

***LA IRA, LA ALEGRÍA Y LA TRISTEZA DE LOS PROFESORES: UNA MIRADA DESDE
LA ENSEÑANZA***

**“LA IRA, LA ALEGRÍA Y LA TRISTEZA DE LOS PROFESORES: UNA MIRADA
DESDE LA ENSEÑANZA”**

**JOHN FREDY HENAO ARIAS
ANDRÉS ELÍAS MARÍN RODRÍGUEZ**

**ASESOR
PHD. JOSÉ HOOVER VANEGAS GARCÍA**



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Manizales
2016**

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

OBRA DE CONOCIMIENTO

***“LA IRA, LA ALEGRÍA Y LA TRISTEZA DE LOS PROFESORES: UNA MIRADA DESDE
LA ENSEÑANZA”***

Informe de investigación para optar por el título de

MAGISTER EN EDUCACIÓN

JOHN FREDY HENAO ARIAS

ANDRÉS ELÍAS MARÍN RODRÍGUEZ

(Autores de la Obra Conocimiento)

PhD. JOSÉ HOOVER VANEGAS

(Asesor Obra de Conocimiento)

MANIZALES, Colombia

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Aprobado por el comité de grado en cumplimiento de los requerimientos exigidos por la

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

Firma jurado

Firma del asesor

Firma del asesor

Manizales, 31 de octubre del 2016

AGRADECIMIENTOS

A mis padres que me lo han dado todo en la vida, su amor, ternura y consejos han sido mi sustento; lo bueno que he hecho es gracias a ellos que me educaron en valores, pero que además, me han acompañado en todos los proyectos de formación que he emprendido, a ellos mi agradecimiento y mi vida entera.

Al Dr. José Hoover Vanegas García a quién admiro como académico, pero sobre todo como ser humano, porque con paciencia y sapiencia me enseñó los rudimentos de la investigación y la escritura, fruto de su compañía el amor por la investigación y la presente obra.

A todas las personas que sin pedir nada a cambio sacrificaron parte de su tiempo para la consecución de esta investigación, a cada una de ellas mi perenne gratitud.

A la Universidad Católica de Manizales, a sus docentes y cuerpo administrativo por permitirme formar como Magister en Educación desde una pedagogía cercana y comprensiva.

John Fredy Henao Arias

A mis padres y hermanos, por el apoyo y animo constante, por creer en mis capacidades y confiar ciegamente en la gran persona que puedo llegar a ser siguiendo este camino académico.

Al asesor Dr. José Hoover Vanegas por el tiempo y la información suministrada para la realización de este proyecto, además, porque es a él a quien debo la fascinación por la temática tratada en esta investigación, su asesoría fue primordial para el avance en la búsqueda del material y la estructura de las ideas a la hora de plasmarlas en el proyecto.

No puedo dejar de agradecer a nuestra Universidad Católica de Manizales, que nos facilitó el espacio para lograr objetivos y poder descubrir muchas más herramientas que contribuyeron a mi aprendizaje.

Quiero manifestar mi agradecimiento a cada uno de los seres que directa o indirectamente contribuyeron al resultado de este proyecto investigativo. Es por ello que les brindo un reconocimiento.

Andrés Elías Marín Rodríguez

DEDICATORIA

A mis padres por su amor y porque son la principal razón por la cual salir adelante.

A mi hermana que siempre ha estado a mi lado ofreciéndome su amistad y amor incondicional.

A mi sobrino Manuel que llegó para alegrar mis días y para ser otro motivo por el cual avanzar en la vida.

A Yenifer que con sus palabras y amor me dio ánimo en los momentos difíciles de este camino.

A mi familia y a todos los que creyeron que era posible llevar a buen puerto este proyecto.

John Fredy Henao Arias

A mis padres Lilian Rodríguez y Wilson Marín, porque me han enseñado a ser una persona cargada de valores y principios, pero más que nada, por el amor transmitido en el día a día.

A mi hermana Diana y su esposo Gabriel, por su ayuda incondicional en cada momento que lo necesite.

Andrés Elías Marín Rodríguez

La emoción sin lugar a dudas, es el fenómeno que atraviesa toda la existencia humana, es ella quien marca las pautas en la relación consigo mismo, y en especial, en la relación con los otros. Si bien Aristóteles afirmaba que el hombre es un animal que piensa, la racionalidad no es lo único que hace al hombre lo que es. Podríamos decir que la emoción es la encargada de anudar el intelecto y la acción, sin ella el ser humano perdería lo que lo hace ser. Cada emoción trae consigo un significado y un modo de ser, un modo de percibir y de ser percibido y si nos remitimos al campo educativo, también podríamos decir que el profesor que experimenta tristeza en el aula, es un ser muy diferente al que experimenta alegría o ira, a pesar de habitar el mismo cuerpo, sus emociones lo hacen un otro lejano, cercano o extraño.¹

¹Epígrafe tomado del corpus documental de la investigación. Primer capítulo (p.14)

Contenido

Resumen	9
Introducción	12
Primer capítulo.....	14
1. El planteamiento del problema de investigación	14
1.3.Objetivo General	18
Objetivos Especificos.....	18
1.4. Justificación	18
1.5. Antecedentes.....	20
1.6. Proceso metodológico	37
1.6.1. Metodología	37
1.6.2Técnicas de registro de información	39
Segundo capítulo	45
2.Referente teórico	45
2.1. Contextualización histórica.....	45
2.1.2. Platón y Aristóteles.....	46
2.1.3. Emociones en el Medioevo.....	49
2.1.4. Época moderna.....	51
2.2. Aproximación al término emoción.....	55
2.3. Emociones y enseñanza	63
2.3.1. El trabajo emocional de la enseñanza.....	63
2.3.2. Geografía emocional de la enseñanza.....	67
2.4. A manera de conclusiones sobre la teoría.....	70
Tercer capítulo	74
3.Resultados y discusión.....	74
3.1Esclarecimiento de los primeros hallazgos de las categorías exploratorias	74
3.2. Presentación de hallazgos de investigación.....	76
3.3 Discusión	87
3.3.1. La tristeza de los profesores	88
3.3.2. La alegría de los profesores.....	94
3.3.3. La ira de los profesores	100
Cuarto capítulo.....	106
4.1. Conclusiones	106
4.2. Recomendaciones.....	106
Referencias.....	110
Anexos.....	122

Lista de tablas

Tabla 1: Matriz de análisis de las categorías.....	77
----------------------------------------------------	----

Lista de figuras

Figura 1: Estrategias didácticas.....	75
Figura 2: Prácticas pedagógicas.....	75
Figura 3: Ambiente de aula.....	76
Figura 4: Tristeza (Van Gogh, 1882).....	88
Figura 5: Tristeza de los profesores.....	93
Figura 6: La joie de vivre (La alegría de vivir, Picasso, 1946).....	94
Figura 7: Alegría en los profesores.....	99
Figura 8: Las manos de América Latina (La Edad de la Ira, Guayasamín).....	100
Figura 9: La ira de los profesores.....	105

Resumen

En las últimas décadas las emociones han tomado fuerza como categoría de investigación a nivel internacional, la presente investigación pretende ser un aporte en dicha temática al tratarse como objetivo principal el comprender cómo la enseñanza y el ambiente de aula se ven influenciados por la ira, la alegría y la tristeza de los docentes de siete colegios públicos del Departamento de Caldas, Colombia. Para ello se realiza una revisión de antecedentes, en donde se establecen los aportes que se han hecho sobre el tema, en ella se encuentran investigaciones importantes sobre la relación de las emociones con el aprendizaje e investigaciones acerca del burnout en profesores de diferentes niveles de enseñanza; sin embargo, no se encuentran dentro del rastreo realizado, indagaciones que traten de forma relacional las categorías de emociones y enseñanza.

En concordancia, la presente indagación encuentra su fundamento en dos macrocategorías: las emociones y la enseñanza, éstas desbordan en seis categorías: estrategias didácticas, prácticas pedagógicas, ambiente de aula, ira, alegría y tristeza. Así pues, se procede a realizar una contextualización histórica de las emociones y se hace una importante revisión de la literatura que ha tratado el tema de las emociones en la enseñanza, teniendo en cuenta las investigaciones más importantes que se han realizado a nivel mundial en las últimas décadas.

Así mismo, se realiza una aproximación al término emoción desde diferentes teóricos contemporáneos y desde diferentes campos de conocimiento, tales como la neurociencia, la psicología, la sociología y la filosofía, luego se examina el trabajo emocional y la geografía emocional de la enseñanza. Tras dicha revisión se concluye que las emociones juegan un papel primordial en el proceso de enseñanza, pues la disposición del maestro para enseñar depende de ellas, además, son mediadores en la toma de decisiones de los maestros en los actos pedagógicos.

La estrategia de recolección de información se hace a través de relatos de vida y entrevistas a profundidad con nueve docentes del área de Humanidades y Ciencias Sociales. El abordaje metodológico es de orden cualitativo con aproximaciones fenomenológicas y hermenéuticas, por lo cual se constituye en una investigación comprensiva e interpretativa.

Palabras claves: emociones, enseñanza, profesores, ambiente de aula, alegría, tristeza, ira.

Abstract

In recent decades emotions have been relevant as a category of internationally study. This research aims to contribute in this issue. The main objective is to understand how teaching and classroom environment are influenced by teacher's anger, joy and sadness. This research was conducted in seven public schools in the Department of Caldas, Colombia.

For that, a background check is done, where contributions that have been made on the subject are set. There are important researches on the relationship between emotions and learning, and research about teacher's burnout of different levels of education; however, within the tracking done, there are not inquiries that link up emotions and teaching as categories.

Accordingly, the present investigation is founded on two macro categories: emotions and teaching, such macro categories overflow into six categories: teaching strategies, teaching practices, classroom environment, anger, joy and sadness. So, we proceed to make a historical contextualization of emotions, and it is done an important review of literature about emotions in teaching, taking into account the most important researches on this topic in last decades worldwide.

To achieve this objective, it will be done an approximation to the term emotion, through different contemporary theorists and through different fields of knowledge, such as: neuroscience, psychology, sociology and philosophy. Next it will be examined emotional labor and emotional geography of teaching. After this review it is concluded that emotions play a primary role in the teaching process, considering that the teacher's disposition depends on them and furthermore, they are mediators in the decision-making of teachers in pedagogical acts.

The information collection strategy is through life stories and in-depth interviews with nine teachers of Humanities and Social Sciences. The methodological approach is qualitative with phenomenological and hermeneutical approaches, so it constitutes a comprehensive and interpretive research.

Keywords: emotions, teaching, teachers, classroom environment, joy, sadness, anger.

Introducción

Los actos pedagógicos o relaciones en la formación siempre están acompañados de interacciones y entre ellas la comunicación es el eje, o la urdimbre para que los seres humanos se entiendan, se pongan de acuerdo, para que no se impongan los unos a los otros. En este escenario no solo entran las palabras o los lenguajes corporales, también entran en escena las emociones, esos estados anímicos que acompañan a todos los seres humanos, en todas las circunstancias tanto en la vida cotidiana como en la vida reflexiva. Las emociones, como los pensamientos, los sentimientos, los valores y las creencias son dispositivos que los seres humanos experimentan en todo momento; sin embargo si hay un dispositivo que genere afeción directa en las personas son las emociones pues ellas habitan no solo como proceso neurológico, sino como factor mediador en la comunicación y como elemento fundamental en la toma de decisiones.

Es por ello que la presente investigación se pregunta por las emociones y lo hace reconociendo la subjetividad del docente de secundaria. Tradicionalmente se les exigió a los profesores que separaran sus emociones del acto educativo, dado que se consideraban que las emociones eran caóticas y enturbiaban la racionalidad e iban en contraposición del objetivo de la escuela, pues “La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden” (Palacios, 1984, p.10) Tenemos entonces que el profesor era considerado como una persona idónea que debía ser metódico y ordenado para poder realizar su trabajo de “guiar y dirigir la vida de los alumnos, llevarlos por el camino trazado por él”. (Palacios, 1984, p.11) pero en ese camino no se contemplaban las emociones.

Sin embargo esta concepción ha venido cambiando desde las últimas décadas del siglo XX y sigue transformándose con este tipo de investigaciones. Pues desde la aparición del término de Inteligencia emocional de Salovey y Mayer en 1990, han sido múltiples las

investigaciones que se han preguntado por las emociones de los estudiantes y de los docentes, pero más de los primeros que de los segundos. En esta investigación nos preguntamos específicamente por tres emociones que están presente en la vida diaria de los profesores: la ira, la alegría y la tristeza.

En este sentido, este trabajo se propone mirar estas emociones dentro del aula de clase, para interpretarlas relaciones que a partir de ellas se gestan entre los profesores y los estudiantes y para comprender el rol que ellas juegan como mediadoras en la comunicación y como elemento esencial en la toma de decisiones de cara a la enseñanza. Para lograr esto se realizaron entrevistas a profundidad e historias de vida a nueve docentes de secundaria del área de Humanidades y Ciencias Sociales, con edades comprendidas entre los 30 y 55 años, pertenecientes a 7 instituciones educativas públicas del departamento de Caldas.

Primer capítulo

1. El planteamiento del problema de investigación

1.1 Descripción del problema

La emoción sin lugar a dudas, es el fenómeno que atraviesa toda la existencia humana, es ella quien marca las pautas en la relación consigo mismo, y en especial, en la relación con los otros. Si bien Aristóteles afirmaba que el hombre es un animal que piensa, la racionalidad no es lo único que hace al hombre lo que es. Podríamos decir que la emoción es la encargada de anudar el intelecto y la acción, sin ella el ser humano perdería lo que lo hace ser. Cada emoción trae consigo un significado y un modo de ser, un modo de percibir y de ser percibido y si nos remitimos al campo educativo, también podríamos decir que el profesor que experimenta tristeza en el aula, es un ser muy diferente al que experimenta alegría o ira, a pesar de habitar el mismo cuerpo, sus emociones lo hacen un otro lejano, cercano o extraño.

Es así que Hargraves (1998) asevera que “las emociones están en el centro de la enseñanza” (p. 558). Sin embargo, son reducidos los espacios dentro de las instituciones educativas para reflexionar en torno a las emociones en el acto educativo, pues nos encontramos con docentes atareados en planeaciones de clases, calificando trabajos o exámenes y por si fuera poco, llenando formatos, que con los procesos de calidad cada día son más. Este proyecto se plantea la necesidad de pensar que ser docente va más allá de la rigurosidad de las planeaciones de clases y que comprende, en gran medida, la dimensión tan humana de las emociones.

Pues no hablamos de otra cosa sino de una relación compleja entre seres humanos, uno que enseña, que es guía, y un otro que al estar ahí en el aula, está expuesto a esa guía y a esa

enseñanza, pero ambos, son seres atravesados por el mundo, con historias cargadas de emociones que a veces son externas al salón de clases, pero así mismo, nuevas experiencias emocionales van surgiendo en la relaciones que se tejen en el aula. Estas son las experiencias en las que se interesa la presente investigación.

Por lo demás, desde hace años se viene haciendo énfasis en el desarrollo de competencias a nivel educativo, tanto es así, que también se está hablando de competencias emocionales, las cuales han sido poco exploradas en Colombia. No obstante, con la incorporación de la cátedra de las competencias ciudadanas se ha hecho un avance importante en este campo, pues dicha cátedra incluye la dimensión emocional. La cátedra de las competencias ciudadanas se define como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades – cognitivas, emocionales y comunicativas – que apropiadamente articuladas entre sí hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar y actúe de manera constructiva y justa en la sociedad. (Rodríguez, Ruíz y Guerra, 2007) Dicho conocimiento emocional del que hablan las autoras es visto como las “habilidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los demás, para así responder constructivamente ante éstas” (Rodríguez *et al.* 2007, p.148). Sin embargo, las mallas curriculares de las licenciaturas no contemplan la dimensión emocional, es decir, el docente no tiene una formación emocional en la universidad y se les pide que la imparta a sus educandos.

De igual modo, dentro de las nuevas políticas de calidad educativa impartidas desde el Ministerio de Educación Nacional, se ha implementado el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) el cual tiene como uno de sus componentes el ambiente de aula. Dicho componente se evalúa a través de una encuesta que los estudiantes responden en las pruebas SABER de grados

5o y 9o, lo que evidencia una preocupación creciente por brindar ambientes de aula propicios para el aprendizaje.

Además, en las pruebas SABER-pro, se evalúa las competencias ciudadanas y dentro de estas se evalúa las competencias emocionales que los estudiantes han adquirido en la interacción con toda la comunidad educativa a lo largo de su formación en la escuela. Con base en los resultados de estas pruebas el ISCE diagnostica otro componente llamado Desempeño, cabe aclarar que el resultado de dichas pruebas recae en gran medida en los profesores. Es decir, que directa o indirectamente se evalúa la capacidad que tiene el docente de hacer que sus estudiantes desarrollen competencias emocionales, cuando dentro de la formación del docente no se ha contemplado el impacto que sus emociones puede llegar a tener en su quehacer, en otras palabras, se le pide al docente que enseñe algo para lo cual no ha sido preparado y de lo cual no es consciente como ser aprendiente y enseñante.

El presente proyecto investigativo se origina por la preocupación que conlleva la carga emocional que tiene la labor docente. Hay múltiples estudios que pretenden determinar el nivel de incidencia de enfermedades tales como el *burnout* aunque las investigaciones en *burnout* son investigaciones en emociones *per se*, la enfermedad sí se caracteriza por tener una dimensión de desgaste emocional. Luego de hacer un rastreo, se evidencia que la mayoría de estas investigaciones, relacionadas con el *burnout* y los docentes, aparte de determinar el nivel de incidencia de esta, se enfocan en determinar las estrategias de afrontamiento ante el síndrome (Muñoz y Piernagorda, 2011; Muñoz, 2012; Muñoz y Correa, 2012). Sin embargo, en la actualidad no se encuentran muchas investigaciones acerca de la relación que tiene dicho padecimiento con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, hay un vacío de conocimiento en torno a la relación emoción-enseñanza. Las investigaciones, en su gran mayoría, han dado cuenta del papel que juegan las emociones en los procesos de aprendizaje, esto por la relevancia que se le da al estudiante en las nuevas pedagogías, pues ellos están en el centro del acto educativo. No obstante, el presente trabajo investigativo se pregunta por el sujeto-educador quien como ser humano está expuesto a una serie de estímulos internos y externos que lo llevan a sentir un conglomerado de emociones que intervienen en el ambiente emocional del aula y que pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea de forma negativa o positiva. Es por ello que es necesario preguntarnos por los educadores y sus emociones pues ellos, al igual que los estudiantes, son protagonistas del acto educativo.

La presente investigación se perfila como una lectura desde la enseñanza con nueve docentes de bachillerato, de siete colegios públicos del departamento de Caldas, buscando un acercamiento interpretativo y comprensivo en su forma de relacionarse en el aula desde tres emociones: ira, alegría y tristeza. De los nueve docentes tres son del decreto 2277 de 1979 y seis del decreto 1278 del 2002, así mismo, seis son docentes de Humanidades y Lengua Castellana y tres son docentes de Ciencias Sociales.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las incidencias que tienen en el proceso de enseñanza y en el ambiente de aula la ira, la alegría y la tristeza de nueve docentes de bachillerato de colegios públicos del Departamento de Caldas?

1.3. Objetivo General

Comprender como el proceso de enseñanza y el ambiente de aula se ve influenciado por la ira, la alegría y la tristeza de los docentes de colegios públicos del Departamento de Caldas, Colombia.

Objetivos Específicos

- Identificar las diferentes facilidades y obstáculos que generan la ira, la alegría y la tristeza de los docentes en el proceso de enseñanza.
- Comprender como el ambiente escolar se ve influenciado por las emociones de los docentes del área de humanidades
- Interpretar la relación entre las emociones de los docentes con el ambiente escolar y el proceso de enseñanza.

1.4. Justificación

La escuela es uno de los escenarios más importantes en la vida de los seres humanos, pues en ella se aprende a convivir en sociedad a reconocer al otro, pero primordialmente a reconocerse a sí mismos. Los estudiantes aprenden de sus maestros a cómo comportarse en ciertos escenarios y a distinguir sus emociones, ya sea por la guía de los mismos o por imitación. Bajo estas circunstancias nace la necesidad de indagar por el papel de las emociones en los actos de enseñanza al interior del aula de clase por medio de una investigación comprensiva, un intento de visualizar la educación desde una concepción humanista y no al modo de la reflexión tradicional en donde se excluye las emociones, como lo afirma Gardner (1997): “Bajo la égida del positivismo, sólo se aceptaban los hechos materiales sólidos y no tenían cabida las ideas, las emociones ni los valores.” (p. 70).

Es en este sentido en donde esta investigación cobra relevancia, pues ambiciona movilizar reflexiones en torno a la identificación e interpretación de las emociones en el acto educativo, en otras palabras, con esta investigación se pretende concientizar de las incidencias tanto positivas como negativas que tienen las emociones en el quehacer del docente y así, al caer en cuenta de lo que antes era extraño, se puedan tomar acciones para que el ejercicio de la enseñanza sea más significativo y que cada acto del docente en el aula pueda tener una dirección asertiva.

Así mismo, el desarrollo de esta investigación se justifica en tanto no se han encontrado, dentro del rastreo realizado, investigaciones locales que den cuenta de las emociones de los docentes y la influencia que estas tienen en el proceso de enseñanza y en el ambiente de aula. Ahora bien, si la finalidad de la obra es interpretar las emociones en el acto educativo y su relación con el ambiente de aula, entonces es pertinente en tanto los docentes aprenden a tener un manejo de las mismas para así fortalecer climas favorables en el aula, que propicien el aprendizaje de los estudiantes y a la vez creen un ambiente laboral positivo.

No se puede negar que este tipo de investigaciones apuntan de manera trascendental a mejorar el ámbito personal, laboral, y familiar de los profesores haciendo un aporte al progreso en la convivencia y en el bienestar de la comunidad educativa, que puede alcanzar una comprensión emocional más amplia. Así pues, es en la práctica donde cobra importancia y validez esta obra de conocimiento

Finalmente, este estudio pretende aportar al ser un insumo importante en la inclusión, en las mallas curriculares de las licenciaturas de la ciudad y del país, actividades académicas que aborden la temática de las emociones en el acto educativo, pues esto redundaría en prácticas beneficiosas tanto para docentes como para estudiantes.

1.5. Antecedentes

Múltiples investigaciones a nivel nacional e internacional han dado cuenta de la temática que se desarrolla en esta obra de conocimiento, tomando al estudiante como eje principal. No obstante, son reducidas las investigaciones que miran las emociones de los profesores, aunque como se verá a lo largo de esta obra, algunos investigadores como Zembylas y Hargreaves han hecho grandes aportes en el tema a nivel internacional. Dentro del rastreo realizado, encontramos investigaciones con metodologías, instrumentos y categorías similares a las propuestas en esta obra de conocimiento. A continuación relacionaremos algunas de las obras revisadas:

A nivel internacional

Investigación internacional: Universidad de Toronto				
Nombre de la investigación: Mixedemotions: teachers' perceptions of theirinteractionswithstudents.				
Autor: Andy Hargreaves (2000)				
Temática	Categorías	Metodologías	Instrumentos	Conclusiones
Percepciones de los profesores frente a los aspectos emocionales de sus interacciones con los estudiantes	Inteligencia emocional, Trabajo emocional, Comprensión emocional y geografías emocionales.	Cualitativa	Entrevistas con 60 profesores. Grupo focal	Uno de los criterios claves para poder utilizar emociones de formas que mejoren la actuación entre grupos de personas, es la existencia de comprensión emocional. En la enseñanza, si somos serios acerca de los estándares, debemos volvernos serios acerca de las emociones también y mirar de nuevo a las condiciones organizacionales y expectativas profesionales que pueden incrementar el entendimiento emocional entre los profesores y sus estudiantes como base para el aprendizaje.

Investigación internacional: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación				
Nombre de la investigación: Las emociones en el aula				
Autor: Nolfia Ibáñez S. (2002)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumento	Conclusión
¿Cuál es el papel de las emociones en la construcción del aprendizaje?	Emociones, aprendizaje, formación docente	Mixta	Encuesta, grupos focales	El estudiante asiste a clases gratas para él, donde siente interés, entusiasmo u otra emoción favorable para el aprendizaje. Clases que percibe como bien preparadas por el profesor o profesora, clases claras, interesantes, motivadoras, donde puede interactuar con el profesor y se le permite opinar, debatir, participar. También asiste a clases poco gratas para él, donde siente rabia o impotencia, inseguridad u otra emoción desfavorable para el aprendizaje. En estas clases percibe al profesor o profesora como ambiguo, poco claro, sin interés en que sus alumnos aprendan, la clase no está preparada, no se le permite opinar o debatir y se le evalúa injustamente

Investigación internacional: Universidad de Málaga				
Nombre de la investigación: Inteligencia emocional y <i>burnout</i> en profesores				
Autor: Natalio Extremera, Pablo Fernández-Berrocal y Auxiliadora Duran (2003)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumento	Conclusión
¿Cuál es el papel de la inteligencia emocional percibida y ciertas estrategias de afrontamiento como la supresión de pensamientos en la aparición del burnout y el desajuste emocional en profesores de enseñanza secundaria?	Inteligencia emocional, burnout, ajuste emocional, docentes	Mixta	Encuestas, test	El estudio constato la influencia que tienen ciertas habilidades emocionales como la IEP y estrategias de afrontamiento como la supresión de pensamientos en la aparición del burnout y el desajuste emocional. En conjunto, los análisis de correlaciónales y regresión han mostrado el papel diferencial de los diversos factores del IEP sobre variables de ajuste emocional y dimensiones del burnout.

Investigación internacional: Universidad Pedagógica Experimental Libertador				
Nombre de la investigación: La educación emocional: conceptos fundamentales				
Autor: Mireya Vivas García (2003)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumento	Conclusión
¿Cuáles son los conceptos fundamentales que se requieren para la construcción de un marco teórico de la educación emocional?	educación de los ciudadanos, educación emocional e inteligencia emocional,	Revisión teórica	Revisión teórica	Se enfatiza que incorporar la formación emocional en la educación reclama un cambio de perspectiva acerca del papel del maestro, de la escuela y de las interacciones en el aula. Este cambio de perspectiva exige una formación del profesorado y de todos aquellos involucrados en el proceso educativo.

Investigación internacional: Universidad de Málaga				
Nombre de la investigación: La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula.				
Autor: Natalio Extremera, Pablo Fernández (2003)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumentos	Conclusión
La importancia de las emociones en el ambiente de aula	Emociones, ambiente de aula, docentes, inteligencia emocional	cuantitativa	Encuestas	Se presenta la posibilidad de poder mostrar las emociones como algo inherente a la vida del estudiante y del maestro, con el fin de mejorar la convivencia entre las partes. Se enfatiza en la necesidad de programas de aprendizaje socio-emocional que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales, basados en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones.

Investigación internacional: Universidad Politécnica de Madrid				
Nombre de la investigación: La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental.				
Autor: Kiki Ruano Arriagada (2004)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumento	Conclusión
¿Qué pasa con la vivencia emocional de los alumnos que reciben expresión corporal en un contexto educativo-universitario?	Expresión corporal Emoción	Cualitativa Fenómeno-lógica	Entrevistas	Las emociones que más se vivencia en el ámbito educativo son el miedo, la vergüenza, la alegría y el amor. Los resultados encontrados no apoyan la hipótesis planteada, la expresión corporal no ayuda a despertar muchas emociones positivas en los estudiantes universitarios

Investigación internacional: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso				
Nombre de la investigación: La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales				
Autor: Luis Bertoglia Richards (2005)				
Temática	Categorías	Metodologías	Instrumentos	Conclusión
La manera de manejar las relaciones entre los docentes y estudiantes.	Proceso de interacción, atribución, interacción profesor-alumno	Cualitativa	Interpretación de las diferentes relaciones que hay entre docentes	Atribuir características personales, intenciones, posiciones, etc., es común en nuestras relaciones diarias y ejercen un poder importante sobre nuestras decisiones de cómo actuar en una situación determinada; en ocasiones, es probable que lo hagamos sin tener una clara conciencia de cómo las atribuciones están influyendo en nuestro comportamiento.

Investigación internacional: Universidad de Salamanca				
Nombre de la investigación: Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia				
Autor: Esteve Zarazaga (2006)				
Temática	Categorías	Metodologías	Instrumentos	Conclusión
El docente como eje central del proceso de construcción del clima emocional del aula	Clima emocional del aula, papel de los profesores, identidad profesional.	Hermenéutica	Observaciones de clase	El clima emocional del aula lo construye el profesor a partir de dos elementos básicos: 1. La identidad profesional con la que afronta la relación educativa; es decir, la definición personal que hace de su propio papel como profesor, y desde el cual enfoca las relaciones con sus alumnos con muy distintas actitudes y estrategias. 2. Las destrezas de interacción y comunicación con las que el profesor afronta la relación educativa.

Investigación internacional: Universidad de Málaga				
Nombre de la investigación: Docentes emocionalmente inteligentes				
Autor: Rosario Cabello, Desiree Ruiz, Pablo Fernández (2010)				
Temática	Categorías	Metodologías	Instrumentos	Conclusión
Formación del profesorado con el aprendizaje y desarrollo de aspectos sociales y emocionales	Inteligencia emocional, programas de mejora, alumnos, emociones	Hermenéutica	Observaciones de campo	Los programas de desarrollo de las capacidades emocionales y sociales de los docentes muestran de forma empírica que es posible el cambio de modelo de una escuela tradicional a una escuela más integradora que une lo intelectual y lo emocional como un contexto facilitador del desarrollo global de nuestros alumnos. Nuestra sociedad y nuestro sistema educativo residen en saber extender esta formación a todos los docentes, para que no se trate de una formación anecdótica y puntual en algunos centros muy concretos llenos de sano romanticismo y entusiasmo.

Investigación internacional: Universidad Autónoma de Barcelona				
Nombre de la investigación: Provocaciones del alumnado y emoción de ira en el profesorado de educación física				
Autor: SylvainAyme, Claude Ferrand, Nuria Puig (2010)				
Temática	Categorías	Metodologías	Instrumentos	Conclusión
Identificar los diferentes tipos de provocaciones del alumnado y relacionarlas con las reacciones de ira de los docentes	Intensidad de ira, provocaciones del alumnado, profesor de educación física, centros de atención educativa preferente, construcción social de las emociones	Cuantitativa	Análisis de encuestas hechas por docentes	La presente investigación ha tratado sobre la emoción de ira experimentada por los profesores durante el día a día de las clases de educación física en centros educativos con necesidades especiales. Al haber analizado de modo pormenorizado los grados de intensidad de esta emoción, los tipos de provocaciones que la hacen surgir y los elementos que explican su mayor o menos intensidad, los resultados pueden ayudar a futuros profesionales de la educación física a comprenderse mejor y, en consecuencia, a mejorar sus relaciones con el alumnado y los recursos pedagógicos empleados con el mismo.

