



New Trends in
Qualitative
Research



VOLUMEN 21 | Nº 1

DOI:

<https://doi.org/10.36367/ntqr.21.1.2025.e1090>

Yasna Anabalón Anabalón

Emmanuel Vega Román

Nelly Lagos San Martín

Joucelyn Rivadeneira-Valenzuela

Fecha de envío: Marzo, 2024

Fecha de evaluación: Septiembre, 2024

Fecha de publicación: Enero, 2025

EMOCIONES EN EL PROCESO FORMATIVO DEL TRABAJADOR SOCIAL: PRIMERAS APROXIMACIONES DESDE LAS BITÁCORAS DE APRENDIZAJE

RESUMEN

En el presente trabajo se busca informar los resultados de una investigación que abordó el ámbito emocional desde una arista vivencial plasmada en una bitácora reflexiva. Para ello se parte de la concepción de que la ocurrencia de una emoción puede darse por emergencia o por concurrencia. El objetivo establecido para este estudio ha sido caracterizar las emociones de estudiantes de trabajo social en su práctica profesional, profundizando en lo que las configura a través de su experiencia formativa. El enfoque metodológico es cualitativo y los métodos empleados corresponden al microanálisis con base en las 100 bitácoras de reflexión estudiantil analizadas. El estudio se efectuó con estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera de trabajo social de dos universidades, una estatal y la otra privada de la zona centro sur de Chile. Entre los hallazgos se destaca la presencia de emociones por emergencia tales como el miedo, nerviosismo, ansiedad, prejuicios e inseguridad que provocan las situaciones generadas por la interacción con apoderados y apoderadas de estudiantes del sistema escolar. También se reconocen emociones como la alegría y el regocijo tras la interacción con las familias. Estos resultados revelan que aún se desconoce por el estamento estudiantil como las emociones se integran en el ámbito educativo y aún más en las prácticas profesionales, contexto, que podría entenderse como un espacio vital en el cual es necesario la integridad del estudiante y las personas para tener aprendizajes profundos. En este sentido, los resultados dan cuenta acerca de la importancia de seguir aportando en torno al conocimiento de las emociones en los procesos de práctica profesional en trabajo social y cómo estos son fundamentales en el ejercicio profesional.

Palabras Clave

Bitácoras de aprendizajes; Emociones; Estudiantes de pregrado; Trabajo social; Práctica profesional.

EMOTIONS IN THE TRAINING PROCESS OF THE SOCIAL WORKER: FIRST APPROACHES FROM THE LEARNING LOGS

This paper seeks to report the results of an investigation that approached the emotional sphere from an experiential point of view, embodied in a reflective logbook. To this end, we start from the conception that the occurrence of an emotion can occur by emergency or by concurrence. The objective established for this study has been to characterize the emotions of social work students in their professional practice, delving into what shapes them through their formative experience. The methodological approach is qualitative, and the methods used correspond to microanalysis based on the 100 student reflection logs analyzed. The study was carried out with fourth- and fifth-year social work students from two universities, one state and the other private, in the central-south zone of Chile. Among the findings, the presence of emergency emotions such as fear, nervousness, anxiety, prejudice and insecurity provoked by the situations generated by the interaction with parents and guardians of students in the school system stands out. Emotions such as joy and happiness are also recognized after interaction with families. These results reveal that the student body is still unaware of how emotions are integrated in the educational environment and even more so in professional practices, a context that could be understood as a vital space in which the integrity of the student and the people is necessary for deep learning. In this sense, the results show the importance of continuing to contribute to the knowledge of emotions in the processes of professional practice in social work and how they are fundamental in professional practice.

Keywords

Learning logs; Emotions; Undergraduate students; Social work; Professional practice.

1. Introducción

En el proceso de formación, los estudiantes universitarios se enfrentan a múltiples desafíos a nivel cognitivo, social y emocional, cuyas demandas son parte esencial para el desarrollo personal (Anabalón et al., 2024). Es por esto que, en el plano académico, resulta preponderante abordar el desarrollo de competencias sociales y emocionales, pues su adquisición permite afrontar con mejores herramientas, las variables que tienden a incrementarse durante la formación de pregrado como el estrés, la incertidumbre, los temores, las inseguridades y las angustias, convirtiéndose en tópicos fundamentales y posibles de gestionar para el logro académico y el bienestar de los estudiantes (Concha et al., 2023; Pérez-Escoda & Filella, 2019).

Propiciar la adquisición y el desarrollo de un mayor número de herramientas que ayuden al estudiantado de educación superior a afrontar la vida de manera positiva es altamente relevante, ya que el contexto de formación suele percibirse como estresante, y, por tanto, son estas estrategias las que proporcionan una mejor posibilidad para afrontar los contextos universitarios, reducir los niveles de ansiedad y afrontar la depresión (Anabalón et al., 2024; Barraza-López et al., 2017).

La decisión de incluir algunos elementos de la educación emocional, como parte de la política universitaria contribuye, entre otros aspectos, a que el estudiantado pueda regular o gestionar de mejor manera sus emociones, elemento clave para afrontar las frustraciones de manera más idónea (Millán et al., 2021; Mortigo & Rincon, 2018; O'Connor, 2020).

