

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Lenguas

Especialización en Didácticas de las Lenguas Extranjeras

TRABAJO FINAL

Los estados emocionales de los alumnos practicantes¹ en relación con la gestión del aula durante sus prácticas de la enseñanza en el periodo de la residencia docente del Profesorado en Inglés de la UNCa² 2019.

Autora: Prof. Claudia Elizabet Silva

Directora: Mgtr. Milena Solange Altamirano

Córdoba, septiembre de 2022



¹En este trabajo se utilizará el masculino genérico para referirse a todos los géneros y el único propósito de su uso es agilizar la lectura. Cabe destacar que esta decisión no demuestra un signo ideológico.

² Universidad Nacional de Catamarca.

Resumen

Este trabajo se enmarca en el paradigma metodológico cualitativo e investiga los estados emocionales de los practicantes del Taller Práctica Docente II y Residencia del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNCa del año 2019. Está situado específicamente en las experiencias emocionales en relación con la gestión del aula durante sus prácticas de enseñanza en las instituciones de residencia. El trabajo establece como objetivo la descripción de la experiencia de los practicantes con respecto a sus estados emocionales en relación con su propia gestión del aula. Si bien este trabajo se circunscribe a una pequeña muestra, se considera que toda la información obtenida contribuye a visibilizar como la dimensión emocional de la educación atraviesa el proceso de formación de los practicantes durante su formación docente inicial.

Palabras clave: estados emocionales- practicantes- gestión del aula- prácticas de enseñanza- instituciones de residencia.

Abstract

This work is part of the qualitative methodological paradigm and investigates the emotional states of the trainee teachers of the Teaching Practice Workshop II and Residency for English Teachers of the Universidad Nacional de Catamarca (Argentina) in 2019. It is specifically focused on the emotional experiences in relation to classroom management during their teaching practicum in residence institutions. The work establishes as objective the description of the experience of the trainee teachers with respect to their emotional states in relation to their own management of the classroom. Although this work is limited to a small sample, it is considered that all the information obtained contributes to making visible how the emotional dimension of education impacts on the training process of trainee teachers during teaching practicum.

Keywords: emotional states - trainee teachers - classroom management - teaching practicum - residence institutions.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteo del problema	1
1.2 Objetivos	3
1.2.1 Objetivo general.....	3
1.2.2 Objetivos específicos	3
2. ANTECEDENTES	4
2.1 Algunas investigaciones basadas en el aspecto emocional de los practicantes en la formación docente inicial en general.	4
2.2 Algunas investigaciones sobre los estados emocionales de los practicantes del profesorado de inglés como lengua extranjera.	5
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 La emoción	8
3.1.1 Los elementos de la emoción	11
3.1.2 Emociones negativas, positivas y ambiguas.	13
3.1.3 Clasificación de las emociones	14
3.1.4 Función de las emociones	20
3.2 La inteligencia emocional	22
3.2.1 Las competencias de la inteligencia emocional	22
3.3 La Educación Emocional	24
3.4 El campo de la Práctica Docente	25
3.4.1 El practicante	27
3.5 La gestión del aula	28
3.5.1 Los ejes de la gestión del aula	30
4. METODOLOGÍA	31
4.1 Enfoque y tipo de estudio	31
4.2 Participantes	31
4.2.1 Contexto	32
4.3. Instrumento de recolección de datos	33
4.4 Procedimiento	34
4.4.1 Análisis: Separación e interpretación de los datos	34
4.4.2 Síntesis: categorización de las unidades de análisis	35
4.4.2.1 Relacion entre categorías	36
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	38

5.1 Categoría ALUMNOS: comportamiento, participación y conocimiento de los contenidos conceptuales.	39
5.1.1 Comportamiento de los alumnos: ansiedad e ira.	39
5.1.2 Participación de los alumnos: tristeza, felicidad y amor.	42
5.1.3 Conocimiento de los contenidos conceptuales: felicidad y sorpresa (positiva)	45
5.2 Categoría PRACTICANTES: desempeño profesional y preconceptos	46
5.2.1 Desempeño profesional: ansiedad, tristeza y vergüenza, alegría, felicidad y amor.	47
5.2.2 Preconceptos: Ansiedad.....	51
5.3 Categoría LA CLASE: Desarrollo del plan de clase.....	52
5.3.1 Desarrollo del plan: ansiedad.....	52
6. CONCLUSIONES	54
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteo del problema

En la formación docente inicial se evidencia un antes y un después con respecto a la práctica y la residencia docente. En esta instancia, los alumnos “debe[n] desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas” (Edelstein, 2003, p. 71). Es importante recordar que los practicantes se encuentran en un periodo de significación de los procesos de construcción identitaria ya que ser practicantes significa “no ser docentes” (Edelstein, 1995, p. 33). Sin embargo, deben asumir el rol docente mediante la puesta en práctica de saberes y capacidades para la toma de decisiones vinculadas a la enseñanza de contenidos disciplinares en situaciones reales y particulares.

El periodo de práctica y residencia es una instancia clave en el trayecto de formación docente ya que posibilita el ingreso de los practicantes a las instituciones de residencia posibilitando las prácticas de la enseñanza en el campo profesional y laboral real. Esta novedad en la formación académica genera distintas emociones en torno al desempeño profesional de los practicantes quienes, por primera vez, tienen la responsabilidad de gestionar un ambiente áulico que favorezca el desarrollo de los aprendizajes académicos, socioemocionales y relacionales de los alumnos del nivel primario y secundario de las instituciones de residencia. En este sentido, las responsabilidades educativas asumidas por los practicantes representan un nuevo desafío que movilizan estados emocionales generados por el hecho novedoso que subyace al periodo de práctica y residencia. La discusión en torno a la gestión del aula se centrará en el practicante como ser emocional en vista de que el trabajo al interior del aula no se reduce a los aspectos didácticos-pedagógicos. Los estados emocionales de los practicantes forman parte del proceso de formación e inciden en la organización e implementación de sus propuestas metodológicas, como así también en la construcción de su identidad profesional.

En relación con esto, reconocidos exponentes en educación (Bisquerra Alzina, 2009; Delors, 1996; Gardner, 2019; Goleman, 1998; Lewin, 2015; Malaisi, 2019) coinciden que es necesario que los docentes del siglo XXI desarrollen la inteligencia emocional durante la

formación docente inicial. Al respecto, el desarrollo y el fortalecimiento de competencias socioemocionales durante todo el trayecto formativo permitirá que los futuros docentes reconozcan y gestionen sus emociones de forma asertiva. Se infiere que, los docentes que logren percibirse emocionalmente inteligentes tendrán una mayor capacidad de bienestar personal y podrán gestionar aulas que promuevan la seguridad emocional de los alumnos a través de la motivación, la empatía y el respeto (Malaisi, 2019; Lewin, 2014, 2021).

En Argentina, el abordaje de la dimensión emocional de la educación en el ámbito formal es una realidad en las provincias de Corrientes, Misiones y Jujuy que cuentan con leyes provinciales (2016, 2018 y 2021, respectivamente) que incorporan a los diseños curriculares procesos de enseñanza para el desarrollo y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en alumnos y docentes. Con respecto a la provincia de Catamarca, se presentaron varios proyectos de Ley de Educación Emocional ante la Cámara de Senadores provincial desde el año 2017, resultando todos en espera en las comisiones de origen. Por su parte, el ex rector de la UNCa y actual senador nacional por la provincia de Catamarca, presentó ante el Senado de la Nación Argentina, un proyecto de ley (2022) que solicita la incorporación de un inciso en cada uno de los artículos 20, 27 y 30 de la Ley Nacional de Educación 26.206. Las modificatorias apuntan a que los alumnos de los niveles básicos educativos cuenten con los recursos necesarios para poder identificar, tramitar, internalizar y expresar sus emociones de manera saludable. Cabe destacar que representantes de distintas provincias han ingresado más de 28 proyectos de ley ante el Senado de la Nación solicitando la incorporación de la Educación Emocional en todos los niveles educativos. Todas estas solicitudes demuestran un interés genuino y urgente por una educación que permita el desarrollo de capacidades socioemocionales en docentes y alumnos.

Por todo lo expresado, este trabajo se centrará en describir los estados emocionales de los practicantes del taller *Práctica Docente II y Residencia* del Profesorado en Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) de la cohorte 2019, en relación con la gestión del aula durante sus prácticas de enseñanza. Si bien este trabajo se circunscribe a una pequeña muestra, se considera que toda la información resultante contribuirá a visibilizar un aspecto de la formación inicial que existe, interviene y, muchas veces, interfiere negativamente en el proceso de formación de los futuros docentes. La validación y la gestión de las emociones del docente en formación no se consignan en

programa de *Práctica Docente II y Residencia* y tampoco se consideran en los programas de las materias que forman el campo de las prácticas (*Práctica Docente I y Didáctica del Inglés*). Por tanto, este trabajo espera crear un impacto en el campo de las prácticas del profesorado de inglés de la UNCa para generar acciones tendientes que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los practicantes. Reconocer y gestionar sus emociones de forma asertiva durante las prácticas de enseñanza permitirá que los practicantes realicen gestiones del aula exitosas y se enfrenten a este periodo de transición identitaria y profesional con seguridad y asertividad emocional.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Describir los estados emocionales de los alumnos practicantes del Profesorado en Inglés de la UNCa en relación con la gestión del aula durante sus prácticas de la enseñanza en el periodo de residencia docente del año 2019.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar las emociones que experimentaron los practicantes durante el dictado de sus clases en el periodo la práctica y la residencia docente del año 2019.
- Describir las respuestas comportamentales (actitudes, reacciones, interacciones) de los practicantes durante el dictado de sus clases que se manifiestan, directa o indirectamente, en el cuaderno de campo.
- Detallar los aspectos de la gestión del aula que se perciben influenciados por las emociones experimentadas por los practicantes.

