

LA FORMACIÓN EN EL NIVEL DE MAESTRÍA, UNA COMPRENSIÓN PARTICULAR
DESDE LA RELACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS
ESTUDIANTES

JHORMAN ANDRÉS ORREGO GIRALDO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2019

LA FORMACIÓN EN EL NIVEL DE MAESTRÍA, UNA COMPRENSIÓN PARTICULAR
DESDE LA RELACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS
ESTUDIANTES

JHORMAN ANDRES ORREGO GIRALDO

Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación

Tutor de la obra

MGS. RODRIGO PELÁEZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2019

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, __ julio de 2019

DEDICATORIA

A mi familia

A mi madre Amparo Giraldo Cardona mi padre Luis Carlos Orrego Cardona a mis hermanos Fabian Orrego Giraldo y Erika Fernanda Orrego Giraldo, son el motor de todos mis logros, agradezco primero a Dios porque el fue gestor de esta gran familia, el planeo que estuviéramos juntos en este corto camino, gracias Dios por por permitirme compartir y disfrutar de ellos cada día gracias por todo su apoyo, por estar siempre a mi lado en los momentos difíciles y tenderme su mano cuando más lo necesité, sin duda alguna los momentos difíciles se hacen llevaderos con su todo su apoyo, me siento más que orgulloso de ustedes porque son un ejemplo a seguir, gente honrada, trabajadora y luchadora de la vida, gracias infinitas porque por ustedes soy lo que soy hoy en día, le pido a Dios me permita estar con ustedes por toda la eternidad, este logro es de ustedes, para ustedes y por ustedes. Espero poder seguir disfrutando a su lado, seguir sembrando para cosechar más logros y de su mano poder seguir alcanzando todos nuestros sueños, los amo y son mis ganas, mi motivación son mi mayor ejemplo a seguir.

Gracias infinitas.

AGRADECIMIENTOS

Luis Carlos Orrego Cardona PAPÁ

Amparo Giraldo Cardona MAMÁ

Fabian Orrego Giraldo HERMANO

Erika Fernanda Orrego Giraldo HERMANA

Natalia Posada Obando NOVIA

Nelson Orrego Cardona TÍO

Rubiela Aristizabal AMIGA

Samuel Patiño Agudelo director programa posgrado Maestría en educación

Mauricio Orozco Vallejo Magister en Educación UCM

Didier Ospina Osorio Doctorando en Educación UCM

Edilberto Granados Lopes Doctroando en Educación UCM

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....	8
INTRODUCCIÓN	9
1. CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	17
1.3 JUSTIFICACIÓN	18
1.4 OBJETIVOS	20
1.4.1 Objetivo General.....	20
1.4.2 Objetivos Específicos.....	20
2. CAPITULO 2 ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE TEORICO	21
2.1 Legislación y Educación Superior	21
2.4 La complejidad y la educación en la Maestría en Educación	25
2.5 MARCO TEORICO.....	27
2.5.1 Las representaciones sociales:	27
2.5.2 SENSACIONES:	35
2.5.3 TEJIDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EMOCIONES	37
3. Capitulo III. Horizonte de investigación.....	41
3.1 Contexto de la investigación.....	41
3.2 METODOLOGÍA	42
3.3 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	43
3.4 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	44
3.4.1 Selección de la población por muestreo.....	44
3.4.2 Constitución de la muestra.....	45
3.5 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	45
4. CAPÍTULO IV ANALISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS	47
4.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	47
4.2 RESULTADOS.....	48
4.2.1 Representaciones sociales ligadas a las emociones negativas	50
4.2.3 Representaciones sociales ligadas a las emociones positivas	61
4.3. Diagrama de las emociones	66
4.4 Cierre – apertura	69
5. Referencias bibliográficas.....	72

INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte del reconocimiento del proceso de formación en el nivel de maestría como un reto de cualificación profesional y formación humana, que también permite ser comprendido y estudiado a través del reconocimiento de las representaciones sociales de sus estudiantes.

La investigación reconoce la importancia de la formación académica a partir de una comprensión de las percepciones y algunas emociones que los estudiantes expresan durante la realización del proceso formativo en el programa. Es así como el programa representa entonces, el escenario elegido para el desarrollo de este proceso de investigación, objeto de reconocimiento de las percepciones y algunas emociones que surgen entre el desarrollo de los procesos formativos, el estrés y las tensiones que se viven en la cotidianidad de la formación en este nivel.

Por ello, el proceso de investigación se abordó en virtud de conocer las representaciones sociales de algunos de los estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales vinculados como estudiantes activos entre los años 2016 – 2018, teniendo en cuenta los criterios subjetivos que emergen del reconocimiento de ellos al proceso de formación.

Desde los postulados de Denise Jodelet y Sergei Moscovici (1989), a la luz de sus interpretaciones, se entenderá que:

una representación Social es un conjunto de creencias prácticas y actitudes que surgen a partir de una emoción particular y, que esta emoción se estandariza cuando presenta un grado

alto de incidencia, se dirá también que la misma se hace presente en el individuo y se comparte colectivamente al igual que estas serán positivas o negativas. (p.42)

Aunque el interés problémico abordado no presenta un antecedente profundo desde la investigación, tanto al interior del programa académico objeto de estudio, como tampoco en la presencia de proyectos de investigación que sustenten sus antecedentes, el proceso de revisión bibliográfica permitió reconocer algunos estudios que desde la investigación aplicada han reconocido las representaciones sociales emociones como categoría central en procesos de investigación asociados al comportamiento estudiantil, el desarrollo de los procesos de formación académica en el nivel de posgrados, así como algunos que reconocen el papel de la investigación en la formación del magister.

Tan solo algunos programas académicos referenciados en el antecedente permiten comprender que en el país los estudios de representaciones sociales y reconocimiento de las emociones se han desarrollado en forma separada, pero, en todo caso, han servido para estudiar las condiciones propias de los programas académicos y las oportunidades que tienen para lograr cambios positivos que afecten la formación de los estudiantes en éste nivel.

El carácter de la formación académica en este nivel de formación resulta ser el eje del proceso investigativo, lo que da lugar al reconocimiento de las percepciones y algunas emociones referenciadas por los estudiantes que realizan un proceso de formación en Maestría, tomando como referente el programa académico de la Universidad Católica de Manizales, pero sin pretender afectar el comportamiento y estructura definida que el programa posee. No obstante,

permitirá permitiendo la reflexión contributiva al carácter de la formación que se desarrolla en el programa y su posible incidencia en la relación subjetiva con sus estudiantes.

1. CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La política educativa en Colombia, especialmente aquella que esta relacionadas con la formación pos gradual en el nivel de maestría y doctorado, según lo contemplado en el decreto 1295 de 2010, define con claridad las características y diferencias de los programas que por su modalidad definen propósitos de formación diferentes, bien sea en profundización del conocimiento disciplinar o, se proyecten hacia la formación del perfil investigativos de sus estudiantes en cualquier área de conocimiento.

Las características de estos enfoques específicos en la formación de maestría diferencian intencionalmente la formación que presenta el programa maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales, reconociéndolo como el lugar que se eligió para el desarrollo de la investigación, entendiendo que este programa se logra diferenciar de otros programas similares en la ciudad de Manizales, por mantener una formación permanente y realizar procesos de formación que han beneficiado a cientos de estudiantes, tal y como lo afirman los profesores que integran el grupo de docentes.

En este caso, la universidad y el programa elegido han permitido desarrollar este proceso de investigación con el cuál se aspira y espera contribuir a los procesos de reflexión frente a los procesos formativos que se desarrollan en el programa de maestría, contribuyendo desde esta mirada a la comprensión de los procesos subjetivos relacionados con las emociones y las percepciones de los estudiantes durante el proceso de formación. No obstante, el proyecto no

busca afectar las dinámicas formativas y curriculares del programa, reconociendo su pertinencia en la comprensión de la relación de las emociones y las percepciones en el campo de la subjetividad de los individuos.

El estudiante que hace sus primeros abordajes en la educación pos gradual en el programa de maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales, UCM, trae una experiencia formativa desde sus estudios de pregrado, sin embargo, este nuevo contacto con la formación pos gradual se concentra en la investigación en educación, lo que trae consigo nuevos retos y exigencias para quienes se reúnen nuevamente entorno a la apropiación de nuevos aprendizajes y conocimientos.

Este lugar novedoso, que se muestra al sujeto en formación – como un espacio de transformación disciplinar exige a fondo al estudiante, provocando en ocasiones la aparición de sensaciones incómodas, angustias, desvelos, deseos de renuncias y hasta intenciones de deserción. Aspectos que han preocupado a este investigador y qué han motivado el interés de esta investigación que ha encontrado en la misma formación un espacio oportuno para realizar una comprensión de dicho proceso en el nivel de maestría, desde el reconocimiento de las representaciones sociales de sus estudiantes.

Si se asume que en las representaciones sociales la motivación juega un papel fundamental se puede decir que una motivación positiva genera un efecto positivo en los procesos del aprendizaje y con ello acarrea una buena relación social de los estudiantes, es posible

preguntarse si las motivaciones que reciben los maestrantes son suficientes, pertinentes y/o adecuadas en su tránsito de formación.

En el sistema educativo Colombiano existen importantes miradas y reflexiones que apuntan al reconocimiento de las metodologías utilizadas por los docentes, se mira al profesor como sujeto implícito en este proceso de formación, como un sujeto propio de la enseñanza, privilegiado por el poder que ostenta desde el conocimiento, lo que sitúa su relación con el estudiante en una forma en la que podría percibir lo poco humanizante, en algunos casos incoherente con el aspecto emocional del estudiante, a pesar que este aspecto represente un punto de vista importante sobre el papel fundamental que juega las representaciones sociales en el proceso de aprendizaje de cualquier sujeto que se dispone a crecer cognitivamente se puede incluir su parte emocional vista desde las representaciones sociales, para que este vea su propio reflejo significativo de su propio proceso de transformación.

En este orden de ideas es posible decir que el sistema educativo en Colombia ha tenido grandes cambios, en la actualidad, por ejemplo, se han puesto en práctica distintas estrategias que incentivan la formación posgradual, pretendiendo alcanzar mejores y mayores indicadores de aprendizaje, contribuyendo a generar bienestar y calidad en los contextos de formación escolar.

No obstante, es importante tener en cuenta que los nuevos procesos y programas académicos que se divulgan en todo el país, muchos de ellos están enfocados más en el diseño curricular y el desarrollo de sus distintos ciclos de formación, destacando sus diversas ventajas y aplicaciones que ofrecen, induciendo a darle una mirada al posgrado en general, dirigida hacia el crecimiento

intelectual y cognitivo, conductas que se presentan e influyen previamente en el reconocimiento de los intereses, emociones y expectativas que traen consigo los aspirantes a un posgrado como el que es objeto de estudio.

Hasta la actualidad, la práctica docente en el contexto nacional ha estado fuertemente influenciada por discursos, teorías y modelos pedagógicos que han intentado definir el proceso de formación estudiantil, sin embargo el proceso de transmisión de conocimiento ha estado a la orden del día en los contextos donde la enseñabilidad de cualquier disciplina se realiza desde la transmisión de la forma más práctica en la que los maestros han logrado formar a sus descendientes, sin tener en cuenta en muchos casos, las distancias generacionales y los retos que estas distancias traen para el desarrollo de aprendizajes nuevos y mejores para los estudiantes.

Para el caso, vale la pena pensar y preguntarse si el proceso de formación que desarrollan los profesores es coherente con los deseos, motivaciones, aspiraciones y resultados esperados por los estudiantes, pero además es necesario preguntarse si los profesores y el programa logran reconocer antes, durante y después el cumplimiento de los logros, la satisfacción o insatisfacción generada por el proceso de formación y el grado de percepción que logran sus estudiantes en los diferentes momentos en que ellos desarrollan la formación en el nivel de maestría.