El desarrollo de competencias emocionales, definidas como un conjunto de capacidades individuales e interpersonales aprendidas, que influyen en la manera de responder ante las presiones del medio (Palomera & Gómez-Linares, 2019), ha sido incorporada de manera muy incipiente en Chile, siendo poco desarrolladas en el ámbito universitario. No obstante, es relevante destacar el hecho que en los últimos años se ha promovido, la implementación de asignaturas de carácter complementario, enfocadas al desarrollo de estas competencias, pero con resultados insuficientes, dado que se carece de prácticas y pautas que ayuden en la evaluación y entrenamiento de las competencias emocionales (Erazo-Moreno et al., 2023).

Es por ello por lo que, en la actualidad, la comunidad científica manifiesta el interés de estudiar el desarrollo de la dimensión social y emocional de manera holística, con una perspectiva sistémica y en determinados contextos (López-López et al., 2020), ya que su favorable desarrollo mediante la práctica pedagógica tiene implicancias positivas en el desempeño académico y bienestar de los estudiantes (Concha et al., 2023; Erazo-Moreno et al., 2023; Gordillo, 2023; Ibrahim et al., 2018).

De acuerdo con lo señalado, se puede afirmar que el desarrollo de competencias emocionales, corresponde a un eje fundamental en los procesos formativos universitarios, por lo que su incorporación y abordaje pedagógico debiera priorizarse en los planes de estudios. No obstante, surgen interrogantes vinculadas a las pautas y orientaciones favorables para su incorporación en los planes de estudios (Anabalón et al., 2024).

En este estudio, se ha planteado la pregunta: ¿cuáles son las emociones que describen estudiantes de trabajo social en su práctica profesional a través de las bitácoras de aprendizaje? Al respecto, resulta importante indicar que son escasos los estudios chilenos que abordan las emociones, en trabajadores sociales y, en particular, en las asignaturas de prácticas profesionales (Lagos et al., 2025). Aunque todavía persiste el debate sobre cuáles son las competencias emocionales esenciales para una mejor adaptación y contribución a la sociedad, resulta indiscutible la relevancia de estas habilidades (Bulás-Montoro et al., 2020; Lagos et al., 2025), al igual que la imperiosa necesidad de incorporarlas de manera integral en el sistema educativo, especialmente en los procesos formativos de pregrado (Anabalón et al., 2024; Bisquerra, 2016).

También resulta relevante resaltar los aspectos metodológicos de este estudio, ya que la información es recogida a partir de las bitácoras de aprendizaje, como instrumento en el cual, los estudiantes de trabajo social vacían sus reflexiones y experiencias de la práctica profesional de una manera anónima y confidencial. Este hecho resulta muy atractivo, debido a que, las bitácoras son altamente valoradas como estrategia de aprendizaje y su utilidad queda demostrada a nivel internacional en diversos estudios (Omer, 2021; Quinlan et al., 2022; Rasluy & Mislang, 2022).

2. Marco Teórico

2.1 La educación emocional en educación superior

La educación emocional responde a las necesidades sociales y emocionales (Bisquerra y Chao, 2021) que complementan la formación del desarrollo profesional, por su relevancia en la mejora del bienestar de los estudiantes (Pacheco-Salazar, 2017). Conjuntamente, en años recientes han surgido diversos estudios que sustentan la importancia de desarrollar la educación emocional en el currículo ordinario (Ortiz & Sepúlveda, 2020) y, por tanto, en el interés de formar a los profesionales considerando la función que cumplen las emociones (Bisquerra, 2010).

Conceptualizar teóricamente las emociones es difícil y complejo, dado que son fenómenos de origen multicausal. En general, se entienden como una respuesta psicológica y fisiológica que responde a estímulos internos y externos, pudiendo desencadenarse por pensamientos, recuerdos, experiencias y situaciones particulares (Ceballos et al., 2024; Martínez, 2021).

Las emociones forman parte de los principales procesos cognitivos del individuo, cumpliendo fines como la protección ante situaciones de riesgo, la toma de decisiones y el desarrollo de una comunicación eficaz.

Su propósito es alcanzar bienestar durante el desarrollo de la vida, mediante el cumplimiento de diversas metas al predisponer a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria (Bisquerra, 2000; Salcedo-De la Fuente et al., 2024; Rasluy & Misláng, 2022). Esto significa que las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que cobran sentido en el ámbito social (Casassus, 2006).

Mella et al. (2022), indican que la educación aún se rige por el paradigma tradicional, considerado enciclopedista e intelectualista, que privilegia el traspaso de contenidos, por sobre la adquisición de un aprendizaje real. Bajo esta perspectiva las emociones no son valoradas, pese a la importancia que tienen para el aprendizaje, sobre todo en el caso de la carrera de Trabajo Social en la que es necesario conocer estrategias y metodologías para el manejo y gestión de las emociones, tanto propias como ajenas.

2.2 Emociones en el proceso formativo del trabajador/a social

Según Carballada (2012), ser trabajador o trabajadora social implica compromiso con ese “otro”, en la búsqueda de la resolución, orientación, apoyo, generación de formas de organización en el terreno de las necesidades y los problemas sociales, también implica buscar el bienestar de la persona-familia-grupo y/o comunidad a través del vínculo profesional que se genera en la relación entre el profesional y el cliente. Dicha relación será más efectiva en la medida en que se base en el compromiso, la confianza, el cuidado, la autenticidad y la empatía para ambas partes (Miller & Rollnick, 2013).