A nivel nacional

Investigación nacional: Universidad Nacional de Colombia				
Nombre de la investigación: Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia, 2005				
Autor: Nadia C. Restrepo-Ayala, Gabriel O. Colorado-Vargas y Gustavo A. Cabrera-Arana (2006)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumentos	Conclusión
Explorar manifestaciones de desgaste emocional y físico o, síndrome de Burnout, en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005.	Desgaste, ocupación, burnout	Estudio cuantitativo transversal en una muestra aleatoria bietápica de 239 docentes	cuestionario auto diligenciado	Se encontró relación de manifestaciones del Burnout con algunas variables estudiadas. Se sugiere profundizar en la exploración de variables personales, familiares y sociales que potencialmente responden por las manifestaciones del síndrome.

Investigación nacional: Asociación Colombiana de Psiquiatría				
Nombre de la investigación: El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia)				
Autor: Carlos Gómez, Viviana Rodríguez, Andrea Padilla, Claudia Avella (2009)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumentos	Conclusión
Describir algunas características de los docentes respecto a su entorno laboral, bienestar y satisfacción personal, dificultades laborales, relación con estudiantes con dificultades y autoconocimiento, y (2) analizar su relación con el SAP en tres colegios públicos de Bogotá	Docentes, agotamiento profesional, satisfacción en el trabajo, ambiente de trabajo, condiciones de trabajo.	cuantitativa	Encuestas	El SAP es frecuente en docentes, existen quejas en múltiples esferas y se requieren intervenciones de salud mental que lleven a mejorar la interacción docente-alumno, en aras de mejorar la calidad de la educación.

Investigación nacional: Universidad Militar Nueva Granada				
Nombre de la investigación: Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica				
Autor: Edison Fredy León Paime (2009)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumento	Conclusión
Análisis al malestar y la violencia asociadas al docente en Iberoamérica	Malestar docente, Burnout, violencia escolar, escuela, gestión del conflicto escolar	Hermenéutica, Mixta	Análisis a bases de datos	Se plantea que algunos elementos sociopolíticos y metodológicos pueden contribuir a una re-interpretación de la angustia de los docentes, ya que dependiendo del contexto, la angustia se vive de diferentes maneras y por distintos motivos.

Investigación internacional: Universidad de Costa Rica				
Nombre de la investigación: La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje				
Autor: José Ángel García Retana (2012)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumento	Conclusión
¿Cómo a partir de las emociones surge la educación emocional y qué papel juega esta dentro de dicho proceso?	emociones, educación emocional, cognición, estilos de aprendizaje	Cualitativa	Entrevistas	El paradigma de la educación racional, centrada en el aprendizaje de contenidos, ignorando las dimensiones no académicas de los y las estudiantes, particularmente las emociones, ha mostrado su agotamiento. Por ello se requiere urgentemente un cambio en ese sentido, lo cual solo será posible en la medida que la sociedad revalore el papel de las emociones como un elemento primario, fundamental y sustantivo del proceso de aprendizaje.

Investigación nacional: Universidad Militar Nueva Granada				
Nombre de la investigación: inteligencia emocional en procesos de enseñanza-aprendizaje de docentes universitarios.				
Autor: Diana Gómez Aristízabal (2014)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumentos	Conclusión
La inteligencia emocional ayudara a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en docentes universitarios	Inteligencia emocional, docencia universitaria, enseñanza aprendizaje, nueva era.	Cualitativa	Observaciones de clase	Si el docente universitario posee inteligencia emocional será capaz de manejar sus emociones, resolver conflictos, discernir entre lo que es bueno y lo que es malo, conocer y transmitir los diferentes valores positivos, minimizar problemas 11 fisiológicos y psicológicos como el estrés, los conflictos intrafamiliares y sociales, la agresividad, la depresión, la ansiedad, los bajos auto esquemas que acaban con el bienestar del docente y perjudican el proceso de enseñanza aprendizaje promoviendo la deserción escolar, el autoritarismo, la falta de motivación hacia las temáticas de sus conocimientos entre otros factores.

A nivel local

Investigación local: Universidad Católica de Manizales				
Nombre de la investigación: Del sujeto “quemado” al sujeto emancipado. Prácticas educativas reflexivas como estrategia de afrontamiento del síndrome de Burnout				
Autor: Cristian Fernan Muñoz Muñoz (2014)				
Temática	Categorías	Metodología	Instrumento	Conclusión
¿Cuál es la relación existente entre el síndrome de Burnout y las prácticas educativas en docentes de primaria y secundaria?	Síndrome de Burnout, prácticas pedagógicas, docente, docente reflexivo, estrategias de afrontamiento.	mixta	Entrevistas, encuestas	La investigación permite identificar que los docentes con menor experiencia son los que más padecen el Burnout, así el grupo ubicado en el segmento de edad de 1 a 10 años de experiencia, presentan en el factor AE y D niveles altos y en RP nivel medio. Por el contrario, los docentes más experimentados son los que menos presentan Burnout, de tal forma, que los tres componentes en el grupo entre 21 a 30 años de experiencia presentan niveles bajos.

A partir de la revisión de antecedentes teóricos en diferentes bases de datos y repositorios, se puede concluir que el tema de las emociones ha sido investigado en Colombia con respecto al aprendizaje de los estudiante, y en cómo sus emociones durante el acto educativo pueden contribuir o no en el aprendizaje, así mismo, se evidencia un vacío de conocimiento en torno a las incidencias que pueden tener las emociones de los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, el tema de las emociones de los docentes desde la perspectiva de la enseñanza es casi inexplorado en el contexto colombiano, haciéndose perentorio nuevas aproximaciones que den cuenta de este fenómeno.

1.6. Proceso metodológico

1.6.1. Metodología

Con el fin de dar respuesta a la pregunta planteada y de esta forma aportar a la construcción de nuevo conocimiento se realiza la investigación con un enfoque hermenéutico y fenomenológico. Como se planteó en los objetivos, el propósito gira en torno a la interpretación y comprensión de las incidencias de las emociones de los docentes en el proceso de enseñanza y en el ambiente de aula.

Para lograr lo anterior, se utilizan entrevistas en profundidad y relatos de vida como instrumentos para posibilitar una comunicación entre el intérprete y el interpretado, por tanto, uno de los sustentos teóricos adoptados es la hermenéutica. Rodolfo G. (1976) asevera que “una persona al hablar o escribir emite significados y quien las escucha o las lee, capta ese significado, por lo cual, la interpretación es espontanea si estamos familiarizados con el objeto de estudio” (p.89).

Pero así mismo tenemos, que esa interpretación debe ser acertada y para ello, debemos ir y venir al contexto y no fiarnos de la familiaridad de la realidad, pues es allí en donde se esconden los significados, de ahí que Garagalza (2002) define la hermenéutica como “**ciencia y arte** de la interpretación” (p. 11).

Por consiguiente, también es necesario reconocer el pasado de los participantes, reconocer su historicidad para poder reconocerlo en un aquí y un ahora, así mismo, los investigadores no pueden obviar los prejuicios propios, sus vivencias y su historicidad, pues todo esto confluye en la relación del intérprete y del interpretado y en la visión del fenómeno que se está indagando. Así mismo, se debe tener en cuenta que la interpretación “no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (Gadamer, 1977, p.378).

El segundo sustento metodológico se da a partir de la fenomenología de la cual Martínez (1989) afirma que “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante el método fenomenológico” (p. 167). Es por esto, que este método se centra en comprender desde la experiencia lo que se revela en ella. En palabras de Martínez (1989) “la fenomenología como tipo de investigación se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son la base de la comprensión de la vida psíquica de cada persona” (p.167).

Ahora bien, Trejo (2012) establece que el método fenomenológico está dividido en tres etapas: 1. Etapa descriptiva: Donde se logra dar una descripción del fenómeno de estudio y

generalmente parte de una observación directa o participativa de los eventos 2. Etapa estructural: Es la principal etapa, ya que permite identificar cuáles son las categorías y subcategorías a desarrollar dentro de la investigación y por último el 3. Etapa de discusión: Donde se intentan relacionar los resultados obtenidos de la investigación con las conclusiones o hallazgos de otros trabajos de investigación para compararlos o complementarlos, y entender mejor las posibles diferencias o semejanzas.

1.6.2. Técnicas de registro de información

La entrevista en profundidad es uno de los métodos de recolección de información de la presente obra de conocimiento, ya que esta permite un contacto directo entre el entrevistador y el entrevistado, además se establece como un canal de comunicación directo que permite interpretar de manera subjetiva la forma en que la persona, a partir de la conversación, brinda información acerca de su personalidad. Álvarez (2003) plantea que “la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p. 55).

Así mismo, la entrevista, como la plantea Sampieri (2006) “es un instrumento de recolección de información, que consisten en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta, que puede utilizarse como instrumento de medición en diversas circunstancias” (p. 597). Así pues, la obra adopta este mecanismo con el fin de poder comprender e interpretar las emociones que se suscitan en los docentes durante el proceso de enseñanza, ya que esta facilita la captación de las percepciones, las actitudes y las opiniones que se emiten a medida que se desarrolla la conversación. En este sentido, Martínez (1989) afirma que “la entrevista presupone la existencia de personas y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca” (p. 85).

El segundo instrumentos de registro de información utilizado es el relato de vida. Álvarez (2003) afirma que “el relato de vida siempre trata de recopilar un conjunto de relatos personales que dan cuenta de la vida y experiencia de los narradores o entrevistados” (p. 126). Por lo tanto, el relato de vida suele resumir los hechos más sobresalientes de la existencia de un individuo.

1.6.3. Tipo de estudio

Desde los verbos con los cuales se plantean los objetivos se deriva que la investigación es de corte fenomenológico-hermenéutico, ya que durante el desarrollo de la misma, se hallan procesos, descriptivos, comprensivos e interpretativos.

1.6.4. Unidad de trabajo

La investigación se enfoca en docentes de humanidades de secundaria, los cuales están ubicados en el departamento de Caldas. En total son nueve docentes, de los cuales seis fueron entrevistados y tres realizaron relatos de vida. Cabe tener en cuenta que esta población con la que se trabajó, tiene un rango de edad entre los 30 y 55 años, por lo cual, son personas que cuentan con la experiencia suficiente para brindar los insumos necesarios para el desarrollo de la investigación.

1.6.5. Unidad de análisis

Como ya se enunció, el proceso de recolección de información se llevó a cabo con entrevistas, relatos de vida aplicados a docentes del área de Humanidades y de las Ciencias Sociales. Dichos instrumentos arrojaron datos precisos y concluyentes en la averiguación de las incidencias de las emociones de los docentes en relación con la enseñanza.

Estos instrumentos fueron aplicados de forma oral, grabados en medio magnético y luego transcritos de la forma más precisa y veraz posible para facilitar la codificación de las

entrevistas e historias de vida a través de las categorías teóricas y empíricas que fueron emergiendo a lo largo del proceso investigativo. De allí, se pasó a la interpretación de la información recolectada confrontándola con las diferentes teorías.

Una vez se logró delimitar la pregunta de investigación, se pasó a seleccionar los actores que hicieron parte del proceso de recolección de información. Fueron seleccionados según su perfil profesional y el área de desempeño.

Con respecto a los relatos de vida se elaboró un cuestionario flexible, que permitiera un diálogo fluido con los docentes acerca de las experiencias con sus profesores en la escuela, en el colegio y en la universidad, al igual que sus experiencias desde el rol de docentes en relación con la enseñanza. Por su parte, la libreta de campo se realizó de forma descriptiva desde el momento en que se contactó a los docentes, hasta el momento en que se les aplicó los instrumentos, se realiza con el fin de poder tener una descripción sociodemográfica del participante. Así mismo, la libreta fue útil para plasmar las reacciones corporales de los entrevistados, las cuales connotaban emociones con respecto al desarrollo de la conversación

Ahora bien, estos instrumentos fueron realizados con base en el barrido de antecedentes que se realizó, al igual que en el recorrido que se hizo por los autores convocados en esta obra. Además, se realizaron una serie de pruebas piloto, que permitieron perfeccionar los instrumentos de recolección de información, evitando la repetición de preguntas y evitando direccionar las respuestas. La interpretación se realiza, teniendo en cuenta los autores consultados y los esbozos que realizaron los investigadores. Igualmente, se tiene en cuenta todo el proceso metodológico.

1.6.6. Descripción socio demográfica

La descripción socio-demográfica de los participantes, se hace con el fin de poder plasmar por qué fueron elegidos para ser entrevistados, además, se podrá analizar y contrastar contextos, interpretar sus vivencias e identificar sus experiencias frente a la pregunta de investigación.

Entrevista uno:

Edad 35 años, género femenino, vive en el barrio la Enea de Manizales, Caldas, trabaja aproximadamente a 50 km de su residencia en una institución de tipo rural, por lo cual debe viajar a diario al establecimiento educativo. Es licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas y Magister en Cultura y Drogas de la misma. Tiene una experiencia laboral de ocho años, de los cuales lleva quince meses vinculados al colegio donde actualmente labora orientando el área de Humanidades y Lengua Castellana.

Entrevista dos:

Edad 45 años, género femenino, vive en el municipio de Risaralda, Caldas, reside cerca de la institución educativa donde labora. Es especialista en educación y lúdica educativa. Cuenta con una experiencia laboral de veinte años, de los cuales lleva cinco años vinculada a la institución donde actualmente labora en donde orienta el área de Humanidades y Lengua Castellana.

Entrevista tres:

Edad 35 años, género femenino, vive en el barrio Fátima de la ciudad de Manizales. Actualmente labora en una institución fuera del municipio de residencia, por lo cual, a diario se debe desplazar aproximadamente una hora de camino. Es especialista en Informática Educativa y su experiencia laboral es de diez años. Es relativamente nueva en el colegio, ya que lleva cinco meses orientando la asignatura de Humanidades y Lengua Castellana.

Entrevista cuatro:

Edad 33 años, género masculino, vive en el barrio la Enea de la ciudad de Manizales. Labora aproximadamente a 50 km de su residencia en una institución de tipo rural, por lo cual debe viajar a diario al establecimiento educativo. Es licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas y Magister en Educación de la misma. Tiene una experiencia laboral de nueve años, de los cuales lleva seis años vinculada al colegio donde actualmente labora orientando la asignatura de Sociales y Religión.

Entrevista 5:

Edad 33 años, género femenino, vive en el barrio La Asunción de Manizales. Labora en un colegio cercano su domicilio en donde lleva 7 años, cuenta con 12 años de experiencia en el magisterio. Orienta la asignatura de Humanidades y Lengua Castellana y ética.

Entrevista 6:

Edad 47 años, género masculino, vive en el barrio los Andes de la Dorada, Caldas. Labora desde hace 7 años en el magisterios, de los cuales lleva 3 en la institución donde labora

actualmente. Es Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. Orienta Ciencias Sociales y Ética.

Historia de vida 1:

Edad 52 años, género femenino, vive en el barrio La Asunción de Manizales, Caldas. Labora desde hace quince años en una Institución Educativa estrato dos, donde orienta Humanidades y Lengua Castellana. Tiene una experiencia laboral de 30 años.

Historia de vida 2:

Edad 32 años, género femenino, vive en el barrio Sultana de Manizales. Actualmente labora en Pensilvania, Caldas. Tiene 8 años de experiencia, la mayoría de ellos en el sector privado. Orienta la asignatura de Humanidades y Lengua Castellana.

Historia de vida 3:

Edad 50 años, género femenino, vive en Chinchiná. Tiene 30 años de experiencia de los cuales lleva 8 años en el colegio donde labora actualmente. Es normalista, licenciada en Básica Primaria, especialista en Evaluación Pedagógica, especialista en Educación Personalizada y actualmente es maestrante en Educación. Orienta Ciencias Sociales.

Segundo capítulo

2. Referente teórico

Esta investigación pretende dar cuenta de las incidencias más predominantes de los maestros en sus actividades de enseñar, pero para ello es necesario primero, hacer una contextualización histórica desde los griegos hasta Darwin, para luego realizar un recorrido por la literatura que da cuenta de las emociones desde autores contemporáneos, para finalmente revisar la relación entre estas y la educación, sobre lo cual se encuentran varios documentos que tratan el tema con rigurosidad. De esta manera a continuación se presenta la revisión teórica que se elaboró como punto de partida para la realización de la investigación.

2.1. Contextualización histórica

2.1.1. Emociones en la literatura de la antigüedad

Las emociones están presentes en la vida de todas las personas. Siempre que realizamos alguna acción, esta está mediada por ellas, las emociones son esos estados inherentes que tenemos todas las personas y que condicionan su existencia o como lo diría Victoria Camps (2011) ‘somos seres emotivos y no solo racionales’ (p.13) por tal motivo, sabemos que las emociones ocupan un lugar importante en nuestras vidas.

Remontándonos a la antigüedad, nos encontramos con la Epopeya que se le atribuye a Homero. Al inicio de este poema épico se encuentra el evento desencadenante de la trama de la obra: ‘La cólera de Aquiles’. Konstan (2004) citando Aristóteles, nos dice que ‘la cólera es como el deseo, acompañado de dolor, de una venganza percibida por un percibido menosprecio por parte de quien no es digno de menospreciarlo a uno mismo o a uno de los suyos’ (p.5).

En este libro se puede evidenciar la concepción que tenían los antiguos griegos sobre el papel dominante de las emociones en sus destinos. Homero en sus epopeyas les asigna un papel preponderante. Esto es algo que está latente en la obra puesto que, cuando Briseida es despojada de las manos de Aquiles él experimenta cólera. Lo anterior da cuenta de que los griegos ya se habían percatado del papel que juegan las emociones en las acciones humanas.

2.1.2. Platón y Aristóteles

Las emociones no fueron teorizadas sistemáticamente por estos autores, sin embargo, podremos rastrear pensamientos en torno a las emociones. Fonseca y Prieto (2009) plantean que Platón propone que para llevar una buena vida se debe poseer un Yo desapasionado, mientras que Aristóteles defiende la idea de que las emociones contribuyen al desarrollo del ideal humano. Los escritos de Platón exponen sus ideas bajo la modalidad de diálogos, donde se discuten los temas de interés para la sociedad de la época, tales como el bien, la justicia, la belleza el valor, la virtud, entre otros. Platón (2007b) consideraba que el hombre debía ser educado por medio de un método racional riguroso y que a su vez no se podía separar del amor y del bien lo que le permitiría crear una sociedad intelectual y espiritual, es por esto que el gobernante debía ser filósofo, porque solo él se aproximaba al verdadero conocimiento de las ideas, entre ellas la del supremo bien y la verdadera virtud. Lo anterior da evidencia de una primera pincelada de la teoría de las emociones o pasiones en este autor clásico.

Ahora bien, Platón (1992) va enfatizar su “teoría de las emociones” a partir del Filebo, donde va establecer como buscar una disposición anímica que permita la vida feliz del hombre, es decir, Sócrates y Protarco tienen como tema central el dolor y del placer. En este diálogo se establece que, en realidad la vida buena no puede prescindir ni del placer ni de la inteligencia, por lo que en realidad se le debe otorgar el primer puesto en la consideración a una vida mixta,

pues nadie desearía una vida de pensamiento sin placer, y tampoco sería admisible una vida puramente placentera sin facultades intelectuales (Platón, 1992).

Dos emociones importantes en Platón (2007c) son la felicidad y el placer. En La República, encontramos que la justicia se sitúa en frente a la felicidad del hombre, sin ninguna posibilidad de renunciar a ella, sea cual sea el camino. Acerca de la práctica de la justicia dice que es el camino más seguro para encontrar la felicidad y el bienestar. Así pues, nos damos cuenta que la felicidad aparece, generalmente, en la medida que hay un compromiso positivo con algo a realizar y en Platón está fundado en el fortalecimiento del carácter y los valores.

Por tanto, se evidencia la importancia que adquiere la justicia con los estados emocionales, sobre todo con la felicidad. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el autor griego siempre hablaba de una generalidad, es decir, el fin de gobernar de manera ‘correcta’ era a beneficio general, pero cuando se busca suplir una necesidad particular, se da el cambio a un deseo, que lo que hará es desarrollar esa experiencia propia olvidando a la mayoría.

Cuando se aspira al verdadero sentido del bien y de la felicidad, los deseos deben ser eliminados, ya que según Platón tienen un carácter negativo y son experiencias de personas que no han desarrollado adecuadamente su intelecto. Cuando una persona busca cubrir sus placeres, está perdiendo la sensatez y su pureza, haciendo que estos ocios sean cada vez menos manejables, de tal manera, el hombre se convierte en un opresor al obligar a su alma a satisfacer las necesidades del cuerpo.

Sin embargo, Fonseca y Prieto (2009) afirma que “el placer no puede vivir solo porque conduciría a la pérdida del bien para la persona; la prudencia permite que la persona tenga un conocimiento de sí misma y llegue al conocimiento de la realidad”(p.8) o sea que si se analiza

desde una postura Platónica, nos damos cuenta que el intelecto sería el encargado de esa mediación, ya que cuando se logra desarrollar de manera eficaz, la persona logra mantenerse hacia la felicidad y evitaría los vicios.

Con respecto Aristóteles, encontramos que parte desde el Platonismo, sin embargo, adopta una postura crítica que finalizará en una propuesta teórica distinta, es decir, Aristóteles, termina por oponerse a la teoría del conocimiento de Platón al admitir la validez del conocimiento sensible como punto de partida de todo conocimiento (Gajate, 1999).

Como habíamos dicho anteriormente, las emociones que, según Aristóteles son útiles, son las que permiten la persuasión, por tal motivo, sus aportes los encontraremos en La Retórica, Marimónes (2016), nos dice que Aristóteles define las emociones como “aquellos sentimientos que cambian a las personas hasta el punto de afectar sus juicios” (p.136) es decir, una persona que siente felicidad emite un juicio con una carga teórica muy diferente al que siente odio; mientras que uno puede ser amistoso, el otro puede ser completamente amenazador. Todo buen orador, como lo propone Aristóteles en la Retórica “conoce el arte de utilizarlas y provocarlas en el público con el fin de lograr que el orador se haga lo que le interesa” esto es más conocido como una capacidad manipuladora que adquieren las personas a partir de su carácter o talante que en definitiva, muestra la eficacia de la persuasión. De esta manera se puede considerar la variación del discurso o los cambios de juicio o como lo dice Leighton (1982)(citado en OksenbergRorty, 1996) “las emociones ejercen una definitiva influencia en los pensamientos o juicios realizados sobre objetos de interés o situaciones donde la persona está involucrada” (p.10).

La emoción que tiene la persona hace ver la situación según el origen de la emoción, es decir, si se está alegre por la acción de alguien, es posible que se emita un juicio a favor de esa

persona, lo que permitirá evidenciar que lo que se hace es del agrado del observador. Casado y Colomo (2006) establecen que “las emociones pueden considerarse como la reacción inmediata del ser vivo a una situación que le es favorable o desfavorable, inmediata en el sentido de que esta condensada en la tonalidad sentimental, placentera o dolorosa” (p.2).

También se debe tener en cuenta que cuando sucede una reacción de estas, no van separadas, sino que van unidas. Las personas actúan según su emoción o según la emoción que quieren generar, por eso, vemos que el discurso de un político tiene una gran fuerza, porque lo que quiere es convencer y generar cierta atracción hacia él y así lograr su objetivo o como diría Konstan (2006) “las emociones no son eventos indivisibles, al menos conceptualmente” (p.7). Por un lado, las emociones son provocadas por un estímulo externo y por el otro, las emociones terminan en una respuesta, la cual toma dos formas: la expresión y la acción’. Nos damos cuenta que la expresión, generalmente puede tener un fin comunicativo, el de dar a conocer eso que la persona siente en ese instante y el de la acción si debe ser más motivada por un deseo, como sería el caso en el que el político logre su objetivo. La postura anterior también da cuenta de la dualidad alma-cuerpo, ya que las emociones estarían contenidas en alma y los actos son posibles gracias al cuerpo, el uno no puede funcionar sin el otro.

2.1.3. Emociones en el Medioevo

Durante este periodo que se considera el más largo de la historia de la humanidad encontramos que sobresalen dos emociones: el miedo y el amor. Para poder exponer el manejo que se le dan a las emociones en este periodo histórico, apelaremos a dos autores de corte cristiano que resaltan por su importancia: San Agustín y Santo Tomás. Aunque los estudios y aportes de estos clásicos son mínimos en el tema de las emociones, trataremos de hacer un pequeño esbozo para la comprensión de sus teorías.

Por una parte, “Tomas de Aquino reintegra la emoción como afección y referida a aspectos por los cuales el alma humana es potencialidad, pudiendo recibir y padecer acciones” (Casado y Colomo, 2006, p.5). Aquino nos plantea que las pasiones humanas pertenecen más a la parte apetitiva del alma que a la parte aprehensiva. Ese apetito siempre debe ir hacia lo espiritual, ya que en su condición de cristiano, siempre busca que el amor hacia Dios aumente y sea más fuerte, sin embargo no olvida el apetito sensible. Casado y Colomo (2006) plantean que “Aquino clasifica las emociones que se refieren a la parte irascible y emociones que se refieren a la parte concupiscible” (p.6) en la irascible están todas las emociones que se refieren al bien y al mal, por ejemplo: el temor, audacia, esperanza, desesperación, ya que estas son difíciles de conseguir o evitar. En la concupiscible están las emociones que se refieren al bien y el mal como conceptos reseñados únicamente a sí mismos por ejemplo: la alegría, tristeza, el amor. En la época contemporánea cobrarán otro nombre.

A pesar que el cambio de época es latente, se siguen conservando ciertos postulados. Los autores de la antigüedad planteaban que las emociones iban ligadas a los acciones de las personas y en síntesis, Santo Tomas nos plantea que la parte concupiscible es la que nos lleva a los actos mediante los cuales se obtiene un bien o un alejamiento del mal, y la irascible condicionan la aparición de emociones concupiscibles.

Por otra parte, “San Agustín de Hipona se refiere al “progreso del alma como un ascenso de amor y deseo desde lo terrenal a lo celestial” (Nussbaum, 2001, p. 579) ya que en su concepción religiosa resalta dos tipos de amor, uno terrenal y el cristiano que está enfocado por el amor a Dios.

A pesar de ser un periodo de larga duración, la teorización de las emociones es poca, motivo por el cual la información concerniente a las emociones es escasa.

2.1.4. Época moderna

Durante el periodo moderno, tenemos varios autores que se preocuparon por el estudio y teorización de las emociones, por ejemplo: René Descartes, Benedict Espinoza, David Hume, entre otros.

Con Descartes, la historia moderna abre un camino en busca de una nueva visión del mundo, esto implicó un cambio o ruptura del paradigma de la época. El pensamiento de la modernidad es puramente gnoseológico, ya que se pregunta por lo que existe y cómo podemos descubrir la verdad, porque todas las verdades que venían de atrás ya no valían, eran falsas. Entonces, Descartes comienza con su búsqueda por una verdad la cual no pueda ser puesta en duda y la primera verdad que va encontrar es la de su propia existencia la cual esta condensada en su fórmula “pienso luego existo” (Descartes, 1977). Posteriormente plantea el dualismo entre mente y cuerpo, el cual va ser la clave de su teoría de las emociones. Según Descartes (1977) “la mente es una substancia no extendida definida por sus propiedades de pensamiento, mientras que los cuerpos están extendidos y sometidos a cambios” (p.34). Entonces, la manera en que interactúan estas sustancias tan distintas, es a través de la glándula pineal o a través de lo que él llama los “espíritus animales” que son los encargados de transmitir cualquier emociones hacia el cerebro para su posterior manifestación física.

Según Descartes en las pasiones del alma (1997) “las emociones son afecciones, es decir, modificaciones pasivas causadas en el alma por el movimiento de los espíritus vitales” (p. 94). La función de las emociones es incitar a alma a permitir y contribuir a las acciones que sirven para conservar el cuerpo o hacerlo más perfecto lo cual lo lleva a considerar que existen seis emociones simples y primitivas “el asombro, el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza” (Descartes, 1997, p. 43) y todas las demás están compuestas o derivadas de estas, siendo la tristeza

y el odio las fundamentales (Descartes, 1977, p.142) porque con la tristeza el alma queda advertida de las cosas que dañan el cuerpo, en cambio por la alegría, el alma queda advertida de las cosas que le son útiles.

Así pues, veremos un poco acerca de estas emociones. En primer lugar tenemos el asombro, sabemos que es el descubrimiento de algo que ignorábamos, es decir, está vinculado con el descubrimiento de algo insólito, en términos de Descartes (1997) “es una pasión que no nos brinda un conocimiento acabado del objeto que pretendemos conocer, pues nos inclina a concentrarnos en él, por ser novedoso o porque no responde a nuestras expectativas” (p. 145-146); sin embargo nos paraliza; y solo podemos reconocer en el objeto su primer aspecto, lo que nos impide llegar a su conocimiento total. Por tanto, el asombro es el punto de partida que nos mueve a indagar y así poder llegar a la verdad.

En segundo lugar, se tratará el amor y el odio, de las cuales nos dice que, en el caso de la primera, “es una emoción del alma causada por el movimiento de los espíritus que le incita a unirse a voluntad a los objetos que le parecen serle convenientes” (Descartes, 1997, p. 151). Esta definición puede ser muy parecida a la de Platón, ya que en ambos casos, el amor está en busca de algo bueno, por ejemplo, Platón en el Banquete (2007a) nos dice que “el amor siempre anhela lo bueno y lo bello” (p. 383). Sobre el odio, nos dice que “es una emoción causada por los espíritus que le incitan al alma a querer separarse de los objetos que se le presentan como perjudiciales”. (Descartes, 1997, p. 152) es decir, es un sentimiento negativo que desea el mal para el sujeto odiado.

En tercer lugar, nos dice sobre el deseo que “es la agitación del alma es causada por los espíritus que la disponen a querer para el porvenir de las cosas que se presentan como convenientes” (Descartes, 1997, p. 159) es otras palabras, siempre que hay algo que nos interesa,

que nos causa curiosidad o que nos puede generar un crecimiento, ya sea académico o personal, siempre va ser objeto de deseo, porque cuando se desea algo es porque tenemos una ausencia de ello.

Por último, tenemos la alegría y la tristeza, donde se plantea que:

La alegría es una agradable emoción del alma, consiste en el disfrute que esta tiene del bien que las impresiones del cerebro le representan como suyo... la tristeza es una languidez desagradable, en la cual consiste en la incomodidad que el alma recibe del mal o del defecto que las impresiones del cerebro le representan como perteneciéndola.