En este constructo de ideas es necesario precisar que el reconocimiento previo de las representaciones sociales permitió conocer aspectos relevantes para esta investigación como:

- La gran mayoría de los profesores centran su metodología en impartir formación queriendo solo enriquecer sus estudiantes intelectualmente para que en un futuro

puedan enfrentarse a este mundo y esta sociedad tan cambiante y llena evoluciones constantes.

- No se piensa en uno de los pilares fundamentales como lo es la formación desde el ser, en el crecimiento personal, pero si se tiene un interés muy definido el cual, es su aspiración salarial o algún tipo de estatus que pueda generar alcanzar el título de maestría.

El trasegar el camino de la formación posgradual, nos muestra distintas posturas sobre las representaciones sociales y sus diferentes formas de vivenciarlas hasta llegar al punto en muchas ocasiones de perturbar los pensamientos, acciones y prácticas humanas, sin duda alguna se representa una exigencia para enfrentar las propias formas de pensar, incluso desde el debate de las ideologías a la hora de enfrentarse a las revoluciones de sus pensamientos que ya no están afuera en su cotidianidad, si no que empiezan a sentirse muy adentro del ser, lo que representa un interés para esta investigación y especialmente para el presente investigador.

Estas observaciones y correcciones a las cuales se tienen que ajustar los estudiantes en estos tránsitos formativos, son golpes fuertes que derrumban la motivación que se puede tener en su momento y que paso a paso van generando esas percepciones en los maestrantes, que encuentran sentido a este proceso por muchas razones como: superación personal, gusto a estudiar, retos laborales, o incluso la necesidad de estar mejor escalafonados y tener mayores recursos económicos, entre otros asociados al estatus social y académico.

La investigación va tomando una postura compleja, tomando la complejidad no como algo difícil sino como un entramado de posibilidades, reconociéndola como las distintas rutas y caminos metodológicos por los cuales es posible orientar esta investigación, ya que se quiere saber la influencia de las representaciones sociales que puede tener un maestrante durante estos tránsitos posgraduales, como caso específico la maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las representaciones sociales que presentan los estudiantes en el desarrollo de su proceso de formación en la Maestría en Educación?

1.3 JUSTIFICACIÓN

Los procesos de formación posgradual en Colombia, especialmente aquellos ofertados en el nivel de maestría están configurados desde las disposiciones administrativas que propone el Decreto 1295 de 2010 el cual definió dos tipos de formación para este nivel caracterizadas por el desarrollo de una enseñanza que haga énfasis en la cualificación de profesionales en temas de investigación. Sin embargo, esta norma hace referencia especial a la diferencia que debería haber entre un programa de maestría que realiza la formación enfocándose a la profundización epistemológica de la disciplina que reconoce para promover la formación y, las características que deben tener los programas en nivel de maestría que realizan procesos de formación haciendo énfasis en la investigación.

La investigación reconoce el programa de maestría en educación y algunos de sus estudiantes como objeto de esta investigación, reconociendo las representaciones sociales generadas por práctica formativa y su coherencia con el proyecto educativo del programa.

En el proceso enseñanza y de aprendizaje ofertado en este caso, se reconoce una de las preocupaciones emergentes, distinguida por la preocupación constante sobre cómo transmitir mejor el conocimiento, en torno a ello surge una serie de estrategias metodológicas que buscan potenciar el conocimiento desde su creación, producción y reproducción, no obstante, aunque se tenga una cantidad considerable de estas estrategias suelen presentarse percepciones disímiles

y contrarias a los esfuerzos que profesores y administrativos realizan en su día a día para llevar a cabo el compromiso de la formación.

Se pretende comprender y reconocer la coherencia que tiene la formación en contraste con las percepciones y las emociones que dicho proceso trae consigo durante su desarrollo, de tal forma, que sea posible interpretar las expresiones, representaciones y emociones que surgen de la sensibilidad del estudiante del programa. Si bien sabemos los estudiantes que hacen sus primeros abordajes a este proceso o reto posgradual, traen consigo unos conocimientos adquiridos durante su pre grado o distintos estudios realizados a lo largo de su experiencia, cuando hacen estos primeros abordajes en la maestría y se vinculan con el nuevo lenguaje de lo que realmente es un proceso de formación posgradual se encuentran con un sin número de emociones que pueden ser negativas y positivas pero también se encuentran con esas representaciones sociales, son dos conceptos que siempre acompañan estos transitos de formación en los estudiantes, las representaciones sociales juegan un papel fundamental en la emocionalidad de un individuo y a su vez las emociones en las representaciones sociales, si un sujeto, en este caso estudiante se encuentra con emociones negativas por diferentes situaciones que se puedan presentar generan rabia, desesperación, angustia etc... su relación con sus compañeros o docentes se va a ver afectada por estas malas emociones que lo invaden en su momento, por este motivo, su relación con los demás no va a ser la mejor y esto puede acarrear dificultades y problemas en su proceso, por otra parte si un sujeto o estudiante se encuentra con emociones positivas, la relación con los demás en su entorno va a tener una mejor acogida, en este párrafo cabe decir, que las representaciones sociales y la emocionalidad de los estudiantes influye notoriamente en el proceso de aprendizaje de estos mismos. En este documento se se quiere priorizar las

representaciones sociales que juegan un papel fundamental en este proceso de formación académica buscando categorizar las variables que se utilizaron, por esto se levanta un instrumento el cual fue diseñado sobre unas dimensiones las cuales para poder racionalizarlas se categorizaron y se codificaron a través del SPSS, una vez se hizo este proceso con los datos obtenidos se hizo un análisis de orden categorico, buscando encontrar datos atípicos y poder darle una interpretación a estos y de esta forma comprender las representaciones sociales que son tan importantes en cualquier proceso formación académica durante el ese desarrollo de formación en sus estudios educativos.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

Comprender las representaciones sociales que emergen del proceso de formación realizado por los estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, entre los años 2016 a 2018.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar las representaciones sociales que surgen en torno al proceso de formación académica de los estudiantes de la maestría en educación.
- Contrastar las representaciones sociales que surgen frente al proceso de acompañamiento por parte del docente tutor en la relación de aprendizaje que propone el programa.

- Establecer la relación existente entre las representaciones sociales y el proceso de aprendizaje de los estudiantes del programa académico.

2. CAPITULO 2 ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE TEORICO

2.1 Legislación y Educación Superior

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Desde la Constitución Política se define el rumbo del servicio educativo. Allí se indica, por ejemplo, que se trata de un derecho de la persona, de un servicio público que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, también se establece que se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Ley 115 General de Educación sancionada el 08 de febrero de 1994 y vigente hasta la fecha, declara en su título VI capítulo 2, específicamente en los artículos del 104 al 109 los aspectos generales y las características particulares que permiten pensar y desarrollar procesos orientados a la formación del profesor en Colombia.

Así, el Artículo 109. Permite comprender las finalidades de la formación de educadores, destacándose como fines generales:

- Formar un educador de la más alta calidad científica y ética
- Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador
- Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico,
- Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Desde el reconocimiento del papel de la educación y la formación docente como parte esencial de la contribución que el sistema educativo ha definido en el marco de sus procesos de calidad y mejoramiento de la educación el Artículo 110 no solo reconoce la necesidad de establecer un proceso de mejoramiento del profesional que se dedica a la enseñanza, sino que también define el marco de responsabilidad e idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional que debe tener el mismo, ante el propósito de brindar condiciones favorables que contribuyan a su vez con la formación de sus estudiantes, en este caso, se destaca el compromiso que le otorga al Gobierno Nacional para crear las condiciones necesarias que faciliten los procesos de cualificación y formación profesional, todos orientados al fortalecimiento de sistema educativo y el alcance de las metas de calidad definidas, sin duda alguna por el Ministerio de Educación Nacional a través del tiempo.

Tal como lo hace explicito dicho artículo:

“La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas”. (Ley 115 de 1994).

Desde este marco normativo, la profesionalización también es un tema referente que contempla la formación de los profesionales de la educación o educadores, desde el marco de su orientación e intencionalidad, determinada ésta hacia la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento en diferentes niveles, incluyendo por supuesto el de posgrado. El Artículo 111 lo señala así:

La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley.

Los programas para ascenso en el escalafón docente deberán ser ofrecidos por una institución de educación superior o, al menos, bajo su tutoría. Estos programas tendrán que estar relacionados con las áreas de formación de los docentes o ser de complementación para su formación pedagógica.

Coherente con los propósitos de formación el Artículo 112 de la Ley General de Educación también permite comprender que el papel de las instituciones formadoras de educadores, y en especial de las universidades y demás instituciones de educación superior debe estar desarrollada por las facultad de educación o unidades dedicadas a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores, lo que incluso puede ser

discrepante con la realidad competitiva que han tenido que asumir muchos maestros quienes se han visto de alguna manera desplazada su función y formación vocacional como licenciados por la vinculación de otros profesionales y disciplinas que han llegado a ser favorecidos por el campo de la educación, lo que además, ha llevado que los programas de maestría bajo normativas como el Decreto 1298 privilegien el ascenso y reconocimiento de la formación y escalafón docente a quienes por su perfil logren culminar satisfactoriamente una maestría y/o doctorado en concordancia con las funciones que desempeñan como docentes en el sistema educativo.

Incluso este tipo de prácticas competitivas que no reconocen la formación específica, logran estar en desacuerdo con lo inspirado en los propósitos e intenciones de la mencionada Ley General de Educación y lo contemplado allí al presentar vacíos que en la realidad nacional se traducen como las inmensas brechas que hay entre la calidad de la educación, el porcentaje de profesores formados en nivel de maestría y doctorado actualmente, y los resultados de aprendizaje obtenidos en los últimos años por el sistema educativo colombiano, en comparación con los obtenidos por otros países que incluso han logrado mejores resultados en menor tiempo, pero que han invertido tiempo y recursos suficientes para comprender los retos que la educación.

Siguiendo esta ida, se debería afrontar en favor del desarrollo de su población, visto no solo en lo económico, sino en la generación de capacidades para ejercer una ciudadanía responsable, libre y justa y a su vez poder aportar a la transformación y fortalecimiento de sus economías con nuevos desarrollos de conocimiento e innovación, lo que sin duda conlleva a la pregunta necesaria por la pertinencia y vigencia de los programas de formación, no sólo en educación,

sino en todas las áreas del conocimiento, frente al cumplimiento de las demandas económicas, tecnológicas, educativas y sociales de un país como Colombia.

2.4 La complejidad y la educación en la Maestría en Educación

La Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, ha hecho referencia a una formación que reconoce el paradigma de la complejidad, desde la concepción, principios y orientaciones de su principal autor Edgar Morín. Desde sus orígenes, afirma en documentos institucionales, que un grupo de estudiosos y expertos en el tema crearon desde este paradigma el programa que es hoy, reconociendo en la complejidad:

el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico, y que tiene como rasgos lo enredado, lo inextricable, la degradación, el desorden, la imprecisión, la ambigüedad, la incertidumbre, la contradicción, lo indeterminado y el azar, entre otros. La complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla e integra en sí mismo todo lo que pone orden, claridad, distinción y precisión en el conocimiento. Morín (2011)

El pensamiento complejo, el programa de Maestría lo reconoce no como un método, sino como lo señalan (Tobón *et al.*, 2008) una práctica de formación basada en el a método, que constituye un todo y una posibilidad radical de creación. En coherencia con Morín (2011) una manera diferente a la concepción clásica fundada en el paradigma positivista, que permite

replantear todos los conocimientos constantemente y explicar el mundo, la naturaleza y la existencia del ser humano.

Así mismo Tobón (2005) reconoce que “el pensamiento complejo constituye un método de construcción humano desde el punto de vista explicativo, es decir interpretativo y comprensivo retomando la explicación, cuantificación y la objeción”.