Diversos autores señalan que trabajo social es una profesión de “alto riesgo emocional”, dado que los profesionales de esta carrera necesitan desarrollar habilidades y estrategias que les otorguen las herramientas para afrontar los retos diarios que la disciplina les exige.

Los trabajadores sociales lidian constantemente con situaciones de alta tensión emocional y conflictividad, como los abusos sexuales en niños, niñas y adolescentes, violencia de género, personas con enfermedades crónicas o personas en su última etapa de vida, razón por la cual se requiere que se minimicen los riesgos emocionales que puede generarles el ejercicio de la profesión. Debiendo estar capacitados para actuar de manera afectiva con la persona que atienden y, a su vez, saber protegerse para poder establecer una relación de ayuda y prevenir diversas situaciones multi problemáticas (Genoveva et al., 2015).

2.3 Bitácora de aprendizaje como estrategia evaluativa en Trabajo Social

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo y específicamente en las carreras de Trabajo Social han implicado desarrollar dispositivos metodológicos activos que impacten el aprendizaje de los estudiantes (Anabalón et al., 2024; Román-Cárdenas et al., 2023). Estos estudios sobre didáctica y evaluación en trabajo social, destacan los resultados presentados por Medina-Rodríguez et al. (2024) quienes abordan la relación entre teoría y práctica para abordar la disciplina científica, demostrando cómo la teoría se convierte en una guía para los procesos de la práctica.

Las emociones corresponden a aspectos centrales del aprendizaje estudiantil, siendo consideradas un principio basal, motivo por el cual es necesario problematizar las experiencias, creencias y formas en las que se abordan la educación superior (Sánchez et al., 2023).

La participación como disposición pedagógica acepta la experiencia sociocultural de los estudiantes, ya que pueden ser gatillantes de cualquier aprendizaje. En este sentido, se asume que participar es aprender en la experiencia relacional y que, en los diversos contextos académicos la participación supone profundizar en prácticas como persona crítica, capaz de propiciar el aprendizaje de otros mediante la redistribución de roles evaluativos (Sánchez & Moya, 2021).

En este sentido, la reflexión y la práctica reflexiva son habilidades fundamentales para el desarrollo profesional de los futuros trabajadores sociales. Los dispositivos metodológicos, como la bitácora de aprendizaje, por ejemplo, sirve para promover que estas acciones cognoscitivas, se ocasionan en diferentes niveles de aprendizaje (Palis et al., 2020).

La bitácora de aprendizaje tiene como propósito promover la concientización sobre las emociones y actividades que se realizan en los contextos de práctica profesional en los distintos niveles (inicial, intermedia y final). Lo anterior tiene como finalidad mejorar e incrementar la adquisición de las competencias profesionales, particularmente aquellas que deben adquirir los trabajadores sociales, tales como la autonomía, el pensamiento crítico, la reflexividad y la conciencia de su actuar profesional (Palomero & Fernández, 2005).

3. Materiales y Métodos

El objetivo de este artículo fue caracterizar las emociones de estudiantes de trabajo social en su práctica profesional, profundizando en lo que las configura a través de su experiencia formativa.

El enfoque metodológico es cualitativo, ya que buscó incorporar las experiencias, pensamientos y reflexiones de los estudiantes participantes por medio de la expresión de sus ideas, sentimientos y pensamientos (Vivar et al., 2013).

Los participantes fueron 100 estudiantes de quinto año de dos universidades, una estatal y la otra privada de la zona centro sur de Chile, específicamente de la carrera de trabajo social. Ambas universidades acreditadas en un nivel avanzado por la Comisión Nacional de Acreditación en Chile (CNA). A continuación, se presenta la tabla 1 que especifica la nuestra participante:

Tabla 1. Muestra de participantes del estudio

Universidad	Cantidad	Tipo de práctica	Cantidad
Pública	41	Práctica Inicial	10
		Práctica intermedia	16
		Práctica final	15
Privada	59	Práctica Inicial	20
		Práctica intermedia	0
		Práctica final	39

En relación con los instrumentos de recolección de datos, es posible informar que se registraron 100 bitácoras de reflexión, consideradas como escritos que los estudiantes hacían mensualmente por un año y diez meses, como una actividad más correspondiente a su asignatura de práctica profesional (final), para narrar sus experiencias ocurridas en los centros de prácticas durante el 2023.

Análisis de datos: En primera instancia, se llevó a cabo un análisis de frecuencias, a partir de las emociones más expresadas por los estudiantes. Posteriormente, se realizó un *microanálisis* que consiste en una comparación constante de lo documentado en las bitácoras de aprendizaje (Charmaz, 2006; Saldaña & Omasta, 2018; Strauss & Corbin, 2002). Dicho método de comparación consta de cuatro momentos de relevancia: un primer ciclo o codificación abierta. Caracterizado por la captación de conceptos básicos y visibles en los datos sin la búsqueda de imponer estructuras visibles. El segundo ciclo, se caracteriza por el agrupamiento de los códigos obtenidos en el paso previo y en él se busca el análisis de las conexiones entre las categorías, identificando condiciones, contextos e inclusive secuencias de datos que expliquen el fenómeno observado. En tercer y penúltimo lugar, se encuentran los códigos únicos, en donde se seleccionan las categorías centrales relevantes que capturan la esencia del fenómeno en afán de integrar los hallazgos en una estructura teórica preliminar. Por último, en el cuarto ciclo, se buscó el establecimiento de patrones transversales, es decir, lograr encontrar temas centrales y recurrentes que permitan una interpretación global y profunda del fenómeno en cuestión (figura 1).