(Descartes 1997, p. 164-165).

Tenemos pues que el filósofo francés no se queda solo en la racionalidad geométrica, sino que también se ve preocupado por lo que puede afectar al cuerpo y antes que de pretender contrariarlas o rechazarlas, hay que saberlas utilizar bien, además, nos damos cuenta que el método geométrico no es del todo aplicable, pero aun así se le puede encontrar validez y es por eso que el Tratado de las pasiones expone esas bases fisiológicas del actuar de la emoción.

Spinoza elabora su teoría de la emoción en reacción al tratado de las pasiones de Descartes. La emoción comprende el alma y el cuerpo ya que son dos aspectos de una misma realidad, es decir, a diferencia de Descartes que los separa en su dualismo, Spinoza (1980) plantea que “son inseparables, porque la emoción se deriva del esfuerzo de la mente para preservar en el propio ser un tiempo indefinido” (p.250). Este esfuerzo se denomina “voluntad cuando se refiere a la mente, y se refiere al deseo cuando se refiere a la mente y al cuerpo” (Spinoza, 1980, p.250) así el deseo es la emoción fundamental. Spinoza en su reconocimiento de las principales emociones,

añade otras dos que son la alegría y la tristeza “las cuales son la expresión del amor o del odio y que se producen a partir de una causa exterior” (Spinoza, 1980, p. 253).

David Hume escribió el tratado de la naturaleza humana donde define las emociones como “diversos grados de agitación física y posiblemente mental” (Hume, 2001, p.20). Hay emociones calmadas, como los sentimientos morales y emociones violenta como la cólera o el amor, puesto que son simples y por lo tanto imposibles de analizar. Hume clasifica las emociones en dos categorías generales: “directas e indirectas y cada una de ellas tiene una historia causal distinta” (Hume, 2001 p.208). El gozo, el dolor y la esperanza son emociones directas y son causadas por sentimientos de placer o dolor. En cambio las indirectas, como el amor, el odio y el orgullo son causadas por placeres o dolores, a lo que se suman creencias sobre el objeto y su asociación con alguna persona.

Sin embargo, Hume no se ocupa de un estudio tan detallado como el de Descartes sobre las pasiones o sensaciones, ya que este explica sus causas a partir del movimiento de los ‘espíritus animales’. En esta postura, Hume sigue a Hutcheson (2002) cuando señala ‘dejemos a los físicos o anatomistas explicar los diversos movimientos de los fluidos o sólidos del cuerpo, los cuales acompañan las pasiones’ (p.10). Además, la medicina de la época aceptaba que los impulsos nerviosos se daban por medio de los espíritus animales.

Otra de las posturas importantes de la época es la Charles Darwin (1872) donde enuncia que los principales actos de los hombres y de los animales son innatos o hereditarios, además, destaca el hecho que la emoción tiene una expresión facial:

Tanto los animales jóvenes como los viejos expresan igual sus sentimientos, que no es difícil advertir cuán sorprendente es que un perrito pequeño pueda mover la cola cuando

está contento, bajar las orejas y descubrir los colmillos cuando quiere mostrarse salvaje, exactamente igual que un perro adulto; o que un gato de corta edad arquee su pequeño lomo y erice el pelo cuando se asusta o se irrita, como un gato mayor. Muchas veces, cuando dirigimos la atención hacia los gestos menos comunes en nosotros mismos, los cuales acostumbramos a ver como artificiales o convencionales -encogernos de hombros como signo de impotencia, o elevar los brazos con las manos abiertas y los dedos extendidos en señal de admiración- quizá sintamos demasiada sorpresa ante el descubrimiento de que estas manifestaciones son innatas” (Darwin, 1872, p. 35).

Tenemos entonces que Darwin afirma que las emociones deben ser hereditarias, por tal razón las expresiones de los niños se manifiestan de una manera muy parecida a la de los adultos. En su teorización, Darwin nos va plantear que la expresión de las emociones es importante para la comodidad género humano y la represión de estas emociones puede provocar delimitaciones, además se debe tener en cuenta que muchas veces, a través de las expresiones emocionales se transmiten los pensamientos de manera más transparente o verdadera. Por tanto, las expresiones emocionales, a su vez, tienen una función social, ya que esta ayuda en la preparación del acto a la vez que transmiten una comunicación.

2.2. Aproximación al término emoción

En la actualidad, es usual escuchar en diversos espacios académicos y no académicos el término emoción, de hecho, desde los años 90 se ha convertido en un tema común dentro del área de la educación. Estudiantes, docentes y directivos tienen el término incorporado a sus campos enunciativos; sin embargo, cuando se interpela por una definición concreta, las respuestas se hacen ambiguas y oscuras. Al ser éstas una realidad común, su análisis se repliega a

la cotidianidad, por consiguiente, no se hace una distinción concienzuda de las mismas, y es precisamente por ello, que cuando se indaga por una conceptualización del término, se acude a hacer un listado de las emociones más frecuentes tales como: la ira, la alegría, la tristeza, el miedo, entre otras. Tenemos pues, que a pesar de que todos son seres sintientes y viven atravesados por las emociones, la definición del concepto se hace escurridiza. El diccionario de la Real Academia Española define emoción del lat. *emotio, ñnis como alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática*. Aquí se tiene una primera aproximación, sin embargo, esta definición queda corta ante la profundidad del fenómeno emocional, ya que si se entra a hacer un análisis detenido de éste, nos encontraremos con una gran variedad teórica que hay que diferenciar, pues en ocasiones resulta contradictoria.

Para empezar, es claro que desde la antigüedad y a lo largo de la historia, se ha hablado de las emociones y que por tanto, no es un tema nuevo; no obstante, estas fueron relegadas desde el siglo XVII por la tradición que seguía los postulados cartesianos a un análisis dualista de la mente y del cuerpo, atribuyendo en algunos casos las emociones al cuerpo y en otros a la mente. Como lo señala Solomón (1989) “Descartes no se limita a un análisis fisiológico de la emoción. También describe las emociones en lenguaje mentalístico directo, y habla de las percepciones, los deseos y las creencias relacionadas con las diferentes emociones” (p. 62) De aquí se desprenden dos grandes corrientes interpretativas en el estudio de las emociones. Por un lado, tenemos la teoría de la sensación que edificaría sus argumentos a partir de los fenómenos fisiológicos de la emoción, dicho de otra manera, en sus manifestaciones corpóreas, esta corriente fue dominante hasta el siglo XIX. Por otro lado, tenemos las teorías cognitivistas que toman como fundamento las creencias en las que se fundan las emociones, es

decir, se enfocaría en el componente mental, esta línea es seguida principalmente por la filosofía analítica. En el presente texto se abordarán las principales teorías contemporáneas, más exactamente las que se han dado desde 1883 hasta la fecha.

Así pues, uno de los primeros autores contemporáneos en tratar de responder la pregunta por la emoción, con un enfoque científico, fue el filósofo y psicólogo William James (1842-1910) a través de su ensayo *Whatisanemotion?* En él, presenta la hipótesis de que “los cambios corporales son posteriores a la percepción de un hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según se van siguiendo es la emoción” (James, 1884, pp. 189-190). En este sentido el único escenario de las emociones es el cuerpo y no habría ningún componente mental, pues el autor norteamericano sigue disertando en coherencia con la heredada postura cartesiana, desde una base fisiológica y usa un ejercicio mental para persuadir a sus lectores: “si tratamos de abstraer de nuestra conciencia de la emoción todas las sensaciones de sus síntomas corporales característicos, no quedaría nada atrás, ningún componente mental”(James, 1884 p.193).

Esto es, que si al sentir ira se abstraen sus componentes fisiológicos como el aumento de la presión sanguínea, del ritmo cardiaco y de la adrenalina, la ira desaparecería inmediatamente junto a ellos. Visto de esta forma, las emociones serían no cognitivas. Esta hipótesis es conocida como la teoría James - Lange, pues el psicólogo danés Carl Lange (1834-1900) tuvo hallazgos similares (Lange 1967, p. 66) a los de James a pesar de trabajar de forma separada. Ésta hipótesis, reduce las emociones a la percepción de cambios fisiológicos luego de un estímulo externo. Desde esta perspectiva las emociones son la consciencia de los cambios corporales, de lo que se deduce que las emociones solo pueden ser conscientes. Sobre esta concepción de las emociones se fundan todas las teorías contemporáneas no-cognitivas.

Al respecto el psicólogo Sigmund Freud (1856-1939) afirma siguiendo la teoría James-Lange que: “en la propia naturaleza de un sentimiento está el ser percibido, o ser conocido por la conciencia. Así pues, los sentimientos, sensaciones y afectos carecerían de toda posibilidad de inconsciencia” (Freud 1915, p.15) sin embargo, sigue argumentando para demostrar que también existen sentimientos inconscientes, pues a pesar de que el afecto es percibido conscientemente, la interpretación que hacemos de éste, en ocasiones no es ajustada, pues está enlazado a una idea errónea que es considerada por la conciencia como el objeto causa del afecto. En este sentido el sentimiento sería inconsciente, mas no su afecto.

Como ya se enunció anteriormente, esta forma de interpretar el fenómeno de las emociones fue el paradigma predominante hasta la aparición de las teorías evaluativas y cognitivas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Según Vendrell (2009) “esto se dio por la definición de la conciencia como intencional por parte de Franz Brentano (1838-1917) y por el interés en la función adaptativa al entorno que cumple la conciencia”(p. 227). En otras palabras, la conciencia dejó de estar ensimismada y pasó a estar arrojada a los objetos que están en el mundo y en consecuencia, las nuevas teorías sobre las emociones dejaron de lado al cuerpo como el objeto de éstas para ponerlo en las situaciones, personas o cosas hacía las cuales se dirige la intención de aquel que siente la emoción. De lo anterior, se desprende una nueva forma de entender el fenómeno de las emociones en donde nuevos elementos entraron a ser considerados por los teóricos del campo, tales como: las creencias, los juicios, la intencionalidad y la evaluación.

Por ejemplo, Victoria Camps advierte que “aunque la afección de entrada es corporal y está provocada por algo externo a nosotros, en el fondo de ella yace algún pensamiento o creencia relativo a lo que acabamos de percibir, y que nos lo señala como algo temible o digno

de atención” (Camps, 2011 p. 28) Visto desde esta perspectiva las creencias son un componente fundamental para que la emoción aparezca. En este sentido, la emoción no es algo que simplemente afecte al ser humano, algo que le sobreviene sin que este pueda hacer nada para controlarla, sino que al estar basada en una creencia, el ser humano hace que la emoción sea, en otras palabras, sí con James-Lange, la emoción desaparecía al abstraer todos sus efectos corpóreos, con Camps, la emoción desaparece si desaparece la creencia que la alimenta, por consiguiente “todos los sentimientos se explican por conocimientos o creencias que las sustentan” (Camps, 2011 p.28)

También de esta línea cognitivista tenemos a la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2001) quién defiende la hipótesis de que “las emociones comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente” (p. 41) Esta postura no es nueva, pues se despliega desde el postulado estoico, aunque niega de forma vehemente la idea de que las emociones deban ser extirpadas de la vida práctica de los seres humanos, esto, para alcanzar el bienestar, es decir, que según los estoicos las emociones son un obstáculo que desde la irracionalidad turba el ánimo humano y empuja su voluntad para realizar acciones que en ocasiones resultan incomprensibles bajo toda lógica.

Concordando con la postura de Nussbaum, el neurocientífico A. Damasio (1994) aduce que las emociones aparte de tener un componente corpóreo tienen un componente cognitivo importante, de hecho, une ambos componentes al proponer la hipótesis del marcador somático. Dicha hipótesis apunta a clarificar el proceso de toma de decisiones que, muy por el contrario a lo que se creería, no está basado en un constante beneficio con el fin de recibir el mayor bien

posible; sino que es una respuesta automática en el cuerpo, que reduce las posibilidades en la toma de decisión. La toma de decisiones depende de las señales que las respuestas bioregulatorias envían, estas respuestas apuntan a mantener la homeostasis y asegurar la supervivencia. (Gazzaniga, 1999 p. 1047) En palabras de Damasio (1994) “Los marcadores somáticos son un caso especial de sentimientos generados a partir de emociones secundarias que han sido conectados, mediante aprendizaje, a resultados futuros predecibles de determinados supuestos” (p.200).

En otras palabras, cuando estamos frente a una situación en la cual hay que tomar una decisión, los marcadores somáticos reducen el rango de elección desechando las opciones que generan emociones negativas, por ejemplo, si me encuentro en una situación en la cual se repiten las circunstancias de un momento que en el pasado me generó tristeza, esta proyecta su sombra al futuro en el momento que estoy tomando la decisión y por tanto, excluyo esta opción. Con relación a esto Gazzaniga (2008) afirma que “no importa cuántas ideas racionales una persona sea capaz de idear, la emoción es necesaria para tomar decisiones” (p.120)

De esta forma, Damasio, hiere de muerte la idea de que las emociones son la antítesis de la mente científica y lo hace desde la misma ciencia, pues su teoría está fundada en estudios neurológicos con personas que sufrieron lesiones cerebrales, pero principalmente está fundada en el caso de PhineasGage, un capataz de construcción que sufrió un accidente en el que una barra metálica atravesó su cráneo, tras recuperarse su personalidad cambió, a pesar de razonar de manera coherente, era incapaz de tomar decisiones, no daba el paso final a causa de que las áreas del cerebro en las que convergían las emociones y la toma de decisiones se vieron seriamente afectadas tras el accidente. En consecuencia, se hace necesario repensar la relación que existe entre las emociones y la razón, tanto en la vida cotidiana como en el campo científico, pues a

pesar de que las emociones no funcionan con la lógica científica, sí son necesarias para tomar las decisiones que crean ciencia. En este sentido, la emoción es indispensable para la razón, y a su vez la razón alimenta las emociones desde las creencias, en otras palabras, hay una relación directa entre la una y la otra que las hace interdependientes.

Al proponer la teoría de los marcadores somáticos, Damasio, abandona la dualidad fundada por Descartes y une la emoción (cuerpo) con la cognición (mente) y además pone en ellas un nuevo aspecto: el aprendizaje. Puesto que los marcadores somáticos tienen que ver con experiencias vividas que quedaron ancladas, “es probable que la mayoría de marcadores somáticos que utilizamos en la toma racional de decisiones se haya creado en el cerebro en el proceso de educación y socialización...En otras palabras, se basan en el proceso de emociones secundarias” (Damasio, 1994, p. 203).

Al respecto, cabe aclarar que se ha llevado a cabo diversos esfuerzos para realizar una taxonomía de las emociones pero éstas divergen entre sí. Entre las más populares tenemos la de Ekman (1973,1981,1993) que desde la línea no cognitiva y siguiendo los estudios de Charles Darwin (1809-1882) en una investigación con tribus indígenas en Papúa Nueva Guinea, llegó a la conclusión de que hay unas emociones que son básicas o primarias, pues se repiten alrededor del mundo y son fácilmente identificables por cualquier persona, estas emociones serían: alegría, ira, miedo, asco, sorpresa, tristeza (Ekman 1981 p. 120) Por su parte, Plutchik (1980) propuso una rueda cromática de las emociones, en ésta enunció ocho emociones primarias, a saber: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, disgusto, aceptación y anticipación; también influido por Darwin, postula que éstas emociones primarias están encaminadas a la supervivencia de las especies, así mismo, indica que la combinación de las emociones básicas por parejas producen

emociones secundarias tales como: alegría + confianza= amor; confianza + miedo= sumisión; tristeza+ ira= envidia; disgusto + tristeza=remordimiento. (Díaz, 2001 p. 21)

Retomando a Damasio, existen dos tipos de emociones a saber: las primarias (tempranas) que son innatas, preorganizadas, jamesianas, en las cuales juegan un papel primordial el sistema límbico; y las emociones secundarias (adultas) las cuales aparte de usar el sistema límbico, usan las capas corticales prefrontales y somatosensoriales y surgen a partir de la evocación de imágenes verbales o no verbales, es decir que pensamos en palabras y en imágenes (Damasio, 1994, pp.155-160) En esto difiere con la teoría de Nussbaum, quien como ya se enunció anteriormente, parte de juicios de valor, los cuales son inminentemente verbales, es decir, lingüísticos.

Así mismo, cabe anotar otra importante diferencia en la teorización de las emociones entre Damasio y Nussbaum, ambos hablan de bienestar desde un punto de vista evaluativo, pero desde perspectivas totalmente diferentes. Para el neurocientífico tiene que ver con la homeostasis, la cual se puede definir como un aprovisionamiento connatural y automatizado de la administración de la vida y su equilibrio. En el caso de las emociones, éstas se encuentran en la cúspide del esquema homeostático y el objetivo que tendrían sería el “de proporcionar un estado vital mejor que neutro, que como animales pensantes y ricos identificamos como comodidad y bienestar” (Damasio, 2005 p. 39) Por el lado de la filósofa, el bienestar tiene que ver con el término griego *εὐδαιμονία*, el cual es la columna vertebral de su propuesta teórica. En ella, la noción de eudaimonía, en su sentido más amplio y evitando la traducción de felicidad, se concibe como florecimiento humano, esto entendido como una vida plena, en la cual todas las

cosas a las que atribuimos valor, dentro de nuestro esquema de fines y objetivos, las poseemos. (Nussbaum 2001, pp. 53-54)

Tenemos entonces que, tanto Damasio como Nussbaum hablan desde sus constructos teóricos de evaluación con respecto a las emociones, pero el primero lo hace desde la postura evolucionista, por ende, la evaluación va ligada a determinar las amenazas externas y en la segunda, la evaluación tiene que ver con lo que se considera importante para conseguir el esquema de objetivos, es decir, que está arrojado al futuro.

2.3. Emociones y enseñanza

Como ya se ha enunciado anteriormente, la presente obra de conocimiento tiene como base dos macrocategorías: emociones y enseñanza. A continuación exploraremos las teorías que han tratado ambas categorías de forma relacional, pues desde ellas partiremos para el análisis de la información. Cabe recalcar que las teorías que se tratarán a continuación tienen fuertes bases en el interaccionismo simbólico. Igualmente, la comprensión de los significados de las acciones de los participantes es necesaria, desde el contacto directo en las actividades diarias de los actores

2.3.1. El trabajo emocional de la enseñanza

El trabajo del profesor no es solo una labor física y mental, sino también una labor altamente emocional (Ye, M. L., & Chen, Y, 2015) por consiguiente, “se hace indispensable un mayor entendimiento del papel de las emociones en la profesión docente, pues esto puede ayudar en la formación de maestros que estén bien equipados para hacer frente a las demandas de la clase” (Fried, 2011 p.7). Dentro de este marco, se ha integrado a la investigación educativa la

teoría del Trabajo Emocional, la cual usa la terminología propia de la economía para analizar el papel de las emociones en el sector terciario o de servicios, dentro del cual se encuentra la educación. Visto desde esta perspectiva el docente es un empleado y los estudiantes y sus padres son sus clientes. La propuesta del trabajo emocional, a su vez está basada en los trabajos de Goffman (1922-1982) padre de la microsociología, quien advertía que en la vida cotidiana las personas juegan diferentes roles en diferentes escenarios, para crear impresiones que los favorezcan (Goffman, 1981).

Hochschild (1983) traslada el trabajo de Goffman al campo de las emociones para proponer que las personas performan sus emociones de acuerdo al contexto, en efecto, define el trabajo emocional como “la gestión de la emoción con el propósito de crear una semblanza facial y corporal observable públicamente con el fin de obtener un salario” (p.7). De esta suerte, las emociones son una mercancía que se intercambia, el empleado demuestra emociones adecuadas con el fin de que el cliente se sienta cómodo y contento con el trabajo que este desempeña, pues es lo que le conviene a la empresa y lo que la empresa exige. Ashforth and Humphrey (1993) sostiene que el trabajo emocional aparece cuando “el trabajador intenta dirigir su comportamiento hacia los demás con el fin de fomentar tanto percepciones sociales para sí mismo o sí misma como un cierto clima interpersonal favorable” (p.90) Ambas definiciones están enfocadas en la conducta del empleado. Por su parte, Grandey (2000) defiende que el trabajo emocional está encaminado a satisfacer las expectativas de la organización y hace énfasis en un aspecto más psicológico, pues lo define como “el proceso de regular los sentimientos y las expresiones para alcanzar las metas organizacionales” (p.97) Ambas definiciones son complementarias, pues en el trabajo emocional la conducta observable va acompañada de emociones internas que la sustentan (Gracia et al., 2014)

Hochschild (1979; 1983; 1990) encuentra tres tipos de gestión emocional, a saber: acción superficial, acción profunda y la expresión natural de los sentimientos. La primera se asocia a las situaciones en las cuales las emociones del individuo no cumplen los requerimientos de la empresa, en esta el empleado cambia la expresión para cambiar las emociones, en otras palabras, se simula la emoción desde sus muestras corpóreas, pero las emociones no se cambian, mientras la segunda, cambia las emociones para cambiar las expresiones y se asocia a las situaciones en las cuales el empleado altera sus sentimientos para alinearlos con las expectativas organizacionales, produciendo expresiones más naturales y genuinas (Grandy, Diefendorff&Rupp, 2013; Morris &Feldman, 1996) Finalmente, la expresión natural de las emociones, se refiere a la consistencia entre las emociones que refleja el empleado, lo que siente internamente y lo que la organización requiere.

Así mismo Hochschild (1983) aclara que los empleos que contienen trabajo emocional tienen tres características, primero, son trabajos con contacto cara a cara o voz a voz con el público, segundo, producen en otra persona un estado emocional positivo o negativo y tercero, toleran la supervisión o control sobre sus actividades emocionales (p. 147) El control sobre las emociones del empleado por parte de las organizaciones, se realiza a través de reglas explícitas o implícitas de exhibición emocional (Rafaeli& Sutton, 1987; Diefendorff, Croyle, &Gosserand, 2005)

Con respecto a las investigaciones sobre el trabajo emocional en la enseñanza Tsang (2001) sostiene que se han enfocado en dos preguntas de investigación a saber: “si enseñar incluye trabajo emocional y cuáles serían los efectos del trabajo emocional de enseñar” (p. 1313) Para responder a la primer pregunta, debemos tener en cuenta que el docente sí tiene contacto cara a cara con el público, en este caso con sus estudiantes y con los padres de familia, y que

además usa sus emociones para crear sensaciones tanto en los estudiantes como en sus padres. Hasta aquí tenemos dos de las tres características de las que habla Hochschild para que haya trabajo emocional. Sin embargo, la tercera característica, no resulta del todo clara, pues no hay una supervisión directa, por parte de la empresa, en la creación de dichas emociones en los estudiantes y padres.

No obstante, algunos autores como Zembylas (2002) han argumentado que existen unas reglas que los docentes deben cumplir con respecto a sus emociones, dichas regla serían el control organizacional sobre el actuar emocional del profesor. Ye, et al, (2015) citando a (Winograd, 2003) dicen que hay por lo menos cinco reglas emocionales en la enseñanza 1) Cuidar a los estudiantes y demostrarles entusiasmo 2) expresar entusiasmo y pasión por el contenido de la enseñanza 3) tratar de evitar mostrar emociones extremas en la enseñanza como una exagerada alegría, tristeza o ira 4) amar su trabajo 5) tener buen humor para resolver sus propios errores y los errores de los estudiantes. Estas consideraciones fundamentan la labor docente como un trabajo emocional por excelencia.

Dado por sentado que la enseñanza es un trabajo emocional, nos referiremos a la segunda pregunta sobre los efectos del TEE. Tenemos pues, que este comporta, según diversas investigaciones, efectos positivos (Hargreaves, 2000) pues el acto de enseñar es un acto voluntario y al ser voluntario trae consigo satisfacción profesional y laboral, pero al igual, puede comportar efectos negativos en el empleado (Grandey, 2000) Uno de estos, es el Síndrome de Burnout o síndrome estar quemado, el cual se define como una “respuesta al estrés laboral crónico caracterizada... por la sensación de estar agotado a nivel emocional, por el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo” (Gil-Monte, 2003 p. 183) Dicho síndrome tiene tres dimensiones 1) desgaste emocional,

en el cual el empleado se siente estresado crónicamente, se siente agotado y quemado 2) despersonalización, el empleado se distancia de aquellos que son objeto de su trabajo, es decir, de sus clientes, pues considera que es lo mejor para protegerse emocionalmente, lo que lo vuelve frío en el trato interpersonal, algunos autores lo llaman cinismo 3) falta de realización personal en el trabajo, el empleado se siente sin vocación para ejercer sus labores, se cree incompetente y culpable por la despersonalización . Siendo la primer dimensión las más importante ya que en ella se basan las otras dos dimensiones Kim (2016) encuentra que “el burnout está significativamente correlacionado con todas las dimensiones de la labor emocional y que la acción superficial, es el más fuerte predictor del desgaste emocional y de la despersonalización (p.2) Tenemos entonces que el TEE es uno de los factores para que aparezca el síndrome del burnout en los docentes. Con respecto al tercera dimensión la falta de realización personal de los docentes también es predicha por todos los aspectos del trabajo emocional (Yilmaz et al. 2015). Así pues, el trabajo emocional causa efectos positivos y negativos en los empleados dependiendo de la relación entre las emociones que se muestran y las que realmente se sienten (Özan, 2014 p. 112; Gracia, et al. 2007)

El concepto de trabajo emocional ha tenido un gran impacto en el estudio y análisis de las emociones en el campo educativo y ha servido de base para desarrollar otros acercamientos al fenómeno emocional de los docentes, como es caso de la geografía de las emociones en la enseñanza.

2.3.2. Geografía emocional de la enseñanza

La escuela es el escenario por excelencia que posibilita la relación con los otros y en gran medida la relación consigo mismo, es allí donde se hace más palpable las jerarquías a las cuales se está sujeto, sin duda alguna, es el lugar donde se forma el concepto de amistad desde la

vivencia diaria, pero también es el sitio donde se generan los primeros desencuentros, las primeras guerras, los primeros sentimientos de envidia, de miedo etc. En definitiva, es el espacio que propicia la socialización y la disociación, pero esto, no solo hace referencia al sujeto-estudiante sino también al sujeto-educador, que en su labor diaria y en su relación con los estudiantes, con la estructura escolar, con la pedagogía, con la planeación curricular, con los padres y con los colegas, no solo se moldea a nivel intelectual y profesional sino también a nivel emocional porque enseñar es una práctica emocional (Hargreaves 1998, 2000, 2001a, 2001b)

Para describir dicho fenómeno, Hargreaves, introdujo un nuevo concepto en la investigación educativa y de las ciencias sociales que denominó: geografías emocionales de la enseñanza (GEE), en el cual define “las relaciones de cercanía y distancia que moldean las emociones que sentimos y las relaciones que ayudan a crear, configurar y colorear los sentimientos y emociones que experimentamos con respecto a la relación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo que nos rodea” (Hargreaves, 2001a p. 1056) El autor inglés, citando a (Ashforth& Humphrey, 1993) dice que los profesores, como otros trabajadores del sector de servicios o trabajadores en la profesión del cuidado, por lo regular invierten un fuerte trabajo emocional o labor emocional para alcanzar una mayor cercanía o distancia de sus clientes (Hargreaves, 2001a p. 1062)

Dentro de este contexto, el autor encontró cinco formas de geografía emocional en la enseñanza que definen la relación entre el docente y los otros miembros de la comunidad educativa:

Distancias o cercanías socioculturales: tiene que ver con la clase, la edad, el género, las sexualidades, la urbanización y otros que influyen en los entendimientos que los profesores tienen de su trabajo.

Distancias o cercanías morales: las emociones tiene que ver con sigo mismo, con las creencias acerca de la educación y los resultados de su trabajo que se confrontan a diario con la realidad del salón de clases.

Distancias o cercanías profesionales: tiene que ver con el papel que el docente desempeña y que debe proyectar, en las que tienen que ver la apariencia, la autoridad, el comportamiento, las relaciones con los colegas.

Distancias o cercanía políticas: las emociones también tiene que ver con los otros, son las interacciones que se dan en la escuela, el poder que se ejerce y el estatus que este da.

Distancias o cercanías corpóreas: comprende la presencia corpórea, al encuentro en el mismo tiempo y espacio y comprenden las pautas de organización, instalaciones y equipos que influyen los sentimientos de los docentes acerca de su papel en la educación.

Dentro de este contexto de la GEE, Hargreaves (2000) realizó una investigación en donde entrevistó a 60 docentes de primaria y secundaria de 15 escuelas de diferentes niveles y tamaños, que ofrecían sus servicios a diversas comunidades rurales y urbanas. En dicha investigación, el autor encontró que en la interacción docente-estudiante los maestros solían poseer calidez profesional e interactuaban regularmente con sus estudiantes. Según Hargreaves (2000) esto mejoró la cercanía física y profesional entre docentes y estudiantes, y esta cercanía, en cierta medida, era la base para el desarrollo de la comprensión emocional entre profesores y alumnos.

Por otro lado, Hargreaves (2000, p. 824) argumenta que “el poder desigual entre estos dos grupos de personas puede conducir a la aversión y rechazo en el ambiente emocionalmente intenso del aula en la escuela primaria”. Es decir, que la geografía emocional de la distancia política, pone en riesgo el entendimiento emocional dentro del aula y esto se da cuando los

docentes deben hacer uso de su autoridad sobre el estudiante. Es por ello que Hargreaves (2000) asevera que “los docentes obtienen muchas de sus recompensas emocionales y construyen relaciones significantes con los estudiantes, por fuera del aula de clase y no en ella” (p.824). Es otras palabras, las emociones positivas aparecen cuando se minimizan las distancias políticas, que en este caso están enmarcadas al interior del aula de clase.

Partiendo del marco teórico de la GEE se han realizado otras investigaciones durante la implementación de reformas curriculares, puesto que “el análisis de las emociones de los profesores mientras se aplican las reformas puede proporcionar una comprensión más profunda de las formas en que los docentes experimentan su trabajo” (Editorial, 2005 p. 895) En dichas investigaciones, se han encontrado que las emociones de los profesores se entrelazan con los procesos de transformación y que las emociones del docente influyen en su compromiso con el proyecto de cambio y que además, por el estrés que generan las modificaciones, el profesor pierde la felicidad de comunicarse con los estudiantes (McCaughtry et al. 2006; Yin et al. 2006) Así pues, Hargreaves (2003) dice que “la microgestión de estándares, basados en las reformas, tienen efectos nocivos en la enseñanza de los profesores, en los estudiantes de los profesores, y en las relaciones de los profesores con su trabajo y con los otros” (p.90)

2.4. A manera de conclusiones sobre la teoría

Las emociones son fenómenos que se escenifican en todos los escenarios en donde los seres humanos actúan y habitan en todas las relaciones de los sujetos con otros seres humanos y aun consigo mismo y con las cosas del mundo, no obstante su descripción en la actualidad es compleja ya sea por la manera como se tematizan en la cotidianidad o por la cantidad de literatura y, por tanto, de posturas que dan cuenta de ellas. Frente a las emociones encontramos posturas psicológicas, neurológicas, antropológicas, sociológicas y filosóficas, todas abordan el

tema desde diferentes fundamentos y por ello su significación se vuelve un poco gaseosa; sin embargo, pensar las emociones en general y en su relación con la educación nos deja algunas sentencias que podemos enunciar a modo de cierre de esta revisión de literatura.