Así el programa de Maestría en Educación reconoce el pensamiento de Edgar Morín y su influencia en la educación tanto en el currículo como en la forma en la que desarrolla la formación a este nivel, destacándose por su pensamiento y manera de hacer la formación en el campo de la educación

2.5 MARCO TEORICO

2.5.1 Las representaciones sociales:

Jodelet (2011) desde su obra aportes del enfoque de las Representaciones Sociales al campo de la educación, reconoce un constructo entre la emoción el conocimiento, dando cuenta de la relevancia que tienen las emociones en los tránsitos formativos de los estudiantes, si un estudiante o en este caso un maestrante tiene una mala motivación va a tener una mala emocionalidad y de este modo va a generar una serie de resultados que producen repudio o poca importancia a la hora de recepcionar el conocimiento, pero no todo es malo ya que si lo miramos desde un punto de vista positivo, la motivación y la emocionalidad van a permitir o abrir los pensamientos de los estudiantes de una forma positiva y de este modo el aprendizaje va a ser significativo y relevante.

Siguiendo la ruta de las representaciones sociales Jodelet (2011), quien desde sus “Aportes expresa lo siguiente:

(...) Corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con

relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo. (Jodelet, 2011; pp. 134)

Si desde el aporte de Moscovici (1986) se entiende que las representaciones sociales son un corpus organizado de conocimientos en los que a grandes rasgos se incluyen aspectos como disposiciones, creencias y prácticas, desde la perspectiva de Jodelet (2011) podría decirse que ese corpus es el sistema de relación entre el sentido común y la configuración del conocimiento científico que se reconoce en los procesos de interacción de los individuos dentro de un grupo social.

Así las cosas, la representación social vista como un resultado de los procesos de interacción, podría permitir interpretar que los grupos tenderán a crearlas, por ejemplo, desde su percepción, es decir, estas representaciones serán percepciones que ejecutarán o movilizarán dispositivos de conducta según sea el caso.

Ese conocimiento que adquirimos ocurre gracias a dos procesos esenciales: la objetivación y el anclaje. Estos dos procesos, que operan constantemente, convierten lo desconocido en familiar, ordenan el conocimiento del individuo dentro del marco social en el que se inscribe, le proporciona coherencia a su entorno y lo implican dentro de un proceso que determina la significación de toda la información que circula en el medio. Esto permite al individuo formar parte de un conjunto de relaciones que delimitan y organizan el sentido común que caracteriza a una sociedad.

La objetivación es un proceso que ocurre a nivel cognitivo y es precisamente lo que permite al individuo formarse un concepto de un objeto en particular. La representación se entiende a través del proceso de anclaje, el mismo constituye una prolongación de la objetivación. Aquí no se elabora contenido, sino que se le confiere funcionalidad. (Salazar 2008. Pág. 355)

A su vez las mismas podrían transformarse en sistemas normativos que dirigen las conductas de los individuos desde la adjudicación de roles y las características de los mismos dentro de un espacio determinado.

Las emociones son complejos sistemas homeostáticos muy relacionados con la motivación, que permiten gatillar determinadas respuestas a una perturbación. Todos los sistemas vivos pasan de una emoción a otra durante toda su vida, de esta forma es posible restringir las posibles respuestas de un organismo a su entorno. Las emociones se clasifican en dos grupos: las emociones biológicas como el miedo, la ira, la tristeza y la alegría; y las emociones sociales tales como la envidia, el orgullo, los celos, la culpa, la vergüenza, etc. Las primeras nacen de funciones biológicas orientadas a la preservación del homeostasis y las segundas se originan en la relación social, sin una existencia funcionalmente necesaria y que pueden variar de una cultura a otra. (Maureira y Sánchez 2011, pág. 183)

Por otra parte, y en convergencia con la cita anterior (Palmero Et al, 2006), definen las emociones asociadas a las sensaciones de la siguiente manera:

“La emoción es un proceso adaptativo que forma parte de los procesos afectivos. Es decir, si bien toda emoción puede ser considerada como una forma de proceso afectivo, no todos los procesos afectivos son procesos emocionales” (Palmero et al., 2006).

Si bien es cierto, que los resultados del aprendizaje dependen en gran medida de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos o desarrollados previamente por los educandos; es indudable que también obedecen a la calidad del docente; es decir que, tanto los aprendizajes previos, cuanto la calidad del profesor constituye los fundamentos del aprendizaje. Por otra parte, psicólogos, educadores, sociólogos y pedagogos, entre otros especialistas relacionados directamente con el quehacer educativo coinciden en señalar que el desempeño escolar pende, en gran medida, del grado o nivel de motivación que posea el estudiante. (Carrillo *et al.*, 2009).

El destacado científico Humberto Maturana R., Premio Nacional de Ciencias, reconoce que las emociones son mucho más que sólo un aspecto a considerar para explicar las acciones humanas. Maturana (1990). Sostiene también que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y que toda acción humana se funda en una emoción.

Es pertinente intervenir el significado de las emociones, un gran mayoría de sujetos toman la emocionalidad como un tema sin trascendencia, pero en realidad es un factor primario para cualquier acción que realice un apersona, es un pilar fundamental para el desarrollo de la cotidianidad en el que se mueve un sujeto que está implícito en nuestro mundo, la falta de motivación genera malas emociones y de este modo el resultado de sus actividades no va a ser el esperado, el ser humano vive de sus motivaciones y emociones es el pilar fundamental para el desarrollo de todas sus actividades.

Así como lo señala Ibáñez (2002):

Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán (p. 28)

Por su parte Maureira y Sánchez (2011), afirman que la emoción primaria que desencadena un sin número de emociones positivas y negativas las cuales repercuten en nuestro proceso de formación académica, siendo el amor un emoción mixta que desata distintos tipos de emociones positivas y negativas, se toma como una de las emociones más importantes en un individuo lo que puede llegar a ser un factor primordial a la hora de tener un aprendizaje relevante para la vida, no solo a nivel académico también en la cotidianidad de un individuo, este sentimiento o bien llamado emoción puede llevar a un individuo a tomar las mejores o peores decisiones.

La motivación reconocida como aspecto fundamental del aprendizaje y en el sentido de doble vía que esta relación debe tener. Define el término “motivación”, la manera como las relaciones entre el alumnado y sus profesores entran en juego para facilitarla o limitarla y, por ende, el aprendizaje. También, presenta la razón por la cual el profesor debe favorecer la denominada “motivación intrínseca” y concluye con la importancia que esta tiene y la forma como puede ser lograda. Ospina (2006).

La emoción es uno de los procesos que sistemáticamente ha sido postergado en gran parte de las investigaciones llevadas a cabo en el pasado siglo. Sin embargo, a lo largo de las dos o tres últimas décadas se ha producido un incremento exponencial en el estudio de dicho proceso. Este avance singular, relevante en sí mismo, ha dado lugar a una gran aglomeración de trabajos, de ideas y de teorías acerca de la emoción, produciendo, entre otras cosas, un abanico tan amplio de posibilidades que resulta prácticamente imposible tomar una panorámica definida de la emoción, tanto cuando se la considera como una respuesta adaptativa, como cuando se la considera como un proceso básico.

A ello es posible añadir la utilización de forma intercambiable de los distintos términos y variables afectivas que forman parte de los procesos afectivos en general, entre ellas el afecto, el humor, la emoción, o el sentimiento. En el presente trabajo se ha intentado delimitar algunas de las particularidades afectivas que han propiciado serios debates y controversias.

Para nadie es secreto, que el factor emocional en la educación esta relegado, se ha priorizado en gran medida la acción de transmitir un conocimiento para alcanzar unos resultados sin pensar en esas personas que están sentadas al frente suyo, viene a colación la pregunta ¿a qué costo están aprendiendo los maestrantes que hacen sus abordajes en su pos grado? Es entonces donde surgen algunas respuestas, como por ejemplo: el costo de tener un mal desempeño laboral, rupturas amorosas, problemas familiares, incluso problemas económicos, esto lleva a tener una mala emocionalidad y por ende un mal aprendizaje o experiencias poco gratas que repercuten de una u otra forma en su proceso de aprendizaje, ya que sus emociones van a ser tan negativas y estas desatan y sin número de problemas, que al final se ven reflejados en su crecimiento cognitivo. (Palmero 2006; 9, 23-24: 1-25)

Las emociones son complejos sistemas homeostáticos muy relacionados con la motivación, que permiten gatillar determinadas respuestas a una perturbación. Todos los sistemas vivos pasan de una emoción a otra durante toda su vida, de esta forma es posible restringir las posibles respuestas de un organismo a su entorno. Las emociones se clasifican en dos grupos: las emociones biológicas como el miedo, la ira, la tristeza y la alegría; y las emociones sociales tales como la envidia, el orgullo, los celos, la culpa, la vergüenza, etc. Las primeras nacen de funciones biológicas orientadas a la preservación de la homeostasis y las segundas se originan en la relación social, sin una existencia funcionalmente necesaria y que pueden variar de una cultura a otra.

Así pues, se dirá que una emoción está asociada al funcionamiento del sistema neurológico que emite ordenes manifiestas en movimientos en los seres vivos, en virtud de esto se puede concluir que las emociones están estrictamente asociadas a los cambios y movimientos en los organismos.

Por otra parte, y en convergencia con la cita anterior (Palmero, Et al 2006) definen las emociones asociadas a las sensaciones de la siguiente manera:

- La emoción es un proceso adaptativo que forma parte de los procesos afectivos. Es decir, si bien toda emoción puede ser considerada como una forma de proceso afectivo, no todos los procesos afectivos son procesos emocionales
- Las sensaciones son un conjunto de estímulos externos provenientes del medio ambiente, los cuales al ser procesados en el sistema neurológico producirán una serie de valoraciones que serán llamadas emociones.

Las sensaciones se pueden cambiar por ejemplo el frio, un sujeto transita por una calle, la temperatura promedio es de 7 grados centígrados, no porta ningún tipo de abrigo, a excepción de un camiseta de algodón, esta sensación desencadenará un conjunto de emociones negativas, como miedo, ira y tristeza, miedo al sentir que podría morir de frio, ira al contemplar al resto de transeúntes abrigado, tristeza al pensar que no tiene cómo comprar un abrigo de buena calidad; la sensación puede cambiar al mejorar las condiciones a las que el cuerpo está siendo sometido, para el caso, si el sujeto ingresa a un lugar donde la calefacción está encendida, inmediatamente los órganos sensoriales como la piel sentirán un aumento potencial en la temperatura corporal,

por lo tanto la sensación habrá cambiado, no obstante las emociones desencadenadas podrán seguir estando presentes, aunque no necesariamente esté vinculada la emoción con una acción.

Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente. (Ibáñez 2002, pág. 33)

2.5.2 SENSACIONES:

Se las entiende como un tipo de conocimiento directo e inmediato que da lugar a estados mentales no proposicionales que transmiten información no conceptualizada, y normalmente son causados por la estimulación de los órganos de los sentidos. (Muñoz y Velarde, 2000, pág. 516)

Desde esta perspectiva una sensación es la información recibida a través de los órganos sensoriales o sentidos, dicha información puede ser interpretada de una manera consciente lo que generará una emoción, como ejemplo de sensaciones tenemos la interpretación de ondas acústicas que provienen del aparato fonador de un ser humano cuyo timbre es particular, esta emanación de ondas que se articulan y componen morfemas crean palabras específicas como el nombre que fue asignado a un ser humano al momento de su nacimiento, la familiarización

auditiva con este tipo de onda creará una sensación de alegría si es el caso cuando es proferido por un ser amado.

(...) En torno a esto, se da un descubrimiento y reconocimiento de estímulos o eventos ocurridos en el ambiente, tienen por tanto un carácter cualitativo y solo son directamente accesibles al sujeto cognoscente que las tiene Hardin (2002).

Cada uno de los estímulos del ambiente generan una sensación consciente o inconsciente, mientras que el humano esté en vigilia podrá hacerse consiente de los procesos que acaecen en su entorno, sin embargo el medio proporciona millones de estímulos o de sensaciones las cuales en su mayoría no están presentes de una manera consiente en el sujeto, podría entenderse las sensaciones como respuestas sensoriales generadas por estímulos dispuestos en el exterior, por lo que muestra necesariamente que la construcción del conocimiento o de la experiencia se da en primera instancia a partir de los órganos de los sentidos.