Figura 1. Fases del microanálisis de datos

Cada unidad de análisis se tradujo en un código, entendido como “una palabra o frase que asigna simbólicamente un atributo de una porción de dato basado en la lengua, ya sea de modo sumativo, saliente, captador de esencia o evocativo” (Saldaña, 2015, p. 3 Traducción libre). El microanálisis fue intercaso. Es decir, los datos colectados y analizados se compararon entre sí para identificar patrones, similitudes y diferencias.

Para el análisis de los datos, se utilizó el software Atlas.ti versión 8.4.4, permitiendo expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo (Flick, 2007).

La saturación de los datos se logró a través de la saturación teórica, punto en el proceso de análisis de datos en donde no emergen nuevas categorías de análisis o relaciones relevantes a partir de los datos colectados (Charmaz, 2006; Creswell, 2007; Ortega-Bastidas, 2020).

Con el objetivo de garantizar la transparencia, coherencia y sistematicidad de la investigación y efectos de auditabilidad (verificación y revisión del proceso de investigación, así como de los hallazgos encontrados) se mostraron las unidades de análisis a cuatro académicos e investigadores expertos en la temática y tipo de metodología, dos académicos internacionales y dos académicas nacionales.

4. Resultados

De acuerdo con el microanálisis realizado a las 100 bitácoras reflexivas de estudiantes de Trabajo Social de dos universidades de Chile, en primer lugar, las emociones mayormente identificadas son: ansiedad, nerviosismo, seguridad y tranquilidad. Y las emociones que menos densidad obtuvieron corresponden a: plenitud, inseguridad y positividad, tal como se refleja en la tabla 2.

Tabla 2. Densidad de las emociones identificadas por estudiantes de trabajo social

Emociones	Densidad de las emociones
Seguridad	320
Tranquilidad	287
Nerviosa	500
Ansiedad	1170
Habilidades comunicativas	165
Cómodo	179
Positividad	30
Esfuerzo	68
Responsabilidad	120
Gratificante/Orgullo	88
Confianza	100
Felicidad/ alegría	89
Agrado	50
Compromiso	29
Miedo	69
Tristeza	58
Inseguridad	26
Plenitud	20
Duda	61
Total, de emociones	3429

En segundo lugar, los estudiantes señalan que realizan las siguientes actividades durante su proceso de práctica profesional, en etapa final:

- Revisión de lineamientos institucionales
- Asistencia a seminarios de salud y otras capacitaciones
- Plan de acción o intervención
- Asistencia a reuniones de distinta índole dependiendo del área en que se encuentren
- Contención emocional de los estudiantes (establecimientos educativos)
- Entrega de material JUNAEB
- Ejecución del plan de intervención
- Evaluación del plan de acción o intervención
- Metacognición del proceso de práctica

Algunos de los fragmentos discursivos estudiantiles que sustentan lo anteriormente planteado son:

Inserción institucional y presentación al equipo: miedo e inseguridad a esta nueva experiencia, con el pasar del tiempo fui tomando confianza y reforzar mis habilidades sociales ya que todos los estudiantes querían recibir sus útiles escolares de forma inmediata (E4, I1).

Gestiones con el municipio: reunión presencial en las instalaciones de la empresa: ansiedad, felicidad, orgullo. Me centro en la felicidad porque estoy pleno con las actividades que realizo y que mejor representando a la Universidad y la OTEC (E22, I2).

En tercer lugar, los estudiantes narran que las estrategias profesionales que más utilizan son:

- Mantener la seguridad profesional y perfeccionamiento permanente
- Superar la ansiedad y el nerviosismo
- Establecer redes de apoyo y vinculación con otras entidades
- Demostrar compromiso en el quehacer profesional
- Utilizar la técnica de Alto Mental o STOP, ante situaciones estresoras
- Ser responsables, respetuosos y organizados
- Enfrentar los miedos
- Organización y evaluación

Hay otros estudiantes que en sus discursos señalan el lenguaje técnico, tal como se evidencia en la siguiente viñeta:

Mejorar mi formación como futuro profesional, utilizando lenguaje técnico, manteniendo la ética que me caracteriza (E2, I1).

Utilicé la observación y escucha activa durante toda la reunión, además ser responsable (E5, I2).

En cuarto y último lugar, se visualizan cinco momentos esenciales durante los procesos de práctica profesional, en los cual los estudiantes señalan las emociones que les generan. En la tabla 3 se presentan las emociones de acuerdo con los momentos de práctica.

