

El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes

John Fredy Henao Arias

Magíster en Educación
Escuela Normal Superior de Caldas
- Colombia
literatura7@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0002-8840-1647>

Andrés Elías Marín Rodríguez

Magíster en Educación
Institución Educativa Miguel
Antonio Caro - Colombia
andresmarin-22@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2279-1419>

Artículo de Investigación

Recepción: 4 de abril de 2019

Aprobación: 15 de julio de 2019

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9415>

Resumen

Este artículo expone los resultados de la investigación *La ira, la alegría y la tristeza de los profesores: una mirada desde la enseñanza*, desarrollada con maestros del sector público de algunas instituciones del departamento de Caldas, Colombia. El objetivo general giró en torno a las emociones dentro del aula de clase; se interpretaron las relaciones que a partir de ellas se gestaban entre los profesores y los estudiantes, para comprender el rol que juegan como mediadoras en la comunicación y como elemento esencial en la toma de decisiones con respecto a la enseñanza. La metodología tuvo un enfoque cualitativo desde lo hermenéutico-fenomenológico. Los resultados permitieron identificar la incidencia de las emociones en el proceso de enseñanza y cómo estas afectan o favorecen la ejecución de las clases planeadas. También permitieron descubrir, entre otras cosas que, desde las geografías emocionales de la enseñanza, las emociones de los profesores suelen cambiar la planeación de las clases,

Referencia bibliográfica para citar este artículo

Henao, J. F., & Marín, A. E. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 193-215. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9415>

que pueden ser más dinámicas y generar cercanía entre los docentes y los estudiantes o, por el contrario, pueden crear distancias y clases más tradicionales.

Palabras clave: proceso de enseñanza, ambiente de aula, ira, alegría, tristeza, emociones, enseñanza, profesores, alumnos

The teaching process through the eyes of teachers' emotions

Abstract

This article presents the findings of the research *Anger, joy, and sadness of teachers: an educational point of view*, which included public sector teachers in some institutions of the Colombian Department of Caldas. The overall objective revolved around emotions within the classroom; the teacher-student relationships resulting from them were analyzed to understand their mediating role in communication and as an essential element for decision-making regarding teaching. Hermeneutic phenomenology was used as qualitative research approach. The findings allowed for identifying the incidence of emotions in the teaching process and how they affect or improve the development of planned lessons. Drawing on emotional geographies of teaching, it was also found, among other things, that teachers' emotions often change lesson planning; classes can be more dynamic and they can bring teachers closer to students or, conversely, they can create a distance between them and become more traditional.

Keywords: teaching process, classroom environment, anger, joy, sadness, emotions, teaching, teachers, students

Le processus d'enseignement du point de vue des émotions des enseignants

Résumé

Cet article présente les résultats de la recherche *La colère, la joie, et la tristesse des enseignants : un regard sous la perspective de l'enseignement*, développée à l'aide des enseignants du secteur public dans certaines institutions du département de Caldas, en Colombie. L'objectif général s'articule autour des émotions en classe ; les relations entre les

enseignants et les étudiants qui en découlent ont été analysées afin de comprendre leur rôle en tant que médiatrices dans la communication et en tant qu'élément essentiel dans la prise de décisions en matière d'enseignement. La phénoménologie herméneutique a été utilisée comme méthode de recherche qualitative. Les résultats ont permis d'identifier l'incidence des émotions sur le processus d'enseignement et comment celles-ci affectent ou favorisent le développement des leçons préparées. Sur la base des géographies émotionnelles, il a été également possible de découvrir, entre autres, que les émotions des enseignants changent généralement la planification des leçons ; elles peuvent être plus dynamiques, et ainsi rapprocher les enseignants des étudiants ou, inversement, elles peuvent les écarter et devenir plus traditionnelles.

Mots-clés : processus d'enseignement, environnement de classe, colère, joie, tristesse, émotions, enseignement, enseignants, étudiants

○ processo de ensino desde o prisma das emoções dos docentes

Resumo

Este artigo expõe os resultados da pesquisa *A ira, a alegria e a tristeza dos professores: uma mirada desde o ensino*, desenvolvida com maestros do sector público de algumas instituições do departamento de Caldas, na Colômbia. O objetivo geral girou em torno às emoções dentro da sala de classe; interpretaram-se as relações que a partir delas se criaram entre os professores e os estudantes, para compreender o papel que jogam como mediadoras na comunicação e como elemento essencial na tomada de decisões com respeito ao ensino. Os resultados permitiram identificar a incidência das emoções no processo de ensino e como estas afetam ou favorecem a execução das classes planejadas. Também permitiram descobrir, entre outras coisas que, desde as geografias emocionais do ensino, as emoções dos professores costumam mudar o planejamento das classes, que podem ser mais dinâmicas e gerar cercania entre os docentes e os estudantes ou, pelo contrário, podem criar distâncias e classes mais tradicionais.

