, Colombia. Los estudiantes estaban haciendo su práctica en primaria y secundaria, y participaron voluntariamente en la investigación.

Adicionalmente, estos estudiantes estaban tomando un seminario de investigación dirigido por una de las investigadoras de este estudio. Consideramos esta muestra representativa (Johnson y Christensen, 2014), puesto que todos los estudiantes estaban cursando la práctica docente, esto con el fin de alcanzar suficiente información que permita una saturación de datos.

### Instrumentos y procedimientos de recolección de datos

Para la recolección de datos se recurrió a “*narrativas co-construidas*, las cuales ven la relaciones como tramas creadas conjuntamente, incompletas e históricamente situadas” (Bénard, 2019, p. 26). De la misma manera, según Ellis *et al.* (2011), estas narrativas ilustran las significaciones de las experiencias de los participantes desde una construcción compartida, en donde relacionan sus vivencias y emociones con las experiencias de sus pares.

Los participantes de la investigación escribieron sus narrativas a solicitud de la docente investigadora. Dichas narrativas estaban enmarcadas en situaciones específicas de la práctica docente, como el manejo de grupo y de estudiantes problemáticos o con necesidades especiales; en relación con el supervisor de la práctica docente y el profesor titular de la asignatura a cargo; con el diligenciamiento de formatos y el pánico escénico, y otros temas a elección de los participantes. Además, la docente investigadora les solicitó que en dichas narrativas describieran sus emociones y reacciones ante esas situaciones.

La escritura se hizo en seis sesiones presenciales de una hora cada una, en el aula de clase, durante el segundo semestre académico de 2023. En cada

sesión, los practicantes escribían durante 20 minutos y compartían su escrito con el grupo, de quien escuchaban aportes. Estos aportes se grababan y enviaban a cada participante, con el fin de que complementaran posteriormente su propia narrativa, de acuerdo con lo expresado por sus compañeros.

Cada sesión incluía un tema de los descritos con anterioridad y en la última sesión se dio la libertad de escoger el tema. Los participantes eligieron dos temas: 1) opinión de sus familias acerca de convertirse en docentes, y 2) reacción ante preguntas de los estudiantes cuya respuesta desconocían.

### Aspectos éticos de la investigación

Los participantes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de su participación, y firmaron un formato de consentimiento. Además, se les otorgó la libertad de retirarse en cualquier momento de la investigación. Los nombres propios fueron sustituidos por seudónimos para proteger la confidencialidad de los futuros docentes. La investigación no presentó riesgos para los participantes, y su participación se realizó de manera equitativa. Los resultados de la investigación reflejan con honestidad los métodos utilizados, las limitaciones del estudio y los posibles conflictos de interés. Finalmente, se espera que los resultados de este estudio contribuyan a la mejora de las prácticas docentes de los futuros docentes de inglés, incorporando las emociones como una categoría que debe integrarse en los procesos de formación.

### Procedimientos para el análisis de datos

El análisis de las narrativas co-construidas se enfocó en su contenido, identificando temas comunes, según el procedimiento sugerido por Riessman (2008) y conocido como “análisis temático” (p. 90). Para lograrlo, las investigadoras leímos individualmente las narrativas, para familiarizarnos con la información obtenida. Luego, recurrimos a la codificación descriptiva (Saldaña,

2014), marcando en el texto palabras e ideas claves. Una vez identificados los códigos, los agrupamos por temas, que revisamos a la luz de las preguntas de investigación, con el fin de verificar si efectivamente respondían a las mismas. Después, comparamos los análisis individuales, agrupamos los temas comúnmente identificados y agregamos aquellos que cada una encontró. El proceso de codificación y agrupación temática terminó una vez alcanzada la saturación de datos.

Tras establecer las categorías, solicitamos a los participantes analizar sus narrativas siguiendo el mismo procedimiento explicado arriba y encontramos similitudes, lo cual da cuenta de la credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad de los resultados (Kivunja y Kuyini, 2017).

## Resultados

Los temas se organizaron en cuatro categorías: la práctica docente como terapia, el docente en formación intelectual transformativo, la agencia del docente en formación desde su conocimiento encarnado y la inteligencia emocional como autorreguladora de las emociones, las cuales se explican a continuación.

### La práctica docente como terapia

La *autoidentificación* se entiende como la internalización de una definición de sí mismo, como lo plantean Ashforth y Schinoff (2016). En este caso, vemos en las narrativas que algunos de los participantes traen a sus espacios de práctica sus experiencias pasadas, evocando momentos de tristeza que los hacen encontrar la forma de sembrar empatía con sus estudiantes para sanar algunas de sus heridas emocionales. Por ejemplo, Carlos, uno de los participantes, narra lo siguiente:

Lo que pasaba era que a mí, cuando niño, me cohibían mucho, me ponían sombrero de burro, me decían: “váyase para una esquina”; una persona me pegó por eso. Entonces, yo me tiendo a reflejar mucho en los niños y sé que ellos son cansones, porque lo que

quieren es llamar la atención. Entonces, yo en las prácticas lo que hago es darle un papel a cada uno. (C, s.2)<sup>1</sup>

En este fragmento, el practicante narra lo vivido en su niñez en el aula de clase, y explica cómo esas experiencias lo hacen buscar alternativas para manejar a sus estudiantes.