Primero, las emociones son estados de ánimo que habitan en cada ser humano de una manera íntima, son experiencias individuales pero se expresan al mundo por medio de expresiones corporales. Si bien cada persona siente las emociones a su manera, existe la forma de reconocer estos estados, es más, se transmiten de persona a persona como una manera de comunicación, el otro sabe de la tristeza, por medio de determinados gestos que son frecuentes en una persona cuando es invadido por esta emoción.

Segundo, las posturas frente al tema de las emociones son tematizadas desde la época griega, pero tiene mucho interés en las últimas décadas, sobre todo desde la psicología, la sociología y la neurología. Si bien los puntos de vista tienen diferentes fines las bases son similares, pues parten de la concepción de los estados anímicos de los seres humanos. Tercero, tradicionalmente se pensaba que emoción y razón eran dos dispositivos que tenían que estar separados (Zembyla, 2003; Sutton & Wheatley, 2003). De hecho, se consideraba que el primero podía ser obstáculo del segundo, en la actualidad, sobre todo desde la neurología se ha demostrado que, tanto la razón necesita de las emociones como éstas de aquellas.

Cuarto, las emociones representan un papel fundamental en la construcción social y sobre todo en las interacciones económicas, pues se constituyen en elementos interaccionales definitorios en las negociaciones, y si miramos la educación como una empresa, entonces, las emociones, tanto de los maestros como de los estudiantes, cuando no los padres de familia, son mediadoras en la toma de decisiones en los actos pedagógicos. Quinto, en esta misma línea, las aulas de clase se constituyen en escenario en donde la escena de las emociones, juegan un papel

primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de ellas depende la disposición del maestro para enseñar y de los alumnos para aprender. Sexto, el aula de clase es uno de los espacios primordiales para la interacción emocional, allí se recrea la amistad, el amor, el odio, el resentimiento entre otros, por decirlo de alguna manera, el aula de clase es una propedéutica de las emociones.

Tercer capítulo

3. Resultados y discusión

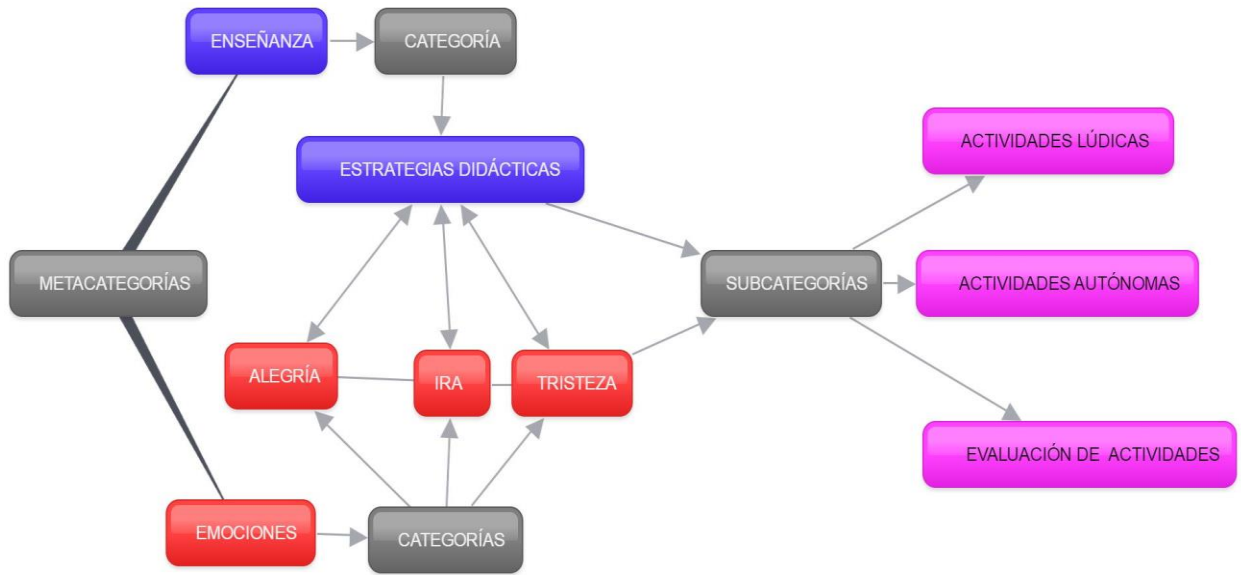
3.1 Esclarecimiento de los primeros hallazgos de las categorías exploratorias

Al comenzar la investigación, se hizo un barrido por la literatura existente en torno a las emociones, buscando siempre investigaciones que indagaran por las incidencias que estas tenían en la enseñanza. En dicho barrido se encontraron diversas investigaciones en torno al padecimiento del síndrome de *burnout* en docentes (Moriani y Herruzco 2003; Escalante y Ileana 2010; Gantiva, Jaimes y Villa, 2010; Barraza, 2011; Muñoz y Piernagorda, 2011; Muñoz, 2012; Muñoz y Correa, 2012). En ellas se hacía evidente la preocupación por descubrir cómo los docentes afrontaban dicho padecimiento, pero no se evidenciaba directamente cómo esto afectaba el proceso de enseñanza, a pesar de tener dos dimensiones que podrían tener incidencias directas en ella, como son el desgaste emocional y la despersonalización con el cliente.

Así pues, el interés investigativo apuntó en primera instancia en esta dirección, sin embargo, para realizar esta empresa primero se debía determinar cuantitativamente el nivel de *burnout* que padecían los docentes, para luego mirar las incidencias que tenía la enfermedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual exigía una investigación de largo aliento.

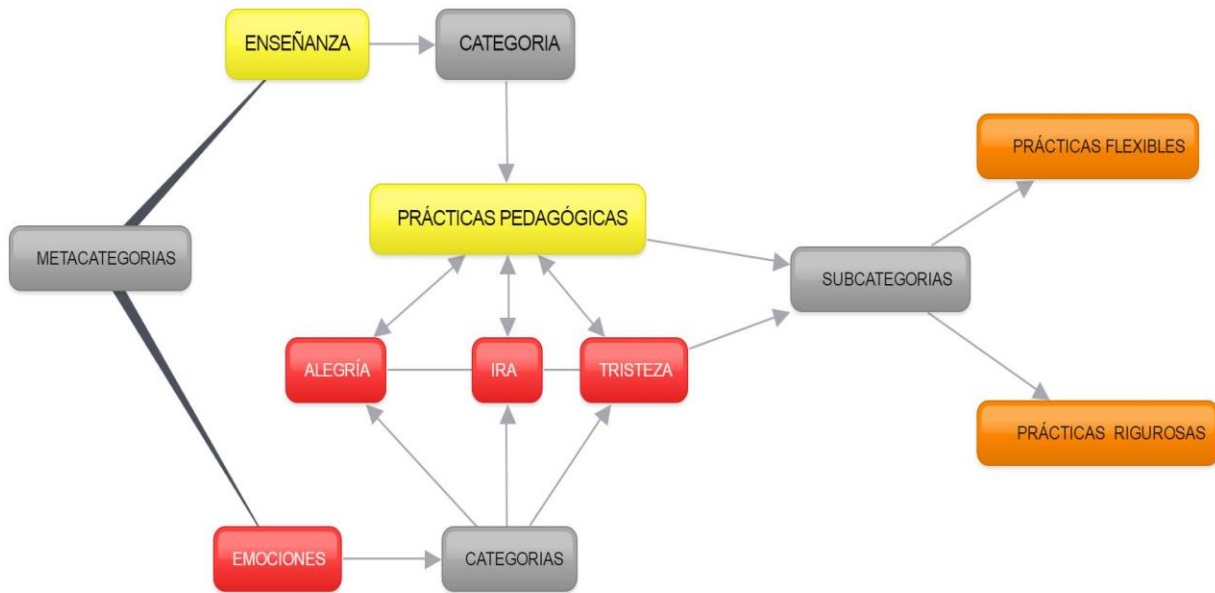
En este sentido, se optó por realizar algunas observaciones en contextos escolares, dichas observaciones resultaron esclarecedoras, pues al confrontar la teoría nos dimos cuenta que el interés investigativo giraba en torno a las emociones primarias de los docentes: alegría, asco, tristeza, ira, miedo, sorpresa (Ekman, 1973; Ekman y Oster 1981) y sus implicaciones en la enseñanza. No obstante, luego de realizar varias entrevistas exploratorias y teniendo en cuenta las observaciones se redujeron las emociones a tres: la ira, la alegría y la tristeza, por ser estas significativas y estar ligadas directamente al proceso de la enseñanza.

Matriz de categorías emergentes



created with www.bubbl.us

Figura 1: Estrategias didácticas



created with www.bubbl.us

Figura 2: Prácticas pedagógicas

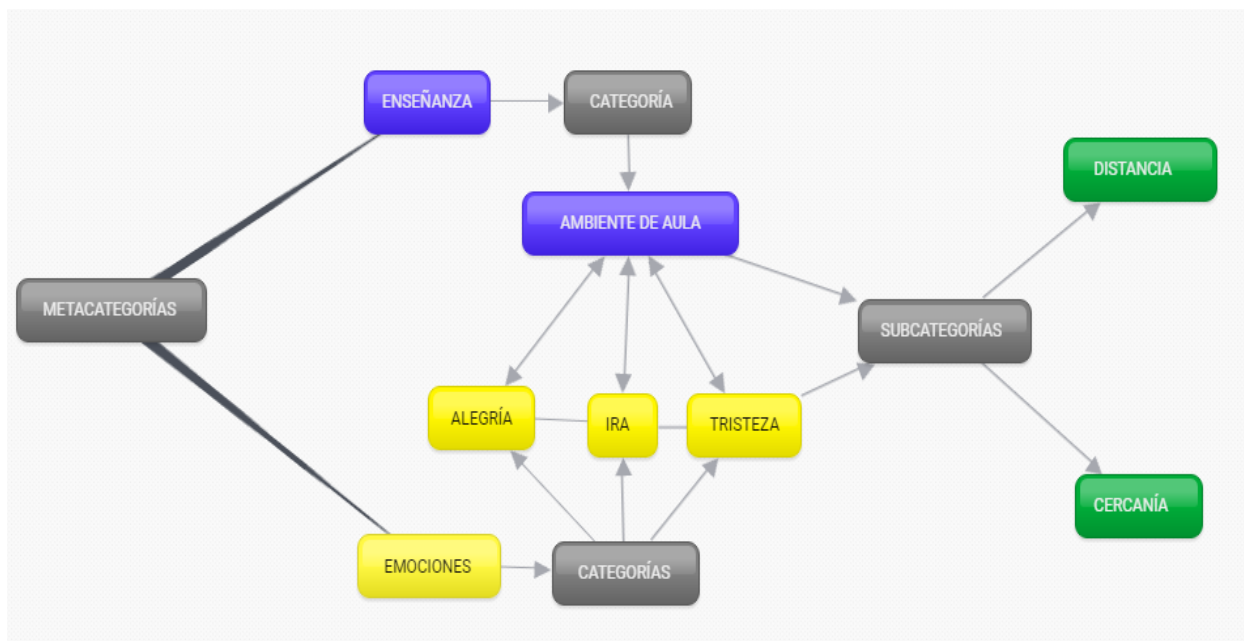


Figura 3: Ambiente de aula

3.2. Presentación de hallazgos de investigación

Como ya se enunció en el marco teórico, las emociones son fundamentales para el proceso de toma de decisiones (Damasio, 1994) En este sentido, cada decisión que el docente toma, dentro de sus clases está atravesada por una emoción, como afirma Andy Hargreaves (2001), todo acto educativo es un acto emocional. Así pues, Siguiendo los intereses gnoseológicos propuestos, se realiza las siguientes matrices categoriales, y teniendo en cuenta que ya se ha esbozado ampliamente lo referente a la macrocategoría emociones y enseñanza (véase el primer capítulo) nos remitiremos a hablar de las categorías y subcategorías que se relacionan con las metacategorías dentro de la presente investigación.

TABLA 1: Matriz de análisis de las categorías

<p>Categoría: PRÁCTICASPEDAGÓGICAS</p>	<p>Interpretación de la categoría partiendo del autor.</p>	<p>Emociones y subcategorías en las entrevistas e historias de vida</p>
<p>La práctica pedagógica según Díaz (2006) “Es la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación” (Díaz, 2006, p90)</p> <p>Al respecto se debe tener en cuenta que existe “(a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículo oculto, derivado de las rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la</p>	<p>Refiriéndonos al aula como el escenario por excelencia del acto educativo, encontramos que las actividades diarias, propuestas por el maestro, están intervenidas por las emociones que el docente trae al llegar al aula, o por las que surgen a lo largo de la clase. Es decir, la práctica pedagógica está intervenida por sus emociones.</p> <p>Por un lado tenemos que, se debe poner a disposición del maestro</p>	<div data-bbox="906 510 1318 653" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>La ira en las prácticas pedagógicas rigurosas</p> </div> <p>ED1 cambia la planeación y se vuelve más rigurosa cuando siente ira “Bueno sí, es un poco vengativo, les pongo un taller muy duro, algo donde se demoren mucho o les hago evaluaciones sorpresa, quiz sorpresa, saquen una hoja, evaluaciones escrita, me invento talleres duros, dibujos, sopas de letras, se las pongo difícil, o dejo tareas muy largas para la casa”</p> <p>Por su parte ED2 Planea evaluaciones cuando siente ira “puede ser colocar una mala nota, puede ser evaluar el tema que se está viendo en el</p>

<p>institución y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores.” (p. 91)</p> <p>Fierro (1999) añade que "Es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (p.</p>	<p>todas las herramientas necesarias para poder ejecutar su labor educativa, es decir, la preparación de la clase, los materiales que necesita, la organización de los grupo, los espacios adecuados, con el fin que esté pueda organizar de una forma adecuada el acto de la enseñanza.</p> <p>Pero por otro lado, el docente debe ser consciente que su función no solo se limita a la trasmisión de conocimientos, que no solo va al colegio a enseñar y brindar información, sino que también debe contribuir a la formación de sus</p>	<p>momento, las explicaciones.”</p> <p>De igual manera ED5 reacciona a la ira cambiando lo planeado para la clase “a veces cuando tengo mucha rabia y todo les digo- voy a preguntar esto y entonces pregunto y todo y los calmo, pero cuando los calmo, ya digo que pesar preguntarles bobadas por preguntarles entonces ya cambio de estrategia”</p> <div data-bbox="906 1096 1323 1318" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>La alegría y la tristeza en las prácticas pedagógicas flexibles</p> </div> <p>ED5 se vuelve más flexible cuando siente emociones positivas “hagamos un dibujo libre...contemos chistes...no sean groseros y entonces yo le doy la hora libre” “- Muchachos están súperbien, se manejan bien y de todo, tienen media hora</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>21)</p>	<p>estudiantes en otros aspectos. Al respecto, el docente debe desarrollar habilidades comunicativas que le permitan tener un punto de encuentro con sus estudiantes y con la comunidad educativa y para ellos debe tener en cuenta que sus emociones juegan un rol determinante en la práctica pedagógica que es la que articula el currículo, la formación del docente y la praxis</p>	<p>libre, pueden hacer lo que quieran, pero calmaditos ahí, echen chistes, hablen entre todos, pueden prender los celulares”</p> <p>Así mismo cuando se siente triste ED5 se vuelve más flexible “Les digo que hagan un taller, que yo tengo que meditar un tiempo en clase, pero que se manejen bien, más que todo la disciplina que por favor, comprendan que estoy pasando por una situación muy grave, pero que comprendan.”</p> <p>De igual manera ED1 cambia la planeación cuando siente tristeza “no quise realizar algo, había tenido un problema fuerte con mi esposo y fui al colegio y de eso que uno dice ahhh, entonces cogí unos libros, tenía con sexto y séptimo y yo mantengo muchos talleres, entonces ah, mejor les voy a poner un trabajo de</p>
------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>competencias ciudadanas, o un video foro, entonces eso es lo que hago, cojo una guía diferente y les pongo un taller”</p> <p>ED4 hace lo mismo que ED1 y cambia su planeación, por una más flexible cuando se siente triste “Cuando estoy baja de ánimo, trato de mantener al estudiante ocupado, que este distraído, entonces lo que hago es ponerlo a dibujar alguna cosa o les pongo un taller el cual, ellos puedan realizar.”</p>	
<p>Categoría</p> <p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</p>	<p>Interpretación de la categoría.</p>	<p>Emociones y subcategorías en las entrevistas e historias de vida</p>	
<p>En general las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para</p>	<p>En el mejor de los casos los docentes diseñan con anterioridad a las clases, las actividades que se van a desarrollar en estas,</p>	<table border="1" data-bbox="906 1539 1328 1690"> <tr> <td data-bbox="906 1539 1328 1690"> <p>Tristeza - actividades autónomas</p> </td> </tr> </table> <p>ED1 cuando siente tristeza asigna talleres en donde no tenga</p>	<p>Tristeza - actividades autónomas</p>
<p>Tristeza - actividades autónomas</p>			

<p>promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes, y orientadas a un fin. (Parra, 2003 p.8)</p> <p>Mora y Anijovich (2009) define las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.” (p.14)</p> <p>Podemos agregar,</p>	<p>con el fin de que el estudiante afiance los conocimientos que ha adquirido.</p> <p>Dichas actividades tienen en cuenta el tema que se está tratando y la necesidad de movilizar el pensamiento del estudiante para integrar el tema con su contexto (por qué y para qué) para que así haya un verdadero aprendizaje significativo, desde una visión ausbeliana.</p> <p>Tenemos entonces que en las estrategias de enseñanza intervienen la reflexión en donde se proyectan las actividades acorde a la temática que se busca enseñar y la</p>	<p>que tener mucho contacto con los estudiantes “la forma de ser mía, hace que yo, dependa del estado emocional... llegue sin ganas de realizar la actividad que tenía planeada, pongo un taller escrito, o del libro, algo donde yo tenga que estar sin hablar, donde explico una vez y ya.”</p> <p>ED4 toma la misma decisión “Cuando estoy baja de ánimo, trato de mantener al estudiante ocupado, que este distraído, entonces lo que hago es ponerlo a dibujar alguna cosa o les pongo un taller el cual, ellos puedan realizar.”</p> <p>ED5 hace lo propio Les digo que hagan un taller, que yo tengo que meditar un tiempo en clase, pero que se manejen bien, más que todo la disciplina que por favor, comprendan que estoy pasando</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>además, que las estrategias tienen dos dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La dimensión <i>reflexiva</i> en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de <i>acción</i>, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. • La dimensión de la acción involucra la puesta en 	<p>acción en donde se ejecutan las actividades proyectadas, en este punto es determinante la toma de decisiones, pues finalmente en la decisión está la puesta o no en marcha de las actividades.</p> <p>El docente se basa, en este punto, en las emociones que evoca o que vive en el momento para así finalmente poner en ejecución la actividad, que en ocasiones, y muy a pesar de lo que se espera, no sigue los lineamientos esperados.</p> <p>De este modo, la decisión de las actividades que el docente propone a la clase pueden no obedecer</p>	<p>por una situación muy grave, pero que comprendan...(les pone una actividad en la que estén concentrados para) -Eso, para yo poder pasar esa emoción”</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Alegría-actividades lúdicas</p> </div> <p>ED2 declara que cuando siente alegría hace actividades lúdicas y se acerca a los estudiantes “Si está uno como contento, de más ánimo, uno puede estar más cercano a los estudiantes, pues si alcanza el tiempo, uno ya de pronto hace alguna actividad diferente, sea lúdica o algo distinto, la idea es que la clase sea más amena para los estudiantes.” Lo mismo dice ED4: “Cuando estoy alegre, les propongo algo muy lúdico, cuentos, jugar, narrar historias.” Y ED1 “A mí lo que más me gusta hacer cuando estoy feliz</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>marcha de las decisiones tomadas (p.5)</p> <p>A partir de esta consideración, podemos afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los contenidos que transmite a los alumnos; -El trabajo intelectual que estos realizan; -Los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; -El modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros. (p5) 	<p>a la lógica de qué es lo mejor para los estudiantes, sino puede obedecer a las emociones que se experimentan en el momento.</p>	<p>con los estudiantes, es mostrar esa pasión por lo temático que les estoy narrando, yo les narro, les cuento los cuentos, las historias, las leyendas, yo se los desmenuzo así como el contador de cuentos...”</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Emociones y AMBIENTE DE AULA	Interpretación de la categoría	Emociones y subcategorías en las entrevistas e historias de vida
<p>Definimos pues el clima, atmósfera o ambiente de aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continúa y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y</p>	<p>El clima de aula no es directamente observable, sino que puede ser estudiado con ciertas variables partiendo de la percepción que tengan los actores del aula, o sea, estudiantes y profesores.</p> <p>En este sentido y por las características de esta investigación, el clima del aula es visto aquí desde las percepciones que tienen los docentes del clima que ellos mismos generan a partir de sus emociones.</p> <p>En este caso no</p>	<p style="text-align: center;">Cercanías</p> <p>ED1 Algo que me marcó, fue algo que me paso en Bogotá, donde le llegue mucho a los estudiantes, o sea, parte que fui docente, fui una compañera, una guía para ellos, los marque mucho con un trabajo de expoferia que hice, ellos relazaron expoferia de todas las civilizaciones antiguas. Con respecto a la cercanía ED2 plantea “qué bueno, se puede desarrollar la clase normalmente, pero si esta uno como contento, de más ánimo, uno puede estar más cercano a los estudiantes, pues si alcanza el tiempo, uno ya de pronto hace alguna actividad</p>

<p>entre estudiantes y profesores, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas que lo regulan”. (Martínez, 1996 p.118).</p> <p>De igual forma y como ya se enunció en el marco teórico, analizaremos el ambiente de aula desde la propuesta de Hargreaves (2001) la cual establece que hay ciertas relaciones de cercanías y distancias, que permiten crear una serie de relaciones entre el docente y el estudiante. Hargreaves resume esta afirmación en cinco puntos: 1. Distancias o cercanías socioculturales 2.</p>	<p>tomaremos en cuenta las características físicas del clima del aula, sino que nos enfocaremos en los procesos de relación socio afectivo entre estudiantes y profesores y como se pueden dar. Partiendo de un análisis a Hargreaves, nos damos cuenta que la relación docente y estudiante inicia desde la creencia que ha tenido la sociedad con respecto a la relación docente-estudiante, ya que según establece la cultura, debe ser una relación vertical, donde el maestro debe estar por encima del alumnado; sin embargo, los estudios recientes muestran que la</p>	<p>diferente, sea lúdica o algo distinto, la idea es que la clase sea más amena para los estudiantes”. Además ED3 plantea “la afinidad que se logra en algunos grupos, uno si se siente más contento y de pronto fluye un dialogo más interesante con los mismos estudiantes y la clase se torna más divertida, la clase es más divertida y más trabajable”.</p> <div data-bbox="906 1066 1302 1163" style="border: 1px solid black; text-align: center; padding: 5px;"> <p>Distancias</p> </div> <p>Al respecto ED1 nos dice que “ya no soy tan abierta con él, porque llevaba una muy buena relación con este niño Brayan ya lo aleje un poco, pero con el grupo no, nada que ver, con el grupo no. Fue algo más personal, pienso yo”. Por su parte ED2 platea que hay grupos en los que uno siente como temor, muchas</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Distancias o cercanías morales 3. Distancias o cercanías profesionales 4. Distancias o cercanía políticas 5. Distancias o cercanías corpóreas.</p>	<p>relación debe ser totalmente horizontal para que así no haya jerarquías entre docentes-estudiantes. A pesar de todo, el sistema educativo establece que debe haber diferencias entre docentes y estudiantes, es por eso que, aunque se habla de una relación horizontal, el docente sigue manejando su delantal que lo diferencia y le da estatus dentro y fuera de la institución. Este es solo un objeto que da estatus entre el docente y la comunidad educativa.</p>	<p>veces por estudiantes que presentan comportamiento agresivo, de pronto uno a veces ha tenido dificultades con los grupos o estudiantes. Y debido a una situación negativa que vivió En el mismo sentido ED2 manifiesta “yo me sentía muy prevenida cuando iba a ese grupo, yo a ese niño ya no lo quería ver, me provocaba como tener que no ir allá, no tener que darles clase porque me daba como... como temor acercármeles. La postura de ED3esla siguiente “si un grupo se porta bien, uno como docente va a estar bien, pero si se portan mal, uno va a estar mal”. Además, ED3 dice que“Cuando uno se afecta fácilmente y desata como la ira, la muestra frente a los estudiantes, eso también</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		afecta el proceso de aprendizaje, debido a que muchos de ellos, de pronto, se van a sentir inseguros a la hora de realizar una pregunta o de conversar con el docente”.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.3 Discusión

El aula de clases es un ambiente altamente emocional y la enseñanza, al igual que el aprendizaje, están en gran medida determinados por las emociones que sienten tanto profesores como estudiantes. Cuando el profesor, quien nos atañe en esta investigación, experimenta una emoción en el aula, toma una decisión, que favorece o que por el contrario afecta el proceso de enseñanza, así lo asevera **ED-2** “depende del estado de ánimo que uno tenga como pueda orientar una clase” En este sentido, analizaremos cada categoría convocada en la presente obra, para dar cuenta de las maneras en que una clase puede ser orientada a partir de las emociones del profesor, y como esto termina modificando el ambiente de aula, así mismo encontraremos que el desempeño del docente varía según las situaciones que se presentan, tanto en su hogar, como en la conducta y en el interés que muestran los estudiantes durante el acto educativo.

3.3.1. La tristeza de los profesores

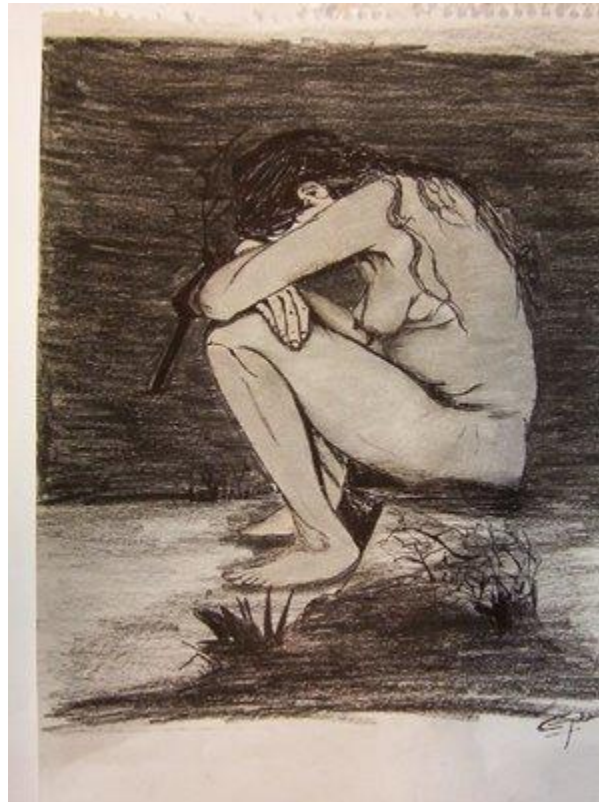


Figura 4: Tristeza (Van Gogh, 1882)

Con respecto a la tristeza, Siverio (2011) la define como “un estado de ánimo caracterizado por el dolor moral y la depresión de los afectos o una emoción primaria adaptativa que surge por el distanciamiento, la separación o la pérdida del vínculo”. (p. 96) Esta tiene diferentes consecuencias en el aula, la tristeza no siempre tiene el mismo manejo por parte de los profesores, algunos docentes traen las tristezas de la casa al interior del aula, otros “la dejan afuera” de ella, otros se llevan las tristezas del aula a sus casas, mientras que otros la experimentan a medida que transcurre el acto educativo y es de resaltar que dichas tristezas, no siempre conllevan a las mismas acciones, no siempre se reacciona igual a esta emoción.

Así, pues, tenemos en primer lugar, que si el docente no maneja la tristeza y se deja llevar por ella, cambia la planeación de la clase para concentrarse en las causas de su tristeza. Así

sucede con ED1 “entrar al salón y tener planeado una clase buena, y simplemente poner un taller... no querer hacer nada en la hora... simplemente pongo un taller y ya, ese es la tristeza” Ese querer no hacer nada que manifiesta el entrevistado, hace explícita una de las características propia de la tristeza, y es que la tristeza conlleva a la reflexión, a la quietud para considerar las causas que la generan con la ilusión de encontrar la forma de conjurarla a ED3 “la tristeza es la que la ha llevado a estar pasiva.” En esta expresión se haya lo avasalladora que es dicha emoción, pues la mayoría de veces, no permite actuar, aniquila las energías en aquel que la siente.

La palabra emoción viene del latín *emotio*, que significa impulso o movimiento, es decir que la emoción lleva a la acción, traslada hacia algo más, pero en la tristeza, según manifiestan los entrevistados pasa lo contrario, la tristeza impide la acción, quita el impulso, anula el movimiento y conduce a la introspección, esta idea la refuerza ED5 al manifestar que cuando se siente triste le dice a “un grupo selecto (de estudiantes), que está triste que por favor hablen con los otros alumnos que el profesor está triste, que por favor se porten bien y manejar ahí la tristeza” Manejar ahí la tristeza no es otra cosa que soportarla, pensarla, arrastrarla sin combatirla en la soledad acompañada del aula de clases y como lo diría Benedetti, *en esa sola manera de estar solo ni siquiera uno se apiada de uno mismo.*

Tenemos entonces que la tristeza requiere de soledad, pues es una emoción que lleva a la introspección, en otras palabras, la tristeza es una emoción íntima que raras ocasiones se pretende compartir, a no ser que vaya acompañada de otras emociones como lo veremos más adelante.