De la experiencia y de la evaluación de ésta mediante la conciencia emergerá una emoción la cual será calificable, podrá ser descrita y analizada dependiendo de los estímulos presentes en el medio ambiente, a su vez la emoción podrá ser medible si se le asigna dependiendo su intensidad una serie de valores dispuestos en una escala valorativa.

2.5.3 TEJIDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EMOCIONES

Moscovici (1979) señala en su libro *El Psicoanálisis, su imagen y su público* lo siguiente:

La Representación Social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979; pág. 17-18)

Haciendo una interpretación de lo antes mencionado, podría aseverarse que las representaciones sociales son estructuras subyacentes al sentido común las cuales permiten integrarse o no dentro del sistema de relaciones en las que se encuentre inmerso el individuo, lo que conduce a tratarlas en el proceso de construcción de la obra de conocimiento como la teoría fuerza para el análisis de los sentires expresados por los maestrantes durante el periodo de acopio a la maestría, sus intereses, emociones, creencias, prácticas y aspiraciones que se convierten el *Leitmotiv* a la hora de asumir un nuevo proceso de formación académica del conocimiento.

Siguiendo la ruta de las representaciones sociales aparece Denise Jodelet, quien expresa:

(...) Corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Jodelet (2011)

Estas concepciones teóricas permitirán entender la emotividad anclada a lo cognoscitivo dentro de los sentires de los maestrantes, así se podrá analizar si la representación original con la que se ingresa a la maestría continúa siendo la misma al término del semestre o si ésta en el transcurso ha sido invertida desde lo positivo o lo negativo de la misma.

Avanzando en un análisis concienzudo de la teoría dentro de lo prescrito en las representaciones sociales se hace necesario identificar los diversos roles de los maestrantes, es decir, el maestrante como individuo y su cosmovisión frente al proceso de formación académico y sus sentires, el maestrante como miembro de un colectivo, el maestrante como profesional y su rol como trabajador, tanto al momento de ingreso al primer seminario en el primer semestre como en el último seminario del semestre lo que permitirá evaluar las necesidades y los intereses de los individuos que participan de este proceso de formación académico.

Si se parte del hecho de que la mayoría de aspirantes a Maestros son personas que hacen parte del sistema educativo es de vital importancia develar las intenciones, las creencias con las que ingresan al proceso formativo y cómo éstas influyen en sus prácticas laborales, desde esta mirada, desde un estudio de caso particular se podrá dar una interpretación, o mejor, se podrá hacer un acercamiento desde lo micro al entendimiento del por qué un docente decide convertirse en magister en educación.

Este planteamiento presupone la existencia probable de representaciones sociales en los profesionales de la docencia relacionadas con los valores educativos. Una de las vías para verificar la presencia de estas representaciones sociales es a partir de las interacciones diarias compartidas con los docentes, las cuales evidencian la concepción que manejan estos sobre los valores. Salazar (2008).

El conjunto o sistema de valores inmersos en la práctica educativa y su profundización en el conocimiento desde la formación académica han de encontrarse íntimamente relacionados en el qué hacer del maestrante tanto desde lo individual, sus sentires, como desde lo colectivo, sus procesos de interacción profesional como agentes de cambio desde la educación.

Durante mucho tiempo a la institución escolar su ruptura con el entorno, su separación con el mundo económico y la especialización e inadaptación de sus formaciones. La escuela fue llevada así, a definirse con relación al universo del trabajo y en la perspectiva de la demanda social. Partiendo de la obligación legislativa para el sistema educativo de brindar a todos los jóvenes las competencias para insertarse profesional y socialmente, se desprenden tres imperativos que se distinguen muy poco de los objetivos que tradicionalmente tenía la escuela:

- 1) Un imperativo económico: integrar las preocupaciones del empleo y de la producción y apuntar, por una elevación de los niveles de formación, a una economía competitiva.

- 2) Un imperativo educativo: dotar a los jóvenes de los conocimientos fundamentales y de las herramientas intelectuales necesarias al individuo para aprehender el universo en el cual se sitúa, orientarse y actuar sobre él, y como consecuencia necesaria dotar a los alumnos de conocimientos necesarios para orientar sus elecciones profesionales.

3) Un imperativo democrático: realizar la igualdad de los alumnos respetando sus diferencias, luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social. Estos imperativos aparecen como representaciones de las funciones de la escuela sobre las cuales debería obtenerse un consenso, pero está sin duda lejos de realizarse en el medio docente cuyo sistema de valores es más amplio y menos pragmático. Jodelet (2011).

Sin ser equívoco la aproximación al objeto de estudio los sentires del aspirante a magister operan como lo planteado por Jodelet en la cita anterior, el maestrante nuevamente se transforma en un “alumno” para el caso en un estudiante, ingresa nuevamente a la escuela, siendo ésta entendida como el espacio de formación académica, la cual dota al estudiante con herramientas propias al proceso de formación, las aulas o el aula específicamente serán transformados como campos de conocimiento en los que confluirán cada una de las representaciones sociales y sus respectivos procesos de transformación en caso de suceder, desde el cómo el por qué y el para qué las ideas se transforman en prácticas (Far R, S\F; pp. 650), para el caso la profundización del conocimiento al ingresar a un postgrado y del cómo el nuevo estudiante habita dicho rol.

3. Capítulo III. Horizonte de investigación

3.1 Contexto de la investigación

La Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales es un programa de posgrado, planteado para la formación de investigadores en el área de la educación de acuerdo con las condiciones de formulación, diseño y desarrollo, que le dan horizonte de formación, investigación y proyección social con calidad y pertinencia académica. La Maestría en Educación procura el desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación.

La Maestría en Educación hace parte la oferta académica de posgrados que posee la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales. El vínculo de esta con el Doctorado en Educación representa el nacimiento de la máxima propuesta formativa de la institución. Los aportes teóricos y problémicos que ha realizado el programa durante sus 18 años de trayectoria continua han conducido a la formación en el campo de la educación en perspectiva continua de calidad.

3.2 METODOLOGÍA

Para el abordaje de la problemática planteada en la obra de conocimiento será necesario remitirse a los elementos teóricos y conceptuales de un estudio de caso, cuyo objeto se centra en el análisis e interpretación de la relación entre las emociones desencadenadas a través de una motivación en el maestrante y el cómo éstas influyen en su tránsito a convertirse en potencial investigado, así desde la perspectiva de Yin (1994) se dirá del estudio de caso lo siguiente:

Por su parte Eisenhardt (1989) tratará el estudio de caso como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Pág. 540) desde su perspectiva teórica se puede inferir que los estudios de caso pueden dar cuenta de un caso en particular o de varios casos, a su vez este tipo de estudio puede combinar distintos métodos en la etapa de recolección de información pertinente de descripción, análisis e interpretación de la misma en pro de la generación de nuevo conocimiento.

Dentro del contexto pedagógico, específicamente en el diccionario AKAL de pedagogía aparece definido el estudio de caso como:

“...el estudio de caso (single case analysis) Dentro de un periodo de tiempo bien definido, investigación repetida y, por ello, la mayoría de la veces comparativamente concentrada y diferenciada, de personas concretas o de unidades sociales observables (escuelas, clase escolar o familia). La observabilidad del objeto/sujeto de investigación permite, por lo general, la observación de una multiplicidad de factores o variables que son importantes para dar respuesta a las cuestiones que se plantean en las investigaciones descriptivas o para el examen

de hipótesis analíticas. Los estudios de caso particulares se realizan sobre todo a fin de describir interdependencias especialmente llamativas de los factores concretos del objeto de investigación. En este sentido son de sobremanera significativas para la formulación de hipótesis, que luego pueden concentrarse en las investigaciones a base de muestras. Los estudios de caso particulares se sirven muy a menudo de combinada de los más diversos instrumentos de investigación: cuestionarios, observación participante con protocolo de procedimiento de test". Schaub (2001).

La relación de estas tres definiciones expone la capacidad de los estudios de caso de incluir o mezclar diversos instrumentos para la recolección de la información, además de su versatilidad y utilidad para describir analizar e interpretar aspectos de un fenómeno en particular, todo esto justifica su elección para abordar metodológicamente el fenómeno planteado en esta obra de conocimiento y que centran su atención en la relación del estudiantes y el reconocimiento de sus emociones durante su proceso formativo.

3.3 ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico del proyecto de investigación es de tipo mixto, se tendrán en cuenta distintas variables de tipo cualitativo y cuantitativo con el fin de reconocer las características e identificar las emociones más representativas expresadas de manera reiterativa por los estudiantes, estableciendo parámetros de distinción, selección y clasificación común entre ellas.

En este sentido, y teniendo en cuenta que las técnicas triangulares, se intentará trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano, como lo afirma Galeano (2007) estudiándolo desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos, lo que brinda algunas con relación al de la observación única. (Pág. 20)

3.4 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La población objeto de estudio de la investigación fue conformada por un número de estudiantes activos del programa maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales entre los periodos 2016-2018, todos ellos matriculados en los diferentes semestres de I a IV, lo cual representó uno de los criterios específicos de participación.

El proceso de selección y exclusión de la población se realizó a partir de la selección de manera no aleatoria, lo que hizo posible seleccionar una muestra de 24 individuos, obtenida sobre el total de la población estudiantil matriculada en dichos periodos. Finalmente, la exclusión final estuvo marcada por el otorgamiento del consentimiento informado de aquellos estudiantes que libremente decidieron y firmaron el aval para contribuir con el desarrollo de la investigación.

3.4.1 Selección de la población por muestreo

El muestreo utilizado para es de tipo no aleatorio o no probabilístico ya que está limitado al acceso y a la conveniencia del investigador

3.4.2 Constitución de la muestra

El tamaño de la muestra se logró definir mediante la vinculación de 24 estudiantes del programa de Maestría en educación en educación, ocho (8) hombres y dieciséis (16) mujeres.

3.5 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para recolectar la información a analizar en la investigación se tendrá como instrumento una estructura corporal gráfica en la que los maestrantes localizan el lugar del cuerpo en el que predomina la emoción en un orden aleatorio, serán veinte emociones positivas y negativas, dentro del conjunto de emociones positivas se encuentran: Alegría, cariño, empatía, satisfacción, entusiasmo, interés, confianza, armonía y esperanza. El conjunto de emociones negativas estará representado por: aburrimiento, ansiedad, confusión, humillación, ira, desesperación, depresión, frustración, envidia, impotencia y desánimo.

El gráfico es individualizado, es decir, una imagen de un cuerpo de mujer y una imagen de un cuerpo de hombre, lo cual permite hacer una distinción entre ambos sexos como categorías principales para el análisis, logrando con ello, tener un encuentro personal con cada uno de los maestrantes quienes permiten obtener un testimonio real acerca del por qué se generan y sienten estas emociones durante los pre seminarios, seminarios y pos seminarios.

Durante todo este proceso investigativo, mientras se transitaba por este camino de formación posgradual a nivel de maestría se formuló un instrumento para el trabajo de campo, el cual nos permitió categorizar las variables que utilizamos en la investigación, fue diseñado sobre unas

dimensiones que a su vez nos permitieron racionalizar la información, luego esta información se codifica a través del programa SPSS, donde este programa nos arroja unos datos importantes y atípicos a los cuales se les hizo un análisis a profundidad de orden categórico buscando interpretarlos en la búsqueda de información valiosa para concretar los datos arrojados.