Palavras-chave: processo de ensino, ambiente de sala, ira, alegria, tristeza, emoções, ensino, professores, alunos

Introducción

La emoción es el fenómeno que atraviesa toda la existencia humana. No solo es la responsable de la relación consigo mismo, también lo es de las relaciones 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 (Damasio, 2006); 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. Si nos remitimos al campo educativo, también podríamos decir que el profesor que experimenta tristeza en el aula es un ser diferente al que experimenta alegría o ira, pues a pesar de habitar el mismo cuerpo, sus emociones lo hacen un otro lejano, cercano o extraño.

Hargreaves (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 y sus implicaciones, pues nos encontramos con docentes cada día más atareados. En este proyecto planteamos la necesidad de pensar que ser docente va más allá del rigor de las planeaciones de clases (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014, p. 25) y comprende, en gran medida, la dimensión humana de las emociones, pues hablamos de una relación compleja entre seres humanos: uno que enseña, que es guía, y otro que está expuesto a esa guía y a esa enseñanza en el aula; ambos son seres atravesados por el mundo, con historias cargadas de emociones. Es por ello que en la presente investigación nos preguntamos por las emociones y lo hacemos reconociendo la subjetividad del docente de secundaria.

Objetivos de la investigación

Considerando que las emociones no son privadas, sino que son una forma de comunicación y coordinación entre los actores a través de su expresión (Visioli, Petiot & Ria, 2015), en este trabajo investigativo nos propusimos mirar las emociones dentro del aula de clase, para interpretar las relaciones que a partir de ellas se gestan entre los profesores y los estudiantes, y para comprender el rol que juegan como mediadoras en la comunicación y como elemento esencial en la toma de decisiones de cara a la enseñanza. Desde esta perspectiva nos trazamos los siguientes objetivos:

comprender cómo el proceso de enseñanza y el ambiente de aula se ven influenciados por la ira, la alegría y la tristeza de nueve docentes de humanidades de siete colegios públicos del departamento de Caldas, Colombia; más específicamente, identificar las diferentes facilidades y obstáculos que generan la ira, la alegría y la tristeza de los docentes en el proceso de enseñanza; y, así mismo, interpretar la relación entre las emociones de los docentes con el ambiente escolar y el proceso de enseñanza.

Marco conceptual

Desde la aparición del concepto de *inteligencia emocional* — primero en la tesis doctoral de Payne 1983/1986 y posteriormente en el artículo de Salovey y Mayer (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 (Becker, 2015). En esta investigación nos preguntamos específicamente por tres emociones que están presentes en la vida diaria de los profesores: la ira, la alegría y la tristeza¹. A continuación, referenciamos diferentes autores que, a pesar de pertenecer a diferentes campos del conocimiento, reflexionan e investigan las emociones con importantes puntos de encuentro que enriquecen la interpretación de la investigación.

Para comenzar, tenemos los aportes del neurocientífico Damasio (2005, 2006), quien, siguiendo la línea de pensamiento inaugurada por William James en 1884, argumenta que las emociones tienen elementos corpóreos. Además, hace un gran aporte al demostrar que las emociones tienen un papel fundamental en la toma de decisiones. Damasio (2006) propone la hipótesis del marcador somático, arguyendo que las experiencias vividas quedan asociadas en nuestro cerebro a las emociones que sentimos cuando las experimentamos. Estas mismas emociones se reproducen en situaciones similares, lo que nos impulsaría a tomar decisiones para mantener la homeostasis del organismo y asegurar la supervivencia. Tal como lo expresa Damasio (2006): “los marcadores somáticos son un caso especial de sentimientos generados a partir de emociones secundarias que han sido conectados, mediante aprendizaje, a

¹ En la metodología explicamos por qué nos centramos en estas y en los resultados las definimos.

resultados futuros predecibles de determinados supuestos” (p. 200). Por consiguiente, un marcador somático sería un sentimiento generado a partir de emociones secundarias, ya sean de carácter negativo o positivo que impulsa al organismo a tomar una decisión.