2. ANTECEDENTES

En relación a esta temática se han encontrado muchos trabajos destinados a destacar la importancia del factor emocional en la formación docente inicial. Sin embargo, disminuyen en número las investigaciones centradas en considerar las emociones de los practicantes del profesorado en inglés en relación con la gestión del aula.

2.1 Algunas investigaciones basadas en el aspecto emocional de los practicantes en la formación docente inicial en general.

Desde un enfoque interpretativo, se concretó un trabajo sobre las concepciones de la práctica profesional docente y los sentimientos y emociones que esta etapa genera en los futuros docentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela. Se realizaron entrevistas cuyo análisis de los datos demostró que la práctica profesional genera mayormente angustia, nerviosismo y miedo en los practicantes (Escobar, 2007).

Otra investigación relacionada a la temática se realizó con 12 futuros docentes de educación física de la Universidad Central de Chile (García González, 2012). Para esta investigación, se utilizaron los diarios de práctica del primer día de clase de los practicantes y se procesó la información mediante un análisis de contenido. Se concluyó que el aspecto emocional juega un rol relevante a la hora de actuar como profesores independientemente del grado de preparación académica de los practicantes.

Al mismo tiempo, una investigación llevada a cabo con 200 practicantes de diferentes instituciones educativas del distrito de Haryana, India ha demostrado que hay una relación significativa entre la inteligencia emocional y la competencia profesional de los futuros docentes. La información recolectada se obtuvo mediante la utilización de un test de competencias docentes y otro de inteligencia emocional (Kakkar, 2014).

Desde la Facultad de Educación Física de la UTN, se llevó a cabo un trabajo descriptivo de las emociones de los alumnos practicantes del Profesorado de Educación Física durante las prácticas docentes. Se realizó una encuesta con la finalidad de comprender cómo se sintieron en

el inicio de sus prácticas y cómo se veían. El resultado del análisis de los datos concluyó que los practicantes sintieron tanto emociones negativas (miedo, nervios, incertidumbre, preocupación y ansiedad) como positivas (alegría, satisfacción, entusiasmo, motivación y cariño). A su vez, se propone que la información obtenida se considere relevante para proponer estrategias que permitieran mejorar el desarrollo de la instancia de residencia, las relaciones de los involucrados, el desempeño en esta etapa y la posterior inserción en el sistema educativo (Avaca y González, 2019).

El trabajo de Cruz Delgado y García Martínez (2019) describe la frustración y la satisfacción que manifestaron los profesores en formación inicial sobre sus prácticas docentes del profesorado de química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Se desarrolló mediante un estudio de casos de tipo múltiple y exploratorio-descriptivo, se utilizó la técnica de grupos focales y se aplicó un cuestionario abierto a 14 profesores en formación inicial repartidos en dos grupos de semestres diferentes. Las conclusiones aportaron que la frustración y la satisfacción son sentimientos adecuados que les permite a los profesores en formación reflexionar sobre diversos aspectos de su práctica docente.

2.2 Algunas investigaciones sobre los estados emocionales de los practicantes del profesorado de inglés como lengua extranjera.

En el ámbito nacional, y estrechamente relacionadas al presente trabajo, se puede destacar la investigación de Stang, Tejeda, Gallardo y Grosso (2017) quienes describen, en una primera aproximación, la dimensión afectiva en la formación de los alumnos del Profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Para esto, se indagó sobre sus representaciones subjetivas y sobre las emociones implicadas en el proceso de formación. Se utilizó una metodología cualitativa que incluyó un análisis inductivo. Se analizaron 17 biografías escolares de alumnos se encuentran en una etapa avanzada de la carrera. Los resultados parciales revelaron, en su mayoría, emociones y representaciones positivas.

Por su parte, el trabajo de investigación de San Martín y Escobar Bosco (2018) tuvo como objetivo describir las distintas emociones que los docentes de lengua extranjera en formación experimentaron a lo largo del proceso de práctica y residencia docente del Profesorado de

Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba con respecto a distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se examinó si esas emociones se modificaron con el paso del tiempo. La investigación fue de carácter cualitativo y la recolección de datos se efectuó a partir de un grupo focal conformado por 5 participantes y 1 moderador. Los resultados evidenciaron distintas emociones en cuanto a los aspectos investigados y una evolución de esas emociones durante el proceso.

En el ámbito internacional, Li et al. (2018) indagaron sobre la construcción identitaria de los alumnos practicantes en China basándose en sus emociones y dilemas como docentes en formación. Realizaron una entrevista semi estructurada y analizaron los diarios emocionales de 6 practicantes. Así, se trazó una trayectoria emocional desde el inicio de la práctica docente hasta su finalización. Los resultados demostraron que los practicantes experimentaron, mayormente, emociones negativas (ansiedad, vergüenza, culpa, desesperanza, enojo y arrepentimiento, entre otras.) y enfrentaron dilemas en relación con su rol como docente real.

La investigación realizada por Reyes Cruz (2020) ha brindado aportes en relación con los futuros profesores de inglés y sus emociones. El objetivo de este trabajo fue analizar los estados emocionales y la percepción de la autoeficacia de 10 alumnos practicantes de la Licenciatura en Inglés de una institución pública de educación superior de México. Mediante una entrevista semiestructurada, se demostró que el crecimiento del sentido de autoeficacia es paulatino a lo largo de las prácticas. Asimismo, se demostró que los estados emocionales evolucionaron de negativos a positivos durante el proceso.

Asimismo, Alhebaishi (2019) realizó un trabajo de investigación para abordar las respuestas emocionales de los practicantes en relación con situaciones afectivas durante la práctica docente y las estrategias utilizadas para dar lugar a las emociones positivas y reducir las negativas. En esta investigación participaron 70 alumnas practicantes de la universidad Taibah en Arabia Saudita. El trabajo recolectó datos cualitativos y cuantitativos mediante diarios de reflexión y entrevistas semi-estructuradas. Los resultados demostraron que el periodo de práctica docente es una experiencia emocionalmente positiva. Sin embargo, el estudio enfatiza que las practicantes adoptaron diversas estrategias de regulación emocional para gestionar las emociones displacenteras experimentadas. Así, este estudio sugiere que se deben

contemplar las emociones de los docentes en formación para que puedan fortalecer y construir su futura identidad profesional.

Heryatun y Septiana (2020) realizaron un estudio de caso en Indonesia que permitió el seguimiento de los estados emocionales de 2 alumnos practicantes durante dos meses. Se llevaron a cabo observaciones y entrevistas y, a su vez, se analizaron diarios de reflexión. Los resultados demostraron que las emociones experimentadas por los practicantes afectan directamente a su formación profesional ya sea de forma positiva o negativa.

En suma, en este apartado se presentaron algunos trabajos de investigación que indagaron sobre las emociones experimentadas por los practicantes durante el periodo de la práctica docente de diferentes profesorados y, particularmente, del profesorado en inglés. Sin embargo, estas investigaciones no se centran en los estados emocionales de los practicantes que se relacionan exclusivamente con la gestión del aula. Por tal razón, se considera que este trabajo realizará un aporte significativo al describir cuales son las emociones que experimentaron las practicantes en relación con su propia gestión del aula y dar cuenta de la relación existente entre la dimensión emocional y didáctica de la formación docente.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 La emoción

El estudio de las emociones se ha llevado a cabo desde distintas corrientes. Sin embargo, se pueden identificar cuatro grandes corrientes que han contribuido al conocimiento sobre las emociones: la biológica, conductual, cognitiva y social. Estas perspectivas de estudio, aunque dispares, se encargaron de analizar aspectos parciales de la emoción y realizaron aportes desde su campo en particular. En este trabajo, lejos de dar cuenta de todas las tradiciones y corrientes sobre el estudio de las emociones, se considerarán los postulados más relevantes de los enfoques biológico y cognitivo porque se consideran las corrientes actuales en la investigación científica sobre las emociones (Bisquerra Alzina, 2019).

Desde la corriente biológica, el trabajo *La expresión de las emociones en hombres y animales* (1872) de Charles Darwin inició un recorrido sobre la función adaptativa de las emociones. Para este autor, las emociones pueden considerarse un mecanismo reflejo que permite una acción necesaria para la supervivencia de la especie. Además, propuso que se puede distinguir un grupo de emociones primarias o básicas que tienen formas de expresión facial particulares y universales. Estas últimas proposiciones han impactado en las teorías neodarwinistas representadas por Tomkins (1979), Ekman (1981) Zajonc (1985), Plutchik (1991) e Izard (1979) quienes profundizaron sobre la expresión facial de las emociones para concluir que la expresión facial es un elemento esencial de la emoción y la capacidad para reconocer las expresiones emocionales se torna fundamental en el proceso de adaptación al medio (Bisquerra Alzina, 2009; Fernández Abascal et al., 2010).

Las orientaciones que se encuadran dentro de la corriente cognitiva concuerdan que la actividad cognitiva del ser humano no está separada de la emoción. De ahí que una emoción se desencadena debido a un proceso cognitivo que evalúa el significado de los acontecimientos en relación con el impacto que este puede tener sobre el bienestar personal u objetivo-meta propuesto. Las aportaciones más relevantes sobre este principio provienen de *la teoría de la valoración automática* de Arnold (1960) y *la teoría de la valoración cognitiva* de Lazarus (1991).