4. CAPÍTULO IV ANALISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recolectada fue analizada y transversalizada utilizando el programa IBM SPSS editor de datos, lo que permitió procesar la información determinada por las variables de género (masculino y femenino). Así la identificación de la prevalencia en las respuestas permitió asociar las categorías principales de la investigación, estableciendo una relación de sentido que dio lugar a la comprensión de las emociones reconocidas las cuales conllevan a las representaciones sociales por los estudiantes de acuerdo a la forma representativa de las mismas en cada uno de ellos. Gracias a esa interpretación se logra obtener datos valiosos los cuales nunca antes habían sido trabajados en la universidad, datos que nos sirven para mejorar día tras día los procesos académicos ofertados en la UCM Universidad Católica de Manizales, donde gracias a esta información se podrá pensar un poco más en los futuros y actuales estudiantes de la esta universidad, también se puede decir que no solo en la UCM si no, que también esta investigación se podrá trabajar y aplicar en cualquier universidad del país, ya que pocas veces se hacen estudios con hallazgos tan significativos en los estudios posgraduales y de esta forma se podrán ofertar programas mas humanizantes y con aprendizajes mucho más significativos que los que tenemos actualmente.

4.2 RESULTADOS

La motivación es uno de los pilares fundamentales de la educación, cuando un estudiante no está motivado, ya sea por el contenido curricular o por su profesor no va a tener un aliciente adecuado para ser un buen receptor del conocimiento y esto le va a acarrear muchos problemas en su proceso de formación, pero también tenemos que darle una mirada a la motivación del docente, como éste está impartiendo el conocimiento, un docente que no esté motivado o apasionado por lo que hace va a transmitir de una forma directa o indirecta estas emociones a sus estudiantes. Y de este modo el principal actor en estos tránsitos formativos no va a tener un aprendizaje significativo.

el factor emocional de los estudiantes, sino, también el de los docentes, ya que un docente que no esté emocionado y motivado para transmitir el conocimiento con en sus clases o seminarios no podrá lograr que sus estudiantes logren llegar a este punto de tener una buenas sensaciones y emociones pertinentes y adecuadas para lograr un aprendizaje realmente significativo, el docente es un espejo el cual refleja desde un estado de ánimo hasta su

conocimiento cognitivo e intelectual, de este modo si los estudiantes observan, perciben o sienten un docente desmotivado estos podrán adquirir las mismas posturas en aula de clase y no podrán lograr emocionarse positivamente, recurrirán al estrés y el caos, factores que no permiten o generan un ambiente adecuado para su aprendizaje. Carrillo (2009).

Una vez definidos los conceptos de las representaciones sociales y emociones se hace necesario relacionarlas desde una dinámica pragmática en la que converjan sus significados y creencias desde las subjetividades de los maestrantes, esta construcción de significados ya sean colectivos o individuales se enmarcarán o enunciarán bajo el concepto de representaciones sociales el cual es propio de la psicología, se justifica su elección en virtud de ser esta teoría un camino que permite visibilizar las construcciones de sentido dadas desde la emoción en los maestrantes de primer semestre buscando elaborar una exegesis que revele la relación entre las representaciones sociales lo emotivo y lo cognoscitivo.

A continuación, se presentará de forma esquematizada en gráficos de barras la relación existente entre las emociones y el sexo de la población objeto de estudio, lo cual mostrará cuáles son aquellas que prevalecen pudiéndose tratar como rasgos y cuáles son las menos recurrentes en los maestrantes durante su proceso de acompañamiento.

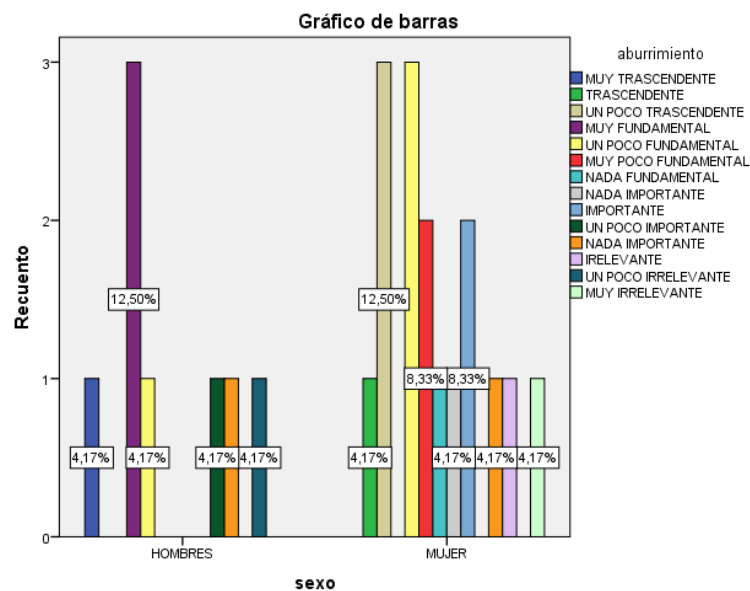
Teniendo en cuenta la escala valorativa que establecida a partir del reconocimiento de la presencia de la emoción en una escala del 1 al 20, en donde 1 representa lo más trascendente, hasta llegar a 20, que representa totalmente irrelevante, este índice oscila entre cinco valores que

van desde la exacerbación de la emoción hasta el mínimo de la presencia de la misma, todas ellas agrupadas en la siguiente clasificación: trascendente, fundamental, importante e irrelevante.

Los resultados, inicialmente permitieron comprender la relación existente entre el significado que surge desde la percepción y sensibilidad de las personas, lo que además permitió la clasificación de las emociones.

4.2.1 Representaciones sociales ligadas a las emociones negativas

Gráfica N 1. Emociones asociadas al aburrimiento



La variable relacionada a la emoción asociada por los estudiantes al aburrimiento presenta un alto índice de afectación para los hombres, logrando una valoración que indica la trascendencia para ellos, viéndose afectado el 12,5% de los mismos.

Los entrevistados número 4 y 13 permiten reconocer desde su testimonio la afectación valorada como trascendente, está asociada al desarrollo de las actividades académicas de larga duración, la cotidianidad, costumbre y el acumulado de otras variables como el agotamiento laboral, el estrés e incluso afectaciones emociones de diverso tipo presentes en la vida personal de los estudiantes, todo ello afecta profundamente la expectativa, la participación y el interés de los estudiantes y el desarrollo de una buena y adecuada actitud frente a su proceso de formación.

Muchas veces llego a clases de maestría cansado, con problemas económicos, hasta sin saber dónde voy a dormir, eso me incomoda, porque aunque sé que estoy haciendo un sacrificio por mí mismo, no es fácil separar esas emociones debidas a mis circunstancias, pero que afectan mi desempeño en el estudio, es por eso que me siento a veces aburrido y traigo el aburrimiento conmigo y a la clase, además que un fin de semana así es muy duro mientras uno está en crisis consigo mismo. (extraído de entrevista a estudiante)

Por su lado las mujeres, información suministrada por las entrevistadas 3, 8 y 17 manifiestan que el aburrimiento, es una emoción poco trascendente para ellas, manifiestan que esta emoción, no afectaría totalmente su desempeño, considerando poco trascendente y poco fundamental el 12.5 respectivamente de las mujeres manifiestan, por ejemplo:

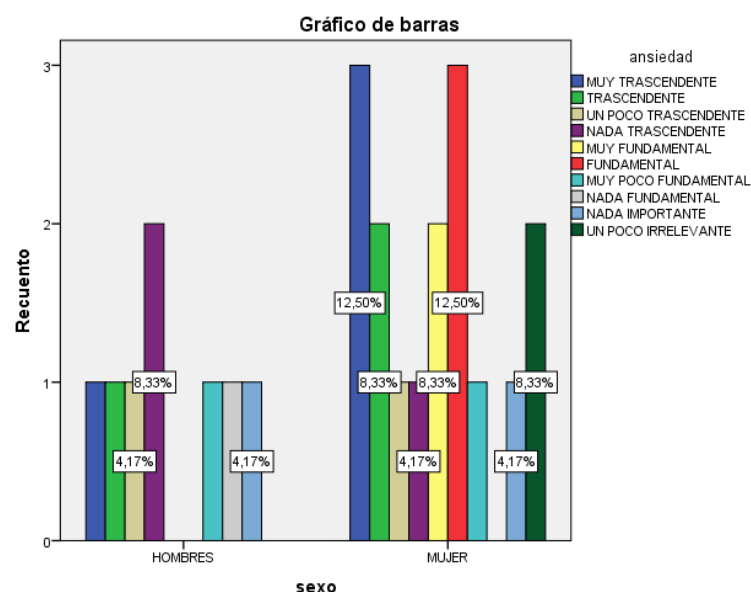
Yo he llegado peleada con mi novio, a punto de acabar mi relación, pero llego a la maestría y me siento diferente, como aliviada, respiro otro aire y me siento diferente, las preocupaciones del día se quedan afuera y entre a clase dejando el aburrimiento atrás, además

mis compañeros me permiten alegrarme y las clases me llevan a lograr mayor interés por mí y por mi futuro. (extraído de entrevista a estudiante)

Por su parte el reconocimiento de las emociones permite comprender como la ansiedad, otra emoción, es reconocida por los estudiantes con una valoración de mayor trascendencia en las mujeres con el 12.5% considerándose también en otro 12,5 % de las mujeres entrevistadas como una emoción valorada como fundamental, lo que indica su prevalencia e importancia que las mujeres le otorgan a esta emoción.

De manera diferente, aunque en los hombres esta emoción alcanza en el porcentaje más alto una valoración de 8.33%, que en la escala de valoración establecida permite ser interpretada como nada trascendente.

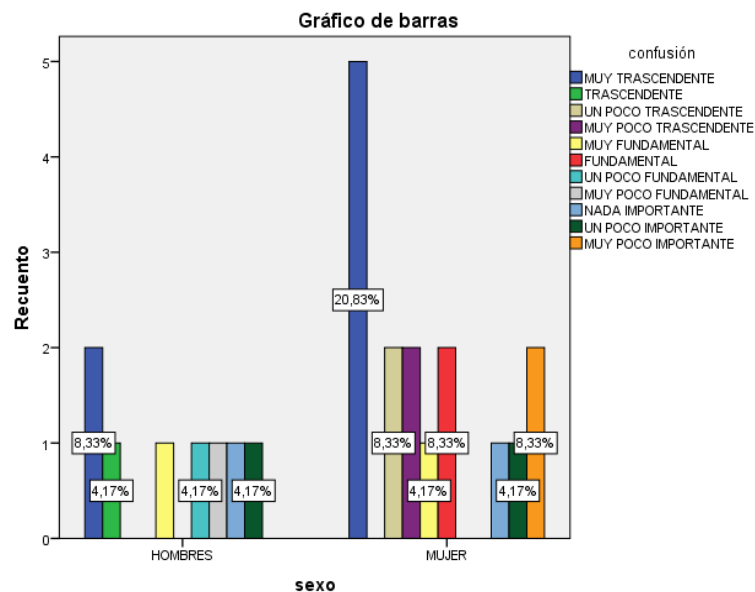
Gráfica N 2 Emociones asociadas a la ansiedad



Las mujeres demuestran sentir emociones que interpretan y asocian como ansiedad demostrado esto por la frecuencia de las respuestas indicadas por ellas, diferentes a la recurrencia de las respuestas de los hombres que ubican esta emoción como poco relevante para ellos.

En el caso de la emoción definida como confusión, las mujeres entrevistadas 2 y 6 presentan una valoración de 20.83% que indica según la escala de valoración una incidencia muy trascendente en el género femenino, lo que se puede inferir que el proceso de formación del programa de Maestría en Educación causa en ellas. Ver gráfica N 2: Emoción asociada a la confusión

Gráfica N 3: Emoción asociada a la confusión



Como dato atípico en las entrevistadas 4,8,12,18,20 y 23 surge la confusión como una de las emociones predominantes en el proceso formativo en las mujeres, no obstante los hombres

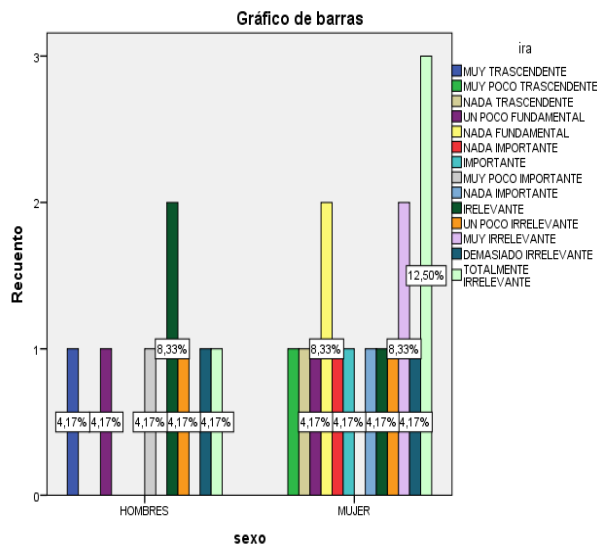
también la manifiestan en los entrevistados 2 y 7 con una valoración que permite la interpretación de ser muy trascendente, el 8,33 %, al igual que lo es para las mujeres, alcanzando el 20,83% en ellas.