La *empatía* es la emoción que se origina de sus recuerdos, que, aunque son tristes, permiten que Carlos cree ese espacio agradable para sus estudiantes, de la misma manera como a él le hubiera gustado ser tratado cuando estaba en su etapa escolar. Así, se evidencia la construcción del yo posible (Markus y Nurius, 1987).

El manejo que Carlos hace de esta emoción de empatía y fraternidad es crear un ambiente familiar en el salón de clases y tratar a sus estudiantes como a sus hermanitos menores: “Quise tener hermanitos y nunca tuve, pero siempre tuve ese instinto fraternal [...] les tengo mucha paciencia, me tomo el tiempo de explicarles las cosas, [...] es eso, como crear ese ambiente como familiar” (C, s.2). Además, asigna funciones a cada estudiante, para mantenerlos ocupados y demostrarles que cada uno de ellos tiene un rol importante dentro del aula. Todo esto lo implementa reviviendo su experiencia como “un niño difícil”, tratando de sanar lo que experimentó y aplicando estrategias que ayudan a resolver las situaciones que identifica con sus estudiantes, para no repetir la misma historia. Así pues, las actividades y estrategias implementadas por Carlos en sus clases permiten realizar un ejercicio terapéutico para él, facilitando la integración de todos los estudiantes y atendiendo de manera empática sus necesidades.

Sandra, otra participante, narra las emociones de pánico y ansiedad que sentía como estudiante de la Licenciatura, cada vez tenía que hablar en inglés delante de sus compañeros. Ella dice:

Aunque en todas las clases que tenía en inglés sentía un pánico escénico agudo que me paralizaba, me generaba ansiedad intensa, e incluso evitaba entrar a ellas, para no enfrentarme a dichos miedos que me generaba hablar en público y en inglés. En prácticas me sentía segura. (S, s.1)

Sin embargo, vemos cómo la práctica se convierte en un lugar seguro para ella y su rol de docente le permite trabajar esos sentimientos de temor, para lograr los objetivos de la clase. El hecho de preparar clases y material era una motivación para Sandra y un refuerzo de los temas aprendidos como estudiante de la Licenciatura, lo cual hacía que se sintiera independiente y pudiera actuar de manera libre. El espacio de práctica puede convertirse entonces en un espacio seguro y confiable para sanar sus miedos y temores como hablante no nativa de inglés, dada la presión del medio que exige alcanzar un alto nivel de competencia lingüística (Posada-Ortiz, 2022).

De igual manera, Mariana siente que la práctica le permite encontrar el apoyo de sus estudiantes y entender que los profesores no son las personas que deben saber todo, sino que van formándose en su profesión docente desde su quehacer diario:

Yo recuerdo que tenía malas expectativas y malos ideales de mis profesores, sobre todo de mis profesores de inglés, porque yo pensaba que ellos no sabían nada [...] y pues, ya uno que está como tal en la función como profesor, ahí uno se da cuenta. (M, s.3)

Su familia no la apoya como docente de inglés, pero sus estudiantes la motivan a seguir trabajando para contribuir a su formación, venciendo los miedos de no ser una profesora hablante nativa de inglés. La presión social que recibe Mariana como profesora de inglés pierde fuerza en el aula cuando está realizando sus actividades de práctica. Este espacio puede permitirle sanar y vencer sus temores, al encontrar el apoyo de sus estudiantes.

Esta categoría posibilita interpretar algunas maneras que tienen los practicantes de ir construyendo su identidad dentro de la práctica, a partir de las experiencias pasadas de la infancia y como

1 La convención C, s.2. indica la letra inicial del seudónimo del participante y el número de la sesión en la que participó y de donde fue tomada la cita.

estudiantes, y que podrían representar asociaciones con las realidades de los contextos actuales a los que se enfrentan en el aula. Así, el proceso de enseñanza a través de la práctica podría convertirse en un espacio terapéutico que permite revivir y sanar recuerdos que no fueron muy satisfactorios, pero que posibilitan encontrar e implementar alternativas metodológicas en las clases, para no experimentar situaciones similares.