Otra teoría importante que se tuvo en cuenta en el análisis e interpretación de los resultados es la teoría cognitivo-evaluadora de la filósofa Martha Nussbaum (2001), quien argumenta 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). Desde este punto de vista, las emociones se basan en los juicios de valor que se emiten hacia un objeto, persona o circunstancia, en otras palabras, están basadas en la importancia que se le da a algo con respecto al bienestar personal. Aquí hay un gran punto de encuentro entre la teoría de Damasio y la de Nussbaum, pues ambos apuntan hacia algo fundamental: la estabilidad. Para Damasio, las respuestas biorregulatorias del organismo —los marcadores somáticos— buscan el equilibrio del organismo, mientras que, para la filósofa, los juicios de valor buscan el bienestar, que como la RAE (s. f.) señala es “el estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica”.

En cuanto al campo de la educación y las emociones, encontramos las investigaciones de Hargreaves (1998, 2001), quien propone las geografías emocionales de la enseñanza, definidas como

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, 2001, p. 1056).

Tales distancias y cercanías, que aparecerían en las vivencias diarias de la escuela serían de carácter: sociocultural, moral, profesional, político y corpóreo.

Cabe aclarar que, para desarrollar su teoría de la geografía emocional de la enseñanza, Hargreaves partió de la teoría del trabajo emocional que Hochschild (1983) define 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). Además, establece tres características fundamentales para que un trabajo sea considerado un trabajo emocional. La primera de ellas sería que el trabajador tenga contacto cara a cara o voz a voz con el público; segunda, el trabajador debería poder producir en otra persona un estado emocional positivo o negativo; y tercera, debería tolerar la supervisión o control sobre sus actividades emocionales.

En lo respectivo a la enseñanza, es claro que los profesores tienen contacto cara a cara con los estudiantes y padres de familia y pueden incidir en el estado emocional de estos, pero no es claro que haya una supervisión o control sobre el campo emocional. Sin embargo, Zembylas (2002, 2005) señala en sus investigaciones que existen algunas reglas que fundamentarían y convertirían a la enseñanza en un trabajo emocional. Ye y Chen (2015), citando a Winograd (2003), plantean 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 alegría o tristeza extrema, 4) amar su trabajo y 5) tener buen humor para resolver sus propios conflictos y los conflictos de los estudiantes.

Metodología

Durante el desarrollo de la investigación, realizamos un barrido de antecedentes y de literatura en diferentes repositorios y hemerotecas virtuales como Scielo, Dianlet y Redalyc, entre otras; pero principalmente hicimos una constante búsqueda de bibliografía en el motor de búsqueda de Google Academics usando diferentes descriptores, tales como: *emotion - teaching*, *teacher - emotions*, emoción - enseñanza, profesores - emociones, emociones - ambiente de aula, entre otras. El rastreo nos permitió ubicar y seleccionar importantes investigaciones y teorías en torno a la relación de las emociones y los docentes (Henao-Arias, Vanegas-García, & Marín-Rodríguez, 2017).

De igual manera, encontramos diversas indagaciones sobre el padecimiento del síndrome de *burnout* en docentes (Gantiva, Jaimés & Villa, 2010; Muñoz & Correa, 2012; Muñoz & Piernagorda, 2011). En ellas es evidente la preocupación por descubrir cómo los docentes afrontan dicho padecimiento, pero no se evidencia

directamente cómo esto afecta 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. También encontramos investigaciones sobre los efectos de las emociones en la enseñanza (Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Hagenauer, Hascher & Volet, 2015; Makhwathana, Mudzielwana, Mulovhedzi & Mudau, 2017; Toraby & Modarresi, 2018).

Así mismo, varias observaciones en contextos escolares resultaron esclarecedoras, pues al confrontar los datos obtenidos con la teoría, delimitamos el interés investigativo en torno a las emociones primarias de los docentes: alegría, asco, tristeza, ira, miedo, sorpresa (Ekman & Oster, 1981) y sus implicaciones en la enseñanza. No obstante, redujimos las emociones a tres: la ira, la alegría y la tristeza. Esta reducción de categorías se debió a los resultados preliminares que arrojaron las entrevistas piloto y a las observaciones de clases, pues resultaban relevantes desde las experiencias de los profesores. Esto no quiere decir que el miedo, el asco y la sorpresa no se encuentren en el aula, o que no merezcan ser investigadas, sino que, por la fuerza y la relevancia que tuvieron en el trabajo de campo, decidimos delimitar la presente investigación a las tres emociones seleccionadas.