La teoría de Arnold (1960) presenta una secuencia de la emoción que se detalla en la

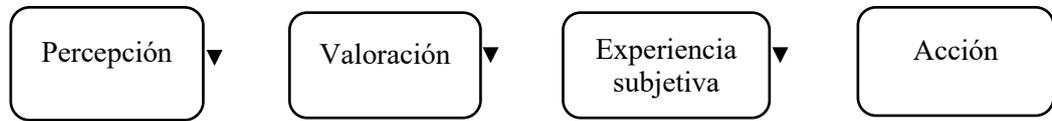


figura 1:

Figura 1. Secuencia emocional de Arnold (1960)

El aporte significativo de la secuencia emocional reside en la valoración o evaluación que se realiza luego de que los sentidos perciban un estímulo o acontecimiento. Para Arnold, todos los seres humanos cuentan con un mecanismo innato que les permite evaluar de forma automática la información que se recibe. El tipo de evaluación que se realiza sobre el acontecimiento puede resultar positivo o negativo dependiendo de la respuesta que se obtenga en relación a la supervivencia o bienestar personal. Independientemente del tipo de evaluación, la emoción se produce.

Por su parte, *la teoría de la valoración cognitiva* de Lazarus (1991) reconoce que durante el proceso de valoración se realiza una evaluación automática del estímulo. Sin embargo, añade a la secuencia emocional propuesta por Arnold un segundo tipo de evaluación a la que denomina: valoración cognitiva o secundaria. Durante esta valoración, el sujeto se pregunta si se encuentra en condiciones de afrontar la situación que se le presenta evaluando los recursos que posee. De esta manera, se realiza una autoevaluación de la capacidad personal de afrontamiento de la situación experimentada. El aporte de Lazarus conlleva importantes implicaciones para la gestión de las emociones ya que la toma de conciencia sobre la valoración de los acontecimientos propiciará el aprendizaje de un estilo valorativo conveniente.

Uno de los grandes aportes de la neurociencia al estudio de las emociones es el cerebro emocional. Desde el punto de vista emocional, lo que interesa es la estructura anatómica del cerebro desde la perspectiva filogenética. La teoría del cerebro triuno de Mac Lean (1990) afirma que el cerebro humano está formado por tres cerebros integrados en uno. Estos son: el reptiliano, el límbico y la neocorteza tal como se detallan en la figura 2. Estos

cerebros, también denominados sistemas o niveles, interactúan de forma permanente para influir en la conducta humana.

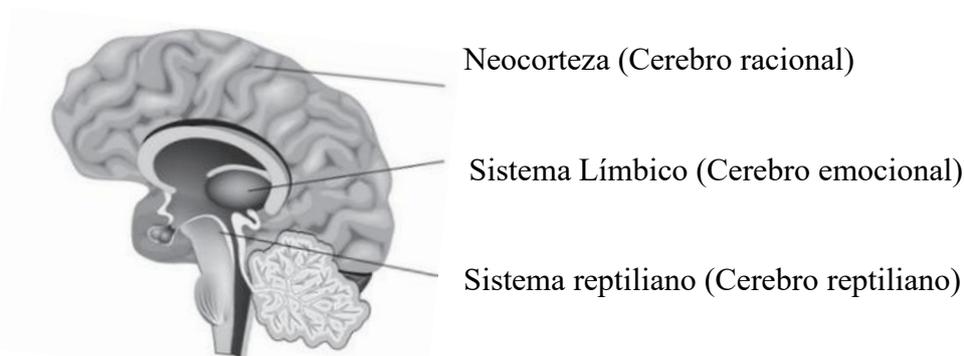


Figura 2. El cerebro triuno de Paul Mac Lean (1990)

De estos tres sistemas, el límbico es el encargado de procesar las emociones y controlar la vida emocional. No obstante, es importante mencionar que las conexiones entre el sistema límbico y la neocorteza pasan por canales fisiológicos muy poderosos de manera que una emoción puede dominar al cerebro racional y ocasionar una respuesta irreflexiva. Por otro lado, las conexiones entre la neocorteza y el sistema límbico pasan por unos canales muy delgados que, al no ser tan potentes, pueden colapsar fácilmente. En otras palabras, es muy difícil actuar sobre una emoción desde el razonamiento. Por ejemplo, si un niño siente miedo a la oscuridad, por mucho que desde el razonamiento intente convencerse que no hay por qué temer, el temor no pasará. Solo se puede contrarrestar a una emoción con otra emoción contraria (Bisquerra Alzina, 2009; Braidot, 2008; Maggioni, 2022; Quesada Alpizar, 2007).

Todo lo expuesto demuestra cómo las teorías biológicas y cognitivas convergen gracias a los aportes de la neurociencia. En este marco, Bisquerra Alzina, experto en educación emocional, reúne aportaciones de las diferentes corrientes científicas y propone un concepto de emoción que tenga implicaciones psicopedagógicas. Para este autor, las emociones son un aspecto fundamental de la vida humana y define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (2009, p.20). Para este autor, reconocer las implicaciones psicopedagógicas que subyacen al concepto de emoción es fundamental para la promoción y puesta en acción de la Educación Emocional.

3.1.1 Los elementos de la emoción

Bisquerra Alzina (2009) en su Modelo de Emoción, presenta los elementos más relevantes de la emoción:

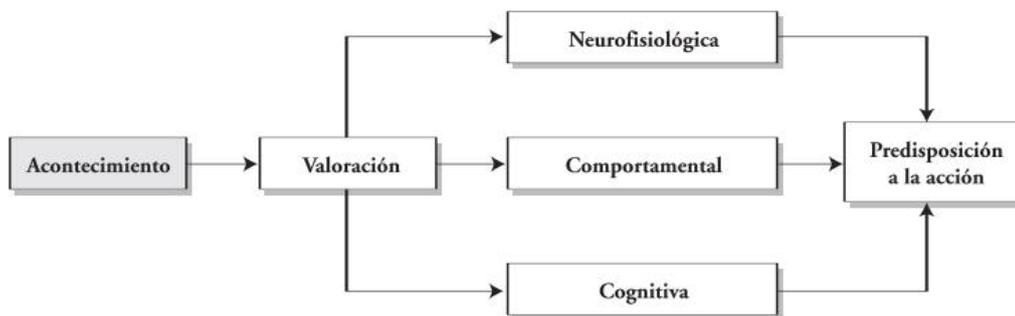


Figura 3. Modelo de emoción

Una emoción se genera cuando un acontecimiento interno o externo la activa. Este acontecimiento, también llamado estímulo, puede representarse en objetos, animales, personas y pensamientos. Si bien la emoción se genera en el tiempo presente, el acontecimiento puede ser pasado, o futuro. Es decir, un recuerdo puede generar melancolía y un proyecto a futuro puede generar ansiedad. Por otra parte, los acontecimientos se clasifican en reales o imaginarios ya que una emoción puede generarse por un hecho o persona real o como resultado de la imaginación.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, los acontecimientos son valorados o evaluados en dos niveles. Según la teoría de valoración automática de Arnold (1960), existe un primer nivel de valoración que se realiza de forma automática e inconsciente. Ciertamente, esta evaluación es constante, pero a veces suele pasar desapercibida porque los resultados arrojados no superan ningún rango de normalidad ya sea por bueno o por malo. Sin embargo, la valoración cognitiva Lazarus (1991) añade una segunda evaluación que permite valorar los recursos de afrontamiento ante una situación en particular. En este sentido, la manera de

afrontar una situación dada, desempeña un rol fundamental para la gestión emocional y el bienestar del sujeto.

Es preciso señalar que la valoración que se realiza sobre un acontecimiento es subjetiva. Debido a eso, la emoción que se genera a partir de un mismo acontecimiento no es igual para todas las personas. Así, esta teoría deja entrever que una emoción no se genera por el acontecimiento en sí, sino por el tipo de valoración que las personas le atribuyen. A su vez, Malaisi (2019) señala que “existe una plena y perfecta correspondencia entre el modo de clasificar los hechos y la intensidad de la emoción” (p.80).

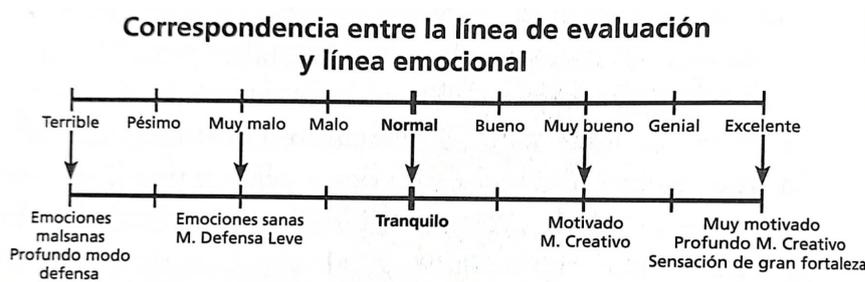


Figura 4: Correspondencia entre la línea de evaluación y la línea emocional

Las valoraciones expuestas en la figura 4, son determinadas por un sistema de creencias que subyace a los pensamientos que las personas tienen sobre un acontecimiento en particular. En pocas palabras, las creencias son generadoras de emociones y pueden ser limitantes o potenciadoras.

El proceso de valoración activa una respuesta emocional en la que se identifican tres componentes: el neurofisiológico, comportamental y cognitivo. En primera instancia, el factor neurofisiológico se refiere a las reacciones físicas que se experimentan, por ejemplo: taquicardia o sudoración. El componente comportamental se relaciona directamente con la expresión emocional, es decir, responde al comportamiento del individuo que incluye expresiones corporales o verbales. Por su parte, el componente cognitivo (la experiencia emocional) permite tomar conciencia de la emoción, permite su reconocimiento y predispone para la acción. Cabe destacar que la predisposición a la acción, denominada *orexis*, no forma parte de la emoción y hace referencia a una potencial reacción que puede concretarse o no.