### El docente en formación intelectual transformativo

Algunos de los participantes parecen empezar a leer el ambiente escolar desde una perspectiva crítica respecto a la sociedad y al mercantilismo global. Su postura dentro de la práctica se muestra más activa y reflexiva, permitiéndoles ir construyendo una identidad como docentes intelectuales transformativos (Giroux, 1997). Ciertos practicantes pueden empezar a traer lo político a las esferas de lo pedagógico, desde la lucha en torno a las relaciones de poder, lo cual podría evidenciar la formación de una identidad docente tendiente al activismo social (Benesh, 2020).

En el caso de Luis, las emociones de frustración y desilusión emergen al momento de iniciar su práctica en un colegio en donde no podía enseñar, sino cumplir simplemente con funciones de decorador:

En lo que sí se especializaba el colegio era en brindar una imagen a los padres. Por ejemplo, cada semana, nos ponían a hacer decoraciones para las festividades, digamos octubre, diciembre, [Día de] Acción de Gracias, y cosas así, costumbres que ni siquiera son colombianas, pero de todas formas querían mostrar esa imagen cuando yo consideraba que la educación era muy pésima. Digamos que el colegio se autodenominaba “bilingüe”, cuando realmente yo no sé qué potestad o qué entidad les da a ellos el derecho de autodenominarse “bilingüe”. (L, s.1)

A pesar de que Luis es un docente de inglés en formación, observa críticamente la postura del colegio respecto a la imagen de bilingüe que quiere dar a los padres de familia, y crea un mecanismo

de defensa como medio de inmunidad (Hiver y Dörnyei, 2017) para responder según su propia construcción de identidad y la caracterización de su ser, en donde él cree que las decoraciones no dan cuenta del contexto social del país.

Al parecer, su entendimiento de colegio bilingüe radica más en la educación de calidad para los estudiantes, en la metodología y el diseño de materiales que sean acordes con la realidad de los estudiantes, en los insumos y elementos con los que cuente el colegio para abordar las temáticas en las aulas.

De la misma manera, Jazmín y Claudia reflexionan sobre la cultura de la corrupción y el mal manejo de recursos. Jazmín asegura que el colegio en donde realizó la práctica no ofrece una educación de calidad, a pesar de contar con buenos recursos y materiales. Al igual que Luis, Jazmín siente impotencia de ver este tipo de situaciones que acaban con el verdadero sentido de la educación: “Conciencia del carácter neoliberal de la educación regida por estándares de calidad que llevan a descuidar el real objetivo formativo de la educación” (J, s.5). Aparentemente, el Estado es quien dicta qué es educación de calidad de forma unilateral, sin contar con la participación de los docentes, quienes son los que conocen los contextos, las realidades, las metodologías y están en contacto directo con los estudiantes. El docente se convierte de esta manera en un empleado (Guerrero, 2010), que sigue las órdenes de sus superiores y deja de lado su rol de formador.

Así también sucede con Claudia, quien se siente sorprendida por la deshonestidad en los procesos internos del colegio donde realizó sus prácticas: “El colegio tiene un proyecto de aula inclusiva, pero es solo el nombre. No hay inversión de los recursos para lo que fueron destinados, o sea, para los niños con necesidades especiales” (C, s.2). Supuestamente, hay una ruptura entre la teoría y la práctica, según los sentimientos de Claudia. Jazmín igualmente observa la cultura de la deshonestidad y la corrupción, en donde pareciera que

los niños con necesidades educativas especiales son tratados de una manera excluyente.

Por lo visto, Claudia se siente impotente y sorprendida de observar lo que sucedía en este ambiente escolar: “[A u]n niño dentro del espectro autista lo que hacían era hacerlo hacer otras actividades, pues, por ejemplo, él se ponía a gritar muchísimo, gritar con frecuencia, gritaba mucho y a otros compañeros, y lo que hacían era apartarlo” (C, s.3). Estas emociones, que emergen de entornos laborales como el descrito aquí, podrían estar ligadas a la emoción laboral (Benesch, 2017), por el modo en que los docentes en formación empiezan a sentirse dentro del ambiente escolar de la práctica docente en confrontación con las exigencias de la sociedad.

Por otro lado, las emociones de angustia y ansiedad que describe Luis en su narrativa, al pensar en su nivel lingüístico de inglés y en los posibles problemas que este nivel podría acarrear en sus estudiantes, en caso de pronunciar mal algunas palabras, pueden ser muestra de sus expectativas como docente de una lengua extranjera. Sin embargo, el hecho de tener que empezar con sus clases y ser ejemplo para sus estudiantes, le permitió dar el manejo adecuado a esas emociones, poniendo en práctica lo que había aprendido de sus clases en la Licenciatura: “Llegado el día de mi primera práctica, quise comenzar con una introducción o *warm up*, pues muchas veces escuché de mis docentes que este tipo de dinámicas eran la mejor manera de empezar una práctica pedagógica” (L, s.5). Según Posada-Ortiz (2022), la identificación y desidentificación con docentes previos hace parte fundamental de la construcción de identidad de los practicantes, al igual que las orientaciones que puedan obtener de sus tutores de práctica.