De igual modo, en las entrevistas piloto y las observaciones emergieron con mucha fuerza tres categorías empíricas: estrategias didácticas, prácticas pedagógicas y ambiente de aula, las cuales fundamentamos teóricamente, construyendo con ellas los instrumentos de recolección de información.

Muestra.

En la investigación participaron docentes de humanidades de colegios públicos del departamento de Caldas. Este tipo de muestra es conocida como muestra intencional (Padilla-Díaz, 2015, p. 104), pues en la selección de los participantes tuvimos en cuenta características específicas: que enseñaran en el sector público, que tuvieran más de 7 años de experiencia, que enseñaran humanidades y que tuvieran experiencia tanto en primaria como en secundaria. En total fueron nueve docentes, cinco mujeres y cuatro hombres, de los cuales tres son magísteres y seis licenciados, cuyo rango de edad oscila entre los 30 y 55 años. Seis fueron entrevistados y tres escribieron relatos de vida.

Instrumentos.

Los participantes que escribieron sus relatos de vida lo hicieron a partir de preguntas orientadas a evocar y a articular sus experiencias (Álvarez, 2003, p. 126), en torno a las emociones vividas en interacciones con otros docentes y con las directivas de la institución, pero principalmente con estudiantes en espacios institucionales, izadas de banderas, descansos y el aula. Este último espacio tuvo mayor relevancia. Una vez leídos los relatos, se formularon nuevas preguntas que permitieron verificar la información obtenida. Los participantes tuvieron la oportunidad de proveer o expandir con más detalles la información dada. El otro instrumento de recolección de información fue la entrevista en profundidad, sobre la cual Padilla-Díaz (2015) asevera que debe ser abierta o semiestructurada, pues permite “al investigador abordar el fenómeno en profundidad, proporcionando un espacio de apertura para que los informantes expresen sus experiencias en detalle, acercándose a la realidad con la mayor fidelidad posible” (p. 104).

Así pues, la investigación es de orden cualitativo en función de la comprensión e interpretación de las macrocategorías *emoción* y *enseñanza*, a partir de los datos obtenidos con los instrumentos aplicados, los cuales fueron depurados a través de pruebas piloto que nos permitieron perfeccionarlos y evitar la repetición de preguntas y el direccionamiento de las respuestas. Grabamos las entrevistas y luego las transcribimos de la forma más precisa y veraz posible. Posteriormente, codificamos, analizamos e interpretamos tanto los relatos de vida como las entrevistas.

Enfoque metodológico.

La investigación tiene, como se dijo anteriormente, un enfoque cualitativo desde lo hermenéutico y lo fenomenológico. Turnbull (1976) afirma 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 espontánea 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) defina la hermenéutica como “ciencia y arte de la interpretación” (p. 11).

Por consiguiente, también fue necesario reconocer el pasado de los participantes, reconocer su historicidad para poder considerarla en un aquí y un ahora. Así mismo, nosotros como investigadores no podíamos obviar nuestros prejuicios, nuestras vivencias y nuestra historicidad, pues todo esto confluye en la relación del intérprete y del interpretado y en la visión del fenómeno que se está indagando. De igual forma, tuvimos 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).

Por otra parte, de acuerdo con Padilla-Díaz (2015, p. 104) cuando “el problema de investigación requiere una comprensión profunda de las experiencias humanas comunes a un grupo de personas” se debe usar el enfoque fenomenológico. De manera análoga, Martínez (1989) afirma que “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo 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). 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).

En relación con la fenomenología desde el enfoque educativo, Jiménez y Valle (2017) argumentan que esta pretende “tener una manera de ver la formación humana que permita la develación de las vivencias subjetivas al ponerlas entre paréntesis o suspenderlas; esto es pasar de lo mundano de la educación a la consciencia de dicho fenómeno.” (p. 165). Hay que mencionar además que la fenomenología pretende reflexionar acerca de la experiencia vital, subjetiva, para aprehenderla y volverla conciencia, en otras palabras, convertir la experiencia en fenómeno.

Dicho lo anterior, 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, que es la principal etapa, ya que permite identificar cuáles son las categorías y subcategorías

a desarrollar dentro de la investigación; y por último, 3) etapa de discusión, donde se interrelacionan 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.