Para finalizar este apartado, es preciso señalar que desde la Educación Emocional se puede intervenir en los componentes de la respuesta emocional. Para la intervención en el componente neurofisiológico se pueden aplicar técnicas de relajación, respiración y control físico corporal, entre otras. La gestión del componente comportamental puede llevarse a cabo mediante el desarrollo de habilidades sociales y entrenamiento emocional mientras que el componente cognitivo puede abordarse desde la introspección, la meditación y el cambio en las creencias (Bisquerra Alzina, 2009; Malaisi, 2019)

3.1.2 Emociones negativas, positivas y ambiguas.

La mayoría de los autores agrupan a las emociones en negativas y positivas en función de la valoración del estímulo que activa la respuesta emocional. Siguiendo a Lazarus (1991), Bisquerra Alzina (2009) agrupa a las emociones en negativas, positivas y ambiguas:

- Emociones negativas: se experimentan ante un acontecimiento valorado como desfavorable con respecto al bienestar personal u objetivos propuestos. Por ejemplo: miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad y vergüenza.
- Emociones positivas: son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de objetivos personales que aseguren la supervivencia y un progreso hacia el bienestar. En particular: alegría, amor y felicidad.
- Emociones ambiguas: son aquellas emociones que pueden ser positivas o negativas dependiendo de las circunstancias. Por ejemplo: sorpresa.

Si bien la división entre emociones positivas y negativas es muy precisa, Bisquerra Alzina destaca la importancia de reconocer que las emociones negativas y positivas no significan emociones malas y buenas respectivamente. Por esto, acentúa la diferencia entre emoción y *orexis* afirmando que tanto las emociones positivas como las negativas pueden manifestar comportamientos adaptativos o desadaptativos. En este sentido, Malaisi (2019) afirma que “no existen las emociones negativas” (p.67) ya que todas las emociones son legítimas y cumplen con una función determinada.

Estas proposiciones pretenden evitar interpretaciones erróneas sobre el verdadero significado que subyace a las emociones negativas y positivas. Por ejemplo, el *miedo* (emoción negativa) puede manifestarse con un comportamiento adaptativo al evitar un peligro inminente. Mientras que de la *alegría* (emoción positiva) podrían derivarse comportamientos desadaptativos caracterizados por excesos que impliquen algún riesgo para el bienestar personal.

La implicación psicopedagógica de todo lo expuesto reside en la importancia de aprender a responder de forma adaptativa y/o asertiva ante cualquier tipo de emoción. Por esta razón, es importante que la inteligencia actúe entre el acontecimiento y la expresión emocional.

3.1.3 Clasificación de las emociones

Las emociones se agrupan en familias emocionales según su *especificidad, intensidad y temporalidad*. Con respecto a la especificidad, esta permite asignar un nombre a la emoción para que pueda diferenciarse de otra (sorpresa, miedo, asco). La intensidad hace referencia directa al grado de amenaza que determina el proceso de valoración y posibilita la asignación de un nombre que la distinga de otras emociones dentro de una misma familia. Por ejemplo, en la familia de la tristeza se pueden incluir la depresión y la frustración. Finalmente, la temporalidad se refiere a la duración de cada emoción. Todas las emociones son temporales, ninguna de ellas en sí misma dura por siempre. La duración de una emoción depende de la idea a la cual esté asociada, pero, generalmente, las emociones primarias duran aproximadamente 90 segundos. Si bien estas tres características están presentes en la mayoría de los modelos teóricos, las clasificaciones varían según el autor debido al criterio para identificar a la emoción que encabeza cada familia emocional (Bisquerra Alzina, 2009).

Las familias de emociones están representadas por una emoción primaria e incluyen otras emociones de similar especificidad cuya diferencia reside en la intensidad. Sin embargo, no se puede afirmar una cantidad exacta de emociones primarias ya que la identificación de estas depende de las formas de conceptualizar este tipo de emociones desde las diferentes teorías. Desde las corrientes más bien biológicas (Plutchik, 1962; Izard, 1972; Ekman, 1973) una emoción primaria es universal y se caracteriza por una expresión facial particular e

involuntaria que la diferencia de otra emoción. Por su parte, las corrientes de tipo cognitivas (Arieti, 1970; Lazarus, 1991; TenHouten, 2007) consideran que las emociones primarias representan a un conjunto limitado de emociones que forman parte de la vida emocional y que pueden combinarse para producir otras emociones más complejas denominadas secundarias o terciarias. Algunos autores, proponen que las emociones sociales, como la vergüenza, podrían considerarse como emociones primarias ya que poseen características particulares que se manifiestan únicamente al interactuar socialmente (Barret, 2006; Bisquerra Alzina, 2009).

La diversidad en las clasificaciones de las emociones llevó a una falta de consenso sobre una clasificación que sea aceptada universalmente. Por lo tanto, y dado el contexto de este trabajo, se considerará la clasificación psicopedagógica de las emociones de Bisquerra Alzina (2009).

EMOCIONES NEGATIVAS	
<i>Primarias</i>	
Miedo	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
Ansiedad	angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
<i>Sociales</i>	
Vergüenza	culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
Felicidad	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.

Figura 5. Clasificación psicopedagógica de las emociones

Esta clasificación recoge aportes significativos de algunos modelos teóricos y empíricos más influyentes y permite distinguir seis familias de emociones negativas (miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad y vergüenza), tres familias emocionales positivas (alegría, amor y felicidad) y una de emociones ambiguas (sorpresa).

Bisquerra Alzina (2009) destaca que su clasificación identifica al *miedo*, la *ira* y la *tristeza* como las tres emociones primarias aceptadas por la mayoría de los autores independientemente de las teorías a las que representen, por ejemplo: Arnold (1969), Ekman, (1973), Emde (1980), Epstein (1984), Fernández-Abascal (1997), Goleman (1995), Johnson-Laird y Oatley (1992), Plutchick (1962), TenHuten (2007), Trevarthen (1984), Turner (2002).

No obstante, se diferencia de otras clasificaciones (Plutchick, 1962; Arnold, 1969; Arieti, 1960; Ekman, 1973; Panksepp, 1982; Epstein, 1984; Weiner, 1986; Goleman, 1995) al considerar que la *ansiedad* y el *miedo* son dos emociones primarias diferentes que deberían ser agrupadas en familias emocionales distintas. Esta distinción se debe a que la *ansiedad* posee un carácter existencial porque se basa en un peligro hipotético mientras que el *miedo* se manifiesta ante una amenaza real e inminente con grave peligro para la supervivencia.

Siguiendo a Ekman (1973), Emde (1980), Izard (1972), Goleman (1995) y Tomkins (1962), Bisquerra Alzina (2009) incluye a la *vergüenza* para encabezar una familia de emociones que, si bien es una emoción social, puede cumplir con el rol de emoción primaria al considerar las características distintivas que las personas demuestran como resultado de la interacción social.

En pocas palabras, Bisquerra Alzina propone una clasificación psicopedagógica de las emociones pensada para ser utilizada en la Educación Emocional. Según el mismo autor, esta clasificación es una propuesta que pretende brindar utilidad educativa pero que está sujeta a modificaciones y abierta a discusiones.

3.1.3.1 Glosario de las emociones

En este apartado se recogerán aportes de diferentes autores para definir y caracterizar las emociones que encabezan a las diez familias de emociones consignadas en la clasificación

de Bisquerra Alzina. Además, este glosario tiene como objetivo contribuir a una mejor comprensión de las emociones descritas por los practicantes en sus cuadernos de campo.

Emociones negativas

Miedo

El *miedo* es una emoción fuerte que se activa de forma inesperada ante una amenaza real y claramente distinguible. Dada la naturaleza imprevista del acontecimiento, el miedo no permite pensar ni razonar ya que el sistema simpático prepara al cuerpo únicamente para la huida, el ataque y/o parálisis. El miedo se puede considerar adaptativo ante un peligro real pero desadaptativo ante un peligro fantaseado (Malaisi, 2019; Stamateas, 2017).

Ira

Desde una perspectiva evolutiva (Izard, 1991), la ira cumple la función de energizar a la persona para la defensa. Tal defensa podría conducir a la agresión, ya sea física o verbal, pero no necesariamente. Psicológicamente (Averill, 1982), la ira se describe como una emoción que se activa ante una injusticia percibida. A pesar de que la ira tiene una base biológica, en gran medida se construye socialmente entre los seres humanos (Strongman, 2003).

Tristeza

A diferencia de las demás emociones, que son fuente de pura energía, la *tristeza* se compone de desaliento, desánimo, soledad y aislamiento. Las causas típicas son las circunstancias comunes de la vida cotidiana, pero especialmente aquellas que suelen implicar pérdida real o simbólica (Izard, 1991). Desde una perspectiva psicológica (Malaisi, 2019), la *tristeza* tiene características adaptativas ya que concentra la atención en la persona para indicarle que, al no haber acción posible que devuelva lo perdido, debe soltar aquello que se tenía o se creía tener y avanzar. Se puede distinguir del *miedo* y la *vergüenza* porque en la *tristeza* el sujeto no suele ser responsable de lo que ha sucedido (Strongman, 2003).

Asco

Esta emoción se asocia con el sentido del gusto y del olfato e implica un rechazo de comida en mal estado u olores repulsivos. Jones (2000) lleva el argumento más allá y señala que, aunque el asco parece ser universal, no parece ser innato, en el sentido de que, por ejemplo, no todas las personas sienten repulsión ante ciertos sabores contaminados. También, dado que el *asco* está claramente relacionado con el gusto y ese gusto es considerablemente más amplio que una cuestión puramente gustativa, esta emoción también se asocia con el rechazo social en el que los juicios estéticos y morales juegan un papel preponderante (Bisquerra Alzina, 2003; Malaisi, 2019; Strongman, 2003).