Tabla 3. Emociones de estudiantes durante los momentos de práctica profesional

Momento de práctica	Emociones	Viñeta
Inserción institucional	Ansiedad, actitud positiva, un poco nerviosa Tranquilidad, nerviosismo y felicidad	Investigación autónoma enfocada en la recopilación de datos sobre el establecimiento, tales como PEI, protocolos y datos generales (E50, I1)
Creación del plan de intervención	Inquietud, nerviosismo, dudas, positivo/a, planificación	Es algo que uno duda al hacerlo, no sabe cómo iniciar a plasmar lo que desea, pero se logra. Ser positivo, organizado y planificar todo es la opción (E35, I2)
Ejecución del plan de intervención	Felicidad Cómodo/a Seguridad Habilidades comunicativas Empatía	Estoy realmente pleno con ser considerando como parte del CP, ser invitado a este seminario no como personas externas, sino como alumnos en práctica (E2, I2)
Evaluación del plan de intervención	Tranquilidad Dudas Aceptar la retroalimentación Felicidad	Evaluación constante, evidenciar las debilidades (E6, I1)
Metacognición del proceso de práctica	Esfuerzo Responsabilidad Gratificante/Orgullo	Es bakan superar todo esto, mirar que se pudo, estoy muy orgullosa de todo el esfuerzo y responsabilidad (E33, I1)

En quinto y último lugar, se visualizan las percepciones que emergen desde los relatos de los estudiantes sobre la importancia asociada a las emociones, las implicancias que tienen ser consciente emocionalmente para abordar situaciones en la vida social y más aún en su proceso de enseñanza y aprendizaje (figura 2).

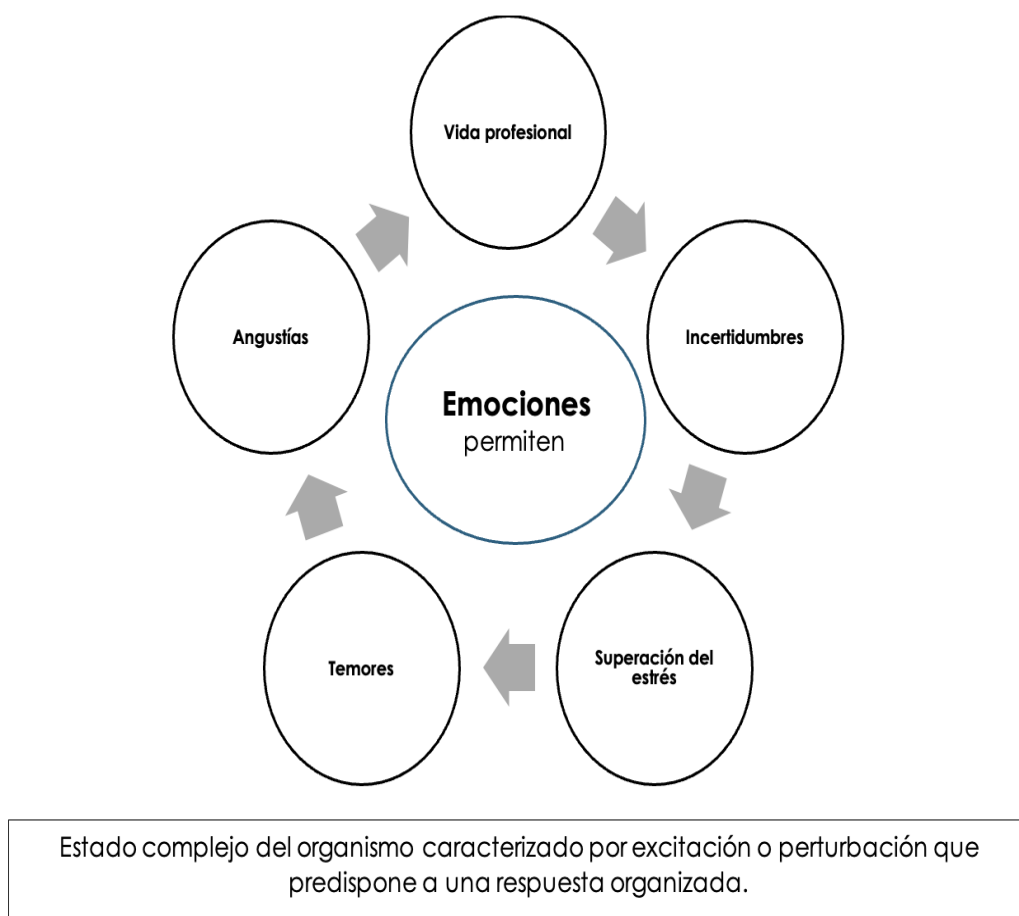


Figura 2. Percepciones de estudiantes en relación a las emociones y su contribución.

5. Discusión

A medida que los estudiantes avanzan en sus prácticas profesionales iniciales, el dominio progresivo de las tareas, la retroalimentación positiva y el desarrollo de la confianza en sus habilidades contribuyen a un cambio emocional hacia sentimientos de satisfacción, logro y motivación. Este cambio no solo evidencia la adaptación emocional al contexto profesional, sino que también subraya el papel crucial de las experiencias prácticas en el fortalecimiento de las competencias emocionales y profesionales (Bisquerra, 2016).

En este sentido, es fundamental que los docentes consideren este trayecto emocional como parte integral del proceso formativo, brindando apoyo durante las fases iniciales y fomentando un entorno que permita la expresión y gestión adecuada de estas emociones. De esta forma, se puede facilitar una transición más fluida y enriquecedora, tanto a nivel personal como profesional, para los estudiantes en formación (Herrera-Pulgarín, 2024).

Domínguez y Pescador (2000) señalan que el objetivo principal en la educación y por ende en las prácticas profesionales no deben ser los contenidos disciplinares, sino el desarrollo integral de la personalidad de los educandos, incluyendo, por lo tanto, el ámbito sentimental el cual influye en su comportamiento y su desarrollo social. En este sentido, es necesario indicar que los docentes no solo tienen la obligación de conocer el contenido teórico conceptual y los respectivos ámbitos metodológicos de su enseñanza, sino también ser capaces de conocer y comprender al estudiantado.