Resultados y discusión

La *tristeza* es definida por Siverio (2011) 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 causas y también diferentes consecuencias en el aula. Algunos docentes traen las tristezas de la casa al interior del aula, otros “la dejan afuera” de ella, algunos se llevan las tristezas del aula a sus casas, mientras que otros la experimentan a medida que transcurre el acto educativo. Es de resaltar que dichas tristezas no siempre conllevan a las mismas acciones. No siempre se reacciona igual.

Tenemos entonces 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 que la generan. Así sucede con ED1²: “entrar al salón y tener planeada una clase buena, y simplemente poner un taller... no querer hacer nada en la hora... simplemente pongo un taller y ya, esa es la tristeza”. Ese querer no hacer nada que manifiesta el entrevistado, hace explícita una de las características propias de la tristeza, y es que esta lleva 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 la ha llevado a “estar pasiva”. En esta expresión se halla 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, 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 es reforzada por ED5 al manifestar que cuando se siente triste le dice a “un

2 Para mantener el anonimato de los participantes se usan los siguientes códigos: ED es entrevista docente y HD es historia de vida docente.

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 manejo 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. 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.

Ahora bien, al hablar de las incidencias de la tristeza de los profesores dentro del aula de clase, encontramos que, 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”. Igual reacción tiene ED2: “si uno está como muy desubicado o triste, pues entonces se asignan unos ejercicios prácticos con el ánimo de que los muchachos estén 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 cambian bajo estas condiciones, pues lo que se traía planeado no se lleva a cabo porque hacerlo implicaría interacción con los estudiantes. 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—. 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, mejor les pongo un trabajo de competencias ciudadanas o un video foro. 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, busqué 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 sobre circunstancias que están lejos del aula de clase.

La tristeza no siempre anula la acción. La segunda forma de reaccionar de los profesores ante esta es contraria a la anterior; en el primer caso la tristeza llevaba a la soledad, al silencio y a la quietud para reflexionar, en este lleva a la acción para tratar de acallar las razones de la tristeza. Así lo testifica ED1: “otras veces cuando estoy muy, muy triste, hago la mejor clase del mundo. Convierto la tristeza, o sea, me vuelvo elocuente, hablo muchísimo. La clase se hace más magistral. Hablo demasiado”. Esta reacción indica que el docente 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 precedido dos veces por el adverbio “muy”, es decir, la reacción del entrevistado depende de la intensidad de la emoción. Interpretando esto desde la teoría de Nussbaum (2001), 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.

Con respecto a la *alegría*, 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. Ahora bien, encontramos que la alegría que el docente experimenta en el aula depende de la relación de cercanía y distancia con los estudiantes, dado que el maestro se siente cómodo y tranquilo cuando hay confianza, lo que fortalece la relación entre docente y estudiantes. Sin embargo, ED5 manifiesta una incidencia importante cuando la alegría desborda en confianza y, por ende, en

cercanía en la relación docente-estudiantes: “yo les daba mucha confianza, y al darles mucha confianza aumenta la indisciplina, entonces, ¿cómo llego yo a cada salón? Voy predispuesto a no darles tanta confianza”. Este tipo de relaciones suelen ser muy positivas cuando los protagonistas no olvidan el rol del otro dentro del aula, pero se vuelven un punto en contra cuando los estudiantes malinterpretan el actuar del docente y transgreden las reglas al creer que no tendrán ninguna reprobación por ser amigos del profesor.

Como ya se dijo, Zembylas (2002) declara que hay unas reglas emocionales en la enseñanza, y es evidente que a través de la experiencia docente estas reglas se hacen palpables. Una de ellas es no mostrar una alegría extrema dentro del aula. Si lo vemos dentro del contexto del trabajo emocional, la alegría extrema del docente puede conllevar a indisciplina en los estudiantes y puede acarrear llamados de atención de los superiores. Zembylas (2002) también asegura que una de las reglas que convierte la labor docente en trabajo emocional es que no se debe demostrar tristeza extrema ante los estudiantes. HD3 manifiesta que, cuando algún alumno hace referencia a su “mal humor”, “impaciencia”, a “su tristeza” u otra emoción que haya reflejado, pide disculpas. En este caso el docente juzga como algo negativo que los estudiantes reconozcan en ella la tristeza y se excusa, lo cual evidencia que hay trabajo emocional, pues, al percatarse de esto, trata de cambiar sus expresiones corpóreas, sin que ello implique cambiar sus emociones internas. Es decir, desde la teoría del Trabajo Emocional de la Enseñanza, estamos ante una acción superficial. Además, falsificar la tristeza y la ira está relacionado fuertemente con el agotamiento emocional (Keller, Chang, Becker, Goetz & Frenzel, 2014; Taxer & Frenzel, 2015).