Ahora bien, al hablar de las incidencias de la tristeza de los profesores dentro del aula de clase, encontramos que en la mayoría de veces, esta emoción distancia a los docentes de sus

estudiantes HD3 dice “Estando triste he propuesto actividades como la observación de películas, el desarrollo de talleres de manera individual, estudiar para la próxima evaluación” reacción que refuerza ED2 al decir que si” uno está como muy desubicado o triste, pues entonces se asignan unos ejercicios prácticos con el ánimo que los muchachos estén como bien entretenidos” Así, mediante estas actividades que en su gran mayoría, no son planeadas y que surgen de las circunstancias emocionales del docente, mantienen a los estudiantes tranquilos y aislados.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas del profesor, bajo estas condiciones cambia, pues lo que se traía planeado no se lleva a cabo porque hacerlo implicaría interacción con los estudiantes y en este sentido, las actividades propuestas por el profesor no tendrán una intencionalidad clara en términos de enseñanza-aprendizaje, pues son actividades que se improvisan porque es la obligación del profesor estar en el aula de clase, y en aras de que el tiempo pase rápido, cuando el profesor tiene experiencia, echa mano de un taller o de alguna actividad que tenga relación con la asignatura que se orienta, como lo hace ED1 “yo mantengo muchos talleres, entonces ah, mejor les voy a poner un trabajo de competencias ciudadanas, o un video foro, entonces eso es lo que hago, cojo una guía diferente y les pongo un taller. Ese día yo estaba muy triste y les puse una película, busque la más larga y les puse un taller, ese día estaba triste.”

En efecto, a pesar de que la actividad tenga congruencia con el currículo oficial y se esté cumpliendo con él, la actividad carece de una intención definida, el único objetivo perseguido por el docente es que los estudiantes estén lo suficientemente entretenidos para que el tiempo pase mientras, él, aislado mental y físicamente de sus estudiantes, piensa, y reflexiona en circunstancias que están lejos del aula de clase.

Por otro lado tenemos que la tristeza no siempre anula la acción, la segunda forma de reaccionar de los profesores ante esta es muy contraria a la anterior, pues si en la primera la tristeza llevaba a la soledad, al silencio y a la quietud para reflexionar, esta lleva a la acción para tratar de acallar las razones de la tristeza. La narración de ED1 al llegar al aula tras separarse de su esposo, resulta significativa es este sentido

“Entonces al momento de la separación, creo que di una de las mejores clases, llegué y con la lágrima en el ojo, yo no había dormido nada. Pensé: ¡ya bueno, se acabó mi hogar! y di la mejor clase del mundo, los niños quedaron asombrados, les hablé del sistema solar, me fajé en esa clase, ellos dijeron que les había encantado. Fue una forma de desahogarme de esa rabia que sentía y pues quede más tranquila, después de esa clase vi las cosas de otra forma, llegué a mi casa tranquila, no feliz, pero si tranquila”

La tristeza que traía el entrevistado del exterior del aula a su interior, iba acompañada con la ira, y podríamos decir que la ira que el entrevistado siente es a causa de la imposibilidad para encontrar una solución a la situación que vivía “ya se había acabado el hogar del entrevistado” ya la suerte estaba echada, así que prefiere no reflexionar pues sabe que no será posible encontrar una solución, en términos de Nussbaum, en ese momento no es posible restablecer el esquema de fines y objetivos.

De igual forma, ED1 manifiesta lo que sigue: “Como otras veces que siento tristeza, esto es cuando estoy muy muy triste, hago la mejor clase del mundo, o sea, la tristeza la convierto, o sea, me vuelvo elocuente, hablo muchísimo, la clase se hace más magistral, hablo demasiado” Esta reacción nos indica que el entrevistado no desea pensar y a través del uso de la palabra silencia la tristeza y aleja los recuerdos que activan la emoción. De esta forma de reaccionar tenemos que solo se puede estar triste si se contempla la causa de la tristeza. Pero este modo de

manifestar la tristeza está precedida dos veces por el adverbio -muy-, es decir que la reacción del entrevistado dependerá de la intensidad de la emoción, si la amenaza a su esquema de fines y objetivos es muy grande el profesor se mostrará más activo para con ello aplacar su tristeza, pero si la tristeza no es tan intensa, reflexionará para encontrar la solución y de esta forma restablecer el bienestar perdido. ED1 lo dice de una manera muy acertada “Siento que las emociones son impredecibles, uno no sabe cómo lo coge la tristeza o la alegría frente a un acontecimiento determinado, entonces puede que te afecte de manera negativa o positiva, es decir, te ayuda o te termina de embarrar.” De lo anterior se desprende que a pesar de que la tristeza es catalogada como una emoción negativa, sus consecuencias no siempre lo serán.

En términos de las incidencias que genera esta forma de afrontar la tristeza en el aula, nos encontramos una vez más que la planeación cambia, quizá el tema sigue siendo el mismo, pero la forma de enseñarlo muta, en otras palabras, ya el estudiante no es el centro de atención en la enseñanza, sino que pasa a ser el tema mismo el centro de la enseñanza. El objetivo de un profesor es que sus estudiantes aprendan los temas que él enseña, es su deber buscar la mejor forma para que esto suceda, y es lo que en este caso no sucede. Los estudiantes pueden estar embelesados por los conocimientos y por la elocuencia del profesor, pero ese discurso no sigue ningún objetivo pedagógico concreto, lo que el profesor pretende es distraerse para no pensar y lo hace poniendo en el centro el tema que está enseñando, sin importar quién es su auditorio. Así tenemos que la magistralidad de la que hace gala el profesor de nuevo es para aislarse, el docente se distancia de sus estudiantes, pues el estudiante es ese que está ahí para escuchar su elocuencia. No obstante, y así no sea el objetivo concreto del profesor, en ese momento, algunos estudiantes aprenderán porque tienen afinidad con lo “magistral”, pero en sí, la planeación se vuelve vulnerable a esta forma de afrontar la tristeza.

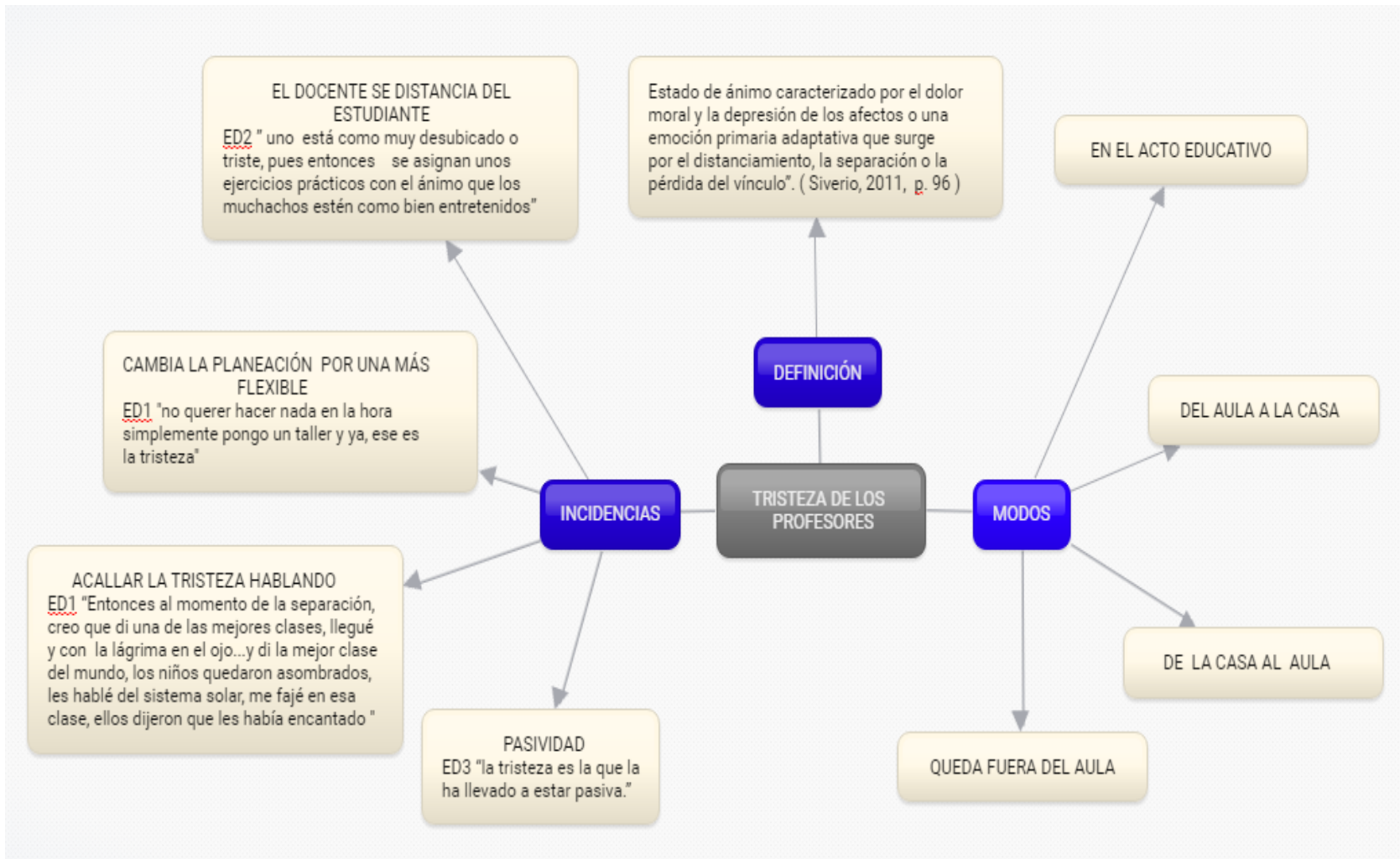


Figura 5: Tristeza de los profesores

3.3.2. La alegría de los profesores



Figura 6: Lajoie de vivre (La alegría de vivir, Picasso, 1946)

La alegría es una emoción que se produce por un acontecimiento positivo. Su manifestación se da, generalmente, con una sonrisa, la cual expresa la persona cuando se siente cómoda con algo o alguien. El diccionario de la Real Academia Española nos dice que la alegría es un sentimiento grato y vivo que suele manifestarse con signos exteriores, es decir, tiene una manifestación física con respecto al agrado que se sienta, además, Michalos (1986) indica que se da a partir de la congruencia entre lo que se desea y lo que se posee, entre las expectativas y las condiciones actuales y en la comparación con los demás (p.360).

Ahora bien, con respecto a los docentes, la alegría varía con respecto a la relación que hay con el estudiantado, ya que suele pasar que cuando hay más confianza con ellos el maestro se siente como y tranquilo fortaleciendo el vínculo entre docente y estudiante, sin embargo ED-

5 manifiesta una incidencia de este tipo de relaciones tan cercanas “yo les daba mucha confianza, entonces al darle mucha confianza hay más indisciplina entonces ¿cómo llegó yo a cada salón? ya voy predispuesto a no darles tanta confianza, entonces al no darles tanta confianza doy la clase y ahí si me siento feliz ahí ya hay momentos de felicidad porque ya han aprendido más ya hay momentos de alegría y de compartir con ellos más fácil” Este tipo de relaciones suele ser muy positivas dentro del aula cuando los protagonistas no olvidan el rol del otro dentro del aula, pero se vuelve un punto en contra cuando los estudiantes malinterpretan el actuar del docente y transgrede las reglas al creer que no tendrá ninguna reprensión al ser amigo del profesor. Todo ello conlleva a un sentimiento adverso para el docente, ya que este llega feliz, con ánimo, con ganas de orientar la clase y fortalecer el vínculo con los alumnos y estos le responden con actos de indisciplina, lo cual hace que en ese momento o durante el desarrollo de la clase el estado de ánimo del docente cambie y pase a ser otro.

Es por ello que Zembylas (2002) declara que hay unas reglas en la enseñanza, aunque él lo hace para argumentar que sí hay trabajo emocional en la enseñanza, es evidente que a través de la experiencia docente estas reglas se hacen palpables, tenemos entonces que una de ellas es precisamente no mostrar una alegría extrema, si lo vemos en este contexto, la alegría extrema del docente conlleva a la indisciplina de los estudiantes y esta indisciplina puede acarrear llamados de atención por parte de los superiores. Cabe recalcar que Zembyla también dice que la tristeza extrema ante los estudiantes no se debe mostrar y esto lo manifiesta HD3 “cuando algún estudiante hace referencia a “mi mal humor”, “mi impaciencia” a “mi tristeza” u otra emoción que haya reflejado, pido disculpas”. En este caso la docente juzga como algo negativo, que los estudiantes reconozcan en ella la tristeza y pide disculpas. En este caso hay trabajo emocional pues la docente al percatarse que sus estudiantes ven en ella tristeza puede cambiar sus

expresiones corpóreas, sin que esto implique cambiar sus emociones a nivel interno, es decir, desde la teoría del TEE estamos ante una acción superficial.

A pesar de todo, y una vez analizadas las entrevistas que se le hizo a los seis docentes, se logra evidenciar que la alegría suele desencadenar en dos cosas: 1. En un estado de confort y 2. En actividades lúdicas.

El aula de clase permite que el profesor pueda expresar sus pensamientos y demostrar su conocimiento, sin embargo, algunas veces no pasa esto cuando el docente siente alegría. Pues puede presentarse situaciones en las cuales el docente ingresa al aula experimentando un alto grado de alegría y llega a determinados acuerdos con los estudiantes tal cual como lo manifiesta ED-5 “hagamos un dibujo libre que nos relajemos, que contemos chistes que no sean groseros y entonces yo le doy la hora libre – Muchachos están súper bien, se manejaron bien y de todo, tienen media hora libre, pueden hacer lo que quieran, pero calmaditos ahí, echen chistes, hablen entre todos, pueden prender los celulares – Ah, profe! Voy a tomar gaseosita – Vaya tome gaseosita o tome acá”. El profesor está en un estado de comodidad y permanece pasivo siempre y cuando el estudiante respete las condiciones que le fueron impuestas para “no hacer nada en la clase” de esta forma no tendrá sobresaltos ni angustias durante el tiempo que va a estar allí dentro.

Además, este estado de comodidad intensa tiene dos actores, ya que los estudiantes casi que han renunciado a tomar la iniciativa de pensar durante el desarrollo de la clase, es decir, la función del docente está en promover el conocimiento y hacer que los estudiantes lleguen a reflexionar sobre aquello en lo que se les forma, y al no haber una exigencia contraria del estudiante, el profesor estará pasivo, aunque no es productivo esto, le hace sentir bien y cómodo.

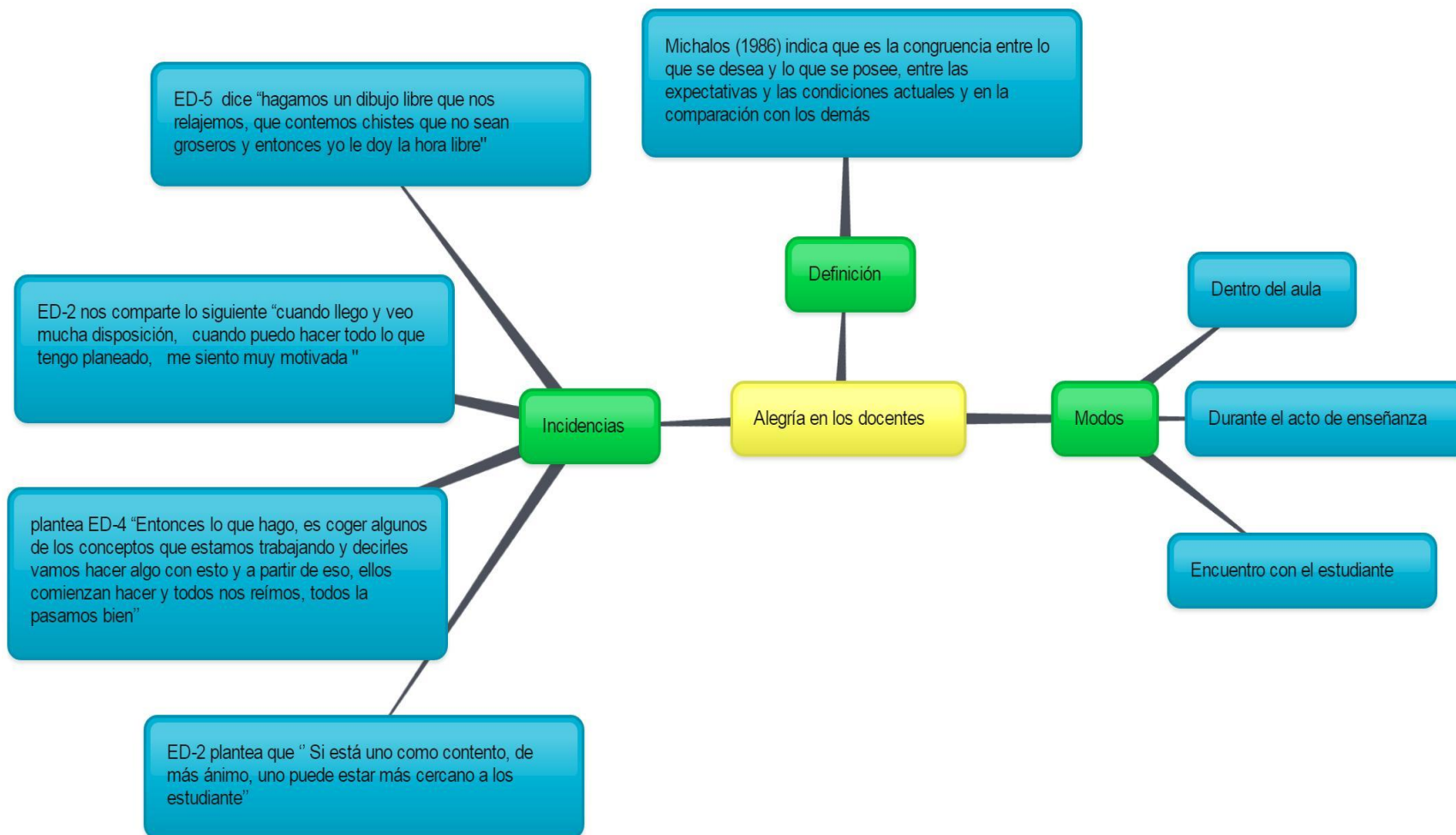
Este actuar supone una limitación importante frente a la necesidad de generar cambios educativos y de aprendizaje, ya que lo que se hace es mínimo y sin una intencionalidad clara, lo único que se espera es poder cumplir el horario. Lo mismo pasa con los estudiantes, quienes se preocupan por cumplir y aprobar sus asignaturas, pero pocos tienen interés por aprender y profundizar en los temas que deben aprender. En este tipo de casos no se cumple una de las reglas de las que habla Zembylas (2002) la referente a la pasión que se debe mostrar por la asignatura que se enseña, pues está estaría relacionada con la supervisión directa de la coordinación académica sobre lo que se hace en el aula y esto no pasa regularmente por lo que los docentes ante tal situación y con la complicidad de la buena disciplina de los estudiantes llegan a la zona de confort que resulta perjudicial para los estudiantes.

En segundo lugar, tenemos la Alegría como el promotor de actividades lúdicas. Al respecto ED-2 nos comparte lo siguiente “cuando llego y veo mucha disposición, cuando de pronto no hay ninguna dificultad, cuando puedo hacer todo lo que tengo planeado, cuando los estudiantes responden, cuando trabajan, preguntan, o sea me siento muy motivada cuando los veo interesados, o sea, cuando siento que el tema que estamos viendo, es para ellos muy importante” Al evidenciar el interés de los estudiantes y su disposición para la clase, el docente siente o quiere retribuir en algo, es ahí donde la actividad lúdica aparece y cobra importancia, pues este tipo de actividades fortalece las relaciones interpersonales entre el docente y sus estudiantes conllevando a cercanías corpóreas y políticas.

Tenemos pues que si el docente siente alegría, querrá mantener su emoción intacta, por eso aunque tenga su clase lista para ejecutarla lo que hace es transformar su método y así poder practicar lo visto hasta la fecha tal cual como lo plantea ED-4 “Entonces lo que hago, es coger algunos de los conceptos que estamos trabajando y decirles vamos hacer algo con esto y a partir

de eso, ellos comienzan hacer y todos nos reímos, todos la pasamos bien” la alegría en este caso se convierte en el tránsito de lo teórico a lo práctico, pues la alegría aumenta los ánimos y lleva al movimiento.

Es importante también resaltar el vínculo positivo que se genera con el estudiante cuando se está alegre, ya que ED-2 plantea que “ Si está uno como contento, de más ánimo, uno puede estar más cercano a los estudiante”. El éxito o fracaso de la enseñanza parte de esta relación, el docente es guía en su clase y está en la capacidad de liderar las actividades que propone, ser un participe de ellas, lo cual borra las distancias y nutre al estudiante de una actitud positiva y de esta manera se nutre la relación docente-estudiante



created with www.bubbl.us

Figura 7: Alegría en los profeses

3.3.3. La ira de los profesores



Figura 8: Las manos de América Latina (La Edad de la Ira, Guayasamín)

Según Izard (1977) la ira es una emoción primaria que se presenta cuando hay un bloqueo en la consecución de un objetivo o en la obtención o satisfacción de una necesidad, pero también “es una predisposición hacia la acción que se realizó”. (Cacioppo, Gardner y Berntson, 1999 p.843). En otras palabras, la ira se desencadena por una situación sobre la cual se emite un juicio negativo al creer que este va en contravía de los intereses propios. En este mismo sentido Nussbaum (2001) asevera que para sentir ira “es necesario poseer un conjunto de creencias: que se ha infligido un perjuicio, a mí o a algo o alguien cercano a mí; que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien; probablemente, que fue un acto voluntario” (p. 51).

Tenemos entonces que la ira está basada en juicios que se emiten y que afectan el esquema de bienestar, todo esto está basado en creencias que pueden resultar acordes con la realidad o no. Es decir, que se puede juzgar una situación o intención como contraria a lo que se pretende o se establece. Por ejemplo si en medio una clase un estudiante sale del aula sin ninguna explicación, puede desencadenar la ira del docente pues este siente que su autoridad está siendo

amenazada, dado que el estudiante debe pedir permiso para retirarse, pero al volver, el estudiante explica que se le presentó una urgencia y así lo demuestra. La ira del docente desaparece al cambiar su juicio sobre la situación que se presentó. Así mismo tenemos que la ira está dirigida hacia la persona causante de la pérdida del esquema de objetivos y del bienestar.

Por otro lado, tenemos que “hay un acuerdo bastante amplio que los típicos desencadenantes de la ira incluyen la frustración; las amenazas a la autonomía, a la autoridad o a la reputación; la falta de respeto y el insulto; la infracción de normas o reglas; y a una sensación de injusticia” (M. Potegal and G. Stemmler (eds.), 2010, p.3)

Ahora bien, en el caso de los docentes tenemos que la ira se hace presente cuando sienten que la asignatura es tomada a la ligera por los estudiantes, es decir que no le prestan la importancia que el profesor cree que debe tener ED-6 afirma “siento mucha ira, porque siento que mi asignatura no les interesa” y por su parte ED4- lo manifiesta de la siguiente manera “en cierta ocasión, tenía preparadas unas exposiciones en el grado diez, pero al llegar, me dicen que ninguno de ellos estaba listo. En ese momento me dio mucha ira, pero trate de controlarme y lo logré, así no me salí de mis casillas. Como castigo, puse a esos grupos a que se prepararan para exponer en otros grados sobre el valor de la responsabilidad”. Aquí podemos encontrar varios puntos importantes a analizar. Primero, la profesora fue consciente de sus emociones antes de tomar una decisión. Segundo, la decisión tomada fue formativa y congruente con la actividad en la que fallaron los estudiantes y tercero, las decisiones que tomó la profesora son vistas por ella misma como un castigo, en este caso ante la irresponsabilidad de los estudiantes.

Tenemos entonces que la persona que siente ira tiende a buscar resarcirse a través de la venganza, Nussbaum (2001) citando a Aristóteles, nos dice que “la ira supone el pensamiento de que sería bueno que el autor del daño fuera castigado, e incluso que éste resulta un pensamiento

agradable” (p.51) Así lo manifiesta ED-1 “Bueno sí, es un poco vengativo, les pongo un taller muy duro, algo donde se demoren mucho o les hago evaluaciones sorpresa, quiz sorpresa, saquen una hoja, evaluaciones escrita, me invento talleres duros, dibujos, sopas de letras, se las pongo difícil, o dejo tareas muy largas para la casa”. En efecto, la ira del profesor termina convirtiéndose en venganza y la venganza deviene en mayor carga de trabajo para el alumnado, porque es el medio que tiene el docente para manifestar su superioridad ante los estudiantes.

Cuando el docente siente ira, lo que quiere es castigar, tomar represalias con el alumnado, se vuelve la expresión del poderío donde quiere retomar el control sobre ellos ED-2 Bueno, “las represalias (al sentir ira), puede ser colocar una mala nota, puede ser evaluar el tema que se está viendo en el momento”. Al analizar estas formas de castigo encontramos otra incidencia importante de la ira de los profesores, pues en este caso usa la evaluación para retomar el control del grupo, en otras palabras, cuando el docente se percata que los estudiantes no están prestando atención o la disciplina del grupo no es la deseada se recurre a evaluar el tema para demostrarles que no lo saben y de paso para tener notas bajas y así obligarlos a prestar atención esto, si quieren ganar la materia. ED-5 lo sugiere así “a veces cuando tengo mucha rabia y todo les digo- voy a preguntar esto y entonces pregunto y los calmo” Es así que el aula se convierte en un lugar hostil, un lugar de confrontación.

En una reflexión significativa acerca de las incidencias de la ira ED6 comenta que “cuando uno se afecta fácilmente y desata la ira mostrándola frente a los estudiantes, eso también afecta el proceso de aprendizaje, debido a que muchos de ellos, de pronto, se van a sentir inseguros a la hora de realizar una pregunta o de conversar con el docente”. De esta manera, desde la perspectiva de Hargreaves, podemos decir que la ira crea distancia física y política entre el docente y los estudiantes. ED-6 prosigue su reflexión y argumenta que: “esas emociones van a

cambiar el clima de aula, porque afectan directamente, porque yo diría que son unas emociones fuerte. Por ejemplo, en un episodio de ira dentro del salón, se puede generar un ambiente tenso y ya el aprendizaje deja ser algo como agradable y pasa más bien a ser algo como tedioso y maluco”.

De aquí tenemos que la ira sin un control adecuado tiene serías incidencias negativa en la enseñanza y en el aprendizaje. Por tal motivo, una vez el clima de aula se hace tenso, es difícil que los implicados vuelvan a un estado ameno o de normalidad donde se puede facilitar el aprendizaje, puesto que este depende de la relación socio-afectiva que se produce entre las dos partes (Sánchez, 2009).

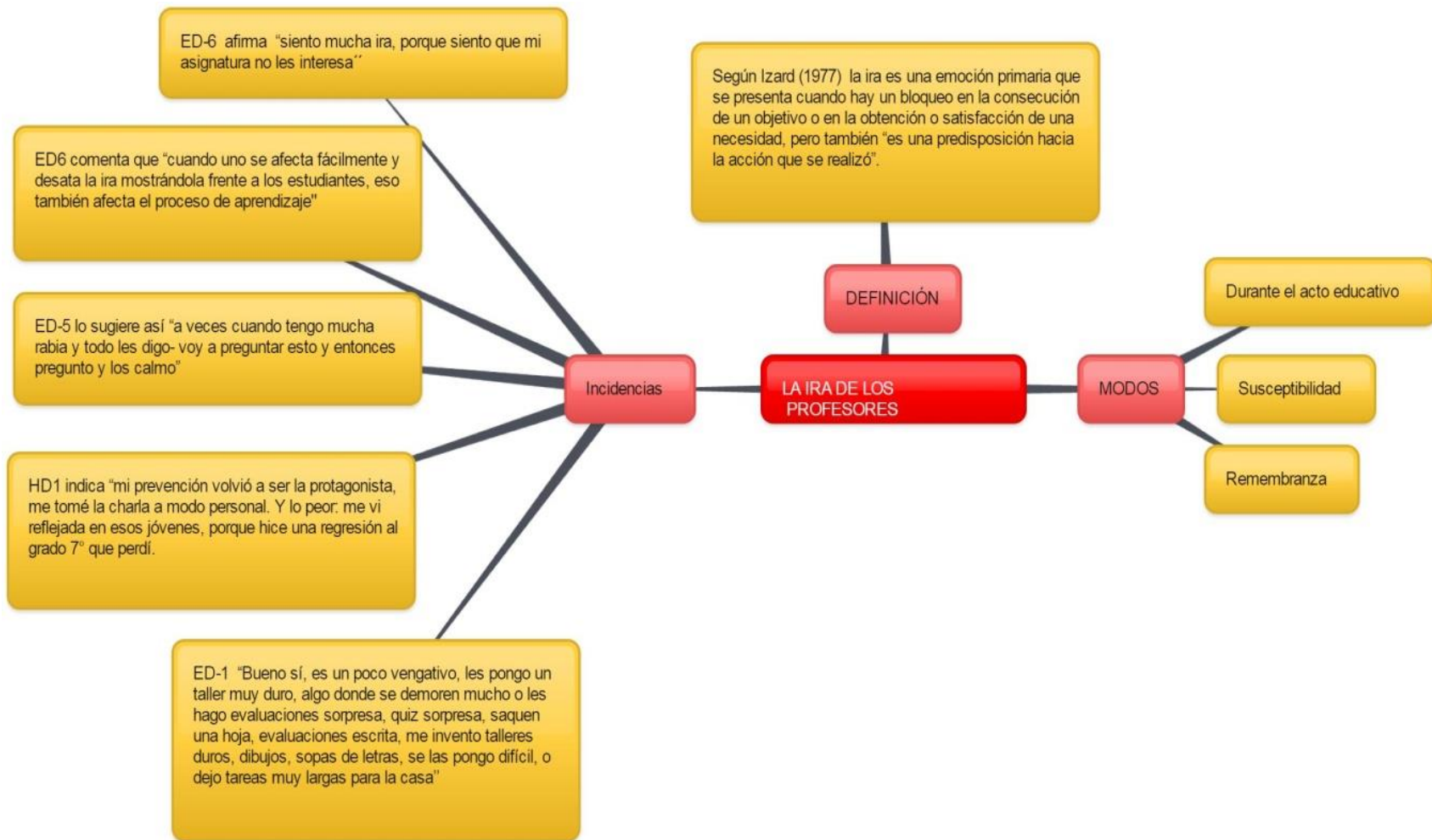
Por otro lado, encontramos que en ocasiones el docente puede llegar con ira al aula de clase y transformar su emoción al interactuar con los estudiantes ED-1 “Uno entra con rabia o tristeza, pero el salón está dispuesto a escuchar, la emoción cambia”. Este cambio de emoción fortalece el vínculo que se crea entre el maestro y el estudiante, creando cercanía, lo cual a su vez permitirá que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más eficiente y productivo.