Lo anterior permite interpretar que el proceso de formación en este nivel presenta cambios importantes en las formas de vida, en las costumbres y la manera en que hombres y mujeres acostumbran realizar procesos de aprendizaje en su edad adulta, además de desafiante el proceso de formación y su exigencia les obliga a los estudiantes, hombre y mujeres, a asumir nuevos retos que representan confusión para ambos, una emoción que representa una gran afectación y a la vez un desafío para muchos de ellos.

Para mí la maestría ha sido buena, pero también me ha generado mucha confusión, a veces uno no comprende con claridad que se espera de nosotros, o mejor dicho, uno puede estar acostumbrado a otras formas de aprendizaje y como aquí el autoaprendizaje es el uno de los objetivos, también hay que reconocer que uno deja las cosas para lo último o espera que los profesores le den todo. (extracto de entrevista de estudiante)

Otro tipo de emociones como la ira, potencialmente derivadas de emociones como la frustración también han sido identificadas.

Gráfica N4: Emoción asociada a la ira

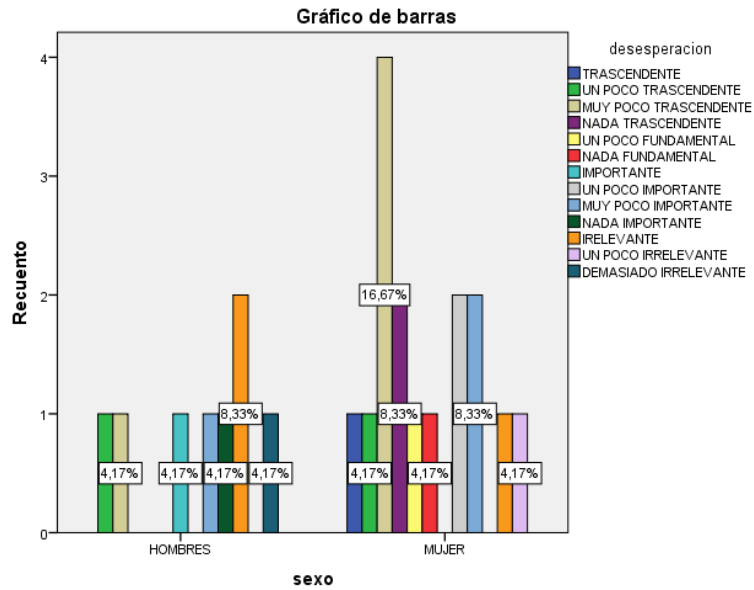


En este caso, la ira parece ser una emoción totalmente irrelevante para las mujeres, siendo valorada en un porcentaje máximo de 12,50% en escala, mientras que en los hombres a pesar de obtener una valoración de 8. 33% en su mayor porcentaje, este representa según la escala una emoción estimada como irrelevante por la mayoría de ellos, tal como lo muestra la gráfica N4:

Emoción asociada a la ira

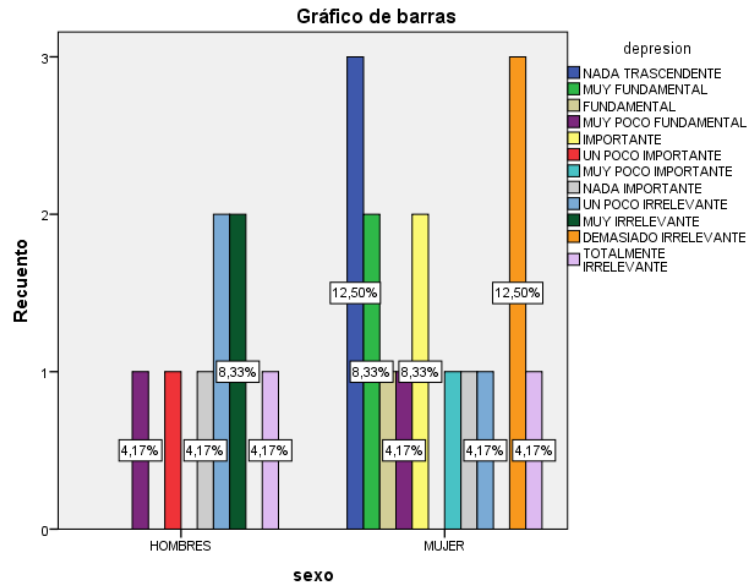
Para los maestrantes, tanto hombres como mujeres la ira no es una emoción predominante en su proceso de aprendizaje, sin embargo, como se evidencia en algunos indicadores del gráfico existe la ira como emoción trascendente en algún momento de su proceso de su proceso de formación.

Gráfica N 5. Emociones asociadas a la desesperación



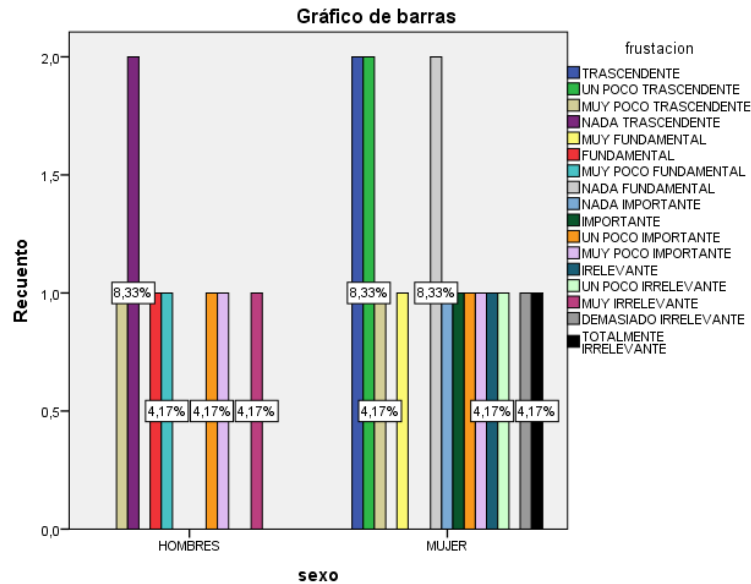
La gráfica N 5. Emociones asociadas a la desesperación, muestra como las mujeres de manera específica reconocen este tipo de emoción, logrando una valoración poco trascendente de acuerdo a la escala, mientras que los hombres en su mayoría, esta emoción es valorada como irrelevante, por lo tanto esta emoción se intuye, representa un rasgo de la emocionalidad que se presume afecta en bajo grado tanto a hombres como a mujeres relativamente.

Gráfica N6. Emoción asociada a la depresión



Una emoción de mucho interés es la depresión, la cual, para el caso, se manifiesta en las mujeres en porcentajes iguales de 12.50% según la escala, con valoraciones nada trascendentes y demasiado irrelevantes, realizadas por ellas sucesivamente, lo que presentan su mayor recurrencia, esta emoción está presente en el proceso de aprendizaje también para los hombres pero los resultados demuestran una valoración según escala, que permite comprender que esta emoción es muy poco relevante y muy irrelevante para la mayoría de los hombres, lo muestra de esa manera la gráfica N 6. Emoción asociada a la depresión. En los hombres, entrevistados en su totalidad, coinciden con la versión de que es muy irrelevante tener esta emoción y en las mujeres entrevistadas también en su totalidad, también dan testimonio de que para ellas es nada trascendente sentir esta emoción en su proceso posgradual.

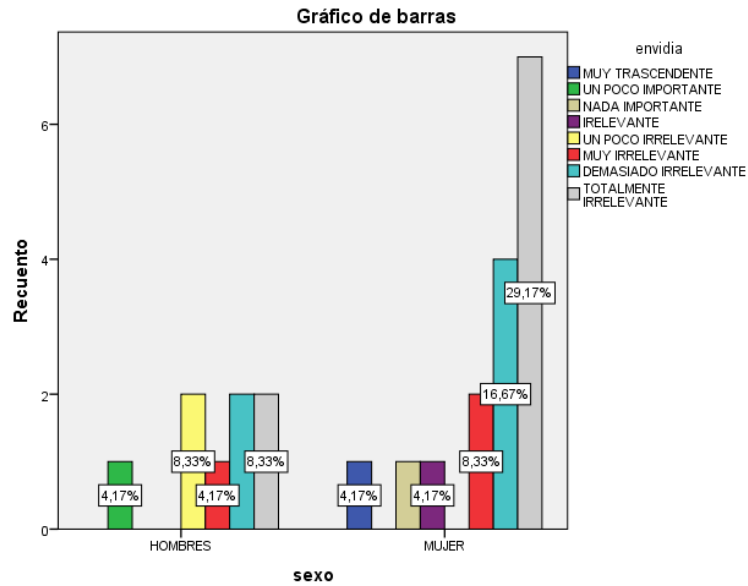
Gráfica N 7. Emoción asociada a la frustración



La frustración, es una emoción que presenta en las mujeres un porcentaje de 8.33% siendo por ellas valorada en escala, como trascendente, un poco trascendente y nada fundamental, sucesivamente en el mismo porcentaje, no obstante, los hombres perciben esta emoción como nada trascendente, lo que permite comprender que por su porcentaje presenta menor recurrencia para los hombres, pero también es poco significativa para las mujeres. Ver gráfica N 7 Emoción asociada a la frustración.

La frustración en los hombres está dentro de lo trascendental, sin embargo, no es exacerbada, en algunas mujeres si es exacerbada, no obstante aparece como irrelevante también la emoción coexiste entre lo trascendente y lo irrelevante.

Gráfica N8. Emoción asociada a la envidia



La emoción de la envidia, está muy valorada por las mujeres en la escala, como totalmente irrelevante con un 29.17% y por los hombres con un porcentaje del 8.33% siendo en ambos casos las valoraciones más representativas en ambos casos.

Aunque está presente, la envidia es un rasgo irrelevante en las mujeres, mientras que en los hombres con un menor porcentaje si aparece dentro de la escala de lo importante.

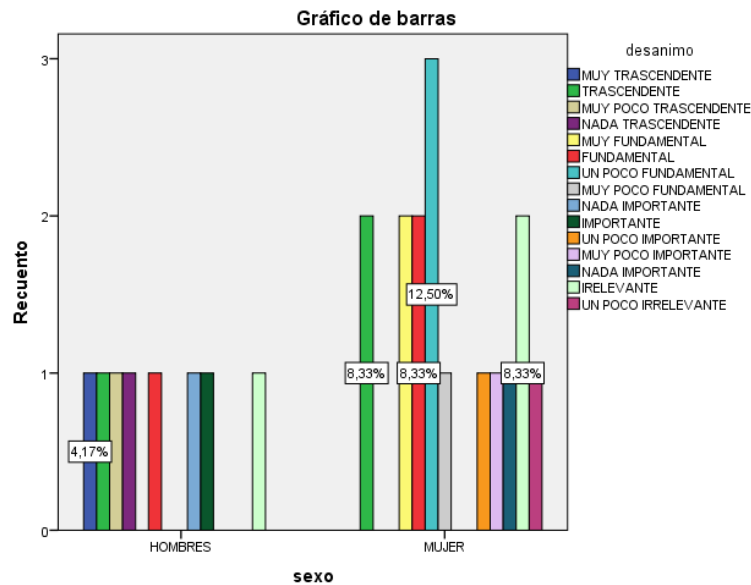
Gráfica N 9. Emoción asociada a la impotencia.