Una vez analizadas las entrevistas a los seis docentes, se evidencia que la alegría suele tener dos incidencias: lleva a un estado de confort y a realizar 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, dado que pueden presentarse situaciones en las cuales el docente, al experimentar un alto grado de esta, llega a determinados acuerdos con los estudiantes, tal como lo manifiesta ED5: “hagamos un dibujo libre, que nos relajemos, que contemos chistes que no sean groseros, y entonces yo les doy la hora libre”.

El profesor está cómodo y permanece pasivo, siempre y cuando el estudiante respete las condiciones 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.

La comodidad intensa tiene dos actores: por una parte, los estudiantes, que han renunciado a tomar la iniciativa de pensar durante el desarrollo de la clase, es decir, en vez de buscar nutrir su intelecto, lo evitan para no pasar por la incertidumbre que genera el choque cognitivo de enfrentar un conocimiento nuevo; por otro lado, el docente, que ha olvidado su función dentro de la escuela —promover el conocimiento y hacer que los estudiantes lleguen a desarrollar pensamiento crítico sobre aquello en lo que se les forma—. Cuando no hay una exigencia por parte del profesor, el estudiante está tranquilo y retribuye esa tranquilidad brindándole confort al profesor.

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. En estos 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 estaría relacionada con la supervisión directa de la coordinación académica sobre lo que se hace en el aula. Al no existir tal supervisión o al no ser rigurosa, se puede desencadenar la complicidad entre docente y estudiantes sobre la buena disciplina, de modo que se llega a la zona de confort perjudicial para los estudiantes.

En segundo lugar, tenemos que, si el docente siente alegría, querrá mantener su emoción intacta y lo hará poniendo en práctica lo aprendido, aunque ello conlleve a modificar la planeación de la clase, tal cual como lo plantea ED4: “entonces lo que hago es coger algunos de los conceptos que estamos trabajando y decirles ‘vamos hacer algo con esto’. 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 aumenta los ánimos y lleva al movimiento.

Por otro lado, 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 & 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 sentido, Nussbaum (2001) afirma 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).

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, se puede juzgar una situación o intención como contraria a lo que se pretende o se establece. Por ejemplo, si en medio de la clase un estudiante sale del aula sin ninguna explicación, puede desencadenar la ira del docente, pues este siente que su autoridad es 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, por lo tanto la ira del docente desaparece al cambiar su juicio sobre la situación que se presentó. Así mismo, la ira está dirigida hacia la persona causante de la pérdida del esquema de objetivos y del bienestar.

Ahora bien, en el caso de los docentes, “la alegría que experimentan por la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes” (Chen, 2016, p. 73) deviene en ira 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. ED6 afirma: “siento mucha ira, porque siento que mi asignatura no les interesa”. Por su parte, ED4 lo manifiesta de la siguiente manera: “al llegar, me dicen que ninguno de ellos estaba listo [para la exposición]. En ese momento me dio mucha ira, pero traté de controlarme y lo logré. Como castigo, puse a esos grupos a que se prepararan para exponer en otros grados sobre el valor de la responsabilidad”. Esta experiencia devela una serie de incidencias en el proceso de enseñanza. 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. Tercero, las decisiones que tomó la

profesora son vistas por ella misma como un castigo, en este caso ante la irresponsabilidad de los estudiantes.

La persona que siente ira tiende a buscar resarcirse a través de la venganza. Nussbaum (2001), citando a Aristóteles, dice que “la ira supone el pensamiento de que sería bueno que el autor del daño fuera castigado, e incluso que este resulta un pensamiento agradable” (p. 51). Así lo manifiesta ED1: “bueno sí, es un poco vengativo, les pongo un taller muy duro, algo donde se demoren mucho o les hago evaluaciones sorpresa, quizá sorpresa, saquen una hoja, evaluaciones escritas, 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. No obstante, algunas investigaciones (Rodrigo-Ruiz, 2016, p. 75) han afirmado la utilidad de las emociones negativas, principalmente la ira, como una herramienta para lograr una buena disciplina en el aula, al fomentar un ambiente en el que los estudiantes centran su atención y refuerzan las normas ya establecidas y acordadas. De esta manera, los alumnos son dirigidos a entender la situación que los lleva a comportarse de manera adecuada. No obstante, Funes (2017, p. 794) plantea que se debe hacer un uso acotado y excepcional de la ira, ya que se considera que no favorece al clima positivo del aula.