Ansiedad

A diferencia del *miedo*, la *ansiedad* se caracteriza por un temor confuso e impreciso ante una amenaza futura e incierta que, en muchos casos, suele ser inexistente. Al igual que el *miedo*, cumple una función adaptativa porque nos prepara para la resolución de problemas. Sin embargo, cuando esta emoción no se puede controlar y perdura en el tiempo, deja de ser útil y puede causar graves problemas psicológicos y físicos. La persona que experimenta *ansiedad* de forma constante tiende a perder la concentración y el disfrute de la experiencia presente ya que es eclipsado por ese futuro problema o situación que la inquieta (Malaisi, 2019; Stamateas, 2017; Strongman, 2003).

Vergüenza

La vergüenza es una emoción social de naturaleza autorreflexiva. Se origina en las evaluaciones y los juicios que la persona realiza sobre sí misma al reconocer una conducta o pensamiento que no se ajusta al consenso social. Harré y Parrot (citado en Strongman, 2003) argumentan que la vergüenza es un desaliento para transgredir las reglas sociales y un medio de resarcimiento una vez efectuada la transgresión. Por ejemplo, se observa una pérdida de autoestima ante la evaluación social negativa que permite que otras personas formen una impresión desfavorable. La culpa, perteneciente a esta familia emocional, también se concibe como una emoción de control social.

Emociones positivas

Alegría

La *alegría* involucra un sentido de confianza y satisfacción que nos indica una ausencia de conflictos o peligros. Es caracterizada por un aumento placentero de la energía

que predispone a la participación y elocuencia. De hecho, la raíz etimológica de esta palabra significa “vivo y animado” por lo que estimula el funcionamiento de la memoria, la creatividad, la inteligencia, el sistema inmunológico, el digestivo y el sueño, entre otros. También aumenta las posibilidades de socializar y regula el funcionamiento óptimo del sistema de comportamiento (Malaisi, 2019; Strongman, 2003).

Amor

El *amor* es una forma de apego y cariño hacia alguien, algo o hacia una actividad. A nivel biológico, el *amor* eleva el funcionamiento equilibrado del sistema parasimpático, activando el sistema digestivo, el sistema inmunológico, los ciclos del sueño, la hormona del crecimiento, la memoria, la creatividad y la inteligencia. Para muchos autores (Scott, 1980; Epstein, 1984; Goleman 1995; Fernandez- Abascal, 1997 y Ten Houten, 2007) el amor puede considerarse una emoción primaria debido a que cumple con los principios de universalidad. Por ejemplo, el amor maternal/paternal presenta expresiones faciales (mirada tierna y/o una sonrisa gentil) características que la distinguen de otra emoción primaria. Con respecto al amor romántico, se generan cambios fisiológicos conocidos de forma universal: aumento de la frecuencia cardíaca, dilatación de las pupilas y sonrojo (Shaver, Morgan y Wu, 1996).

Felicidad

Al igual que el *amor*, la *felicidad* no es normalmente considerada una emoción primaria. Sin embargo, varios autores (Fernandez-Abascal, 1997; Lazatus, 1991; Oatley y Johnson-Laird, 1987; Trevarthen, 1984; Turner, 2002; Weiner, 1986) incluyen a la *felicidad* en su lista de emociones primarias. La palabra “feliz” proviene del latín y significa “fértil, fecundo” e involucra un sentido de confianza, contento, gratificación y bienestar. A nivel biológico, aumenta el funcionamiento del sistema parasimpático activando la memoria, la creatividad, la inteligencia, el sistema inmunológico, el sistema digestivo y el sueño. También aumenta las posibilidades de socializar y estimula la hormona del crecimiento, entre otros efectos positivos (Malaisi, 2019).

Emociones ambiguas

Sorpresa

La *sorpresa* es una emoción causada por un acontecimiento inesperado que provoca una intensa focalización de la atención. La sorpresa puede considerarse una emoción negativa

o positiva según cómo sea clasificado aquello que la provocó (Bisquerra Alzina, 2009; Malaisi, 20021).

3.1.4 Función de las emociones

Las emociones tienen una función adaptativa, motivadora, informativa e influyen en la toma de decisiones, los procesos mentales y fisiológicos y el bienestar emocional.

Como resultado de un acuerdo general entre autores, las emociones juegan un rol fundamental en la adaptación del organismo al medio. La función de adaptación se manifiesta a través de los comportamientos adaptativos que permiten la supervivencia o el bienestar. En este contexto, Plutchik (1984) reconoce ocho comportamientos adaptativos de las emociones: retirada, atacar, aparearse, pedir ayuda, establecer vínculos afectivos, vomitar, investigar, y parar. Estos comportamientos se asocian con miedo, ira, alegría, tristeza, aceptación, asco, interés y sorpresa respectivamente. Por otra parte, MacLean (1993) propone seis comportamientos adaptativos: buscar, agredir, proteger, abatir, triunfar y demostrar cariño, que se corresponden con seis emociones: deseo, ira, miedo, tristeza, alegría y afecto (Bisquerra Alzina, 2009).

Según la definición de emoción de Bisquerra Alzina (2009) una emoción predispone a la acción. En tal sentido, Malaisi (2019) manifiesta que esta inducción a la acción se debe a que las emociones poseen una cualidad energética (a excepción de la tristeza) que generan un efecto motivador que impulsa la satisfacción de necesidades, el alcance de sueños y la concreción de objetivos. Al ser energía pura, las emociones buscan constantemente ser liberadas. Por tanto, es importante gestionar una forma de expresión adecuada para ellas, y mucho mejor si pueden ser guiadas para que esa energía provea beneficios. Las emociones son inevitables pero las respuestas emocionales son una responsabilidad del sujeto quien gestionará o no el uso productivo de la energía derivada de las emociones experimentadas.

Otra función de las emociones permite brindar información a la persona que la está experimentando como así también a las personas que la rodean. Esta función informativa

despliega dos dimensiones: una personal y otra social. La dimensión personal puede considerarse una brújula de autoconocimiento que brinda información existencial. Como un sexto sentido, las emociones recurrentes indican un camino que se manifiesta por medio de señales y/o de sensaciones internas que permiten discernir estados de bienestar o malestar. Por su parte, la dimensión social de la función informativa se relaciona con la forma (expresiones verbales y no verbales) en la que se comunican las emociones y cómo estas pueden llegar a influir en otras personas (Malaisi, 2019).

Malaisi (2019) afirma que “ninguna conducta está libre de las emociones” (p.53) ya que es indudable y evidente la influencia de las emociones en los procesos mentales y fisiológicos de las personas. Cuando se experimentan emociones, ya sean negativas o positivas, la amígdala segrega hormonas que afectan al sistema nervioso autónomo activando o desactivando el sistema simpático o parasimpático. De esta manera, las emociones actúan como un interruptor emocional que predispone a un dominio de acción: modo defensa o modo creativo.

Las emociones negativas (miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad y vergüenza) predisponen el modo defensa, es decir, activan el sistema simpático preparando al organismo para la defensa o huida ante posibles amenazas. El problema reside en que la amígdala no discrimina entre un peligro real y un peligro fantaseado, por lo tanto, el modo defensa se activará ante cualquier emoción negativa. Si bien el modo defensa cumple una función adaptativa, el estado de alerta constante desgasta las reservas del cuerpo y puede producir daños en la salud, el bienestar personal y el desempeño profesional. La inactivación del sistema parasimpático no permite el normal funcionamiento del sueño, la coordinación de movimientos, la respiración, la digestión, la circulación sanguínea, la memoria, la atención, la percepción y el razonamiento. Por otra parte, el modo creativo se activa por las emociones placenteras (alegría, amor, felicidad) permitiendo que el sistema parasimpático opere adecuadamente para posibilitar un alto desempeño físico y cognitivo.

Con respecto al bienestar emocional, las emociones positivas, especialmente la felicidad, cumplen un rol central en la experiencia emocional positiva. Estudios desde la psicología positiva afirman que el gozo, la tranquilidad, la paz interior, la dicha, la placidez y la serenidad favorecen el crecimiento personal y profesional (logros), permiten sentimientos

de satisfacción con la propia vida, modifican sus formas de pensamiento y acción, generan relaciones positivas y estimulan el optimismo y la esperanza. En consecuencia, las personas que sienten un bienestar emocional no solo se benefician de forma individual, sino que ese bienestar subjetivo se expande para cooperar y ayudar a los demás (Seligman, 2016).

En suma, las emociones afectan a la persona en su totalidad, y cada emoción afecta a la persona de manera diferente (Izard, 1991). Si bien ya se ha mencionado que ninguna emoción es mala, en este apartado se destacó que cuando las emociones negativas perduran más de lo normal (se renuevan en sí mismas) y/o no contribuyen a la supervivencia, dejan de ser adaptativas y favorables para el estado de bienestar emocional. Cabe destacar que las implicaciones psicopedagógicas de las emociones acentúan el hecho de que las emociones son educables y que es posible entrenar a la amígdala para que no siempre sienta la necesidad de activar el modo defensa.

Como se expuso en el apartado 3.1, las emociones forman parte de la cotidianeidad de la vida y juegan un rol central en el bienestar personal ya que no dependen únicamente de aspectos biológicos sino también cognitivos. La emoción predispone a la acción, pero esta última no forma parte de la experiencia emocional sino de la conducta que responde exclusivamente a la voluntad personal. Si bien las emociones se clasifican en negativas y positivas, se dejó en claro que negativo y positivo hacen referencia al tipo de valoración que las personas realizan sobre aquello que generó la emoción. No existen emociones malas o dañinas puesto que todas cumplen funciones específicas que permiten la supervivencia, la adaptación y el bienestar. Finalmente, las emociones responden a los pensamientos, por tanto, son educables y permiten desmitificar el hecho de que las emociones ejercen un poder de dominación sobre la persona.