Por otra parte, la emoción asociada a la impotencia que sienten los hombre y las mujeres durante su proceso de formación, encuentra una valoración de 8,33% por los hombres en su mayor porcentaje, mientras que las mujeres valoran en un 12,50 esta emoción de acuerdo a la escala, como nada trascendente y, muy irrelevante con un porcentaje de 8.33%.

La impotencia en hombre y mujeres está dentro de lo trascendente y lo fundamental como un rasgo significativo, no obstante, un porcentaje menor califica esta emoción como totalmente irrelevante dentro del proceso de acompañamiento.

Gráfico N 10. Emoción asociada al desanimado

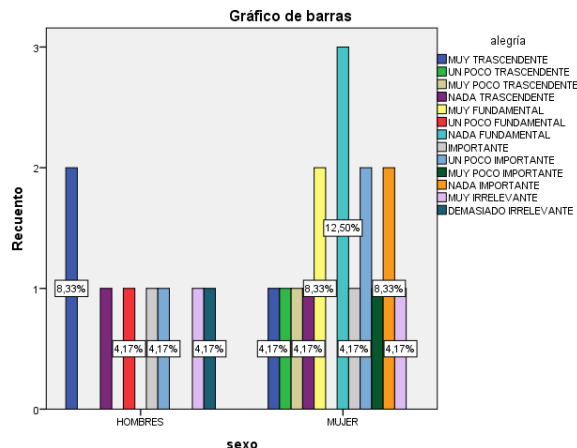


El desánimo es una emoción que prevalece en las mujeres tomándolo como algo muy fundamental, mientras que en los hombres no aparece como algo significativo pues oscila en toda la escala valorativa con un mismo índice de prevalencia

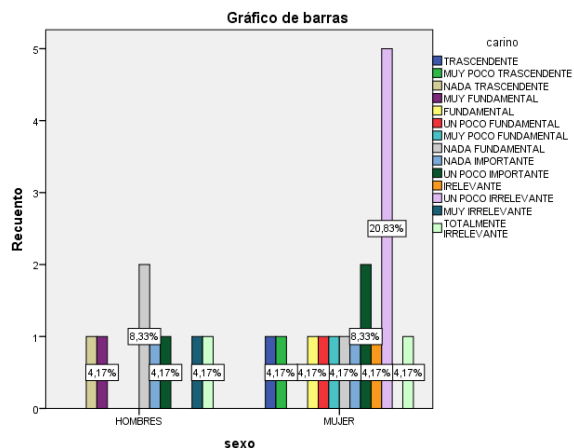
4.2.3 Representaciones sociales ligadas a las emociones positivas

Por otro lado, los hombres de la muestra manifiestan que el sentirse alegre es muy trascendente para su proceso formativo, mientras que las mujeres manifiestan que esta emoción es nada fundamental o nada importante en el acompañamiento que hace su tutor, las emociones primarias como la alegría pasan a un segundo plano en la formación.

Gráfico N 11. Emoción asociada con la alegría



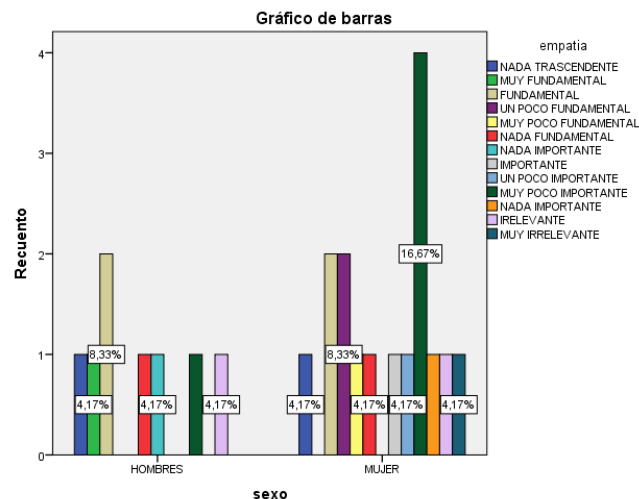
Por otro lado, los hombres de la muestra manifiestan que el sentirse alegre es muy trascendente para su proceso formativo, mientras que las mujeres manifiestan que esta emoción es nada fundamental o nada importante en el acompañamiento que hace su tutor, las emociones primarias como la alegría pasan a un segundo plano en la formación.



La gráfica N. 12: Emoción asociada al cariño, muestra que los hombres y mujeres de la muestra en su mayoría exponen el no sentir cariño en el proceso de formación y acompañamiento tutorial, esto quiere decir que no es una emoción fundamental, por lo tanto, procuran no establecer vínculos carismáticos entre el tutor y él o ella.

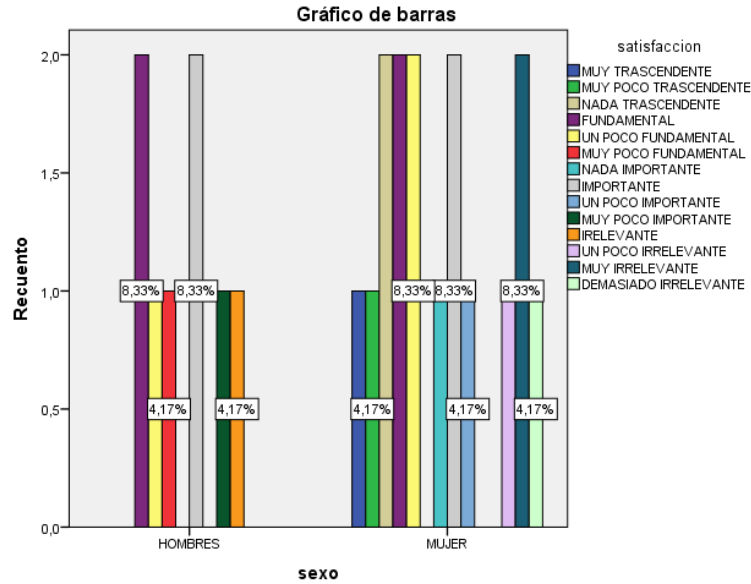
Con relación a la empatía en el proceso de acompañamiento tutorial se puede decir que para el hombre es fundamental, mientras que para las mujeres es muy poco importante, esto puede generar tensión, mala comunicación o dificultad en el proceso formativo y de acompañamiento, ya que al no generar un vínculo empático entre ambos será más difícil el generar una buena obra de conocimiento.

Gráfica N. 13: Emoción asociada a la empatía



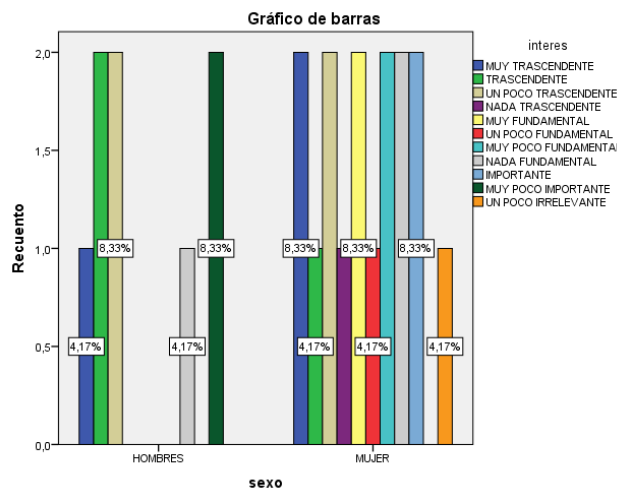
La satisfacción en el proceso de acompañamiento es una emoción fundamental e importante en los hombres, mientras que en las mujeres esta emoción es un rasgo pues oscila entre lo relevante, lo importante y lo fundamental, sin embargo, un porcentaje significativo de hombre y mujeres manifiesta que ésta es poco fundamental y muy poco trascendente, como lo muestra la gráfica N. 13. Emoción asociada a la satisfacción.

Gráfica N. 14. Emoción asociada a la satisfacción



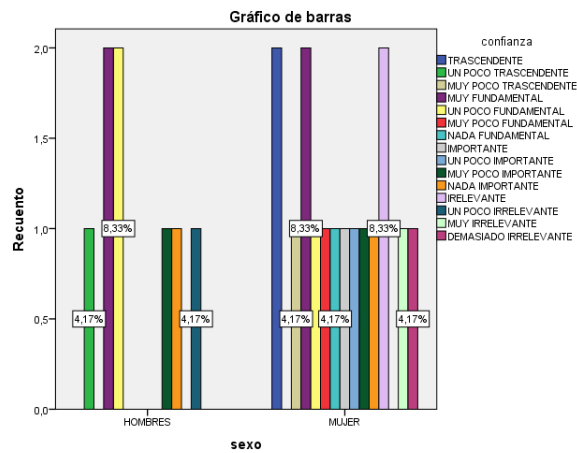
Otra emoción asociada al entusiasmo se presenta según la escala de valoración como una emoción que no presenta un rasgo significativo en el proceso de acompañamiento tutorial, las mujeres en su mayoría manifiestan el sentirlo poco, mientras que como muestra el gráfico, la mitad de los hombres si sienten la emoción como algo predominante en su tránsito formativo

Gráfica N. 16. Emoción asociada al interés.



La emoción asociada al interés, como emoción generada en el proceso de acompañamiento, oscila entre lo trascendente, lo fundamental y lo importante, es una emoción rasgo distribuida de acuerdo a la expectativa del estudiante con relación a su obra del conocimiento o a la motivación recibida por su tutor, por lo tanto el índice de interés siempre estará sujeto a esa motivación recibida. Ver gráfica N. 16.

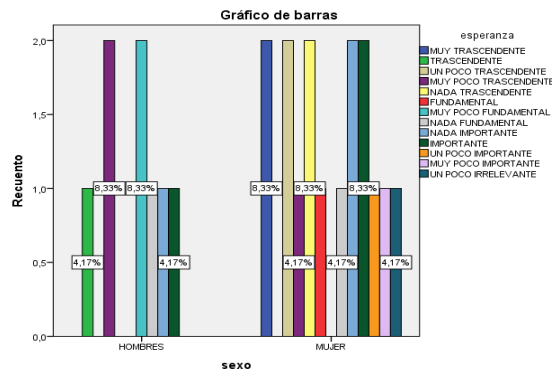
Gráfica N. 17 Emoción asociada a la confianza



Para hombres y mujeres la confianza es una emoción significativa presente en el proceso de acompañamiento, emerge un vínculo entre el tutor y el estudiante, sin embargo, aunque el valor resalta hay algunos estudiantes hombre y mujeres que no siente este vínculo o que les es irrelevante. Ver gráfica N. 17

Para hombres y mujeres la confianza es una emoción significativa presente en el proceso de acompañamiento, emerge un vínculo entre el tutor y el estudiante, sin embargo, aunque el valor resalta hay algunos estudiantes hombre y mujeres que no siente este vínculo o que les es irrelevante.

Gráfica N. 18. Emoción asociada a la esperanza.