Los docentes intelectuales transformativos observan, reflexionan, critican, proponen y contribuyen desde su postura a brindar una educación de calidad basada en las realidades de los contextos sociales y culturales en donde se realiza la práctica.

Estos docentes defienden las escuelas como instituciones esenciales de lucha, en donde pueden combinar la reflexión y la academia, con el fin de que sus estudiantes se conviertan en ciudadanos participativos y propositivos.

### La agencia del docente en formación desde su conocimiento encarnado

Las emociones están ligadas naturalmente a la mente y al cuerpo y demuestran las cualidades afectivas que caracterizan el entorno del ser humano. En cierto modo, las emociones son maneras de percibir las situaciones externas para darles la relevancia y trascendencia que tienen, de acuerdo con la emoción que se experimenta (Fuchs, 2016). Betty manifiesta lo siguiente:

No estoy segura de ser o llegar a ser una maestra excepcional, pero sé que cada día aprendo más sobre mí misma y sobre cómo inspirar a aquellos que están a mi cargo, incluso cuando mi cabeza late con dolor. (B, s.5)

Las emociones se experimentan a través de lo que Fuchs (2016) presenta como “resonancia corporal” (p. 196), es decir, sensaciones generales del cuerpo. Por ejemplo, en el caso de Betty, se presenta dolor de cabeza debido al temor hacia el futuro de su profesión y la conciencia de lo que implica ser docente. Aparentemente, reconoce que ser docente involucra estar en continuo aprendizaje, ser observada, recibir ciertas críticas, innovar y estar actualizada constantemente de acuerdo con los cambios culturales y las realidades sociales que se vayan construyendo: “También seré criticada por las futuras generaciones, porque si hoy sabemos una cosa y mañana necesitamos aprender y adaptarnos a nuevos cambios globales, con tan solo pensarlo el ardiente dolor en mi cabeza vuelve a estar presente” (B, s.6).

El conocimiento que los docentes traen consigo al aula, ya sea construido y negociado de sus experiencias personales, académicas y profesionales, de su identidad social o de su postura moral, puede influir en la forma en que eligen estructurar

y priorizar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Este conocimiento encarnado (*embodied knowledge*) tiene su origen en el trabajo de Merleau-Ponty (2002), quien —como Michel Foucault, Paul Sartre y Pierre Bourdieu— centró su atención en el cuerpo y su relación con la mente y el ser. La mente y el cuerpo están conectados, y la encarnación es la condición misma de existir en el mundo: “Mi mayor inseguridad radica en mi habilidad lingüística. La ansiedad se refleja en mi rostro, que se torna rojo como un tomate, y en mi voz, que se vuelve temblorosa” (B, s.6). Betty reconoce cómo su resonancia corporal hace eco de sus emociones y se cuestiona sobre el origen de ellas.

La inseguridad y el temor que experimentan varios practicantes desde su construcción de identidad supuestamente radica en su competencia lingüística como hablantes no nativos de inglés (Posada-Ortiz, 2022)). Se percibe así una lucha constante y un deseo de crecimiento profesional en el aprendizaje de una lengua extranjera, con el propósito de asemejarse a la competencia lingüística de un hablante nativo de inglés.

El componente afectivo, a partir de las emociones, puede marcar decisiones que implican cambios y retos dentro del aula de clase:

Me remitía a esos momentos de timidez y pena por los que pasaba cuando hacía una presentación en la universidad, donde mis manos temblaban y la voz se me quebraba. Me sentía vulnerable y fácil de derrumbar, pero no era a mí al que iban a devorar esos estudiantes, era a otra persona. (T, s.6)

Al parecer, a pesar de su timidez y vulnerabilidad, Tomás lograba manejar las situaciones con empoderamiento y firmeza, ya no como el individuo del día a día ni como el estudiante universitario, sino como el docente en el que se convertía dentro del aula. El manejo de estas emociones, mediante la negociación de identidades entre él y su “yo docente”, evidencia una forma de autorregular su ansiedad y su pánico escénico previamente a las clases. Para esto, él se ha ayudado de terapias de psicología y piensa que su “yo docente” puede ser

un escudo que lo protege de cualquier crítica o mal comentario que lo afecte emocionalmente.

La agencia de los docentes en formación respecto a las decisiones que deben tomar en sus clases se empieza a evidenciar en su práctica, según los planteamientos de Werbińska (2017). Esta agencia, como componente fundamental de la autonomía, hace que los docentes generen cambios y que se resistan a seguir con modelos pedagógicos y estructuras rígidas que dejan de lado las realidades de los estudiantes.