3.2 La inteligencia emocional

Salovey y Mayer definen a la inteligencia emocional (IE) como la habilidad de monitorear nuestros propios sentimientos y emociones para elegir entre ellos y utilizar la información que proporcionan para guiar los pensamientos y las acciones (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2011). Sin embargo, fue Daniel Goleman (1995) quien popularizó este concepto y, en consonancia con Salovey y Mayer confirmó que las personas emocionalmente

inteligentes tienen mayor capacidad de sentirse bien consigo mismas y, al desenvolverse en un ámbito social, pueden facilitar las relaciones interpersonales.

3.2.1 Las competencias de la inteligencia emocional

Es relevante subrayar que, como toda competencia, la inteligencia emocional se desarrolla, es decir, se puede aprender. Goleman (1998) delimita competencias de la inteligencia emocional y las agrupan en dos principales competencias: la *competencia personal* y la *competencia social*.

En primer lugar, el autor define a la *competencia personal* como la capacidad de “determinar el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos” (p.37). De esta competencia se desprenden tres ejes constitutivos: la *conciencia de uno mismo*, la *autorregulación* y la *motivación*.

La *conciencia de uno mismo* alude a la conciencia que tiene una persona de sus propios estados internos que le permite reconocer las propias emociones y sus efectos y conocer las propias fortalezas y debilidades. De esta manera, se edifica la confianza sobre el conocimiento y la valoración que las personas tienen sobre sí mismas.

Agregado a lo anterior, la *autorregulación* permite el control de los estados internos e impulsos y está estrechamente relacionado al autocontrol, la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación. Estas capacidades permiten gestionar asertivamente las emociones, desarrollar criterio de integridad, asumir responsabilidades del propio accionar, ser flexible ante los cambios y sentirse cómodo frente a las nuevas ideas.

Por último, la *motivación* comprende las tendencias emocionales que demarcan el camino para el logro de objetivos. Así, el esfuerzo por mejorar o cumplir con un determinado fin incentiva el compromiso y optimismo en la consecución de las metas propuestas.

Por otra parte, la *competencia social* “determina el modo en que nos relacionamos con los demás” (p.38). Esta competencia comprende la *empatía* y las *habilidades sociales*.

La *empatía* se define como la toma de conciencia de los sentimientos y preocupaciones ajenas que permite comprender a los demás para poder tener la capacidad de reconocer e interesarse genuinamente por lo que piensan, sienten o vivencian.

Asimismo, las *habilidades sociales* remiten a la capacidad de inducir respuestas o acciones en los demás mediante el uso de estrategias de persuasión, un tipo de comunicación clara e inspiradora, la capacidad de mediación ante los conflictos y la capacidad de trabajar cooperativamente y colaborativamente en búsqueda de un mismo objetivo.

3.3 La Educación Emocional

Rafael Bizquerra Alzina (2009) define a la Educación Emocional como una de “las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida” (p. 157) Asimismo, Malaisi (2021) propone dos definiciones de Educación Emocional. En primer lugar, la define en relación con su causa final y considera que este tipo de educación es “una estrategia educativa de promoción de la salud que tiene por objetivo mejorar la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de habilidades emocionales” (p. 19). Por otra parte, propone una definición basada en las acciones y personas involucradas siendo este “el proceso de enseñanza de las habilidades emocionales mediante el acompañamiento y apuntalamiento de la persona en el ejercicio y perfeccionamiento de las mismas” (p.19).

Hay que resaltar que las definiciones propuestas demuestran que la Educación Emocional no es un tratamiento terapéutico que se lleva a cabo en un consultorio, sino que compete, inicialmente, a la instrucción formal, pudiéndose extender al ámbito de instrucción no formal, como promoción de la salud mental. Es decir, no actúa sobre la patología, sino que promueve acciones para mejorar y mantener la calidad de vida y la salud de los alumnos.

Sin embargo, para que la Educación Emocional pueda concretarse de manera efectiva, el primer destinatario debe ser el docente durante su formación inicial y continúa para poder desarrollar competencias socioemocionales que le permitirán completar y mejorar el desempeño personal y profesional. Consecuentemente, educadores formados en Educación

Emocional podrán poner en práctica programas que permitan el desarrollo de competencias emocionales para direccionar a la educación más allá del ámbito exclusivamente académico.

En relación con esto, el informe de la UNESCO de Delors (1996) manifestó la necesidad de que los docentes del siglo XXI promuevan el desarrollo humano de modo que la educación brindada prepare a los alumnos para la vida. Es decir, que su aporte prepare a los niños y adolescentes a enfrentar y edificar un mundo desde la confianza y la responsabilidad, el entendimiento mutuo, la tolerancia y la empatía. Para esto, se necesita rever la formación de los profesorado para que puedan responder a las demandas educativas del siglo XXI. En este sentido, el desarrollo de competencias socioemocionales es básico para la vida y, por lo tanto, debería incluirse en los planes de estudios de los formadores de formadores.

Aunque se pueden mencionar muchos cambios positivos en relación con las metodologías pedagógicas para hacer frente a las necesidades educativas de este siglo, y se están implementando algunos programas de Educación Emocional para los alumnos, la formación docente inicial sigue sin contemplar el desarrollo de la motivación, la salud y el bienestar emocional de los docentes. Más aún, la falta de competencias socioemocionales se refleja en el agotamiento emocional y físico de los docentes causado por el estrés, la ansiedad y la falta de motivación. Está más que comprobado que el estrés laboral crónico no permite el óptimo desempeño profesional. Por esto, el desarrollo de competencias socioemocionales contribuirá a que los docentes enfrenten la cotidianeidad áulica e institucional con mayor asertividad emocional para maximizar las posibilidades de bienestar y disminuir los síntomas del estrés laboral (Barrientos González et al, 2016).

3.4 El campo de la Práctica Docente

Los lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. 024/2007) definen a la docencia como una práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes; una práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica que concreta su hacer profesional en las instituciones educativas. La especificidad de la tarea docente es la enseñanza, entendida como una acción intencional, socialmente mediada y situada, que requiere de una formación de calidad para abordar la complejidad del trabajo en torno al conocimiento. La formación de este profesional requiere de un trayecto específico que posibilite el acercamiento progresivo de los estudiantes al ejercicio docente. Este es el campo

de la formación profesional que se prescribe con la finalidad de desarrollar las capacidades para y en la acción práctica profesional en situaciones didácticas preestablecidas y en contextos sociales diversos.

Para Edelstein (2011, 2015) la práctica docente se presenta como un campo multidisciplinar de la formación inicial en tanto involucra a unidades curriculares que realizan aportes desde el campo de la formación general y la formación específica. En este campo, las prácticas docentes o prácticas de la enseñanza son multidimensionales y situadas, es decir, trascienden la concepción técnico-pedagógica y se centran en la complejidad de la tarea docente en el que intervienen factores socio-culturales, afectivos e institucionales.

La culminación del trayecto formativo en el campo de la práctica es la residencia. Edelstein (2015) la define como “el período de profundización e integración del recorrido formativo que intenta vehiculizar un nexo significativo con las prácticas profesionales” (p.3). La importancia que reviste este periodo es el de poder combinar el trabajo conceptual con la tarea en el campo de modo que los practicantes se aproximen a la realidad educativa y analicen la tarea docente de forma situada. Por su parte Souto (2011) señala que, si bien la residencia es un dispositivo pedagógico de la formación pensado para formar, en la práctica, es solamente una anticipación de la actuación profesional real que se construye en el interior de un plan de formación pensado y estructurado únicamente para los practicantes. De igual manera, la residencia posibilita la recuperación de aprendizajes previos para construir interpretaciones de los múltiples aspectos de la futura práctica profesional.

Durante este periodo, Rockwell (1995) señala que el vínculo socio-institucional que se establece entre el sujeto y las instituciones dejan huellas constitutivas del desarrollo profesional del practicante. Con respecto a esto, resulta un aspecto fundamental las relaciones entre la institución formadora y las instituciones educativas de residencia o asociadas en las que los futuros docentes realizan sus prácticas profesionales. Se requiere un trabajo colaborativo interinstitucional que permita y potencie la experiencia del trabajo docente en contextos profesionales reales. Edelstein y Coria (1995) afirman que cuando los practicantes ingresan a la institución de residencia para realizar la práctica de la enseñanza experimentan un universo novedoso que los inicia en la docencia. Es el momento en el que los practicantes se enfrentan a la concreción de las propuestas metodológicas pensadas desde diferentes aportes disciplinarios e interactúan con esos alumnos imaginados e idealizados.

Los aprendizajes que se logran durante el periodo de las prácticas preprofesionales se caracterizan por involucrar al practicante en las tres dimensiones de la identidad profesional: la reflexividad en la acción y sobre la acción, la experticia y las emociones que cada practicante experimenta en y del propio trabajo. En este sentido, las prácticas son instancias de formación que propicien el desarrollo de la inteligencia práctica, entendida como el resultado de la articulación e interacción de las dimensiones de la identidad profesional mencionadas (Andreozzi, 2011).

3.4.1 El practicante

Desde una definición por negación, Edelstein y Coria (1995) afirman que ser *practicante* equivale a no ser docente ya que la construcción de su identidad se basa en la mirada de un otro que lo nombra, le asigna un lugar y un rol. En este sentido, el practicante está desprovisto de lo necesario para la posición a la que aspira (docente) y, a su vez, confirma un rol que está cediendo (alumno). Así se da inicio a la conflictividad de desempeñar roles paralelos que, si bien no son intercambiables, dependen uno del otro.