En una línea similar, Ríos-Saavedra y Toledo-Toledo (2024) plantean que las prácticas profesionales son procesos que permiten la experiencia de dialogar y reflexionar entre pares lo que contribuye al desarrollo de las emociones dentro del proceso formativo. Sin embargo, a juicio de estos autores, aún se desconoce cómo las emociones se integran en el ámbito educativo de las prácticas profesionales, las cuales podrían entenderse como un espacio donde la razón y la emoción se encuentran en planos muy distantes.

Estos resultados son confirmados por Deng et al. (2018), quienes mediante un análisis de teoría fundamentada revelan un patrón en las trayectorias emocionales en estudiantes de magisterio desde el inicio al final de sus prácticas profesionales: entusiasmo y ansiedad al comienzo de las prácticas docentes, conmoción y vergüenza inmediatamente después de la práctica docente, ira y desconcierto a mitad de la pasantía, impotencia y soledad hacia el final de las prácticas, y culpa y arrepentimiento después de la práctica docente.

En esta misma línea, el estudio de Pillen et al. (2024) analiza las tensiones que surgen durante el proceso de práctica profesional a través de entrevistas en profundidad. Los hallazgos revelan que estas tensiones emergen principalmente debido a la transición de roles, los conflictos relacionados con el equilibrio entre el apoyo ofrecido y el recibido, y las expectativas inherentes al nuevo entorno. Estas situaciones generan una variedad de emociones que, aunque cruciales en el desarrollo de habilidades emocionales y profesionales, suelen ser difíciles de identificar y nombrar por parte del estudiantado, lo que coincide plenamente con los planteamientos de este estudio.

La dificultad para reconocer e identificar emociones en estos contextos formativos puede explicarse, en parte, por la falta de experiencia previa en ambientes profesionales y por la carga cognitiva asociada con el aprendizaje de nuevas competencias e incluso por el analfabetismo emocional (López-López et al., 2025). Según Bisquerra (2016), el desarrollo de la competencia emocional implica no solo la capacidad de gestionar emociones, sino también de identificarlas, nombrarlas y comprender su influencia en la toma de decisiones.

En este sentido, la falta de familiaridad del estudiantado con estas dinámicas emocionales puede obstaculizar su capacidad para reflexionar y autorregularse durante las prácticas.

Por lo tanto, resulta fundamental que los programas educativos incorporen estrategias para trabajar activamente en el reconocimiento y la gestión emocional, fomentando espacios de reflexión guiada y retroalimentación constante. Estas estrategias no solo contribuirían a una mejor adaptación emocional, sino también a una mayor eficacia en el desempeño profesional, dado que las emociones juegan un papel clave en la toma de decisiones, en la interacción con los demás, motivación y compromiso académico conductual (Anabalón & Vega, 2023).

6. Conclusiones

El presente estudio, orientado a caracterizar las emociones experimentadas por el estudiantado de trabajo social durante su práctica profesional y registradas en las bitácoras de aprendizaje, proporciona información valiosa sobre los patrones emocionales que emergen en este proceso formativo. Los resultados muestran que, en las etapas iniciales de la práctica, más del 80% de las emociones expresadas corresponden a emociones negativas, como ansiedad, incertidumbre y estrés. Este predominio emocional negativo refleja el impacto de la transición hacia un entorno profesional, donde los estudiantes enfrentan nuevos desafíos, responsabilidades y la presión de aplicar conocimientos teóricos en situaciones reales. No obstante, a medida que los estudiantes avanzan en sus prácticas, se observa una evolución emocional significativa, caracterizada por la aparición de emociones positivas como satisfacción, confianza y motivación. Estas emociones positivas no solo favorecen un mejor desempeño en las tareas asignadas, sino que también potencian el aprendizaje y la integración de los conocimientos adquiridos. Este cambio progresivo en el panorama emocional sugiere que las experiencias prácticas, combinadas con el apoyo adecuado de docentes y supervisores, desempeñan un papel crucial en la transformación emocional y en el desarrollo profesional del estudiantado.

Estos hallazgos no solo destacan la importancia de reconocer y gestionar las emociones en contextos educativos, sino que también evidencian una tendencia esperanzadora para las futuras generaciones. La capacidad de superar las emociones negativas iniciales y evolucionar hacia un estado emocional más equilibrado y positivo subraya la resiliencia y adaptabilidad del estudiantado, aspectos fundamentales para enfrentar los desafíos propios de la práctica profesional en el ámbito del trabajo social. En este sentido, es imprescindible que los programas de formación incluyan estrategias explícitas para abordar las emociones en contextos prácticos, fomentando espacios de reflexión y diálogo que permitan a los estudiantes identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva. Así, se podrá no solo optimizar su experiencia formativa, sino también prepararlos emocionalmente para los retos de su futura vida profesional.

En este contexto, resulta pertinente considerar la posibilidad de llevar a cabo estudios complementarios que analicen las emociones de los estudiantes durante su desarrollo profesional. Estos estudios podrían permitir la identificación de patrones emocionales que contribuyan a mitigar la ansiedad experimentada por quienes inician sus prácticas profesionales, ofreciendo así herramientas más efectivas para su manejo.