Edna, una de las participantes, demuestra, por medio de sus decisiones y su desempeño en la práctica, cómo su resiliencia ante las situaciones vividas dentro del aula le permite ser generadora de cambios e independiente desde la identidad docente que está construyendo. Ella, como docente en formación de inglés, se entera que debe enseñar artes en el momento mismo en que el profesor titular del aula la presenta. Edna observa la situación e inmediatamente empieza a responder desde su propio ser:

Sin indicaciones y siguiendo el procedimiento que dictaba mi imaginación, pregunté por el *syllabus*; no había ninguno. Finalmente, pasé por los puestos, hablando con los niños, y tratando de conocerlos. Al llegar a casa, busqué *syllabus* de artes, pero en su mayoría eran ideas abstractas. Con confusión, las siguientes clases traté de seguir una estructura de clase y salió bien. (E, s.4)

La agencia se evidencia en la capacidad que tienen estos practicantes de arriesgarse y tomar decisiones, porque asumen la responsabilidad y van construyendo su identidad desde el componente afectivo. Edna sabía que debía hacer algo y como no tenía los insumos ni la preparación, buscó, indagó y diseñó sus clases desde su propia autonomía, para cumplir con los intereses de sus estudiantes y con el compromiso adquirido desde la práctica. Al igual que lo plantea Garzón-Duarte (2010), los individuos tienen la capacidad de ser agentes y tomar decisiones para impactar su entorno, y se resisten a las influencias externas y a los discursos dominantes, con el fin de generar cambios positivos.

## La inteligencia emocional como autorreguladora de las emociones

La *inteligencia emocional* se entiende como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas (Mayer *et al.*, 2016), y ha sido vista como un componente importante de la actividad docente, que influye en el bienestar del maestro (Fernández-Berrocal *et al.*, 2017; Ma *et al.*, 2023). En este sentido, varios estudios han demostrado que los profesores con mayores capacidades emocionales reportan menores niveles de estrés y agotamiento (Mérida-López *et al.*, 2017). En consecuencia, la inteligencia emocional desempeña un papel significativo en la salud ocupacional y el bienestar de los docentes —esto, en articulación directa con la emoción laboral— (Benesch, 2017).

Algunos docentes en formación, como Diana, pueden retraerse y guardar sus emociones para evitar conflictos. Siente miedo de que el profesor titular del curso en el que está realizando su práctica pueda tener alguna represalia luego de leer lo que ella escribe en el formato de observación y, por consejo del tutor, solo escribe aspectos positivos: “Nos cohibía mucho que él leyera la observación, [...] entonces lo hablamos con el docente tutor de práctica y él nos dijo que si él la leía pues que trataríamos de escribir cosas que no le afectaran tanto” (D, s.2). Esto podría interpretarse como una forma de autorregulación desde lo que ha desarrollado de su inteligencia emocional.

Al igual que Diana, parece que Betty calla sus emociones negativas; pero, a diferencia de aquella, trata de sanarlas mediante la escritura, desde la reflexión y la introspección: “Siempre tuve el impulso de brindarle apoyo a aquel profesor. Sentí que necesitaban una motivación no solo él, sino también los estudiantes [...]. Quizás el profesor se sintió amenazado y no quiso otorgarle el cargo a una simple practicante” (B, s.2). Estas formas de autorregulación de las emociones pueden permitir que los practicantes vayan construyendo su identidad desde la búsqueda de su bienestar.

La inteligencia emocional parece ayudar a solucionar situaciones asertivamente y a crear un ambiente laboral que genere bienestar para los docentes. Lucero y Roncancio-Castellanos (2019) y Rosas-Maldonado *et al.* (2021) explican, en sus estudios, la necesidad de reflexionar sobre las emociones, con el fin de gestionarlas y autorregularlas para lograr un mejor desempeño en la labor docente. También resaltan la importancia, en la construcción de la identidad de los practicantes, de un acompañamiento por parte de los tutores y de una retroalimentación apropiada para su desarrollo profesional: “Entonces, el tutor de práctica me decía que lo hablara con la docente titular, que porque si no, la práctica iba a ir peor. Entonces, eso hice [...]. Entonces, ya como que todo mejoró” (Martha, s.4). Tal como Diana, Martha busca orientación de su tutor, con el propósito de solucionar la situación incómoda que experimenta en el aula con la docente titular del curso, quien aparentemente la invisibiliza.