Sin embargo, el estatuto del practicante se naturaliza y se legitima como resultado de “una construcción de las instituciones formadoras” (Edelstein y Coria, p.34) en tanto normalizan su identidad dentro del contexto de las prácticas. A modo de ejemplo, la institución escolar donde se desarrollan las prácticas (institución asociada o de residencia) avala la identidad del practicante al considerar su acotada permanencia en las aulas que, a su vez, tiene un maestro o profesor a cargo. Por su parte, la institución formadora prepara a los practicantes (instrumental y conceptualmente) para desempeñar el rol docente y supervisa y evalúa el proceso de formación que se lleva a cabo durante las prácticas. Desde esta mirada, ser practicante implica ocupar una identidad transitoria, delimitada por un periodo pasajero que le permite anticiparse a la complejidad de la práctica docente en contextos reales.

Siguiendo a Edelstein y Coria, Elichiry (2000) reconoce al practicante como una persona individualizable que atraviesa por un proceso de formación profesional con un rol protagónico. El ser practicante le permite observar y experimentar la transitoriedad de su identidad en tanto que reconoce y reflexiona sobre las diferencias entre ser alumno (procesos

de aprender) y ser docente (procesos de enseñar). De esta manera, es el mismo practicante quien también legitima su identidad como tal y la entiende como un pasaje de un estado (alumno) a otro (docente) experimentable únicamente durante las prácticas de la enseñanza.

3.5 La gestión del aula

El término gestión del aula o *classroom management* ha sido definido de muchas maneras dependiendo del enfoque desde el que se lo considere. Se encuentran definiciones que se centran en la conducta de los alumnos, especialmente en los problemas de disciplina, la baja motivación y la autoestima (Campbell, 1999). Por otro lado, Jones y Jones (2001) propone una definición que posiciona al docente como referente de la gestión del aula al definirla como todas las acciones que el docente lleva a cabo para promover la participación y cooperación de los alumnos. Harmer (2007) y Bisquerra Alzina (2009) enfatizan que gestionar un aula excede al aspecto disciplinario y remarcan que el conjunto de acciones que el docente realiza tiene como fin último crear y mantener un clima de aprendizaje positivo donde se promueva el desarrollo académico, social, moral y emocional de los alumnos.

Desde una mirada interaccionista, el aula en sí misma es un espacio social donde el docente y los alumnos interactúan de forma constante creando un comportamiento áulico caracterizado por el tipo de relaciones de sus participantes. En este sentido, la experiencia social de los alumnos y los docentes deben ser analizadas dentro de ese mundo social que se crea y se desarrolla dentro del aula sin examinar el comportamiento separado de los participantes. Por ejemplo, Ritzer (1992) propone características del aula en relación con los principios básicos del interaccionismo. En este aspecto, la figura 6 reúne una selección de los principios del interaccionismo y sus implicancias en la gestión del aula que únicamente revisten incumbencia para este trabajo.

Principio básico del interaccionismo	Implicancias para la gestión del aula
Los seres humanos tienen la capacidad de pensamiento.	El docente y los alumnos tienen sus propios pensamientos y motivaciones durante la participación en la clase.
La capacidad de pensamiento es	El docente y los alumnos reaccionan en

influenciada por la interacción social.	relación a las acciones que ellos mismos realizan en el aula.
Los significados y los símbolos permiten que las personas interactúen.	Cada clase tiene significados y símbolos que son compartidos por el docente y sus alumnos. Por ejemplo, señales verbales y no verbales que permiten interpretar el comportamiento del otro.
En los procesos de interacción, las personas son capaces de predecir ciertos cursos de acción, corroborar cual es el más apropiado para luego elegirlo.	Todos los comportamientos áulicos tienen un propósito. Siempre hay una razón detrás de cada comportamiento.

Figura 6. Los principios básicos de la interacción y sus implicancias en la gestión del aula

Las implicancias detalladas en la figura 6 dan cuenta de que las acciones y reacciones del docente y los alumnos influyen para crear el comportamiento áulico antes mencionado. Si bien la interacción de todos los participantes dentro del aula genera un ambiente positivo o negativo dentro de ella, es importante destacar que toda la responsabilidad de acción y toma de decisiones en torno a la gestión del aula recae sobre el docente quien, en primera instancia, es el encargado de establecer la forma de interacción con sus alumnos mediante la elección de estrategias de enseñanza y motivación, métodos de control de la disciplina, la organización y la gestión del tiempo áulico, y el tipo de actividades propuestas.

Nuevas definiciones de la gestión del aula añaden a las características mencionadas el autocontrol emocional y conductual del docente como un aspecto prácticamente ignorado, pero de gran influencia en el manejo del aula. Los docentes que reconocen sus emociones y las gestionan asertivamente tienen más posibilidades de una gestión del aula positiva y efectiva. También, podrán ser modelos para sus alumnos con respecto al autocontrol y asertividad emocional logrando así promover conductas asertivas en torno al comportamiento. Asimismo, las ideas preconcebidas que los docentes tienen sobre sus alumnos, las creencias, los pensamientos, los valores y las actitudes del docente generan una influencia directa en el manejo del aula (Martín et al.; Uruñuela, 20192017; Wubbels at al., 2006).

3.5.1 Los ejes de la gestión del aula

La gestión del aula está compuesta por cuatro ejes: el organizativo-pedagógico, el comunicativo, el convivencial y el profesional-actitudinal (Allende et al.,2005).

El eje organizativo-pedagógico se relaciona con la dimensión organizativa del aula y se vincula con la organización del espacio físico, los recursos, la planificación y el desarrollo de las actividades, y las estrategias para el trabajo activo, colaborativo y cooperativo de los alumnos. A su vez, remite a aspectos pedagógicos como ser la motivación, los estilos y ritmos de aprendizaje y la evaluación.

Por su parte, el eje comunicativo se concentra en las relaciones comunicativas que se generan en el aula, por ejemplo, la comunicación de tipo unidireccional, bidireccional y multidireccional. Si bien la comunicación unidireccional no está presente en la bibliografía actual sobre el tipo de comunicación predominante en las aulas, muchos docentes todavía la emplean y por eso su mención aquí. Además, otro elemento constitutivo de este eje tiene relación con un tipo de comunicación que permita el diálogo basado en la tolerancia y el respeto tanto del saber cómo del error del otro.

El eje de tipo convivencial se centra en las estrategias que se despliegan para promover un clima áulico de respeto basado en la resolución de conflictos y la mediación. Igualmente, se contemplan estrategias que propicien la autonomía y la responsabilidad en la toma de decisiones por parte de los alumnos.

Finalmente, el eje denominado profesional-actitudinal corresponde a la profesionalidad del docente. Es decir, su formación, la atención que le brinda a los alumnos y a sus necesidades educativas, su comportamiento, sus valores, pensamientos y, particularmente, honestidad entre los que dice y hace con y para los alumnos.

4. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque y tipo de estudio

El presente trabajo se enmarcará en el paradigma metodológico cualitativo porque pretende “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p.358).

Asimismo, será una investigación descriptiva porque consistirá “en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p.92).

El diseño de investigación será de tipo fenomenológico descriptivo ya que “se busca entender las experiencias de personas sobre un fenómeno o múltiples perspectivas de éste” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p.471).

4.2 Participantes

La muestra corresponderá a 6 practicantes del taller *Práctica Docente II y Residencia* del cuarto año del Profesorado en Inglés de la UNCa del año académico 2019. Cabe señalar que la selección de la muestra se debe a que, y debido a la cuarentena social y obligatoria dispuesta por el gobierno nacional y acatada por el gobierno provincial en el año 2020, los practicantes del año académico 2020 y 2021 no pudieron llevar a cabo su etapa de práctica y residencia de forma presencial en las escuelas del ámbito local. Cabe señalar que en el año

2019 solo cursaron el taller 6 practicantes y, por lo tanto, el presente trabajo aborda el análisis de los cuadernos de campos de la totalidad de los practicantes.

Para preservar la identidad de los practicantes en el apartado análisis de los resultados, serán identificados como: practicante 1, 2, 3, 4, 5 y 6. En cuanto al número de orden asignado a cada practicante, este se decidió al azar ya que no tiene ninguna incidencia en el análisis de sus narraciones.

Cabe destacar que los seis practicantes que formaron parte de la cohorte 2019 dieron su consentimiento para que se puedan utilizar sus cuadernos de campo en este trabajo de investigación.

4.2.1 Contexto

El taller de *Práctica Docente II y Residencia* se rige por el Marco Acuerdo: Práctica Docente II y Residencia (2015) de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Conforme a este Marco Acuerdo, el taller está dividido en tres partes: el periodo de preparación, la fase de ensayo y la fase de residencia.

Durante el periodo de preparación se realizan acuerdos sobre el abordaje y la metodología de trabajo. A este respecto, el taller de Práctica Docente II y Residencia del Profesorado de Inglés recupera conocimientos previos sobre planificación, creación y adaptación de material didáctico, propone charlas y talleres con respecto a problemáticas educativas actuales (como la inclusión educativa) e introduce un modelo de escritura reflexiva que prepara a los practicantes para la escritura de los cuadernos de campo.

La fase de ensayo prevé la observación de un mínimo de 3 clases y el dictado de un mínimo de 6 clases, teniendo las misas una duración de 40 minutos. Las referidas clases tienen como ámbito de concreción el nivel primario y secundario del sistema educativo municipal y/o provincial. En esta etapa, los practicantes trabajan en grupos (no más de 3 alumnos) o en pareja pedagógica dependiendo la cantidad de alumnos que posea el taller. Cada una de las clases es dictada de manera rotativa y la narrativa de la clase constituye la producción a evaluar, permitiendo la reflexión sobre la propia práctica.

La fase de residencia es la etapa final del taller donde los practicantes asumen el dictado individual de un mínimo de 20 clases en los niveles y sistemas educativos mencionados anteriormente. Al final del dictado, el alumno prepara un ensayo crítico y reflexivo de su experiencia como practicante cuya base de consulta es el cuaderno de campo en el que se han detallado las reflexiones en torno a sus prácticas de la enseñanza. El taller de práctica y residencia culmina con la defensa oral del ensayo en una instancia de coloquio.