No obstante la ira del profesor no siempre será responsabilidad de los estudiantes, al respecto algunas anécdotas y reflexiones de HD1 resultan esclarecedoras “mi prevención volvió a ser la protagonista, me tomé la charla a modo personal. Y lo peor: me vi reflejada en esos jóvenes, porque hice una regresión al grado 7° que perdí. Me enojé (como lo hacían mis profesores, cuando yo les saboteaba sus clases) y me fui a la Coordinación” las creencias de la docente frente al grupo fueron las causantes de la ira y la reacción de salir huyendo al sentir ira fue aprendida de la reacción que tenían sus profesores, es decir, que su práctica profesional es reflejo de su vida escolar. Aquí se devela otra creencia que los docentes tienen frente a las bromas y al comportamiento de los estudiantes y es que estos disruptivos de los estudiantes

tienen el fin de desafiar la autoridad del profesor, y si bien, en algunas ocasiones es así, no siempre se le debe tomar en esta dirección.

Lo anterior se evidencia en otra anécdota de HD1 “Un día me enojé por una trivialidad, les alcé la voz y golpeé el escritorio, y eso fue lo peor que pude haber hecho. Obviamente, ellos se incomodaron y uno de los niños me lo manifestó explícitamente. Yo me sentí muy avergonzada, pero no les presenté disculpas, porque pensé que hacerlo, era perder "autoridad". En esta ocasión la profesora es consciente de que su reacción es desproporcionada ante el tamaño de la ofensa, lo que desemboca en la metaemoción, esto es, una emoción generada por otra emoción, es decir, la emoción de la ira le genera vergüenza al ser inapropiada la reacción.

Para terminar, HD1 es contundente en su reflexión “con toda honestidad, afirmo que el problema era mío, porque en el grado 6° había más indisciplina, pero yo era más tolerante con ellos. Era tolerante con los niños de 6°, muy tolerante, porque ellos eran niños, y su "indisciplina" era eso: niñerías”. En definitiva, las emociones de la docente estaban basadas en sus experiencias pasadas dentro del grupo, sus creencias frente al comportamiento de los estudiantes era determinante en sus emociones, mientras la indisciplina de un grupo era juzgada como niñerías sin importancia, las de otro grupo eran juzgadas como desafíos a la autoridad que ella representaba. Dos formas de juzgar una misma situación que afectaban directamente el ambiente aula y que determina distancias y cercanías entre el docente y los estudiantes.



created with www.bubbl.us

Figura 9: La ira de los profesores

Cuarto capítulo

4. Conclusiones y recomendaciones

4.1. Conclusiones

Luego de este trasegar investigativo sobre las emociones de los docentes y sus incidencias en la enseñanza podemos decir en primer lugar, que hubo un cambio en la forma de concebir la función del profesor en el aula, pero primordialmente hubo una transformación en nosotros como docentes investigadores, pues no cabe duda que ahora hay nuevos elementos para la comprensión e interpretación de las situaciones que se presentan en la vida profesional, y si es posible utilizar el término, hay una conciencia emocional latente que pone en relieve no solo los posibles impactos que dichas emociones tienen en la relación con los estudiantes, sino también con los otros docentes, los directivos y en general con todas las personas con quienes nos relacionamos.

En segundo lugar, tenemos que las emociones de los profesores juegan un rol determinante dentro del aula de clase y que dentro de las seis emociones primarias las que tienen incidencias relevantes a la hora de enseñar son la ira la alegría y la tristeza, pues encontramos que estas emociones influyen en la ejecución de la planeación de la clase. Las decisiones de los docentes en si llevar a cabo lo que planeó o no está atravesada por sus emociones, lo que conlleva a un tercer punto muy interesante y es que no hay una única forma de actuar al sentir dichas emociones. Por ejemplo: al sentir alegría el docente dentro del aula hará que haya más cercanía con los estudiantes lo que lo puede llevar a no poner trabajos y suspender las actividades académicas para dar tiempo libre al grupo a causa de su buen comportamiento, pero

también puede decidir poner en práctica lo aprendido a través de una actividad lúdica que implique la participación activa de los estudiantes.

De lo anterior se desprende otra importante conclusión. Por un lado, la alegría al generar una sensación agradable de cercanía puede llevar a un estado de confort en el cual el se desdibuja el rol del docente y del estudiante, pues para permanecer en dicho estado agradable se tiende a llegar a acuerdos para no realizar actividades que impliquen esfuerzo. Por otro lado, la ira implica más rigurosidad, pues la mayoría de veces la ira se experimenta por la indisciplina del grupo, de esta forma, las evaluaciones, talleres y trabajos que se asignan a causa de la ira tienen como objetivo aplacar los ánimos de los estudiantes. En otras palabras, a más alegría menos rigurosidad en las actividades asignadas a los estudiantes y a más ira, más trabajos y evaluaciones para el estudiantado.

De igual forma podemos decir que la ira, la alegría y la tristeza configuran dentro de la geografía emocional de la enseñanza, distancias y cercanías corporéas y políticas; así mismo, tenemos que algunos docentes manifiestan acción superficial al tratar de mostrar una emoción diferente a la que siente, pues juzgan la tristeza como un sentimiento que no se debe mostrar en el aula, sin embargo las reglas de las que habla Zembylas (2002) no se dan si no existe al menos algún tipo de supervisión de parte de los directivos.

Así pues, tenemos que las emociones de los profesores tienen diferentes incidencias en el proceso de enseñanza, en las prácticas pedagógicas, en la didáctica, pero también en el ambiente de aula, pues ellas marcaran las relaciones de cercanía y distancia entre los diferentes actores al interior de aula, en la relación de ambas categorías, encontramos que esta el ambiente de aula marca una pauta importante para favorecer la enseñanza y así mismo para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Todo esto nos lleva a reflexionar en la perentoria necesidad de pensar en la dimensión emocional de los docentes, pues de la comprensión emocional que ellos tengan de sí mismos, de los estudiantes, podrán tomar decisiones más acertadas sin desdibujar su rol como profesores, lo que desembocaría en procesos de enseñanza y aprendizaje fortalecidos.

4.2 . Recomendaciones

Esta investigación es punto de partida para realizar otra indagación con docentes de Español como Lengua Extranjera (ELE) en tres colegios públicos de París, Francia: *Lycée Colbert*, *Collège Edmond Michelet* y *Collège Pierre Mendès France*, con el fin de realizar un contraste entre las incidencias que se dan en ambos países con respecto a la enseñanza y las emociones primarias.

Por otro lado, es recomendable realizar futuras indagaciones sobre las emociones primarias en el aprendizaje, en donde entrarían a jugar un rol importante no solo la ira, la alegría y la tristeza, sino también emociones como el miedo. En este sentido, investigaciones en torno a las emociones y los procesos evaluativos, serían ampliamente recomendables. Investigaciones que den cuenta de las posibles facilidades o bloqueos cognitivos que pueden generar las emociones con respecto a los diferentes modos de evaluar el conocimiento adquirido en los estudiantes. De igual manera, es impensable que se hagan nuevas indagaciones con respecto a las emociones de los docentes no solo teniendo en cuenta las emociones primarias, sino teniendo en las emociones secundarias.

Para finalizar, es recomendable para los programas de Licenciatura de la ciudad de Manizales y en general de Colombia, incluir dentro de las mallas curriculares actividades académicas que reflexionen en torno a las emociones en el proceso de enseñanza y de

aprendizaje, pues esto favorecería ampliamente la práctica del maestro y su relación con los estudiantes.

Referencias

- Álvarez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores sentimiento y emoción en la formación de profesores de la universidad de Granada. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-2.
- Alvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Anijovich, R; Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula / 1a ed. la reimp. - Buenos Aires (Argentina): Aique Grupo Editor, 2010. ISBN 978-987-06-0212-5*
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18,(1) 88-115.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Ayme, S, Ferrand, C; Puig, N (2010). Provocaciones del alumnado y emoción de ira en el profesorado de educación física. *Revista de Educación física*, 102, 22-30.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barraza, A. (2011). Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en profesores de primaria. Análisis de una relación. En Jaik, Adla y Barraza, Arturo (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. (pp. 189-197), Durango: Red Durango de Investigadores Educativos. Recuperado el 25 de marzo de 2015 de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/spp.pdf>

- Bertoglia, L. (2005). Interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *sicoperspectivas, Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia Universidad Católica de Valparaíso* vol. IV, 57-73.
- Bruner, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Ediciones Morata
- Cabello, R; Ruiz. A, Desirée& Fernández. B. P (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Recuperado el 24 de abril del 2015.
- Cacioppo, J.T; Gardner, W.L;Berntson, G.G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing compnents: form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 839-855.
- Camps. V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- CapitanDiaz, A. (1977). *Teoría de la educación*. I.C.E. Granada.
- Casado, C. Colomo, R. (2006). *Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental*. A Parte Rei, 47, 14.
- Chóliz, M. (1995).Expresión de las emociones. En E. G., Fernández –Abascal (Cor.), *Manual de motivación y emoción* (pp. 473-475). Madrid: Centro de Estudios
- Colhoun C, Solomon R. C (1989) *¿Qué es una emoción?* México. Fondo de Cultura Económica.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*Nueva York, Putnam, 1994(trad. cast.: El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro

- humano, Barcelona, Crítica, 2006). Putnam Publicando, 1994, hardcover: ISBN 0-399-13894-3
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza Barcelona*: Crítica.
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones Metafísicas*. Madrid: Alfaguara.
- Descartes, R. (1997). *Las pasiones del alma*. Madrid: Tecnos.
- Díaz, J.L., Flores, E.O (agosto 2001) La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, Vol. 24, No. 4.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Editorial / Teaching and Teacher Education 21 (2005). 895–898 0742-051X/\$ - see front matter 2005 Elsevier Ltd. All rights reserved. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.002
- Ekman, P. (1993). Facial Expressions and emotions. *American Psychologist*, 48, 384-392
- Ekman, P. (1998). *Introduction in C. Darwin (1872/1998), The expression of emotions in man and animals.* New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1973). *Cross-cultural studies of facial expression*. In P. Ekman (Ed.)
- Ekman, P., Oster H. (1981). *Expresiones faciales de la emoción*. Estudios de Psicología n 7. 116-143
- Escalante, I; Y Ericka, I. (2010). *Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas de México*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada. Departamento de Pedagogía.

- Extremera, N, fernandez-berrocal, P. Y Duran A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentro en psicología social*, 1, 260-265.
- Extremera, N. Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Educación*, 332, 97-116.
- Fonseca de Rocca, R. Prieto de Alizo, L. (2009). Las emociones y la retórica interpersonal desde los aportes de Platón y Aristóteles. *GtComunicación, Cultura y Sociedad*, I, 12.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss3/1>
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método II*. Salamanca: ediciones Sígueme
- Gagné, R. M. (1975) *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*. Diana, México.
- Gajate, J. (1999). Historia de la filosofía. Aristóteles, Metafísica, ética y política. Bogotá D.C: El Búho Ltda.
- Gantiva, C; Jaimes, S; y Villa, M. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, 26, 36-50.
- Garagalza, L. (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de educación*, 36, 1-24.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina Paidós.

- Gazzaniga M.S. (1999). *The new cognitive neurosciences* / Michael S. Gazzaniga, editor-in-chief. ISBN 0-262-07195-9.
- Gazzaniga, M.S. (2008). *Human: The Science Behind What Makes Us Unique*. Harper Collins. ISBN 978 0 06 169183 6.
- Gil-Montes, P. (2003). Burnoutsyndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* Volumen 19, n. ° 2 - 181-197
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- Gómez, C. Rodríguez, V. Padilla, A. Avella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista de Psiquiatría*, 38, 279-293.
- Gómez, D. (2014). *Inteligencia emocional en procesos de enseñanza-aprendizaje de docentes universitarios*. (Tesis de Especialización) Bogotá. Universidad Militar Nueva Granada.
- Gracia, E., Martínez, I., Salanova, M., & Nogareda, C. (2007). El trabajo emocional concepto y prevención Instituto (Nota Técnica de Prevención N° 720). *Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_720.pdf
- Gracia, E., Ramos, J., y Moliner, C. (2014). El trabajo emocional desde una perspectiva clarificadora tras treinta años de investigación. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1517-1529. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.tepc>

- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grandy, A; Diefendorff, J.M; Rupp, D. (2013). Emotional labor in the 21st century: Diverse Perspectives on Emotion Regulation at Work. *Routledge*. pp. 3–17.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16,811-826.
- Hargreaves, A. (2001b). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35,503-527.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hargreaves, A.(2001a). Emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hochschild, A.R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In T. D. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 117-142). Albany: State University of New York Press and Emotion en American Psychologist, 48, pp. 384-392.
- Hochschild, A.R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American. J. Sociol.* 85(3):551-575.
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hué, C. (2012). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Fuentes, 12, 47-68.

Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza humana*. México: Libros en la red.

Hutcheson, F. (2002). *An Essay on the Nature and Conduct of the Passions and Affections, with Illustrations on the Moral Sense*. Edited with an Introduction by Aaron Garrett. Indianapolis: The Liberty Fund, 2002. Pp. xxv+226. ISBN 0-86597-386-5.

Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.

Isenbarger, L., Zembylas. M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education* 22, 120–134. doi:10.1016/j.tate.2005.07.002

Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press. (Cor.), Manual de motivación y emoción (pp. 473-475). Madrid: Centro de Estudios.

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9 (34), pp. 188-205.

Kim, Y. (2016). *Emotional labor and Burnout among Public Middle School Teachers in South Korea* (Master's thesis) University of Jyväskylä. Finland

Konstan, D. (2004). Las emociones en la Antigüedad Griega. *Pensamiento y cultura*, 7, 47-54.

Konstan, D. (2006). *The emotions of the ancient greeks. Studies in Aristotle and classical literature*. Toronto. University of Toronto Press

Lange, C.G. (1967). *The Emotions. A Psychophysiological Study*, in Lange, C.G. and James, W. Hafner Publishing Company, New York and London.

Leighton, Stephen (1982). "Aristotle and the Emotions" en *Aristotle's Rhetoric*", recopilado por: Amélie Oksenberg Rorty (1996), California, University of California Press

León, F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar*, Edición especial en educación, 91.

- Marimón, C. (2016). De la “pasión” a la “emoción”: la construcción verbal (y social) de las emociones en español. *Signo y Seña*, número 29, pp. 131-156.
<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>. ISSN 2314-2189
- Martinez, M. (1989). *Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1996) *El clima de la clase*. Barcelona: WoltersKluwer.
- McCaughtry, N., Martin, J. J., Cothran, D y Hodges-Kulinna, P. H. (2006). The emotional dimensions of urban teacher change. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 99-119. Available at: http://digitalcommons.wayne.edu/coe_khs/19
- Michalos, A.C. (1986). Findings on happiness in Michalos. *Social Indicators Research*, Vol. 18, 349 - 378.
- Mora, S. Anijovich, R. (2009). Estrategias de enseñanza, otra Mirada al quehacer en el aula. Argentina. Aique.
- Moriana, E, Y Herruzco, J. (2003). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 597- 621.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issue*, 9(3), 257-274.
- Muñoz, C; Y Correa, C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5, 39 – 55.
- Muñoz, C; y Piernagorda, D. (2011). Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de Burnout en 17 docentes de básica primaria y secundaria de una institución de Cartago, Valle. *Revista Psicogente*, 14 (26), 389- 402.

- Muñoz, Cristian. (2012). Relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de Burnout. *Memorias XVº Congreso Colombiano de Psicología*. Colombia.
- Muñoz, F. (2014). *Del sujeto quemado al sujeto emancipado: Prácticas educativas reflexivas como estrategia de afrontamiento del síndrome de burnout* (tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Colombia.
- Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* Barcelona:Paidós Ibérica, ISBN: 978-84-493-2099-6
- O'Connor, K.E. (2008). You choose to care?": Teachers, emotions and professional identity *Teaching and Teacher Education* 24. 117–126doi:10.1016/j.tate.2006.11.008
- Özan M. B. (2014). Teaching and Emotional Labor.*American International Journal of Social Science* Vol. 3, No. 5
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Quinta edición. Barcelona: Editorial Laia
- Parra, D. (2003) *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)
- Platón. (1992). *Diálogos VI: Filebo, Timeo, Critias*. Madrid: Gredos.
- Platón. (2007a). *El Banquete*. Bogotá D.C: Panamericana.
- Platón. (2007b). *La República*. Bogotá D.C: Panamericana.
- Platón. (2007c). *Libro II. En La República (38)*. Bogotá D.C: Panamericana.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper&Row, Nueva York,
- Potegal, M. &Stemmler, G. (2010)*International Handbook of Anger*. doi 10.1007/978-0-387-89676-2_1.

- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12, 23-37.
- Restrepo, N. Colorado, G. Cabrera, G. (2006). Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Rev. salud pública*, 8, 14-26.
- Rodolfo G. Turnbull (1976) - *HERMENEUTICA* - Editor general: Traducido por Norberto Wolf - Ed. ESCATON - Bs As Argentina
- Rodríguez, A.C; Ruiz, S.P; Guerra, Y. M. (2007) Competencias Ciudadanas Aplicadas a la Educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol.1 No. 1 2007.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. (Tesis de maestría) Universidad Politécnica de Madrid. España.
- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Sánchez, J.F. (2009). *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral), Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y corporal, Universidad de Málaga.
- Spinoza, B. (1980). *Ética*. Madrid: Orbis S.A.
- Stenhouse, L. (1985): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- Sutton R. E., Wheatley K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 4, December 2003

- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *EnfNeurol*, Vol. 11, 98-101.
- Tsang, K.K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research* Vol. 2(8) pp. 1312-1316 (ISSN: 2141-5161)
- Vendrell, I. (2009). Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIV pp. 217-240. ISSN: 1136-4076
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens*, 4, 10-32.
- Ye, M., Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90
<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.5>
- Yin, H., Lee, C. K. J. (2006). Teacher's Emotional Map in Curriculum Implementation: A cultural-individual analysis of the Senior Secondary School Curriculum Reform in Guangdong, China. *APER Conference*. 28 – 30 November 2006 Hong Kong
- Zarazaga, E. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la educación*, 18, 85-107.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education* 21935–948
cv
- Zembylas, M. (2002). Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52(2):187-20

Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development
Studies in Philosophy and Education 22: 103–125, 2003. Printed in the Netherlands.

Zembylas, M. (2003a). Interrogating "teacher identity if: emotion, resistance, and self-formation
educational theory. *Education and Educational Theory*, 53 / Number 1 0 2003 Board of
Trustees / University of Illinois.

Anexos

INMERSIÓN EN EL CAMPO: PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN #1

Proyecto:		Observador:	
Lugar:		Clase:	Grado:
Objetivo de la observación:			

TEMÁTICA	PREGUNTAS	SÍ NO		COMENTARIOS
Ambiente de aula	¿El docente saluda a sus estudiantes al ingresar al aula?			
	¿Los estudiantes escuchan las instrucciones del docente?			
	¿El salón permanece limpio y en orden durante la clase?			
	¿Qué emoción refleja el docente al llegar al aula?			

	¿Qué emoción manifiesta el docente cuando se retira del aula?	
--	---------------------------------------------------------------	--

TEMÁTICAS	PREGUNTAS	M	I	A	S	T	F
		E	R	A	O	R	E
		D	A	C	R	I	L
		O	O	P	S	I	
						R	T
						E	E
						S	Z
						A	A
							D
Emociones primarias	¿Qué emociones manifiesta el docente durante la enseñanza?						
	¿Qué emoción manifiesta el docente cuando sus estudiantes lo escuchan?						
	¿Qué emoción manifiesta el docente cuando un estudiante no hace la tarea?						
	¿Qué emoción manifiesta el docente cuándo los estudiantes realizan actividades diferentes a las propuestas por él?						
	¿Qué emoción manifiesta el docente cuando un estudiante no acata las normas de clase?						

	¿Qué emoción manifiesta el docente cuando un estudiante irrespetu su autoridad delante del grupo?						

FORMATO DE OBSERVACIÓN #2

Proyecto:		Observador:		
Lugar:		Escena:		
Hora inicio:		Código de registro gráfico y audiovisual.		
Hora final:				
Descripción (obs.directa)				

Interpretativo
Temático
Personal

ENTREVISTA PÍLOTO

Nombre: xxxxxxxx

Edad: 38

Lugar de residencia: Yopal-Casanare

Estado civil: Unión libre

Nivel de estudios: Universitario

Tiempo que lleva en el magisterio: 12 años

Tiempo en el colegio: 5 años

PREGUNTAS NEUTRAS

1. ¿Alguna vez ha reflexionado sobre el papel que juegan sus emociones en su quehacer como docente?

R/ claro. Soy humano. Todas las emociones afectan en cualquier ámbito, en cualquier contexto. Afecta positiva y negativamente. Si estoy feliz, voy a ser mas extrovertido con los muchachos; pero si estoy aburrido, mi actitud va ser totalmente diferente.

2. ¿Considera que las emociones tienen alguna incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje?

R/ si claro. Por eso le digo, si yo voy a un aula de clase con una actitud positiva dispuesto a enseñar lo poco que sé de buena manera, pues estoy seguro que los muchachos van a captar esa buena energía y esa buena actitud y va ser totalmente diferente; pero si llego, digamos triste, aburrido, con rabia pues va ser totalmente diferente

3. ¿Cuándo llega a la clase que emociones puede percibir en los estudiantes?

R/ alegría, tristeza, temor, algunos desesperanza ¿a qué se puede deber eso? Pues en muchas ocasiones a los mismos docentes por ejemplo el temor, lo puede causar un docente ya sea por su mal genio, la alegría de pronto en sus hogares vivieron algo que los motiva a estar felices o posiblemente como sucede en muchos hogares hoy en día en Colombia, muchos niños no tienen ni con que alimentarse, entonces eso provoca en ellos unos estados de melancolía, de tristeza, de rabia.

4. ¿Considera que esas emociones las genera usted o la asignatura que dicta?

R/ en ocasiones sí, claro, porque admito que tengo un carácter fuerte, y en muchas ocasiones varios estudiantes, noto, noto, que sienten temor cuando ingreso al salón de clases, a otros que mi materia les interesa y les gusta, pues siento por parte de ellos alegría y en otros apatía porque de pronto no les gusta la temática, piensan que las clases son aburridas

5. Desde su percepción ¿cuáles son las emociones que genera en los estudiantes la enseñanza de las humanidades y cuáles la enseñanza de las matemática, ira, felicidad, tristeza, miedo, sorpresa, asco?

R/ pues haber, hoy en día se trata de tener un estudiante más humano sí. Repítame la pregunta. Bueno, en cuanto a la matemática, muchos estudiantes hoy en día la ven como la materia coco de un colegio, posiblemente porque no se ha dado la manera de enseñar la matemática. En cuanto a las humanidades pues es un campo más abierto, más humano y posiblemente el estudiante tiene más posibilidad de hablar de opinar, de entrar en un contexto social que él vive a diario. Enseñar matemática es más complejo que enseñar humanidades. Muchos matemáticos piensan que la matemática es el coco de una institución, como es una ciencia exacta, entonces ellos piensan que tiene que ser todo

preciso, por eso es necesario buscar una didáctica la cual permita enseñar la matemática de manera más cercana al muchacho, utilizar los espacios para poder enseñarla mucho más fácil.

6. ¿Recuerda si alguna vez sus emociones como: ira, felicidad, tristeza, miedo, sorpresa, asco, influyeron en el ambiente del aula?

R/ Claro, en muchas ocasiones, yo soy humano, en muchas ocasiones cuando llego feliz al aula se torna un ambiente totalmente positivo, lleno de alegría; pero si en ocasiones puedo llegar con tristeza, con ira, pues e va tornar un ambiente pesado.

7. Regularmente ¿Cómo se siente durante el desarrollo de las clases?

R/ bien, porque me nace ser docente, entonces, como tengo esa vocación, cuando ingreso al aula de clase trato de dar lo mejor que tengo, entro con felicidad

8. ¿Qué emociones cree que suscita su clase en los estudiantes: ira, felicidad, tristeza, miedo, sorpresa, asco?

R/ Las humanidades hacen que los jóvenes tengan mayor opción de hablar, de opinar, de acercarse al contexto donde ellos viven, entonces para mi es mucho más fácil que el estudiante se ubique en una realidad de lo que vive, de lo que está pasando en el mundo. Por lo cual, eso les puede suscitar alegría, muchos positivismo, como lo podría decir, darse cuenta de lo que está sucediendo hoy en día, lo cual también les puede causar sorpresa, porque es conocer algo nuevo.

9. Desde su perspectiva ¿Cuáles son las emociones que más influyen en el proceso de enseñanza?

R/ la alegría y el positivismo, si un docente ingresa feliz a su aula de clase, creo que va tener estudiantes felices, sí, estudiantes que quieren aprender un poco más.

10. ¿Qué emociones evoca cuando piensa en su profesión?

R/ para mi alegría, soy feliz.

PREGUNTAS NEGATIVAS

11. ¿Qué siente cuando sus estudiantes no comprenden sus explicaciones: ira, felicidad, tristeza, miedo, sorpresa, asco?

R/ pues en muchas ocasiones tristeza, porque, pues uno trata de dar lo mejor y luego uno reflexiona en que estoy fallando, que pasa, por qué los estudiantes no captan lo que estoy explicando en el aula de clase, sí, que posiblemente para muchos puede ser muy fácil pero para otros mas complicado, porque todos somos muy diferentes, pero eso me pone a reflexionar, ya sea porque tres, cuatro, cinco estudiantes que no hayan entendido, eso me hace reflexionar

12. ¿Qué siente al darse cuenta que los estudiantes realizan actividades diferentes a las propuestas para la clase: ira, felicidad, tristeza, miedo, sorpresa, asco?

R/ rabia, si claro, porque considero que mi asignatura no es interesante, importante para ese estudiante, posiblemente le está prestando más atención a otra área y considera pues lo mío como mínimo.

13. ¿Qué hace usted cuándo un estudiante no respeta su autoridad?

R/ la tiene que respetar. Porque me considero una persona autoritaria

14. ¿Podría narrar alguna experiencia negativa que haya vivido como docente?

¿Qué emociones le suscitó dicha experiencia?

R/ pues, negativo, negativo. Lo que comentábamos ahorita, que en ocasiones estudiantes se han interesado en hacer tareas de otras asignaturas en mi clase, eso es lo más común

que recuerde. Esto me genero ira, pues porque hasta el momento ningún estudiante me ha insultado o agredido

15. ¿Cree usted que alguna vez sus emociones afectaron de forma negativa el desarrollo de la clase?

¿Podría narrar lo que sucedió en esa ocasión?

R/ claro. En ocasiones por X o Y motivo, uno llega triste aburrido a su aula, eso afecta el desarrollo de la clase. En cierta ocasión sentí mucha, mucha, mucha rabia en una sabatina, porque ellos estaban haciendo actividades de otra clase y me retire, les dije que no daba más clase, me retire, me dio rabia al ver que ellos hacían tareas de otras aéreas, cuando me di cuenta les dije que no trabajaba mas con ustedes, porque están más interesados en otras cosas, me fui

PREGUNTAS POSITIVAS

16. ¿En qué cree que reside el éxito de su clase?

R/ pues primero, preparar clase, segundo pues dominar la temática, tercero, vuelvo y lo digo, tener una buena actitud frente a los estudiantes y cuarto, no dejar tanta tarea

17. ¿Qué siente usted cuando los estudiantes debaten acerca del tema que se está tratando en la clase: ira, felicidad, tristeza, miedo, sorpresa, asco?

R/ felicidad, que el muchacho se exprese frente a una temática que estoy tratando, claro, me hace sentir muy bien, sí, me siento más comprometido para una siguiente clase y trato de dar lo mejor de mí.

18. ¿Cuál ha sido su mayor alegría cómo docente?

R/ pues alguna vez trabajando en la primaria, los niños de cuarto, ellos me hicieron una fiesta sorpresa, los niños de cuarto, pues uno a veces dice que los chinos de bachillerato

pueden manejar un poco más de plata, lo que me sorprende es que fueron unos niños de cuarto y me organizaron algo muy bonito, siendo su director de grado, cuando cumplí años.

19. ¿Cree usted que alguna vez sus emociones como ira, felicidad, tristeza, miedo, sorpresa, asco afectaron de forma positiva el desarrollo de la clase?

¿Podría narrar lo que sucedió en esa ocasión?

R/ pues frente a la felicidad, si claro, digámoslo así entre comillas, porque hay un poco mas de confianza entre profesor y estudiante. Pero con lo otro no, asco, ira no.

20. ¿Podría narrar alguna experiencia positiva que haya vivido como docente?

¿Qué emociones le suscitó dicha experiencia?

R/ lo del cumpleaños y en el año 2014 fui director de un once, y fue una experiencia muy bonita porque los muchachos me respetaban, me querían mucho, hubo mucha empatía entre docentes y estudiantes, siempre manejando respeto, sí, se sentía el cariño que ellos tenían hacia mí y yo los quería mucho y todavía.

21. ¿Qué lo motiva a continuar en la profesión docente?

R/ pues, la vocación que siempre he tenido, pues al querer ser docente y digamos que no es educar, sino direccionar unos muchachos, para que se den cuenta de lo que sucede en una país en su entorno

Situación problema

Analice el siguiente caso:

Un grupo de estudiantes está realizando una exposición con video-bean y por lo tanto las luces del aula están apagadas, lo que no impide que el resto del grupo los escuche atentamente. De repente, una estudiante ingresa e interrumpe la exposición al encarar a una de sus compañeras

por un chisme que le han contado. En un comienzo el resto de estudiantes muestran estupor, sin embargo comienzan a abuchear a sus compañeras, motivándolas a pelear.

¿Usted cómo reaccionaría ante esta situación?

R/ pues es algo que yo asumiría con mucho carácter, yo creo que esta niña debe ser expulsada del salón, y pues hay que iniciar un debido proceso con la muchacha, porque es una falta de respeto.

ENTREVISTA ED-1

¿Usted autoriza que esta entrevista sea utilizada con fines académicos en la Universidad Católica de Manizales?

-Sí, acepto

Edad: 35

Barrio: enea

Estado civil: casada

Último título obtenido: Magister en cultura y drogas

Asignatura que dicta: español y artística

Tiempo en el magisterio: 8 años

Tiempo en el colegio: 15 meses

1- ¿Considera que las emociones tienen alguna incidencia en el proceso de enseñanza?

R/: totalmente, las emociones es todo el ser como tal, las emociones lo hacen a uno, tienen que incidir en el desarrollo laboral docente

2- Regularmente ¿qué siente cuando llega a clase: ira, alegría, tristeza, miedo, sorpresa?

R/ bueno, las emociones pues depende del estado de ánimo en el que uno este, he sentido alegría, tristeza y sorpresa

3- ¿Esas emociones las siente en todos los grupos, o en algunos cambia?

R/ no, no en todos

¿De qué dependen?