El manejo de las emociones que generan las situaciones externas y la interacción con los demás en un entorno específico hacen parte de la inteligencia emocional desarrollada por el individuo (Mayer *et al.*, 2016). En el caso de Francy, el hecho de que su tutor o el docente titular del curso no lean sus formatos de observación ni su diario de clase le causa gracia. Sin embargo, parece reconocer que el diligenciamiento de estos formatos hace parte de su crecimiento académico y profesional, y que su ejercicio docente va mejorando desde la observación, la reflexión y su agencia:

Yo siento que la primera práctica me ayudó mucho, porque ahora como que tengo esas herramientas y ya no tengo tanto miedo de llegar a clases y verlos a todos y decir: “¿Ahora qué voy a hacer?” o “¿Cómo les voy a hablar?”. Aprendí varias cosas de la otra profesora, [...] entonces uno toma las herramientas de un lado y lo que le enseñó el otro profe y lo usa para el resto de la vida. (F, s.5)

En apariencia, algunos practicantes responden a situaciones emocionales en el aula que provocan no solo ansiedad, sino también otras emociones

negativas que tienen consecuencias para su bienestar. En este sentido, la autorregulación de las emociones es fundamental para el éxito de su desempeño, salud mental y bienestar. Sin embargo, es necesario incluir la promoción de habilidades emocionales en la formación docente, pues lo que ellos logran lo han desarrollado por su cuenta, desde sus experiencias personales. Este es el caso de Pedro, quien dice lo siguiente:

A lo largo de mi vida he tenido cosas bastantes pesadas [...] en las que uno tiene que ponerse con cabeza fría y actuar. Entonces, ese tipo de cosas llegan y se siguen presentado. Es algo que sigue pasando; entonces [...] uno va como creando unos mecanismos como para lidiar con esa cuestión social en la que uno se ve forzado. (P, s.4)

Aquí puede evidenciarse cómo el manejo de las experiencias en la vida personal se lleva al manejo de las situaciones en la práctica. Pedro siente ansiedad y temor antes de la clase, pero cuando entra al aula, esas emociones se apaciguan.

En este caso, las formas de autorregulación de las emociones de los practicantes podrían dar cuenta de una actuación superficial mediante la supresión, como en el caso de Diana y Betty, que en aras de un bienestar presente puede desencadenar a largo plazo agotamiento emocional y estrés (Ma *et al.*, 2023). Sin embargo, también hay actuaciones profundas, como la asertividad y la autonomía en el caso de Francly, Martha y Pedro.

En conclusión, los resultados permiten observar que las emociones de los practicantes tienen un impacto directo en su capacidad para enseñar de manera efectiva y en su bienestar personal. La autorreflexión, por parte de los practicantes, sobre sus emociones durante el proceso de enseñanza de inglés en su práctica, puede ser una herramienta poderosa para mejorar su ejercicio docente, ya que les permite ajustar su enfoque metodológico y las estrategias pedagógicas en función de sus propias experiencias emocionales. Además, la reflexión fomenta el autoconocimiento y permite identificar áreas de mejora, tanto en términos

pedagógicos como emocionales, y encontrar así maneras de desarrollar una enseñanza auténtica y situada.

## Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que los practicantes experimentan diversas emociones en su práctica docente y que estas contribuyen a la construcción de una identidad docente derivada de su inserción en el mundo laboral, en la que dicha práctica es su primera experiencia. Emociones como la empatía, la fraternidad, la confianza, la comodidad, la seguridad y el empoderamiento traen consigo tranquilidad y satisfacción a los practicantes y crean anhelos y expectativas para sus futuras carreras como docentes de inglés.

Por otro lado, las emociones como la ansiedad, el pánico escénico, la inseguridad, el miedo, el temor, la desconfianza, la desmotivación y la tristeza traen consigo impotencia, disgusto, frustración y confusión. Sin embargo, parece que, para los participantes de este estudio, estas emociones, lejos de paralizarlos, son la palanca que los impulsa a la reflexión sobre sus debilidades y fortalezas, y les proporcionan la resiliencia con la que desarrollan la capacidad de tomar decisiones autónomas en sus clases, lo cual corrobora una dinámica de construcción de la identidad de docente de lenguas que se asemeja al modelo de Werbińska (2017).

El origen de las emociones negativas parece derivarse no solo de la conciencia de hablante no nativo de la lengua que genera inseguridad a los practicantes, sino también de su conciencia de intelectuales transformativos que perciben el mercantilismo soterrado en algunos de los contextos donde llevan a cabo su práctica, lo cual evidencia la emergencia de una identidad con tendencia al activismo social (Benesch, 2020). Esto puede generar, además, un cuestionamiento de la educación actual y la creación de un yo docente futuro (Dörnyei, 2009; Markus y Nurius, 1987), comprometido políticamente con la idea de mejorar el sentido y futuro de la educación. Estos resultados

se alinean, pero a la vez contradicen, los estudios de Gaitán Espitia *et al.* (2023), Miranda y Valencia (2019), y Montoya *et al.* (2020), quienes vislumbran un componente desalentador y desmotivador en la formación de la identidad del futuro docente de lenguas, pues, aunque los hallazgos de nuestro estudio muestran rasgos de negatividad, estos rasgos desencadenan la autonomía y agencia de los docentes en formación.