Otro de los hallazgos destacados en este estudio es la dificultad del estudiantado para identificar y nombrar las emociones vividas a lo largo de su proceso formativo, lo que denota una limitada riqueza en el vocabulario emocional (García-Blanc et al., 2022). Esta carencia, evidente en la sociedad actual, dificulta la capacidad de adaptación al entorno profesional, así como la interpretación y comprensión del mismo (Bisquerra & Filella, 2018).

En cuanto al uso de las bitácoras de aprendizaje como estrategia pedagógica, es importante resaltar su relevancia en el desarrollo de competencias metacognitivas y en la promoción de la reflexión crítica por parte de los estudiantes. Esta herramienta no solo facilita el seguimiento del proceso formativo en tiempo real, sino que también actúa como una valiosa técnica de retroalimentación, al proporcionar información detallada sobre el desarrollo del aprendizaje.

En este sentido, sería recomendable seguir implementando esta metodología investigativa debido a su contribución tanto en el ámbito formativo como en el investigativo. Además, dado su reconocimiento positivo por parte del estudiantado, sería oportuno potenciar su efectividad mediante la integración de otras metodologías de enfoque constructivista, que enriquecen y diversifican aún más el proceso de aprendizaje.

7. Referencias

- Anabalón, Y., Concha, M., Lagos, N., & López, V. (2024). Caracterización de las competencias emocionales del estudiantado de una universidad del centro sur de Chile. *Interciencia*, 49(4), 258-266. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2024/05/05_7064_Com_Anabalon_v49n4_9.pdf
- Anabalón, Y., & Vega, E. (2023). Diseño y validación de un cuestionario de compromiso académico conductual para estudiantes de prácticas profesionales en trabajo social. *Interciencia*, 48(4), 154-159. <http://repositorio.udla.cl/xmlui/handle/udla/1168>
- Anabalón, Y., Vega, E., Ascencio, M. S., & Roco, A. (2024). Social work and social education as professional identity. Scoping Review of scientific production in Latin America between 2017 and 2022. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 979. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024979>
- Barraza-López, R., Muñoz-Navarro, N., & Behrens-Pérez, C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina desde el primer año. *Revista Chile-Nacido en Neuropsiquiatría*, 55, 18-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis- Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. <https://online.ucv.es/resolucion/iles/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>

- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R., & Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161–172. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Bulás-Montoro, M., Ramírez-Camacho, A.L., & Corona-Galindo, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Carballeda, J. M. (2012). La intervención del trabajo social en el campo de la salud mental. *Algunas interrogantes y perspectivas*, 65, 1-13. <https://www.margen.org/suscri/margen65/carballeda.pdf>
- Casassus, J. (2006). La educación del ser emocional. *Cuarto Propio/Índigo*
- Ceballos, E. B., Jiménez, M., & Vásquez, C. (2024). Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior: una revisión documental. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 15:e1924. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1924
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU.
- Concha, M. C., Lagos, N. G., Anabalón, Y. B., López, C. V., & Becerra-Aguayo, P. A. (2023). Competencias emocionales en la formación de profesionales en trabajo social. *Revista Educación*, 47(2), 1-16. <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53644>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU.
- Domínguez, M. F. & Pescador, P. (2000). *El cuaderno de bitácora y la inteligencia emocional*.
- Erazo-Moreno, M., Colichón-Chiscul, M. E., Nina-Cuchillo, J., & Cubas-Irigoin, N. (2023). Competencias emocionales y aprendizaje cooperativo de estudiantes universitarios en el contexto de la educación en línea. *Formación universitaria*, 16(3), 11-20. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000300011>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2ª ed.)*. Ediciones Morata, Madrid.
- García-Blanc, N., Joana, A., Gomis-Cañellas, R., Ros-Morente, A., & Filella-Guiu, G. (2022). El vocabulario emocional y la ira en estudiantes españoles: diferencias por curso y género. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(2), 1–17. <https://doi.org/10.1344/reire.37530>
- Genoveva, R., Riberas, G., Navarro-Segura, L., & Vilar, J. (2015). El Coaching como Herramienta de Trabajo de la Competencia Emocional en la Formación de Estudiantes de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación universitaria*, 8(5), 77-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500009>
- Gordillo, A.L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7, 414-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>
- Herrera Pulgarín, J. J. (2024). Desarrollo cognitivo y movilización cultural desde la formación en habilidades sociales y emocionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1–24. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60552>
- Ibrahim, H.B.H., Jarimal, N., Nawi, N.H., & Ahmad, P.H.M. (2018). Emotions, Emotional Intelligence and Professional Practice in Caring Professions. *Asian Social Work Journal*, 3, 35-45. <https://doi.org/10.47405/aswj.v3i1.34>

- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (27), 111-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>
- Lagos, N., Anabalón, Y., Concha, M., López-López, C. (2025). Competencias emocionales en educación superior: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), e1828. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.1828>
- López-López, V., Lagos San Martín, N., Cabello González, R., Fernández Berrocal, P., & Anabalón Anabalón, Y. (2025). Transversal education in higher education: a study on emotional competencies and emotional intelligence in Veterinary Medicine and Nursing. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5, 1150. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251150>
- López, V., Zagal, E., & Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 3(1), 149–160. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>
- Martínez, P. L. (2021). *Pedagogía con Corazón, Guía para educadores sobre la educación emocional con el modelo HEART IN MINID*. Brisca Publishing.
- Medina-Rodríguez, M., Álvarez-Bernardo, G., & Mielgo-García, F. (2024). La integración de conocimientos teóricos y prácticos desde la experiencia de los profesionales del Trabajo Social en la formación de los estudiantes a través de metodologías activas y participativas. *Investigación en Archivos de Innovación en Educación y Aprendizaje*, 32, 91-104. <https://doi.org/10.7203/realia.32.28036>
- Mella, S. V., Molina, V. V., Pangui, I. J., & Martínez, O. X. (2022). Neurociencia y orientaciones ministeriales chilenas de aprendizaje socioemocional en primer ciclo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 21(45), 87-107. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.005>
- Millán, M., Orgambidez, A., Domínguez, L., & Martínez, S. (2021). La competencia emocional como predictora de la felicidad en trabajadores sociales. *Revista Interdisciplinaria de Psicología y Ciencias Afines*, 38, 259-274. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.17>
- Miller, W., & Rollnick S. (2013). *Motivational Interview. Helping People Change*. The Guilford Press, New York.
- Mortigo, A. M., & Rincón, D. A. (2018). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: autopercepción y correlación demográfica. *Revista Kavilando*, 10, 430-448. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/63824>
- O'Connor, L. (2020). How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review [Cómo los trabajadores sociales entienden y utilizan sus emociones en la práctica: Una revisión de la literatura de síntesis temática]. *Qualitative Social Work*, 19, 645-662. <https://doi.org/10.1177/1473325019843991>
- Omer, A. (2021) Using logbooks to enhance students' learning: lessons from a mixed-methods study in an undergraduate surgical rotation. *Sudan Journal of Medical Sciences*, 16(3), 409–429. DOI 10.18502/sjms.v16i3.9701
- Ortega-Bastidas, J. (2020). Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/339/33963459007/html/index.html>
- Ortiz, A., & Sepúlveda, L. (2020). Currículo, educación emocional y cultura de paz. Desafíos para el siglo XXI. En C. Delevati et al. (orgs), *La violencia y educación en América Latina*. Vol. 2 (pp. 29-42). Labirintos. <https://wp.ufpel.edu.br/laboratorioimagensjustica/files/2020/08/E>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1061>

- Palis, A. G., Ortiz Basso, T., & Mayorga, E. P. (2020). Percepción de la utilidad de una bitácora de aprendizaje para la reflexión y la adquisición de las competencias. *Archivos Argentinos De Oftalmología*, (10), 60-68. <https://archivosoftalmologia.com.ar/index.php/revista/article/view/60>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93–117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Palomero, J. E., & Fernández, M. R. (2005). El Cuaderno De Bitácora: Reflexiones al Hilo Del Espacio Europeo De La Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876009>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Quinlan, E., Paparo, J., Gooi, C. H., & Deane, F. P. (2022). It's just a table of numbers: the search for pedagogical meaning in psychology practicum logbooks. *Clinical Psychologist*, 26(3), 309–318. <https://doi.org/10.1080/13284207.2022.2073210>
- Raluy, D., & Misláng, R. (2022). Developing learner autonomy and goal-setting through logbooks. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 13(3), 347–366. <https://doi.org/10.37237/130304>
- Ramiro, E., & Fernández, P. (2017). Las competencias para el desempeño profesional en trabajo social de la formación: Del burnout al engagement a través del manejo de emociones. *Investigaciones en intervención social*, 7(13), 142-168. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v7i13.5839>
- Ríos-Saavedra, T., & Toledo-Toledo, B. (2024). Lenguaje narrativo de las emociones en las prácticas pedagógicas colaborativas de la formación inicial docente. *Revista de estudios y experiencias en educación REXE*, 23(51), 176-196. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2175>
- Román-Cárdenas, A. P., Pinillos-Guzmán, M. A., López-Rodríguez, C. J., & Laverde-Gallego, D. J. (2023). La supervisión clínica sistémica en el confinamiento por COVID-19: una sistematización de experiencias en la formación de terapeutas. *Revista Eleuthera*, 25(1), 33-51. <http://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.3>
- Salcedo De la Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F. & Rodas Kurten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 253-271. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991>
- Saldaña, J. (2015). *Thinking qualitatively: Methods of mind*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saldaña, J., & Omasta, M. (2017). *Qualitative Research. Analyzing Life*. Publicaciones Sage.
- Sánchez, R., & Moya, T. (2021). Escritura argumentativa y justicia educativa en contextos formativos del área de la salud. *Edumecentro*, 13(1), 275-282. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742021000100275
- Sánchez, R., Moya, T., Guzmán, M., & Druker, S. (2023). Escritura académica y disposiciones emocionales: resultados de una experiencia didáctica en clave de justicia. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26), 00012. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1185>

Yasna Anabalón Anabalón

Universidad de Las Américas, Concepción, Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-4279-6062>

✉ yanabalonudla.cl

Emmanuel Vega Román

Universidad de Concepción, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-5666-0433>

✉ emvega@udec.cl

Nelly Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>

✉ nlagos@ubiobio.cl

Joucelyn Rivadeneira-Valenzuela

Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile

 <https://orcid.org/0000-0001-6917-1690>

✉ jrivadenei@unap.cl