Sorpresa la siento cuando entro a décimos y a onces, porque son grupos donde debe haber mucha exigencia, me encanta poder llegar hacer cosas nuevas, llegar uno con una mentalidad de clase y tenerla que cambiar, me encanta trabajar con estudiantes de edades avanzadas. He sentido tristeza, la tristeza la he sentido cuando entro a los sextos más que todo, entra uno con alegría, con ganas de trabajar y resulta que la disciplina se hace un poco difícil, eh bueno, pero a veces al contrario, voy de pronto ya por algo externo, de pronto de casa, más personal, entro con tristeza, pero salgo con alegría, porque, de pronto entra uno a un salón y está más ameno, la atmosfera, el entorno está más relajante. Ya en séptimo, octavo y noveno, son grupos chéveres. Sí se me hace más complicado en los grupos más pequeños

4- ¿Esas emociones han llegado a modificar la planeación de las clases?

R/ si claro, claro que sí, me ha tocado modificarla, si claro

5- Regularmente ¿Cómo se siente durante el desarrollo de las clases?

R/ Generalmente me siento con mucha confianza, me siento muy bien, me siento a gusto, me siento tranquila, me siento excelente

6- ¿Recuerda si alguna vez sus emociones como la ira, la felicidad, la tristeza, el miedo o la sorpresa, influyeron en el ambiente del aula?

R/ sí recuerdo, recuerdo varios episodios. Bueno, uno de ellos, de pronto llegar con problemas de la casa y entrar al salón y tener planeado una clase buena, y simplemente poner un taller, o sea, simplemente por la presión y el estrés no querer hacer nada en la hora, me ha pasado unas tres o cuatro veces, simplemente pongo un taller y ya, ese sería la tristeza. La alegría, la sorpresa y el asombro, me han dado muchas circunstancias cuando oriento las temáticas que más me agradan. Eh... cuando estoy dando la clase y los estudiantes empiezan hacer preguntas, empiezan a participar y la clase no se vuelve solo mía, sino de ellos, entonces ellos la hace, entonces eso a mí me sorprende, eso a mí me agrada y salgo con mucha satisfacción de la clase y ya ves, es chistoso, porque me ha pasado en los sextos, con civilizaciones antiguas me han sorprendido de una manera impresionante, eh... por lo temático y se han hecho unas clases impresionantes, muy bellas. El problema de los grados pequeños es siempre la disciplina, que es lo que me da más rabia, que uno no pueda a veces manejarla de una forma bien, que de pronto uno se exalte mucho. En décimos y onces, me sorprenden, me encantan los debates que se dan en torno a un tema, esas son las emociones que siento cuando entro a los salones. Con artística, así no sea la materia que maneje mucho, mi materia de confianza, me gusta mucho, porque las temáticas de los colores que trabajo con ellos, me da mucha tranquilidad y a ellos les encanta, entonces los estudiantes se gozan la clase, preguntan, esas dos horas de los miércoles y los viernes dan alegría porque me desestreso un poco, entonces es como la forma de imaginar y realizar cosas diferentes, la artística me ayuda mucho a canalizar esas emociones.

7- Desde su perspectiva ¿cómo influyen en el proceso de enseñanza la ira, la felicidad, la tristeza, el miedo y la sorpresa?

R/ Influyen totalmente en el aprendizaje de los estudiantes, porque si uno llega con miedo, con rabia, el aporte que uno da como docente a los estudiantes, no es muy favorable. En cambio, cuando uno llega de una manera distinta, alegre, de tal forma que los estudiantes también ayuden a esa emoción del docente, porque, como te decía, uno entra con rabia o tristeza, pero el salón está dispuesto a escuchar, la emoción cambia, como puede ser al contrario. Entonces si yo entro con toda la emoción del mundo, con todas las ganas de trabajar y el salón está dispuesto, la clase es excelente y es donde uno ve que los estudiantes aprenden, que los estudiantes debatan, pues, pueden compartir muy buenos conocimientos con uno y me parece que la pregunta es extremadamente importante, claro, totalmente en el aprendizaje y el aprendizaje de los estudiantes.

8- ¿Qué emociones evoca cuando piensa en su profesión?

R/ siento satisfacción, me gusta mucho lo que hago, me encanta, me encanta haber estudiado ciencias sociales, y más satisfacción siento al haber realizado mi maestría, eso a mí me llena de emoción, de alegría, me encanta, me encanta lo que hago.

9- ¿Podría narrar alguna experiencia negativa que haya vivido como docente?

R/ una experiencia así maluca, me pasó hace como un mes en el colegio, con un estudiante de octavo, estábamos en un izada de bandera y están cogiendo el vicio de reírse como gritadito, pues, una bobada muy maluca, entonces le llamé la atención y el estudiante hizo caso omiso y se burlo de mí cuando le llamé la atención, y entonces yo me devolví y le dije: - ¿Qué, no le gusto? o sea, si le hablé feo, entonces el culicagado dizque, -No, no me gustó y ¿qué va hacer?, entonces lo saque de la fila y lo llevé a

coordinación, de pronto esa ha sido la experiencia que me causo mucha ira, porque también le contesté feo y el culicagado también contesto feo, lo veo más por ese lado, porque no recuerdo más.

¿Qué emociones le suscitó dicha experiencia?

R/ como me sentí desafiada, eso me dio ira, rabia, escalofrió, intenté responder algo más, porque es muy grosero, o sea, lo que hizo que me tranquilizara un poco fue el estar con una compañera, porque a ella también le sucedió, entonces las emociones fueron rabia e ira intensa, fue algo que me hizo pensar que me iba salir de mis casillas.

¿Esa experiencia cambió su relación con el grupo?

R/ No, no, para nada, con el grupo no, con el estudiante sí, pero con el grupo no, si quedo una maluquera en cuanto al estudiante y yo, pero, pues algo que se puede superar, ya no soy tan abierta con él, porque llevaba una muy buena relación con este niño Brayan ya lo aleje un poco, pero con el grupo no, nada que ver, con el grupo no. Fue algo más personal, pienso yo.

10-¿Qué siente al darse cuenta que los estudiantes realizan actividades diferentes a las propuestas para la clase: ira, felicidad, tristeza, miedo, sorpresa?

R/ pues siento como frustración, siento tristeza, de que no le pongan cuidado a la clase de uno, piensa uno que no les gustó

11-¿Qué hace en esos casos?

R/ Eh... no, llamo la atención de una forma adecuada, tranquila, si tengo que retirar las cosas que están haciendo y colocarlas en el pupitre mío, lo hago, y les pido que por favor vuelvan a la clase, y

a pues, es lo que siempre hago, siempre vuelven a la clase normal, piden disculpas, nunca ha sido como de mala forma

12-¿Qué actividades le propone a sus estudiantes cuando usted está triste?

R/ la forma de ser mía, hace que yo, dependa del estado emocional, ocurre dos cosas, como puede que yo llegue sin ganas de realizar la actividad que tenía planeada, pongo un taller escrito, o del libro, algo donde yo tenga que estar sin hablar, donde explico una vez y ya. Como otras veces, que siento tristeza, esto es cuando estoy muy muy triste, hago la mejor clase del mundo, o sea, la tristeza la convierto, o sea me vuelvo elocuente, hablo muchísimo, la clase se hace más magistral, hablo demasiado, esa es como mi forma de ser

13- ¿Cree usted que alguna vez sus emociones afectaron de forma negativa el desarrollo de la clase?

R/ si claro, si, si ha afectado en forma negativa, en algunas ocasiones, no siempre, pero algunas veces sí, por no llegar como la disposición para realizarla, como no querer hacer nada, uno a veces siente que quiere es salir corriendo y ya, entonces eso afecta negativamente porque no estoy dando el mejor aprendizaje para los estudiantes.

¿Podría narrar lo que sucedió en esa ocasión?

R/ en esa ocasión, cuando no quise realizar algo, había tenido un problema fuerte con mi esposo y fui al colegio y de eso que uno dice ahhh, entonces cogí unos libros y tenía con sexto y séptimo y yo mantengo muchos talleres, entonces ah, mejor les voy a poner un trabajo de competencias ciudadanas, o un video foro, entonces eso es lo que hago, cojo una guía diferente y les pongo un taller. Ese día yo estaba muy triste y les puse una película, busque la más larga y les puse un taller, ese día estaba triste. La vieron y al final el taller fue de cinco preguntas. Y otra vez, eso fue hace ocho días atrás, me separé de mi esposo hace tres meses, entonces al momento de la separación, creo que dí una de las

mejores clases, llegué y con la lágrima en el ojo, yo no había dormido nada. Pensé: ¡ya bueno, se acabó mi hogar! y di la mejor clase del mundo, los niños quedaron asombrados, les hable del sistema solar, me faje en esa clase, ellos dijeron que les había encantado, fue una forma de desahogarme, de esa rabia que sentía y pues quede más tranquila, después de esa clase vi las cosas de otra forma, llegue a mi casa tranquila, no feliz pero si tranquila, con una visión diferente de las cosas. Siento que las emociones son impredecibles, uno no sabe como lo coge la tristeza o la alegría frente a un acontecimiento determinado, entonces puede que te afecte de manera negativa o positiva, es decir, te ayuda o te termina de embarrar.

14-Luego de esa experiencia ¿cómo fue su relación con el grupo o con el estudiante?

15-¿Puede describir un momento en el que haya sentido ira en una clase, cómo actuó? ¿Me podría decir algo más sobre esa experiencia?

16-¿Podría narrar alguna experiencia positiva que haya vivido como docente?

R/ son muchísimas, esto es lo que me gusta hacer, me encanta. Algo que me marcó, fue algo que me paso en Bogotá, donde le llegue mucho a los estudiantes, o sea, parte que fui docente, fui una compañera, una guía para ellos, los marqué mucho con un trabajo de expoferia que hice, ellos realizaron expoferia de todas las civilizaciones antiguas. Entonces ellos realizaron una cosa loca, exposiciones con video beam, imágenes, carteleras, gastronomía, se disfrazaron de egipcios, de griegos, fue una fiesta en ese salón, o sea, yo tenía cinco sextos, cada sexto de 45 estudiante, entonces eso fue una locura, porque todos esos sextos, participaron en esa expoferia, y fue algo tan bonito que muchos docentes de diferentes áreas, fueron a mirar esas exposiciones, quedaron aterrados porque esos niños dieron lo mejor de sí, yo me sentía que rico, esos estudiantes ahora, ya están

en la universidad. Una de ellas, Camila Fonseca, está en Singapur, ella le está dando la vuelta a toda india, Asia, entonces cada vez que va a un sitio, Muralla China, los templos, entonces me manda una foto -Profe, mira, esto fue lo que tú me enseñaste. Me agradecía mucho porque fui yo quien le desperté esa luz para irse a viajar y conocer todo lo que le había enseñado, eso me encanta, me eriza la piel, me siento orgullosa, que chévere que esas temáticas le hayan servido para salir del colegio y recordarme y decir, profe, usted marcó mi vida con esas clases que nos daba, usted me ayudó con la capacidad de asombro, esta niña cada rato me manda fotos mostrándome donde está, es más, un niño de estos viajó a la china y me trajo un libro y me dijo, como yo expuse china, le traigo este libro, hubo otro que viajó a Egipto, como son niños de tanta plata, me trajo un papiro porque expuso Egipto, entonces ellos me traían cosas referentes a las que ellos expusieron, eso fue a final de año. Es que recuerdo eso y para mi es una locura, ahora lo estoy haciendo en el colegio y ha salido súper, ellos con más bajos recursos, pero dan lo mejor de sí para poder hacer la mejor exposición, han llevado cosas divinas, con videos, carteleras, llevan así sea un pan para mostrar, eso ha sido uff lo máximo, que los estudiantes estén en la universidad y me sigan recordando.

17-¿Qué actividades le propone a los estudiantes cuando siente alegría?

R/ A mí lo que más me gusta hacer cuando estoy feliz con los estudiantes, es mostrar esa pasión por lo temático que les estoy narrando, yo les narro, les cuento los cuentos, las historias, las leyendas, yo se los desmenuzo así como el contador de cuentos, me encanta contarles las experiencias, contestar pregunta, me gustan muchos los debates y conversatorios, me encantan los foros que se arman a través de un tema, me encanta

demasiado, eso es lo que más me gusta, cuando estoy contenta charlo con los estudiantes pero sin salirme del tema en el que estoy

18- ¿Qué represaría toma usted cuándo no puede orientar la clase que planeó a causa de la indisciplina?

R/ Bueno sí, es un poco vengativo, les pongo un taller muy duro, algo donde se demoren mucho o les hago evaluaciones sorpresa, quiz sorpresa, saquen una hoja, evaluaciones escrita, me invento talleres duros, dibujos, sopas de letras, se las pongo difícil, o dejo tareas muy largas para la casa.

19- ¿Qué lo motiva a continuar en la profesión docente?

R/ mi hijo Samuel, mi padre y mi madre, mi papá también fue docente, es él quien me enseña muchas cosas, además al gusto que le tengo a las ciencias sociales, al gusto que le tengo al ser docente, a la labor bonita que uno hace al intentar enseñar a personas que quieren aprender, que lo necesiten. Gracias a Dios nunca he tenido que decir que me equivoqué de profesión, me motiva las ganas de aprender cosas nuevas, porque yo quiero seguir estudiando y me motiva cuando esas personas a las que les di clase, se les ve el agradecimiento.

20-Situación problema

Analice el siguiente caso:

Un grupo de estudiantes está realizando una exposición con video-bean y por lo tanto las luces del aula están apagadas, lo que no impide que el resto del grupo los escuche atentamente. De repente, una estudiante ingresa e interrumpe la exposición al encarar a una de sus compañeras por un chisme que le han contado. En un comienzo el resto

de estudiantes muestran estupor, sin embargo comienzan a abuchear a sus compañeras, motivándolas a pelear.

¿Usted cómo reaccionaría ante esta situación?

R/ en ese tipo de situaciones soy muy calmada, la idea es ayudar a organizar las cosas no a empeorarlas, primero si llamaría la atención sobre las personas que están inventando el chisme, los que abuchean a los compañeros, se los diría de forma clara, concisa y de muy buena forma, ya después, me tocaría parar la clase y dependiendo de la problemática, llamaría a la orientadora escolar, pero en mi clase, no, en la clase escucharía las dos partes para ver que sucedió, yo paro la clase, no tengo problema, hablo con ellos, no le creo al primero que diga, no maltrato, soy conciliadora, eso lo puedo asumir de manera calmada, muy tranquila, paro la clase y hablamos.

PREGUNTAS ORIENTADORAS: RELATOS DE VIDA

Los primeros años

Contextualización general (Familia, ciudad, barrio, otros)

La escuela: ¿Cómo fueron los primeros años de estudio?

¿Cómo era la relación con los maestros?

¿Cómo le enseñaban en esa época?

¿Recuerda a alguno en particular? ¿Por qué?

¿Qué emociones le despertaban los maestros?

Otra información que crea relevante

El paso de niña a adolescente

- ¿Qué cambios se dieron?
- ¿Cómo fueron los años de bachillerato?
- ¿Cómo fue la relación con los maestros?
- ¿Qué emociones le despertaban los maestros?
- ¿Qué la llevó a estudiar para ser docente?

Otra información relevante

Inicio de la vida universitaria

- ¿Cómo fue su formación universitaria?
- ¿Cuáles fueron las fortalezas y las falencias en su formación?
- ¿Qué considera que le faltó aprender en la universidad?
- ¿Qué emociones le despertaba el pensar que sería docente?
- ¿Le hablaron alguna vez acerca de las emociones en la universidad?
- ¿Qué emociones le despertó su primer acercamiento a la enseñanza?

Hora de ser docente

- ¿Cuál ha sido su recorrido laboral?
- ¿Qué aprendizajes tuvo en cada uno de los lugares donde ha trabajado?
- ¿Su profesión es lo que pensaba que sería?
- ¿Volvería a escoger ser docente o cambiaría de profesión?

A modo de anécdota

- ¿Cuáles han sido las experiencias más fuertes que ha vivido como docente?
- ¿Cómo cambiaron esas experiencias su forma de enseñar y de relacionarse
Con los estudiante?

¿Considera que sus emociones juegan un papel importante al momento

De enseñar?

¿Alguna vez actuó dentro del aula bajo un estado emocional y luego se arrepintió?

¿Qué actividades ha propuesto a los estudiantes cuando ha sentido alegría y cuáles cuando ha sentido tristeza?

¿Qué represarías ha tomado cuándo no puede orientar la clase que planeó a causa de la indisciplina?

¿Recuerda si alguna vez sus emociones como la ira, la felicidad, la tristeza, el miedo o la sorpresa, influyeron en el ambiente del aula?

Otra información importante

RELATO DE VIDA

HD1

Mis primeros años de estudio fueron felices, ya que mi madre me había despertado el gusto por el estudio. Ella había renunciado a su labor docente, para dedicarse a su hogar. Sin embargo, sacaba algo de su valioso tiempo, para enseñarnos lo más elemental. Yo vivía en una vereda, y mi escuela era especial: teníamos una sola profesora para todos los grados (1° a 3°). A la escuela íbamos sólo los estudiantes privilegiados, o sea aquéllos que no teníamos que trabajar; o si lo hacíamos, era sólo en horas de la tarde.

Mis padres siempre se preocuparon por nuestro estudio. A pesar de que en mi casa había pocos libros, en ellos logré sumergirme en el mundo de la lectura. Por el interés que me despertaban las

escasas láminas que tenían, me sentí obligada a leer, porque mi mamá me respondía “Lea, hija, yo no tengo tiempo de contarle qué dice ahí”

Mi papá nunca fue a una escuela, y fue mi madre quien le había enseñado a leer y a escribir. Él se sentía muy orgulloso de nosotros y siempre nos colocaba retos. Su pregunta era constante: “Qué dice aquí, hija?” Él también vivía muy ocupado...

A mis siete años de edad, nos fuimos a vivir a Padua- Tolima; un pequeño pueblo que parecía una metrópoli ante mis ojos. El cambio fue dramático, en todo el sentido de la palabra. Lejos quedó la profesora comprensiva y cariñosa de mi vereda; cuántas lágrimas rodaron por mis mejillas, mientras me adaptaba a este nuevo desafío. Además, me sentía extraña, porque veía a mis hermanas en la fila del patio, pero no en el salón; hasta que me adapté a esa escuela tan grande y con un salón diferente para cada grado.

Las profesoras de esta escuela trataban a las niñas con marcadas diferencias sociales, los estratos sociales estaban bien definidos para ellas (por ser la única escuela del pueblo, recibía toda clase de niñas). Y la discriminación pesaba fuertemente en mí. Y no sólo en mí: recuerdo con alegría (y sin vergüenza) la osadía de una de mis compañeritas que se atrevió a pegarle a la profesora. También, se presentaban casos de humillación y maltrato verbal, por parte de las docentes.

Pero hubo una profesora que marcó la diferencia. Se llamaba Deyanira, pero le decíamos Bellanira, por su dulzura, comprensión y tolerancia. Ella era normalista y había llegado de Ibagué. Para mí, la palabra normalista quedó asociada, por antonomasia, a buena profesora.

A mis ocho años, sufrí la más terrible pérdida: falleció mi padre. Él había hecho muchos esfuerzos para tenernos viviendo en Padua, y el seguir trabajando en la finca con mis padres pero

el estrés le provocó una trombosis. Su muerte me afectó demasiado: perdí el trazo del dibujo y comencé a escribir en la mitad del renglón.

Cuando me cansé de que mi profesora me escribiera “muy feo, muy feo” en mi cuaderno, busqué a una vecina, para que me hiciera unos dibujos. Ella se esmeró y logró hacerlos hermosos. Se los mostré a mi profesora y ellas-sin mirarlos siquiera-me escribió “muy feos”. Como mi vecina era una persona adulta, se ofreció a ir hablar con mi profesora, para explicarle el motivo por el cual yo no era capaz de dibujar, pero a mí me dio pánico y le pedí que no lo hiciera...ella insistió, porque le parecía injusto que la profesora no hubiese mirado los hermosos dibujos que ella había hecho.

Entonces le prometí a mi vecina que yo seguiría haciendo los dibujos. Pero no funcionó, y la profesora citó a mi mamá para decirle que yo era desordenada con mis cuadernos. Como mi mamá estaba a penas comenzando a superar el duelo, en medio del desespero le dijo a la profesora: “si la niña no es capaz con 3º, pues devuélvela a 2º” y eso hizo mi profesora, mi mamá ya no tenía alientos para luchar y devolverse de su garrafal error. Error que me marcó la niñez.

Un día dibuje a José Celestino Mutis y mostré mi trabajo a mi profesor de 5º. Él se rió y me dijo que eso era una anciana. Y se fue por cada salón preguntando “¿Qué ven aquí, niños?”-una viejita, le respondían. Entonces él les contaba que había yo pretendió dibujar, para que todos se rieran.

El 5º lo hice en la antes llamada Escuela de Niños. Era el año 1972 y la legislación educativa permitió que las escuelas eran mixtas. Como en mi escuela éramos muchas niñas, seleccionaron algunas de nosotras-las más grandes-para llevarnos a estudiar a la de “niños”.

Esta decisión fue tomada por los profesores, sin consultar con los padres. Las protestas de estos no se hicieron esperar, pero ganaron los docentes. A demás, la “protesta” de los padres era demasiado débil, porque la palabra de un docente era casi sagrada. Nosotras, las niñas, estábamos asombradas de estar en el mismo salón de los muchachos y los veíamos como raros. En cambio ellos, mayores que nosotras, empezaron a liberar feromonas y dejaron soltar hormonas. Las niñas éramos pocas y ellos, muchos. Entonces, la competencia que se suscitó no los dejaba pensar en el estudio.

Un día, el profesor nos dejó haciendo el aseo, solo a las niñas, se nos acercó de manera maliciosa y comenzó a susurrarnos cosas que nos asustaron. Instintivamente todas salimos corriendo de huida de él. Pero cuando el profesor les estrego las Libretas de Calificaciones a nuestros padres, en cada una de ellas, había una observación: “es muy huraña”. Al llegar a mi casa, mi mamá me preguntó si yo era malgeniada con el profesor, y le dije que sí, pero yo no sabía mi madre por qué me lo preguntaba. Yo nunca fui capaz de contar lo que nos había hecho el profesor y estoy segura que ninguna de mis compañeras lo hizo.

Pero la verdad siempre aparece: el profesor no cesaba de acosar niñas y un día se trató de involucrar con la hija de un policía. Este lo amenazó de muerte y el profesor se fue del pueblo. Fuimos tan afortunados que el director de la escuela nos daba las clases, mientras llegaba el nuevo profesor.

Don Guillermo tenía una metodología muy novedosa, pero excelente: nos llevó láminas y mapas. Nos sacaba a cantar de declamar. Afortunadamente, el reemplazo de Gonzalito nunca llegó y fue don Guillermo quien nos graduó de 5º, nos hizo fiesta, nos habló tan lindo, que todos lloramos. No rifó un libro de cuentos y yo me lo gane. Les hablo maravillas de nosotros a nuestros padres. Él era tolerante con los muchachos que eran un poco salvajes, nos sacaba a las niñas del salón y

les hablaba a los muchachos solos y luego les hablaba a las niñas. Con exagerado y respeto, nos habló de sexualidad, algo que nunca mencionamos en nuestras casas porque nos daba miedo que nos cambiaran al profe bueno.

Como puedes analizar, los profesores cometían demasiados abusos...fue hasta el año 1979, en el cual se creó el Estatuto Docente 2277.

El paso al bachillerato marcó un hito. Nos cambiamos de pueblo, porque en Padua no había colegio. Ingresamos a un colegio de monjas, debido a que nuestra situación económica había mejorado ostensiblemente, gracias a que dos de mis hermanos ya trabajaban como docentes y se habían hecho cargo de nosotras, mi mamá mis cuatro hermanas y yo.

El colegio era un politécnico, o sea que además de las asignaturas regulares, también deberíamos estudiar: culinaria, ahorro, taquigrafía, mecanografía, contabilidad, modistería, bordados...tantas y tantas asignaturas que olvidados algunas. Mi interés por el estudio decayó notablemente porque sentía aversión por algunas asignaturas como modistería. Pero aquí no había problema porque yo aprendí a ser tramposa: hacia teatro cortando las telas y cuando la monjita pasaba revisando, me escondía. Como las prendas no se podía coser en el colegio porque no había suficientes máquinas, yo lleva de mi casa los trabajos muy bien hechos, porque una de mis hermanas era fanática de la modistería y me hacía las costuras. El verdadero obstáculo lo encontraba en la clase de Inglés. Sentía que no entendía, me frustré demasiado y llegar a pensar que no servía para el estudio. Fue muy terrible perder el primer periodo. Afortunadamente uno de mis hermanos aprovecho las vacaciones para convencerme y “lavarme el cerebro”. Entonces le empecé a encontrar sentido a la asignatura y, aunque no era destacada en ella por lo menos salve la dificultad (solo en 10° y 11°, logré ser brillante en inglés).

A veces me pregunto si es que los profesores hemos cambiado o es que ya la norma pesa, porque veo que ya no existe esa clase de injusticias que me tocó soportar

Mis hermanos lograron estudiar porque ingresaron al seminario, para prepararse para sacerdotes. Orlando se retiró con su vocación intacta y prometió regresar cuando hubiera sacado adelante su familia; pero se enamoró, se casó y luego se convirtió en padre, pero de familia. Alonso, por su parte, perdió su fe y vocación. Ahora es filósofo y escéptico. También se casó y es padre de familia. De ambos tengo guardada las más bellas vivencias y el más eterno agradecimiento; especialmente de Orlando quien ha sido mi maestro, mi ejemplo a seguir y mi hermano-padre.

A pesar de las aburridas clases de Modistería, yo era feliz en mi Colegio Niña María porque las monjitas eran unas verdaderas “madres”. Ellas eran muy activas y dinámicas, nos inculcaban el amor por el estudio y por algo novedoso para nosotras: el deporte. Ellas solo nos enseñaban las modalidades técnicas y artísticas, porque para las áreas académicas, tenían docentes contratados. La única que nos daba clase académica era la hermana Gladys, quien orientaba Matemáticas. Tenía una excelente didáctica para enseñar, nos hacía teatro hasta para serse entender, nos contextualizaba la clase con la vida práctica y lo mejor, jugaba con eventos reales. Sólo con ella, pude entender el tema de los fraccionarios gracias a las tortas que nos repartía en clase. Paradójicamente, tenía un temperamento muy fuerte y por eso la apodábamos “La Tora”. Pero ocurría algo muy particular con ella: a veces nos sacaba al parque a jugar, participaba de las actividades y se transformaba en otra persona: se reía, gritaba, alzaba el pie para lanzar el balón e incluso se le olvidaba que nos estaba mostrando sus pantorrillas. En ese momento la adorábamos. De mi casa éramos cinco y mis hermanos no pudieron sostenernos más tiempo en el colegio porque ellos trabajaban lejos de mi casa y también tenían que cubrir sus gastos. Nos trasladaron al Colegio San José, un colegio totalmente diferente: era mixto y la calidad académica distaba

mucho de la del privado. Lo único que me gustaba del colegio eran los niños. En ese colegio, le di la bienvenida a mi pubertad con su despertar hormonal. Entre a 7° pero mi salón era solo de niñas.

Me volví indisciplinada, la más indisciplinada del salón. Ahora los profes eran mis víctimas, porque a todos les sabotaba la clase. A todos, incluso a mi hermano Orlando, que nos orientaba la clase de Educación Sexual. Pero lo peor, era que él se sentía avergonzado con la quejas de sus colegas. Eran recurrentes estas frases entre ellos: “Isabel no parece su hermana, si la aguantamos en clase, es por respeto a usted, porque usted si es muy buena persona”. Pero yo no necesitaba que me aguantaran en clase porque yo me fugaba de todas, excepto de Educación Sexual. Me escapaba con Consuelo, otra “loquita” que logró enamorar a Lorenzo, el portero. Nos íbamos para el único lugar en el que nadie se le ocurría buscarnos: La Iglesia. Entrábamos a reírnos hasta que nos asustábamos de ver que todos los santos nos miraban, sin importar el ángulo desde el cual los observábamos... entonces Lorenzo nos volvía a dejar entrar, pero para lo que íbamos a hacer en clase, más valía que nos hubiésemos quedado a afuera (siempre he pensado que mi intolerancia con la indisciplinada de mis estudiantes, está anclada en ese terrible recuerdo de mi conducta, durante de ese duro periodo de mi vida del año 1974.

Un día le falté al respeto a un profesor y eso fue demasiado para la decente manera de ser de Orlando. Se llamaba William y era nuestro maestro de Botánica (en 6° veíamos Ciencias Naturales; en 7°, Botánica; en 8° Zoología y en 9°, Anatomía). El profesor no era de nuestros afectos porque nos sacaba al frente a recitar las lecciones. Pero ese no era el problema, igual, esa era la metodología de todos, el problema era que cuando tú comenzabas a decir la lección, él empezaba a decir “NO”, moviendo la cabeza. Entonces, si tú eras tímido, como la mayoría de niñas te sentabas y experimentabas la más triste frustración. Cuando me tocó cantar la lección,

salí al frente y le dije: “yo si le doy la lección, pero usted no me vaya mover ese horrible cuello de tortuga que tiene”. Él se puso más rojo de lo que era, me dijo grosera y mando a llamar al rector. Yo estaba llorando del susto porque presentía lo que iba a ocurrir con mi hermano, o tal vez, porque por primera vez, sentí vergüenza por él.

Cuando llegó el rector no sé cómo saqué las palabras para explicarle que nos daba miedo cuando el profe nos decía NO. Pero el William se disculpó, diciendo que lo hacía para que nos hiciéramos más seguras de nosotras mismas. El rector sólo me dijo una cosa: “¿no le da pena se su hermano? Él como es de decente” y me obligó a presentarle disculpas a William pero no lo hice, ni siquiera cuando mi hermano me rogó para que lo hiciera. Mi hermano dejó de hablarme y esa fue una de las cosas que más me ha dolido en la vida. Yo prefería cuando él me aconsejaba y me repetía “siembra vientos y cosecharas tempestades”. Su mutismo fue lo único que me hizo sacudir y empezar a cambiar, pero ya era demasiado tarde, ya era noviembre y no hubo forma de salvar el año ¡qué pérdida tan grande! Lo peor vino después: mi hermano Orlando se vino a trabajar a Manizales porque no quería “pasar más vergüenzas conmigo”. Y mi mamá no me entro a estudiar. Yo me asomaba todas las mañanas a ver pasar a todas las niñas y a llorar viéndolas. Y en mi casa no me hablaban por a ver hecho trasladar a Orlando. Yo comencé a escribirle cartas a Orlando, suplicándome de que diera otra oportunidad y le insistía que ya me había cansado de cosechar tempestades. Tan sinceros eran mis ruegos que Orlando se conmovió y viajo a matricularme. Él mismo me llevo a la oficina del Rector a firmar mi matricula condicional. Al mes, le dieron tan buenos informes, que viajó a Fresno y me compró uniformes y útiles nuevos. Le cumplí la promesa de convertirme en una excelente niña y una excelente estudiante.