El manejo de las emociones por los practicantes está relacionado con la inteligencia emocional desarrollada por ellos desde sus propias experiencias. Ese conocimiento encarnado que traen consigo a la práctica se ha construido a lo largo del tiempo. Así pues, encontramos practicantes que recrean en el aula una familia, para lograr su objetivo de enseñar e incluir a sus estudiantes a través de la participación. También está el esmero con el que planean sus clases minuciosamente, para estar preparados y no sentir que están en un paredón de juicios, como cuando ellos eran estudiantes y enjuiciaban a sus profesores. De igual manera, se encuentra la diversidad en el manejo de estas emociones, desde guardarlas para sí y reprimirlas, para evitar conflictos, hasta expresarlas y dialogarlas, para encontrar soluciones. Cada situación negativa da pie para la respuesta de los practicantes. Para algunos, es un impulso que les permite buscar estrategias y avanzar, mientras que, para otros, es algo que desmotiva y frustra. Todo este manejo depende de la inteligencia emocional construida y desarrollada por cada uno de ellos. He aquí una muestra de las negociaciones que involucran emociones en la construcción de la identidad del futuro docente de inglés (Posada-Ortiz, 2022).

La pregunta general de esta investigación se orientó hacia el rol de las emociones en la construcción de identidad de los practicantes. Por lo tanto, es importante aclarar, por un lado, que la enseñanza es un proceso que se basa en la interacción; luego es una práctica emocional y afectiva; y, por otro, que, debido al giro emocional en educación, se reconoce la influencia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje (White, 2018).

Debido a lo anterior, es necesario continuar la pesquisa sobre el rol de las emociones más allá de la dicotomía negativas y positivas, y considerar cómo nuestros afectos contribuyen a nuestros aprendizajes, pues quedan como conocimiento aquellas situaciones que vivimos y experimentamos con el cuerpo y el sentimiento, tal como lo expresa Merleau-Ponty (2002). Es por esto por lo que concordamos con Yazan (2023), para quien las emociones deben ser anexadas a la práctica docente, mediante la reflexión y el análisis del desarrollo de la identidad docente por parte de los mismos practicantes, alrededor de sus propias experiencias de vida.

La mayoría de los programas de formación docente se centran en los aspectos cognitivos de la docencia, dejando de lado las experiencias afectivas y emocionales de los practicantes (Richards, 2022). Sin embargo, los formadores de docentes no deberían ignorar estas experiencias emocionales, sino más bien brindar orientación y apoyo a los practicantes. Así, es recomendable que tanto los pares como los tutores construyan comunidad y establezcan interacciones de apoyo y confianza que generen un ambiente organizado y beneficioso para todos.

También es necesario establecer mecanismos de comunicación emocional bidireccional entre tutores y practicantes. La gestión de las emociones debe convertirse en un componente fundamental de cada asignatura académica dentro de los programas de formación docente, con el apoyo de psicólogos y bienestar estudiantil, propiciando así la interdisciplinariedad. Se espera, entonces, que el presente estudio contribuya a los programas de formación docente, concientizándolos sobre el rol y la importancia de las emociones en la construcción de la identidad real y emergente de los futuros profesores de inglés.

Encontramos cuatro limitaciones en este estudio: 1) el tiempo fue difícil de manejar, debido a la concomitancia del estudio con el desarrollo del seminario en el que estaba a cargo una de las

investigadoras; 2) la aparente timidez de algunos de los participantes al momento de interactuar con sus compañeros en la co-construcción de las narrativas; 3) la implementación de observaciones para cotejar con las narrativas, y 4) la incomodidad de algunos estudiantes respecto a la escritura.

Según Subero y Esteban-Guitart (2023), “la emoción está arraigada a la experiencia” (p. 170) y cada experiencia emocional tiene un carácter multidimensional, emergente, dinámico e imprevisible para cada sujeto. Los practicantes elaboran una trayectoria de aprendizaje que va más allá del contexto educativo en el que son formados y, por esta razón, una indagación sobre las propuestas, los valores y las formas de proceder de ellos en su trayectoria de vida, que incorpore toda la carga emocional que esto implica, es un tema que puede orientar futuros estudios.