Según todo lo dicho, es necesario enfatizar en la importancia de la reflexión pedagógica de las emociones docentes. Esto se evidencia con la 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 era consciente de que su reacción era desproporcionada ante el tamaño de la ofensa, lo que desembocó en la *metaemoción*, esto es, una emoción generada por otra emoción: la emoción de la ira le generó vergüenza por reaccionar inapropiadamente.

Así pues, cuando los profesores reflexionan frente a estas formas de reaccionar y en las creencias que las sustentan, generan una comprensión emocional intrapersonal y, a la vez, una comprensión

interpersonal que favorece el ambiente de aula en una situación similar que se pueda presentar en el futuro, porque muchas de las emociones de los profesores están basadas en experiencias pasadas dentro del grupo. Además, las creencias frente al comportamiento de los estudiantes son determinantes de las emociones. Así, por ejemplo, en el testimonio de HD1, en un grupo la indisciplina era juzgada como niñerías sin importancia, mientras las de otro grupo eran juzgadas como desafíos a la autoridad que ella representaba. Dos formas de juzgar una misma situación que afectan directamente el ambiente del aula y que determinan distancias y cercanías entre el docente y los estudiantes.

Conclusiones

La energía emocional del profesor no es un mero poseer para sí mismo, sino para los estudiantes (Romero, 2016, p. 1070). De acuerdo con los resultados de esta investigación, esa energía se despliega y tiene grandes incidencias en la enseñanza, pues encontramos que —entre muchas otras emociones— la ira, la alegría y la tristeza influyen de una manera significativa en la ejecución de la planeación de las clases —es decir, en la toma de decisiones de los docentes con respecto a si llevar a cabo o no lo que planearon—, en las estrategias didácticas y en el ambiente de aula, lo cual reduce ostensiblemente la efectividad de la enseñanza.

En el caso de la tristeza, los docentes que participaron en el estudio manifestaron que evitaban actividades que implicaran interacción con los estudiantes, así las tuvieran planeadas. En este sentido, las nuevas actividades propuestas por los profesores no tuvieron una intencionalidad clara en términos de enseñanza-aprendizaje, pues fueron actividades que se improvisaron para mantener a los estudiantes tranquilos y aislados. El único objetivo perseguido fue que estuvieran lo suficientemente entretenidos para que el tiempo transcurriera mientras ellos, aislados mental y físicamente pensaran y reflexionaran en circunstancias que estaban lejos del aula de clase. Cabe aclarar que si las causas de la tristeza son irresolubles, el docente procurará a través de la acción acallar las razones de la tristeza. Así lo testificó ED1: “cuando estoy muy, muy triste, convierto la tristeza, me vuelvo elocuente, hablo muchísimo, la clase se hace más magistral”. Sin embargo, una vez más la tristeza cambia la clase planeada. Esta reacción nos

indica que el docente no desea pensar en la causa de su tristeza y a través del uso de la palabra trata de conjurarla. En consecuencia, si la amenaza al esquema de fines y objetivos del docente es muy grande, este será más activo para aminorar su tristeza, pero si la tristeza no es tan intensa, reflexionará para encontrar el remedio y así restablecer el bienestar perdido.

Por otro lado, la alegría conlleva a diferentes reacciones en los docentes. En ocasiones, cuando se experimenta dentro del aula, el docente puede crear más cercanía con los estudiantes, lo que lo lleva a no poner trabajos y a suspender las actividades académicas para otorgar tiempo libre, pero también puede decidir poner en práctica lo enseñado a través de una actividad lúdica que implique la participación activa de los estudiantes. Por su parte, la ira se desencadena porque la asignatura es tomada a la ligera o por la indisciplina del grupo, que muchas veces es tomada como desafío a la autoridad. En estas circunstancias el docente regularmente reacciona evaluando —“saquen una hoja”— o asignando talleres y trabajos que no tienen como objetivo principal el aprendizaje, sino aplacar los ánimos de los estudiantes.