El año 75 fue un año de transición en mi vida: me tocó ganarme la credibilidad de mis profesores. Bastaba con que yo parpadeara para que me recordaran mi matricula condicional. No

fue un año malo pero tampoco bueno. Siento que lo viví a medias porque no podía ser yo misma. Lo único bueno del colegio fueron las clases de castellano con la profesora Agripina. Ella era muy seria, pero muy buena docente. Nos despertó el amor por la literatura y yo descubrí que leer me permitía viajar a los más insospechados lugares y al interior de cualquier cantidad de personas. Ese mismo gusto lo compartía con mi mamá y con mi hermana Amparo. Yo llevaba a casa los libros que me prestaba Agripina, y Amparo llevaba los que le prestaban en La Niña María (a ella sí la dejaron en ese colegio, porque era una excelente estudiante y ella sí le estaba sacando provecho al Politécnico). Entonces, hicimos un "club de lectura" con mi mamá y hasta dejábamos de ver televisión por leer. Fue una época muy buena, en ese aspecto. En ese año cumplí mis 15 (no se acostumbraba celebrarlos) y le hice a mi mamá la sólida promesa de convertirme en la buena estudiante que ella esperaba de mí.

Mi hermana Amparo me había confeccionado un hermoso vestido, lo lucí feliz y me fui con mi mamá para la iglesia y allá le hice mi promesa.

Fue en 8° que pude cumplirla. Me ayudó mucho la Profesora Lola (mi directora de grupo). Pienso que ella tenía una gran capacidad de discernimiento y sabía mirar adentro de nosotras (siempre estudié sólo con niñas todo mi bachillerato). Las clases de Sociales (con Lola) eran una maravilla: nos daba la clase de Historia como narrando Las Mil y una Noches, porque siempre dejaba suspenso al final y nos ponía a investigar lo que seguía. También tenía su sentido crítico y nos formulaba preguntas de reflexión y nos ponía a pensar siempre.

Las clases de Geografía sí que eran grandiosas: nos hacía salidas de campo y nos enseñaba todo desde el punto de vista científico. El grado 8° fue un buen año, porque yo ya me había posicionado como buena estudiante y ya tenía ese prestigio en el colegio. Me gustaba mucho

estudiar, especialmente castellano e historia. La literatura era mi pasión, y me sentía feliz con los trabajos de análisis literarios. Mis profes Lola y Agripina siempre serán de grata recordación.

Muy especial fue el profe de matemáticas, porque hizo que desmitificáramos esa materia y que empezáramos a verla desde el lado práctico. Empecé a adorar el álgebra y al profesor.

Al finalizar el grado 8°, nos vinimos para Manizales, porque mi hermano Orlando quería que empezáramos a pensar en la vida universitaria, para mí fue muy triste dejar el colegio, a mis amigas y a un joven que me gustaba demasiado (era el tío de una de mis amiguitas).

Pero valió la pena el cambio, porque Manizales me brindó muchas oportunidades de crecer. En el Liceo Isabel La Católica, empecé a sentir que a las personas se les valoraba por lo que eran y por sus capacidades, y no por lo que tenían. Inmediatamente mis compañeras me propusieron grupos de estudio, para que yo les compartiera mi manera de estudiar. Y el entusiasmo creció en mí. Me destacaba por ser buena estudiante, y fue en 10° y 11° que descubrí mi perfil y mi inclinación por el castellano y el inglés.

El colegio nos orientaba un curso de preicfes gratis los sábados y los profesores se esmeraban por enfocar sus clases hacia el logro de un buen desempeño en la Prueba ICFES.

Y los resultados no se hacían esperar: los mejores colegios en resultados, eran El Universitario, El Tecnológico y El Liceo. Entre ellos había competencia y los profesores eran muy buenos. Obviamente que las preguntas eran memorísticas, pero ellos sí se esmeraban mucho por explicarnos.

En 9°, me encantó la clase de Anatomía. La profesora había hecho unos semestres de medicina, y nos orientaba esa clase con amor y pasión.

Motivada por esta clase, un día pensé en estudiar medicina y llegué a obsesionarme con la idea, pero el puntaje no me alcanzó (a pesar de que mi puntaje era bueno...)

Algunas personas me insistieron que me presentara con ese puntaje, pero yo me afiance en mi deseo de estudiar Lenguas Modernas, y mi hermano Orlando tuvo mucho que ver en esa decisión. Desde mi niñez, mi hermano ejerció una influencia y un ascendente en mi vida, porque siempre fue muy especial con nosotros y porque me introdujo en el mundo de la literatura y el inglés.

Viviendo aún en la veredita (Brasil-Herveo), mi papá lo había enviado a estudiar en el Seminario Redentorista. Cuando él iba a vacaciones, mi casa se ponía de fiesta, porque él jugaba con nosotros y, sobretodo, nos leía cuentos. Cuando él avanzó en su estudio, nos contaba los cuentos y luego nos los leía en inglés. Y yo fantaseaba hablando en inglés. Además, la literatura era una de mis aficiones y mi mejor terapia.

Se llegó el día soñado de entrar a la Universidad. Me encantó la bienvenida que nos brindó el profesor de Técnicas de la Comunicación y sentí que no me había equivocado al escoger mi carrera. Luego mi profesora de inglés, ésa clase sí que fue motivadora, porque ella habló todo el tiempo en inglés, y todos le entendíamos. Era una clase tan fluida, que sólo al final caí en la cuenta de que era en lengua extranjera. La mayoría de profes eran éticos, profesionales, humanos, comprensivos y exigentes. Obviamente, en esa época (1980-1984), el enfoque del inglés no era comunicativo, sino tendiente a la lecto-escritura... Igual ocurría con el francés: la intensidad horaria era la misma del inglés, porque no había un énfasis.

Muy buenos profesores nativos de habla inglesa y francesa y muy buena los profesores del país. Mi profesora de inglés de 1° y 2° semestre empleaba una metodología excelente y se hacía entender fácilmente. Además, daba gusto estar en clase, por la dinámica y la variedad de actividades. Si no le aprendimos su maravillosa metodología, fue porque no lo quisimos.

De grata recordación mis profes de Literatura Universal, Francesa e Inglesa: qué maravilla viajar a través de esas culturas. Mi profesora de inglés de 1° y 2° semestre era excelente, a pesar de que no era muy dinámica su clase. Pero sí reconocíamos que aprendíamos cantidades.

Durante los 4 años que duró mi carrera, sólo tuve 2 clases aburridoras y poco interesantes: Psicología de la Educación y Psicología Evolutiva (con el mismo Profe). Siendo dos asignaturas tan importantes, el profesor hacía de ellas una verdadera "costura" (las únicas costuras que tuve, afortunadamente). Él solía dedicar un largo tiempo hablando de temas que nada tenían que ver con la asignatura (fútbol, sexo, moda, farándula, relación de pareja y hasta brujería), luego miraba el reloj y decía: "Ahora sí entremos en materia..." pero ya quedaban sólo 10 minutos... Estuve a punto de perder por inasistencia. Afortunadamente, una compañera se arriesgó a decirle la verdad de lo que nos incomodaba, pero ya habíamos aguantado esa situación por 2 semestres (pero él se vio obligado a quitarnos las inasistencias)

Siempre fui feliz estudiando, hasta que llegaron las prácticas de Micro-enseñanza. Éstas me producían pánico, y como teníamos la oportunidad de ver las grabaciones, entonces verlas, era revivir la tortura. Pero había una compañera más nerviosa que yo, y la profesora un día le preguntó si no había pensado en cambiar de carrera. Yo me asusté demasiado, porque me imaginé que esas palabras también eran para mí. Entonces, pedí asesoría personal con ella y le manifesté mis temores. Le aseguré que la docencia era mi vocación, y ella me dijo algo contundente: "Si la docencia es su pasión, entonces demuéstrela... Uno no puede ser inseguro con aquello que le gusta y menos con aquello que sabe... El conocimiento es el que nos da la seguridad..." Le agradezco tanto esas palabras, a pesar de que ella fue dura conmigo... pienso que así debió ser. Me coloqué la tarea del auto convencimiento y mis reflexiones dieron resultado: en

la siguiente práctica sentí sólo el nerviosismo normal, o sea aquél que no podemos abandonar, si es para que nos ayude a autoevaluarnos y a ser mejores cada vez.

Llegó la práctica real, la que hacíamos en el 8° y último semestre. Me fui con la mejor actitud, convencida de que el conocimiento tiene poder y armada con todas las técnicas y estrategias que me habían brindado mis docentes de Micro enseñanza, Metodología del inglés,

De la lengua castellana, Ayudas educativas... De cara a esa realidad, me di cuenta de que no basta con el conocimiento y las metodologías. La tolerancia, la estabilidad emocional y la capacidad de comprensión son vitales para la labor del docente.

Yo sabía de todo, menos entender a los estudiantes. El primer grupo al cual entré era un grado 8°. Me llamó la atención que eran demasiado grandes para estar en 8°, e inmediatamente me previne hacia ellos, porque los imaginé repitentes y malos estudiantes. Y ellos notaron mi prevención, porque los adolescentes tienen esa capacidad de intuición (y yo lo había olvidado...) Después de haberme presentado, me pidieron que les hablara en inglés, y yo lo hice, pero por asumir un "reto". Y toda la clase fue tensa. Se llegó el momento de borrar el tablero, y como ni había borrador, un estudiante dijo: borre con el cinturón de su vestido. Mi prevención volvió a ser la protagonista, me tomé la charla a modo personal. Y lo peor: me vi reflejada en esos jóvenes, porque hice una regresión al grado 7° que perdí.

Me enojé (como lo hacían mis profesores, cuando yo les sabotaba sus clases) y me fui a la Coordinación a pedir que me dieran un grupo de niños más pequeños (porque frente a ellos me hacían sentir intimidada). Muy sabiamente, el Coordinador me sugirió que no lo hiciera, que esperara hasta el otro día, para que hablara con el Asesor.

Mi titular me hizo ver que si cambiaba el grupo, se iban a imaginar que era por el incidente ocurrido, y eso sería visto como "incapacidad" mía. Y tenían razón. Me dieron un 7°, y cuando

llegué al grupo, los niños ya sabían por qué no había continuado con el 8°. Tampoco me sentí bien allí, y ellos eran excelentes lectores de emociones.

Un día me enojé por una trivialidad, les alcé la voz y golpeé el escritorio, y eso fue lo peor que pude haber hecho. Obviamente, ellos se incomodaron y uno de los niños me lo manifestó explícitamente. Yo me sentí muy avergonzada, pero no les presenté disculpas, porque pensé que hacerlo, era perder "autoridad".

La relación siguió tensa y difícil, pero mi Asesor nunca se enteró, porque fue muy pocas veces a supervisarme y lo hizo en el 6°, un grupo de niños en el cual no tenía problemas personales, sólo los normales de convivencia de los niños. Pero al grado 6° yo no entraba prevenida ni me tomaba los problemas a título personal.

Considero que fue un error no haber comentado ese hecho con mi Asesor. Él siempre pensó que yo me movía como "pez en el agua" en 7° (Tal vez, por eso no me visitó, o tal vez fueron coincidencias del destino). Con toda honestidad, afirmo que el problema era mío, porque el grado 6° había más indisciplina, pero yo era más tolerante con ellos. Era tolerante con los niños de 6°, muy tolerante, porque ellos eran niños, y su "indisciplina" era eso: niñerías.

Supongo que mi Asesor nunca fue a 7°, porque creyó que allá todo marchaba igual de bien. Es decir, él nunca supo que ese grupo era el "infierno", para mí, porque allá sí había agresividad e irrespeto (desde mi parte también).

No sé si el antagonismo del grupo hubiera mejorado con la asesoría del Profe. No lo sé y creo que no, porque la relación mía con ellos era cada vez más frágil: ellos me odiaban y yo ¡los detestaba! (Siento vergüenza al confesarlo, porque se supone que la persona madura era yo...)

Y 32 años después, se me presenta una situación parecida; la diferencia es que el problema no es con todo el grupo, sino con 5 o 6 niños de un grupo 6°. Otra diferencia grande, es que la

agresividad no es de ellos hacia mí, sino algo intragrupal. El Coordinador de mi colegio dice que los niños de 6°-7° están viviendo los efectos de los fenómenos del desplazamiento y las guerras de las fronteras invisibles. Y tiene mucha razón, porque estos niños, además, sufren las consecuencias del debilitamiento y la rotura del tejido familiar.

Es doloroso escucharlos expresar frases tales como:

"Profe: mi mamá no puede venir, porque ella tiene brazaletes..."

"No sé cómo se llama mi mamá, porque me dejó, cuando yo tenía 6 meses..."

"Mi papá está en la cárcel..."

"A mi papá lo mataron..."

"Mi mamá murió, por una sobredosis..."

"Mi papá ya va a salir de rehabilitación de la drogadicción..."

"A mi hermano lo cogieron robando..."

"Mi hermana está en un internado..."

"A mi mamá le dieron la domiciliaria..."

"Hoy sale mi novio con permiso de las 72 horas..."

Y muchas otras historias desgarradoras, que me hacen reconocer que la mayoría de mis estudiantes son superiores a las dificultades. Me muevo en una dualidad: sinceramente, los admiro, por querer estudiar, en medio de la adversidad. ¡Los veo como héroes! Pero no estoy contenta en el colegio, y como me ocurrió en el semestre de la práctica, he creído que la solución es irme a otro colegio. Estuve pensando seriamente en una permuta, incluso para la zona rural, pero desistí de la idea, por dos razones:

La primera, soy honesta y asumo que si no soy yo la que cambie de actitud, no podré ver buenos resultados en el colegio a donde vaya; la segunda, deseo aplicar una frase que alguien me dijo: "Uno tiene que florecer donde lo siembren".

Mi colegio Liceo Mixto Sinaí se me convirtió en un reto. Lo primero que quiero, es empezar a mirar con otros ojos a estos niños, porque siento que tengo una misión que cumplir allá. Y no es una misión transmisora de conocimientos, no. Es una misión más elevada, es una misión formadora. No es difícil, porque los niños me respetan, y eso ya es una ganancia. Si no soy capaz de ser tolerante, ellos no tienen la culpa. Voy a hacer compromisos individuales, voy a trabajar de la mano de los acudientes (esta estrategia me está dando buenos resultados) y voy a cambiar el mal genio por aceptación.

Nuestra EPS (Cosmitet) nos brindó una brigada de salud, orientada por Psicóloga, Foniaudióloga y Fisioterapeuta y la Psicóloga nos comentó que esta campaña la hacían, porque están muy preocupados por la salud mental de los docentes y porque han analizado que el estrés en el magisterio está disparando los problemas de salud física.

Mis mejores años de colegio, fueron los tres que hice aquí en Manizales, en El Liceo Isabel la Católica. Fueron muy productivos, de mucho aprendizaje, mucha exigencia de los profesores, pero mucha comprensión y tolerancia también. Eran profesores comprometidos y muy activos. Yo formaba parte del Club de Ciencias y del Parnaso Cultural. Hacíamos intercambios con otros colegios y unas veladas culturales excelentes, con recitales de poesía y obras de teatro. A ti te daban ganas de estudiar y de participar en actividades, porque sentías que tanto estudiantes, como docentes, te valoraban por lo que eras y por lo que sabías, y no por lo que tenías (a pesar

de que el colegio había empezado a recibir niñas que procedían de colegios privados, a las cuales habían castigado entrándolas al colegio). De ese colegio, me gradúe con muy buenas notas, muy buen puntaje ICFES, y un reconocido prestigio como monitora de inglés.

Mis mejores años de docente, fueron los que trabajé en San Peregrino, una hermosa vereda, cercana a Manizales. Cuando salí de la U, me hice un propósito: ser buena docente y nunca volver a propiciar relaciones antagónicas con mis estudiantes. Quería ser una persona y una docente nueva y se me ocurrió aceptar una licencia, en Bogotá (quizás quería tomar distancia o quizás ya estaba desesperada por obtener trabajo, porque ya llevaba 9 meses buscándolo).

Mi viaje estaba planeado para un lunes, y el viernes en la noche, me llamó una excompañera de la U, para ofrecerme un trabajo como catedrática de medio tiempo en San Peregrino.

Ese ofrecimiento fue como una bendición, porque yo tenía mis dudas para irme a Bogotá. No lo pensé y acepté, aun sabiendo las condiciones: trabajaría sólo 12 horas y tendría que someterme a que me pagaran apenas cada 3 meses.

Firmé el contrato y me puse a esperar con ansiedad el día para comenzar mi primer trabajo; y la ilusión era grande. Pero de la mano de la ilusión, me regresó un miedo, el miedo que siempre me ha acompañado, al enfrentarme a lo nuevo. Además, el fracaso que había tenido con ese grupito 7° estaba muy reciente. Me estese a tal extremo, que me dio una tos que parecía no tener remedio (en el Puesto de Salud, me enviaron a un programa especial, porque alcanzaron a suponer que tenía Tuberculosis. Así delicada de salud y resistente a los medicamentos, me fui a empezar mi primer trabajo, un martes 16 de abril.

Desde que entré a la vereda, me empecé a sentir mejor, era como si estuviera recibiendo un baño de plantas milagrosas.

El colegio era una Casita vieja y abandonada pero los niños me recibieron llenos de luz, de optimismo y de acogida. Muchos de ellos me decían: "Siquiera vino, ya estábamos aburridos sin profesor de inglés" Ese día, di mi primera clase en paz, sin miedos, sin prevenciones, sin presiones y sin pretensiones. Y así fue durante los 16 años que laboré en ese maravilloso lugar. Mis colegas eran excelentes personas y excelentes docentes y los niños habidos de conocimientos, receptivos y vivaces. Los niños de San Peregrino tienen, entre muchas, una cualidad grande: son seguros de sí mismos, y por eso, son capaces de representar al colegio en Deporte, Oratoria y teatro. Porque ellos son libres, transparentes y auténticos.

Fue providencial la llegada de un colega. Él iba de un pueblo de Caldas, y le trajo al colegio muchas ideas innovadoras y empezó a sacar a los estudiantes, para que participaran en eventos con otros colegios.

Yo tenía a mi cargo El Periódico Escolar, y mis estudiantes publicaban sus trabajos en él; todo el periódico se componía de los trabajos de ellos: poemas, cuentos, grafitis, trovas, haikús, dibujos, crucigramas, sopas de letras. En todo lo que hacían, demostraban un gusto y una seguridad en sí mismos. Pienso que influía el hecho que ellos no tenían prevenciones, ni altas expectativas. Claro está que el Periódico lo lideraba yo en compañía de una colega muy dinámica y emprendedora.

¿Por qué me vine de un lugar tan paradisíaco? Por asumir el reto de trabajar en la ciudad.

La verdad, en San Peregrino entré en una zona de confort. Verdaderamente, allá todo era fácil, demasiado fácil, y yo quería medirme a la ciudad. Y alguien me ofreció permutar, y con todas las dudas y los miedos acepté. La profesora con la cual permuté me dijo que yo iba a llegar a hacer "una maestría" en el Sinaí. Y que quien trabajará allá, ya estaba cualificado para trabajar en cualquier lugar, implícitamente, me dio a entender que el colegio era muy difícil. Pero no

imaginé que fuera tan difícil. Los estudiantes parecían "sin Dios y sin ley", y yo quería imponer normas.

Al segundo día que entré a un grado 10°, los saludé amablemente y les pregunté cómo estaban, "bien, hasta que usted llegó", me respondió un joven, clavando en los míos, sus ojos de odio.- ¿Por qué me dices eso? Le pregunté con una voz casi al borde del llanto.

-"Porque usted me cayó mal, desde que llegó", me respondió sin una sola inflexión de voz.

Yo di la vuelta, y casi adherida al tableo intenté escribir algo, mientras me serenaba.

Logré escribir unos versos de algún poema, traté de serenarme y llamé afuera al estudiante, mientras el grupo continuaba en un silencio sepulcral. Nos entramos a la biblioteca, y ahora era él quien estaba nervioso. Me presentó disculpas por haberme lastimado y me preguntó si lo iba a sancionar. -El castigo te lo acabas de aplicar tú mismo, le respondí. No te voy a sancionar, no te preocupes... Él bajó la cabeza avergonzado.

Nunca volví tener incidentes con él, pero él me inspiraba miedo.

Y hoy, él está entre rejas, por un homicidio que cometió, poco antes de terminar su grado 11°. Con él no tuve problemas, pero con otros sí. Sé que nunca fui buena solucionando mis conflictos con ellos, y eso hizo que hubiera más desgaste del necesario y más frialdad en el clima de la clase. Hoy en día, no tengo problemas con estudiantes, porque algo de serenidad he logrado. Y porque asumí que la madurez debía ser la mía y no la de ellos. Y porque he tratado de andar en esos zapatos y reconozco que es difícil para ellos aceptar normas impuestas, cuando ellos lo que quieren es violar la autoridad. Entonces, decidí negociar con ellos y les hice ver lo desagradable que es una clase, en la cual se violan las normas.

Justamente, hoy les dije que no iba a usar más el observador (porque éste ya perdió sentido para ellos) y me comprometí con ellos a trabajar de la mano de los acudientes. Y a las citaciones a

acudientes sí les tienen pavor. Como epílogo, quiero comentar que la labor de educar, cada vez es más difícil, porque ya los docentes educamos solos, es decir, de parte de algunas familias es muy poco lo que se puede esperar.

¿Por qué? Porque el hogar está debilitándose, porque la figura parental no existe, o es poco visible, o le es imposible desempeñar su labor. Entonces, el colegio cada vez es más importante, porque el colegio es la única esperanza con la que cuentan los hogares disfuncionales, hogares que, a pesar de estar cada vez más colapsados, sueñan con la educación de sus niños y con encontrar en el colegio una oportunidad para que sus niños sean superiores a la crisis que les toca vivir.

Como docente, me siento orgullosa de trabajar en el Liceo Mixto Sinaí. En 15 años que llevo trabajando aquí, nunca he podido decir que estoy contenta en el colegio. Pero sí puedo afirmar que quiero a muchos niños y que me sería muy difícil cambiar de colegio. Oportunidades de cambiar de colegio he tenido últimamente, pero no las acepto, porque mi misión está aquí, porque algo o mucho bueno tengo para darles y porque siento que mi verdadera labor con ellos, apenas comienza.

Me he fijado una meta: Cada día de labor educativa será mejor y más productiva que la de ayer.

Siempre he sido una persona emotiva, y hasta hace muy poco, he tratado de manejar mis emociones. El no saber manejar mis emociones, me ha traído muchos problemas, a nivel personal y laboral. Los problemas personales son de más fácil manejo que los laborales, porque éstos involucran a varias personas. Alguien decía que un error de un médico es garrafal, pero éste involucra a una sola persona; en tanto que un error de un docente involucra a un colectivo. Ya te conté cuántos problemas tuve, durante mi Práctica docente, por no saber manejar mis emociones. El resultado, incluye palabras como odio, antagonismo e irrespeto...

Ésa es una etapa dolorosa que no quiero recordar. Y me imagino que mis estudiantes tampoco... Además, estoy segura de que no aprendieron algo de inglés en mis clases, porque el factor emocional y afectivo es definitivo para el aprendizaje.

A mí se me borraron esos niños, pero yo a ellos no. Estoy segura.

En mis años de trabajo en San Peregrino, nunca tuve problemas emocionales, hasta el momento en que me enamoré. Primero de un estudiante, después de un colega.

Con el estudiante fue muy difícil, porque él también se había enamorado... Deseo aclarar que en el año 85, en el cual empecé mi labor docente, en las veredas, había estudiantes hasta de 25 años... Y él comenzó a mostrar su sentimiento, con un aparente odio hacia mí... Realmente, una situación difícil, porque yo me sentía desarmada por dos motivos. El primero, él era inteligente y me preocupaba el hecho de que no le gustaran mis clases, y el segundo, era un estudiante muy maduro y me atraía. El grado 9°, al cual pertenecía este joven, tenía sólo 8 estudiantes, todos en edades que oscilaban entre 20 y 25 años. Pero todos eran receptivos y cálidos; todos, excepto él. Entonces, yo me "devana los sesos", preguntándome por qué no le gustaba mi clase, por qué esa antipatía y por qué ni siquiera me miraba cuando le hablaba yo o cuando él tenía que participar en clase. Terminé preparando las clases especialmente para él y buscando "lucirme" frente a él. A pesar de ser un joven del campo, él era muy intelectual y en los descansos se dedicaba a leer. En sus escritos, demostraba una buena cultura general y un especial gusto por el cine. Eso me motivó a hablar de esos temas, en clase de inglés.

Casualmente, en el grupo eran 4 hombres y 4 mujeres, y decidieron, un día, jugar a "amigo secreto", conmigo y con el profesor de Sociales. Y quién fue mi amigo secreto: tremendo nudo para mí, pensar en aquello que pudiera agradecerle. Pero acerté con el libro que le regalé: "Los

pecados de Inés de Hinojosa". Se lo regalé con una intención: mirar cuál iba a ser su reacción, al recibir un libro tan frívolo, siendo él tan trascendental.

Pero me sorprendió: demostró ser un apasionado de la Historia, e hizo interesantes comentarios acerca del contexto en el cual se desenvolvía la historia (por ese entonces, la presentaban en tv. h estaba de moda...)

Como 9º era el último grado que tenía el colegio, en noviembre, se les celebraba grado, porque se debían venir a estudiar a Manizales (eso fue en el año 85; y en el año 87, abrieron 10 por primera vez...) En ese mes de septiembre en cual yo le había regalado el libro, él aprovechó ese momento, para hablar de la despedida de grado, y por vez primera, se mostró jovial en mi clase. Se notaba muy contento con el libro, y pidió que todos los presentes lo firmáramos y me pidió que le escribiera algo... Desde ese momento, cambió conmigo y me empezó a hablar de literatura y comenzamos a intercambiar libros e ideas. Las clases se volvieron más amenas y yo me exigía cada vez más por ser mejor. Nunca falté a mi ética profesional, y sostuve una relación con él, pero sólo después que él salió de 9º.

Teníamos casi la misma edad cronológica, pero nuestras edades neurológicas y emocionales eran disímiles. Paradójicamente, ¡la mía era mucho menor!

Tres emociones me han acompañado en mi vida de docente: el amor, el odio y la depresión, y las tres me han traído problemas, unas más que otras. Nunca tuve una preparación para la vida, ni siquiera en las clases de psicología, en la universidad. Sólo hasta el año pasado, mi EPS se preocupó por el aspecto emocional de los docentes y envió brigadas de salud a mi colegio.

El amor me ha acompañado siempre y me ha traído satisfacciones y problemas, porque se me ha dificultado separar la parte personal de la laboral, porque es difícil, sobre todo cuando sostienes una relación con tu jefe inmediato. Por no saber manejar este importante aspecto de mi vida,

decidí trasladarme a trabajar a Manizales. En mis primeros años de trabajo en el Sinaí, volví a experimentar ese feo sentimiento del odio, debido a que algunos estudiantes eran agresivos, no tenían normas (iban por la vida, sin Dios y sin ley). Y yo no sabía cómo proceder con ellos, cuando se me enfrentaban y cuando me desafiaban.

Me enfermé, somaticé y contraí una anemia aguda. Ésta, además de desánimo, me provocaba depresión y tristeza. Lo más difícil que he tenido que vivir, ha sido tener que orientar una clase, en medio de la desmotivación, la apatía, la tristeza, el antagonismo, todos estos factores desfavorables juntos en una clase... Pienso que es antiético trabajar en estas circunstancias. Busqué ayuda en Cosmitet, para que el Médico Laboral me ayudara a conseguir un traslado, pero él lo que hizo fue remitirme con el Servicio de Psicología. Y la psicóloga me recomendó videos de relajación y actividades de yoga. Sin embargo, reconozco que fue mejor que no hubiera obtenido el traslado, porque cuando tú estás mal, los resultados en otro colegio van a ser absolutamente iguales. No se necesita cambiar de institución, sino de actitud. Claro que también tuve la ventaja de que el colegio empezó a colocar un filtro, para seleccionar a los estudiantes. Y la situación comenzó a mejorar para mí y para ellos.

Sólo hasta este año, volví a tener problemas con algunos estudiantes. Con ellos no me ha funcionado el grito, o retirarlos del aula, o colocarles mala nota, o hacerles observación escrita. Sólo hay algo casi milagroso que está transformando a estos niños: el diálogo y el compromiso constante.

Ahora estoy tranquila, me he dedicado a convencer a los niños de la importancia del estudio, de lo importante que es el objetivo de ellos en el colegio y, a pesar de la apatía en algunos de ellos, mi satisfacción crece cada día y el progreso de ellos también. Así sea uno o tres que se hayan logrado convencer, ese número de personas es el que cuenta para mí. Últimamente, he

involucrado más la poesía y el poema en sus clases, y éstos me han servido para sensibilizarlos y trabajarles más la parte afectiva. Ellos se ríen, al comienzo, cuando me escuchan declamar, pero se han ido adaptando. Algún día, incluiré en mis clases la dramatización (algo que me fascina), y ellos aprenderán mucho más y la clase será más lúdica.

La Lectura Crítica y la Inferencial también las estoy trabajando, a través de la poesía. Cada día es un reto y un peldaño más que asciendo. Y algún día, podré decir que estoy feliz en el Liceo Mixto Sinaí.

Con el grupo que asesoro, estoy trabajando de la mano de las madres. Aprovechando la facilidad del whatsapp, me comunico con ellas constantemente, y he notado muy buenos resultados en mis estudiantes. Pero sobretodo, lo que noto es que actualmente he alcanzado más estabilidad emocional, más resiliencia y más tolerancia. Si no fuera por estas tres fortalezas, sería imposible trabajar y sería también anti-ético.

He aprendido a mirar con otros ojos a mis estudiantes. También trato de orientarles la clase específicamente a los que están interesados, y los desinteresados han optado por hacer su charla o su chateo en absoluta reserva, sin interrumpir.

Sé que es un acto de irresponsabilidad mía el no prestarles atención a los desinteresados, pero es que han está demostrado que no quieren... Y por lo menos, no me interrumpen. Con ellos, el trabajo será al final del año, en el período de Refuerzo y Recuperación. A esos niños que no quieren estudiar ya no los odio, les tengo más bien les tengo lástima, porque los veo muy desorientados. Además, son lindos y tiernos y receptivos al buen trato.