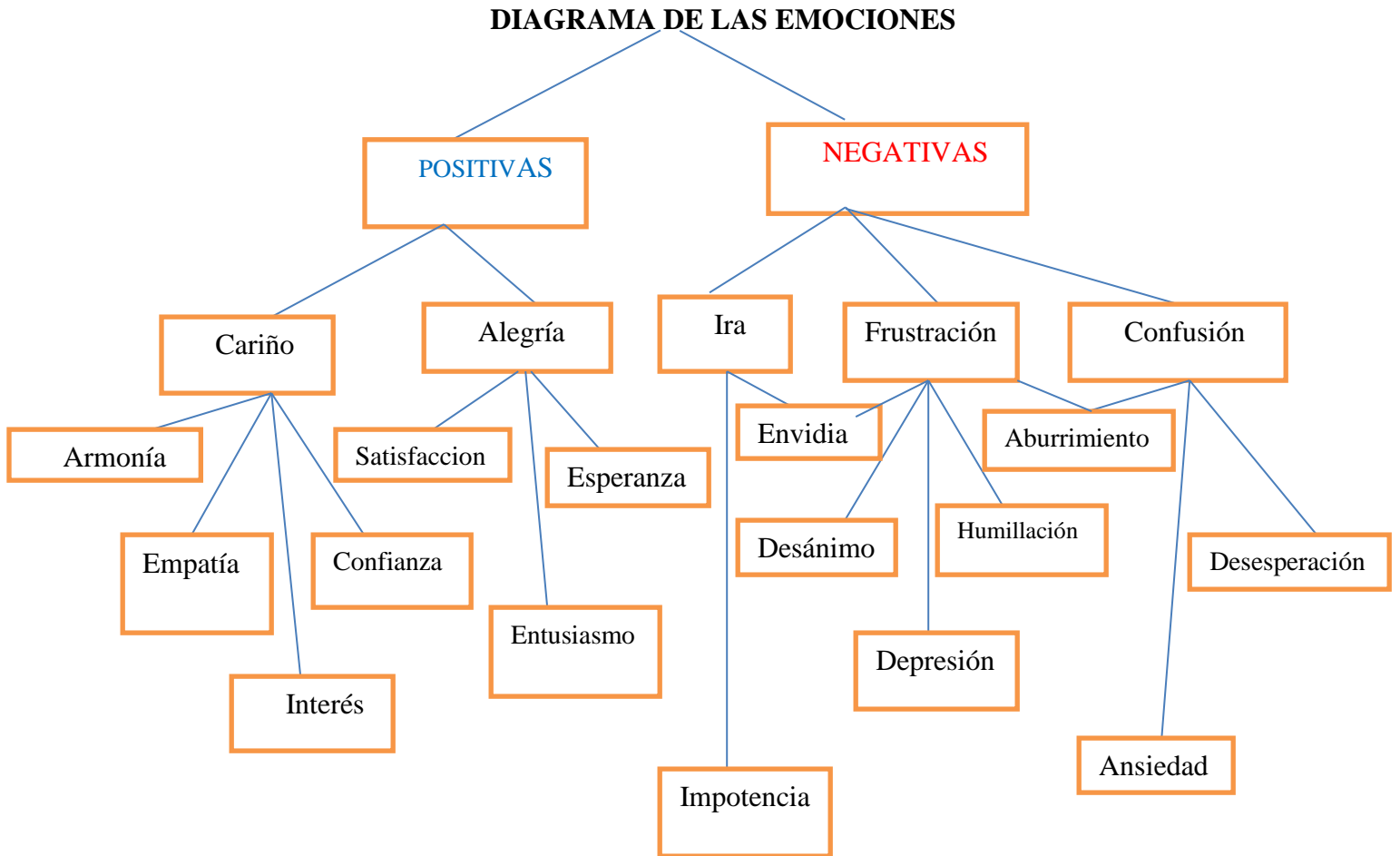


Finalmente, la emoción asociada a la esperanza presenta una oscilación entre lo trascendente, lo fundamental y lo importante para ambos sexos, aunque para las mujeres puede ser irrelevante, los hombres no la consideran como algo irrelevante, mientras que un porcentaje de mujeres sí lo hace. Ver gráfica N. 18- Emoción asociada a la esperanza.

4.3. Diagrama de las emociones

El reconocimiento de las emociones, por rasgo, característica y asociación permitieron su clasificación según la prevalencia demostrada, logrando finalmente una categorización representada mediante la construcción de un diagrama de las emociones reconocidas por la población objeto de esta investigación, este diagrama emerge de las comprensiones que permitieron los hombres y mujeres participantes, reconociendo los rasgos de cada una de las emociones identificadas por ellos y clasificadas según su frecuencia y relación.

Imagen N. 1. Diagrama de las emociones



Como ya se decía con anterioridad, las emociones juegan un papel fundamental en el desarrollo de las representaciones sociales, estas se clasifican en positivas y negativas, dentro del conjunto de las emociones positivas se tienen como rasgo el cariño y la alegría, mientras que las negativas estarán contenidas por la ira, la frustración y la confusión, todas estas emociones desencadenan otras que son consideradas emociones transitorias o circunstanciales, ya que no es una constante su prevalencia en la psiquis humana.

Al analizar la información se encuentra que la emoción rasgo predominante es la confusión como emoción negativa y el cariño como emoción positiva, ambas con un alto grado de influencia a la hora de mirar las representaciones sociales de los estudiantes maestrantes con un alto índice de incidencia en las mujeres, como emociones negativas secundarias predominantes aparece la envidia, la desesperación y la humillación siendo las mujeres quienes muestran los índices más altos con relación al tamaño de la muestra, la emoción secundaria predominante es la empatía y el sexo que más la siente es el femenino.

Con el análisis de las gráficas que representan el conjunto de datos recolectados como información, se puede deducir que son más las emociones negativas presentes en el sentir de los maestrantes como producto del proceso de acompañamiento vivido, así quienes al parecer son movilizadas por la emoción en el campo del aprendizaje son las mujeres, de lo cual, se puede decir que ellas o éstas, aprenden más desde la emotividad de un proceso de aprendizaje, pero, también, se puede decir que estas emociones negativas pueden acarrear experiencias no gratas en su proceso.

De lo anterior podemos inferir a la luz de los resultados que las motivaciones relacionadas a las emociones manifiestas no son positivas en tanto es una emoción negativa la que surge como consecuencia del no sentirse cómodo o acogido dentro del proceso tutorial.

La recepción de un aprendizaje significativo en el aula depende intrínsecamente de la motivación propia del docente, la cual será un reflejo en el estudiante (Ospina 2006, pág. 160), al ser la emoción una constante durante el proceso de acompañamiento ésta se estandarizará,

entorno a ella emergerá todo un conjunto de creencias y prácticas propias para la emoción como dispositivos de conducta, este sistema articulado entre las creencias y las prácticas será reconocido como una representación social Jodelet (2011) las representaciones sociales tienen un carácter individual y también colectivo, pueden ser positivas y a la vez negativas, así podemos decir que la emoción rasgo predominante se puede considerar como una representación social compartida en un grupo determinado de los estudiantes de maestría de el II periodo 2016-2018

4.4 Cierre – apertura

La representación social de los maestrantes se asocia con la emoción negativa de la confusión, el sentirse perdido, desorientado con el ánimo perturbado influye en la percepción que tienen de su tutor en el proceso de investigación, esto muestra una necesidad de detenerse y autoevaluarse en cuanto a la práctica orientativa.

Esta emoción imposibilita la toma de decisiones a la hora de enfrentar una situación particular, para los maestrantes por ejemplo el escribir su obra de conocimiento, algunas veces es tan fuerte que se acompaña de emociones como el miedo y la inseguridad, el individuo se siente vulnerable carece de determinación, así algunos permeados por esta emoción buscan respuestas en personas diferentes a sus asesores, no perciben seguridad alguna siendo un poco deleble la relación entre el docente y el estudiante y de una manera indirecta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como emociones negativas secundarios o transitorias aparece la envidia, la desesperación, la confusión y la humillación, éstas no serán tratadas como representación social aislada, si bien existe y emergen en el sentir del maestrante no es un rasgo que predomina en la muestra por lo tanto en cualquier momento estas percepciones pueden cambiar.

Las creencias determinarán un conjunto de dispositivos de acción que se harán visibles en el aula de clase, el modo de sentarse, de referirse al docente, el tiempo de atención el llegar temprano o tarde arrojaran significados que evidenciarán el modo en el que es percibido el tutor, muchas mujeres de la muestra se muestran nerviosas ante el encuentro, sus manos son sudorosas y se sienten inseguras a la hora de compartir sus producciones con sus tutores, carecen de confianza en sus conocimientos y en sus capacidades de producir o crear la obra.

El cariño entendido como una inclinación de afecto hacia algo o alguien y como el esmero o afición con que se hace una labor o se trata una cosa surge como algo irrelevante, así la representación de esta emoción será negativa, si se dice que el cariño significa esmero o afición las obras de conocimiento no están permeadas por lo mismo estableciéndose una relación directa entre la confusión y el cariño, el desencantamiento del proceso conlleva a que la producción de conocimiento no se dé desde el enamoramiento de la práctica, sino desde la necesidad de obtener un título, carece de sentido más allá de ser una obligación.

Esto abre una serie de posibilidades de autoconocimiento, de reflexión del cómo se siente el maestrante en su proceso formativo, de cómo las motivaciones recibidas son interiorizadas, del cómo se percibe, pero, sobre todo, de si es o no importante convertirse en investigador.

Si las representaciones sociales expresan la relación que los individuos y el grupo mantienen con el mundo y con los demás, se hace necesario el reconocer las emociones que los maestrantes asocian o sienten en su proceso de formación como maestros en el campo de la investigación, el hacerlo permite aproximarse a la idea del cómo se viene estableciendo un proceso de comunicación efectivo entre el docente y el estudiante, si la confusión es una representación negativa, esto quiere decir que de una manera u otra el proceso dialógico y comunicativo presenta fisuras. Así, surge la necesidad de una autoevaluación por parte de los docentes, la cual como resultado debe arrojar una resignificación de lo que es la motivación en el aula, si se parte de las emociones imperantes en los maestrantes como resultado de la percepción de cómo ha sido su proceso de acompañamiento se permitirá una reconfiguración de las estrategias de enseñanza que posibiliten una formación integral como base y una como investigador como finalidad.

5. Referencias bibliográficas

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4): 532-550

Ekman, P. (1992). Are they basic emotions? *Psychological review*, 99, 550-553.

Carrillo, M; & Padilla, J; & Rosero, T; & Villagómez, M (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4 (2), 20-32

Galeano M, María (2007). Estrategias de Investigación Social Cualitativa. La Carreta Editores: Medellín (Colombia) (pp 20/21)

Ibáñez, Nolf. (2002). LAS EMOCIONES EN EL AULA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002> [citado 18 diciembre 2017],

Jodelet, Denise (2011) Aportes del enfoque de las Representaciones Sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones. Nro 21*, pp. 133-154.

Farr, Robert M. (S\ f) “Escuelas Europeas de Psicología social: La investigación de representaciones sociales en Francia” En: *Revista Mexicana de Sociología* año XLV Vol.XVL Instituto de Investigaciones Sociales\ UNAM, pp. 641- 657

Maureira Cid, Fernando & Sánchez, Crystian. (2011). Emociones biológicas y sociales. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria. 7*. 183-189.

Moscovici, Serge (1961) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.

MUÑOZ, Jacobo & Velarde, Julián. (2000) *Compendio de epistemología*. Madrid: Trotta

Ospina Rodríguez, Jackeline, La motivación, motor del aprendizaje. Revista Ciencias de la Salud [en línea] 2006, 4 (octubre) : [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>> ISSN 1692-7273

Palmero F, Guerrero C, Gómez C. & Carpi A. Certezas y controversias en el estudio de la emoción. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 2006; 9, 23-24: 1-25

Rizo García, Marta. (2006). La psicología social como fuente teórica de la comunicología: Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común. *Andamios*, 3(5), 163-184.

Recuperado en 25 de septiembre de 2017, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200009&lng=es&tlng=es

Salazar Gómez, Mercedes Valentina; Herrera Aponte, María Teresa. (2008).

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS VALORES EDUCATIVOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICA Laurus, vol. 14, núm. 26, enero-abril, , pp. 347-366 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Schaub Horst, Zenke Kar (2001), Diccionario Akal de pedagogía Madrid

Vilatuña Correa, F., & Guajala Agila, D., & Pulamarín, J., & Ortiz Palacios, W. (2012). *Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 123-149.

MARTINEZ VAZQUEZ, Ana; BONILLA HEREDIA, Blanca; RODRIGUEZ ZAVALA, Olivia y LOPEZ FERNANDEZ, Adriana. ¿Conceptos fundamentales o fundamentos para vivir mejor?. *Educ. quím* [online]. 2010, vol.21, n.3 [citado 2019-03-13], pp.198-201. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000300002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0187-893X.