En conclusión, a más alegría menos rigurosidad en las actividades asignadas a los estudiantes y a más ira, más trabajos y evaluaciones. La alegría genera una sensación agradable de cercanía, lo que lleva a un estado de confort en el cual se desdibuja el rol del docente y del estudiante, pues, para permanecer en dicho estado agradable, se tiende a llegar a acuerdos entre ambas partes para no realizar actividades que impliquen esfuerzo. En consecuencia, inferimos que las estrategias didácticas, las prácticas pedagógicas y el ambiente de aula se ven influenciados directamente por el estado emocional de los profesores. Se hace perentorio que haya espacios de reflexión frente a la dimensión emocional y sus implicaciones, dado que un docente que reflexiona sobre su forma de comportarse al experimentar algún tipo de emoción puede cambiar las posibles incidencias negativas de esta, para potenciar las incidencias positivas.

Finalmente, sugerimos investigar acerca de las emociones de los docentes en el contexto colombiano, pues es un área casi inexplorada y de la cual podríamos aprender mucho para mejorar el desarrollo profesional de los docentes y, con esto, el ambiente de aula y las prácticas educativas, pues se trata de reflexionar sobre las emociones para comprender las creencias en las que se basan

(Barcelos & Ruohotie-Lyhty, 2019; Jiang, Vauras, Volet & Salo, 2019) y de esta forma entender cómo siente el docente y cómo las podría manejar para potenciar las incidencias positivas, ya que en realidad la educación se trata sobre el encuentro entre almas vivientes (Jiménez & Valle, 2017). También consideramos que se debería investigar sobre las emociones de los docentes rurales, teniendo en cuenta que son muy diferentes las condiciones de trabajo de estos. No obstante, no solo se debería investigar sobre las emociones primarias, sino que se debería abrir una línea de investigación en torno a las emociones secundarias.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Barcelos, A., & Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. En J. Martínez (Ed.), *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education* (pp. 109-124). Cham, Switzerland: Springer.
- Becker, E. (2015). *Antecedents and Effects of Teachers' Emotions in the Classroom* (Disertación de doctorado en Ciencias Naturales, Universität Konstanz, Konstanz, Alemania).
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014) The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, (43), 15-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bienestar. (s. f.). En *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=5TwfW6F>
- Cacioppo, J., Gardner, W., & Berntson, G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, (76), 839-855.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, (55), 68-77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2006). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano (Trad. Ros) Barcelona: Crítica. (Reimpreso de *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, 1994, Nueva York: Putnam).

- Ekman, P., & Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de Psicología*, (7), 116-143.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, (25), 415-441.
- Funes, L. P. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educ. Pesqui*, 43, 785-798.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gantiva, C., Jaimes, S., & 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.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4). <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Henao-Arias, J., Vanegas-García, J., & Marín-Rodríguez, A. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, 20(3), 451-465. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.7>
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Salo, A. (2019). Teacher Beliefs and Emotion Expression in Light of Support for Student Psychological Needs: A Qualitative Study. *Education Sciences*, 9(2), 68. <https://doi.org/10.3390/educsci9020068>
- Jiménez, M., & Valle, A. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18), 253-268. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>

- Keller, M., Chang, M., Becker, E., Goetz, T., & Frenzel, A. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology, 5*, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Makhwathana, R., Mudzielwana, N., Mulovhedzi, S., & Mudau T. (2017). Effects of Teachers' Emotions in Teaching and Learning in the Foundation Phase. *Journal of Psychology, 8*(1), 28-35.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Michalos, A. (1986). Findings on happiness in Michalos. *Social Indicators Research, 18*(1), 349-378.
- Muñoz, C., & 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., & 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.
- Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science?. *International Journal of Educational Excellence, 1*(2), 101-110.
- Payne, W. L. (1983/1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International, 47*, 203A. (University microfilms No. AAC 8605928)
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence. *Journal of Education & Social Policy, 3*(4), 73-79.
- Romero, M. (2016). El profesor como catalizador de energía emocional frente a la ambivalencia del nuevo entorno tecno-educativo. *Educação e Pesquisa, 42*(4), 1061-1076.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Siverio, M. (2011). *La tristeza: análisis y propuestas educativas* (Tesis doctoral, Universidad de la Laguna, San Cristóbal de la Laguna, España).

- Taxer, J., & Frenzel, A. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 42, 78-88. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Toraby, E., & Modarresi, G. (2018). EFL Teachers' Emotions and Learners' Views of Teachers' Pedagogical Success. *International Journal of Instruction*, 11, 513-526.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101.
- Turnbull, R. (1976). *Hermenéutica* (Trad. N. Wolf). Buenos Aires: Escatón.
- Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des Enseignants?. *Carrefours de l'éducation*, (40), 201-230.
- Ye, M., & Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240.
- Zembylas, M. (2002). Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52(2), 187-208.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.