## Referencias

- Ashforth, B. E. y Schinoff, B. S. (2016). Identity under construction: How individuals come to define themselves in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3(1), 111-137. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062322>
- Barkhuizen, G. (2016). Language teacher identity research: An introduction. En G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 1-12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643465>
- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, A. C. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Benesch, S. (2017). Theorizing emotions. En *Emotions and English language teaching. Exploring teachers' emotion labor* (pp. 14-37). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315736181-2>
- Benesch, S. (2020). Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(1), 26-41. <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1716194>
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. SAGE.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- De Zordo, L., Hagenauer, G. y Hascher, T. (2019). Student teachers' emotions in anticipation of their first team practicum. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1758-1767. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665321>
- Deng, Z. L., Li, X. G., Rutter, A. y Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicum. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 441-453. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0404-3>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (vol. 36; pp. 9-39). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Edwards, F. (2021). The influence of emotion on preservice teachers as they learn to assess student learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 16-34. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.2>
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273-290. <https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290>
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales J. y Cabello R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8, 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 194-209. [https://doi.org/10.13128/Phe\\_Mi-20119](https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119)
- Gaitán Espitia, L. T., Hernández Avendaño, B. S. y Virguez Becerra, B. A. (2023). *Coping strategies implemented by pre-service teachers when facing burnout and anxiety* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional Universidad del Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/2a121481-7e87-4fb4-8a2d-12fe5286853/content>
- Garzón-Duarte, E. (2010). Toward a social research perspective in Colombian multicultural language classrooms. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 15, 185-194.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2),

- 33-49. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17669>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hiver, P. y Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405-423. <https://doi.org/10.1093/applin/amv034>
- Johnson, R. B. y Christensen, L. B. (2014). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE.
- Kivunja, C. y Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Lemarchand-Chauvin, M. C. y Tardieu, C. (2018). Teachers' emotions and professional identity development: Implications for second language teacher education. En J. D. Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching* (pp. 425-443). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_23)
- Lucero, E. y Roncacio-Castellanos, K. (2019). The pedagogical practicum journey towards becoming an English language teacher. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 73-185. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71300>
- Ma, P., Zhang, L., Dong, H. y Yu, J. (2023). The relationships between teachers' emotional labor and display rules, trait emotions, exhaustion, and classroom emotional climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 957856. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.957856>
- Markus, H. y Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. En K. Yardley y T. Honess (Eds.), *Self and identity. Psychosocial perspectives* (pp. 157-172). John Wiley & Sons.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Méndez López, M. G. (2020). Emotions attributions of ELT pre-service teachers and their effects on teaching practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 5-28. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78613>
- Mérida-López, S., Extremera, N. y Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 67(7), 540-545. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx125>
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception* (2.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203994610>
- Miranda, N. y Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the 'challenge': ELT policy ideology and the new breach amongst state-funded schools in Colombia. *Studies in Culture and Education*, 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Montoya, J. C., Mosquera, A. V. y Peláez, O. A. (2020). Inquiring pre-service teachers' narratives on language policy and identity during their practicum. *HOW*, 27(2), 51-72. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.544>
- Noughabi, M. A., Amirian, S. M. R., Adel, S. M. R. y Zareian, G. (2020). The association of experienced in-service EFL teachers' immunity with engagement, emotions, and autonomy. *Current Psychology*, 41(8), 5562-5571. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01066-8>
- Ojala, M. (2021). Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior high-school teachers' meta-emotion philosophies and climate change education. *The Journal of Environmental Education*, 52(1), 40-52. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1845589>
- Posada-Ortiz, J. (2022). English language preservice teachers' identity construction within academic and other communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 247-260. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93110>
- Richards, J. C. (2022). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Rokita-Jaśkow, J. (2019). Emotions at work: Call for investigation of the affective side of teacher identity. *Konińskie Studia Językowe*, 6(3), 265-280. [https://www.researchgate.net/publication/336530712\\_Konin\\_Language\\_Studies\\_Emotions\\_at\\_work\\_Call\\_for\\_investigation\\_of\\_the\\_affective\\_side\\_of\\_teacher\\_identity](https://www.researchgate.net/publication/336530712_Konin_Language_Studies_Emotions_at_work_Call_for_investigation_of_the_affective_side_of_teacher_identity)
- Rokita-Jaśkow, J. y Werbińska, D. (2023). Language teacher identity and emotions in a duoethnographic narrative: The perspective of teacher, parent, and teacher educator. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 9(2), 1-26. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.12686>
- Rosas-Maldonado, M., Durán-Castro, M. y Martín, A. (2021). The socio-emotional influence of past teachers on novice English teachers' beliefs. *Profile: Issues*

- in Teachers' Professional Development*, 23(2), 215-230. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90809>
- Saldaña, J. (2014). *Thinking qualitatively. Methods of mind*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071909782>
- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.51>
- Werbińska, D. (2017). *The formation of language teacher professional identity. A phenomenographic-narrative study*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- White, C. J. (2018). The emotional turn in applied linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. En J. D. Martínez-Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching* (pp. 19-34). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2)
- Yazan, B. (2023). Incorporating teacher emotions and identity in teacher education practices: Affordances of critical autoethnographic narrative. *The Language Learning Journal*, 51(5), 649-661. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2239843>
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

**Cómo citar este artículo:** Posada-Ortiz, J. y Garzón-Duarte, E. (2025). El rol de las emociones en la construcción de identidad de los docentes de inglés en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e356893. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356893>