4.3. Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos está constituido por los 6 cuadernos de campo de los practicantes del año académico 2019 en los que se encuentran las narraciones reflexivas de las 30 clases dictadas por los practicantes durante el periodo de práctica y residencia docente en el nivel primario y secundario. Los cuadernos están escritos en inglés, ya que es un requisito de la unidad curricular. Sin embargo, y debido a las precisiones para escribir este trabajo final, todas las citas que se utilizaron están traducidas al español.

Los cuadernos de campo tienen como objetivo central ayudar a los practicantes a aprender de su propia experiencia y, a su vez, contribuir como reservorio de información para la redacción de su ensayo final reflexivo. Las narraciones apuntan a la reconstrucción de sus clases desde la auto-observación y la autocrítica en un intento por mejorar las prácticas de la enseñanza y la confianza en el propio desempeño. Para guiar a los practicantes en este proceso narrativo reflexivo, se les sugiere el modelo del ciclo reflexivo Gibbs (1988) tal cual se muestra en la Figura 7.

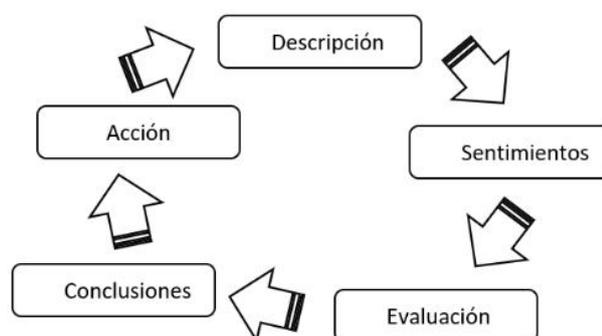


Figura 7. Modelo del ciclo reflexivo (Gibbs, 1988)

En primer lugar, la etapa de descripción apunta a detallar la experiencia vivida. Por ejemplo: Fecha, lugar, personas involucradas, sucesos, reacciones, etc. Mientras más detallada sea la descripción, más posibilidades habrá de desarrollar las etapas restantes. Luego, se anima a expresar lo que sintió a causa de esa experiencia. Se pueden consignar las emociones previas y/o posteriores a la experiencia: lo que le hubiese gustado sentir, lo que sintió, lo que piensa sobre los sentimientos de las demás personas participantes de la misma experiencia, etc. Seguidamente, el modelo propone evaluar la experiencia y las emociones vividas consignando aspectos positivos, negativos o a mejorar. En la etapa de las conclusiones se pretende que, luego finalizada la evaluación, se vuelva a pensar en la experiencia en un intento por reflexionar sobre lo que hubiese realizado diferente, o como se podría enriquecer o sostener la experiencia positiva. Finalmente, se aconseja proponer un plan de acción que pueda ayudar a enfrentar escenarios similares de una manera más eficaz.

4.4 Procedimiento

Los cuadernos de campo de los practicantes son sustanciales para el desarrollo de este trabajo ya que son la única fuente de recolección de datos. Cabe aclarar que no habrá una triangulación en la fuente de recolección, pero sí en los datos, ya que lo que se intenta describir en este trabajo parte esencialmente y exclusivamente de los participantes quienes manifiestan de forma directa o indirecta los diferentes estados emocionales que experimentaron durante sus prácticas de la enseñanza en relación con la gestión del aula. Asimismo, se considera que la información que proporcionan los cuadernos es apropiada y significativa ya que se manifiesta exclusivamente en el lenguaje de los protagonistas: los practicantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

4.4.1 Análisis: Separación e interpretación de los datos

Inicialmente, la etapa de selección y verificación de los datos obtenidos fue guiada por una lectura general de los seis cuadernos de campo de los practicantes para identificar extractos relacionados a estados emocionales y algún aspecto de la gestión del aula. Seguidamente, se realizó una lectura detallada de estos textos que permitió confirmar la existencia de estados emocionales relacionados con la gestión del aula. Finalmente, se dejaron de lado todos los textos que no hacían referencia a estados emocionales relacionados a la

gestión áulica y a aspectos de la gestión del aula que no tenían vinculación con las emociones de los practicantes.

Se procedió a la separación de elementos con sentido, es decir, se realizó una interpretación directa de reconocimiento. Se identificaron los extractos en los que los practicantes expresaron sus estados emocionales en relación con su propia gestión del aula:

- Nombrando a las emociones y/o aspectos de la gestión del aula de forma directa.
- Haciendo referencia a una emoción y/o a aspectos de la gestión del aula sin nombrarla directamente (utilizando palabras claves o sinónimos)
- Describiendo expresiones emocionales (comportamientos)
- Dibujando emoticones

4.4.2 Síntesis: categorización de las unidades de análisis

El proceso de separación e interpretación de los datos descripto proporcionó la información necesaria para comenzar a trabajar en la síntesis mediante la construcción de macro, meso y micro categorías (Vargas Beal, 2007). En el proceso de categorización, las macro-categorías y las meso-categorías relacionadas a las emociones surgieron de forma deductiva, es decir, del marco teórico planteado para esta investigación. Sin embargo, las meso-categorías relacionadas a la gestión del aula y todas las micro-categorías resultaron de la información obtenida de los cuadernos de campo de los practicantes. Las categorías designadas se detallan en la figura 8.

MACRO CATEGORÍAS	CÓDIGO	MESO CATEGORÍAS	MICRO CATEGORÍAS
EMOCIONES	E	Emociones positivas	Alegría, amor
		Emociones negativas	Ira, tristeza, ansiedad, vergüenza

		Emociones ambiguas	Sorpresa positiva
GESTIÓN DEL AULA	GA	Alumnos	Participación Comportamiento Conocimiento de los contenidos conceptuales
		Practicantes	Ideas preconcebidas de los practicantes sobre los alumnos Desempeño profesional
		Clase	Desarrollo del plan de clase

Figura 8: Categorías

Es importante mencionar que las emociones detalladas en las micro-categorías corresponden a emociones primarias que encabezan las familias de emociones consideradas en la clasificación psicopedagógica de Bisquerra Alzina (2009). En caso que los practicantes hayan mencionado o percibido alguna otra emoción de similar especificidad, pero diferente intensidad, en el análisis de los resultados se consignará en detalle cada una de ellas.

4.4.2.1 Relaciones entre las categorías

En esta instancia del proceso de investigación se establecieron las relaciones entre las categorías propuestas de manera que estas puedan articularse para conformar la estructura del presente trabajo. Las relaciones establecidas entre las categorías se resumen en una matriz que se dispone en la figura 9. En cada celda se documenta si las categorías se vinculan o no. El

signo *más* (+) indica una vinculación entre las categorías mientras que el signo *menos* (-) señala que no hay relación entre ellas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Categorías de la gestión del aula / Categorías de las emociones	LOS ALUMNOS			LOS PRACTICANTES		LA CLASE
	Comportamiento	Participación	Conocimiento de los contenidos conceptuales	Ideas Preconcebidas	Desempeño profesional	Desarrollo del plan de clase
Ansiedad	+	-	-	+	+	+
Tristeza	-	+	-	-	+	-
Vergüenza	-	-	-	-	+	-
Ira	+	-	-	-	-	-
Alegría	-	+	+	-	+	-
Amor	-	+	-	-	-	-
Sorpresa positiva	-	-	+	-	-	-

Figura 9. Matriz de vinculación entre categorías

La matriz propuesta permite observar fácilmente las relaciones entre las emociones experimentadas por los practicantes con algunos aspectos de la gestión áulica.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se detalla cómo y por qué se vinculan las categorías establecidas en el apartado 4.4.3. Para la presentación del análisis de los resultados, se dividió el informe en 3 apartados (5.1, 5.2 y 5.3) teniendo en cuenta las categorías de la gestión del aula (alumnos, practicantes, clase) en relación con las emociones negativas y positivas identificadas en cada una de ellas. Cada una de las categorías contiene una selección de citas que respaldan el análisis. No obstante, se podrá consultar la totalidad de las citas en el ANEXO I y en un ANEXO II se podrán consultar las citas originales en inglés.

El análisis de los datos demostró que las emociones que predominan en los relatos de los practicantes en relación con la gestión del aula son las emociones negativas. En particular, emociones pertenecientes a las familias emocionales de la *ansiedad*, la *tristeza*, la *vergüenza* y la *ira*. Este orden de las emociones no es arbitrario, sino que resulta del conteo de la frecuencia en la que estas se manifiestan en los relatos. Si bien este trabajo no es estadístico, es interesante mostrar la cantidad de repeticiones de cada emoción. La figura 10 detalla el número de repeticiones de las emociones negativas identificadas.

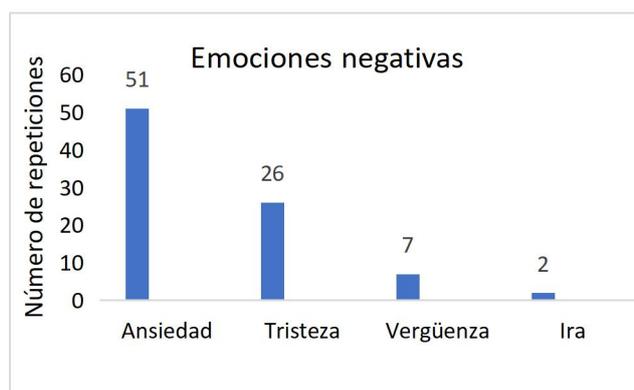


Figura 10. Frecuencia de las emociones negativas

También se identificaron emociones positivas vinculadas a las familias del *amor*, la *felicidad*, la *sorpresa* y la *alegría* como se muestran en la figura 11. La emoción ambigua *sorpresa* se clasificó como sorpresa positiva, lo que le asigna un lugar dentro de las emociones positivas.

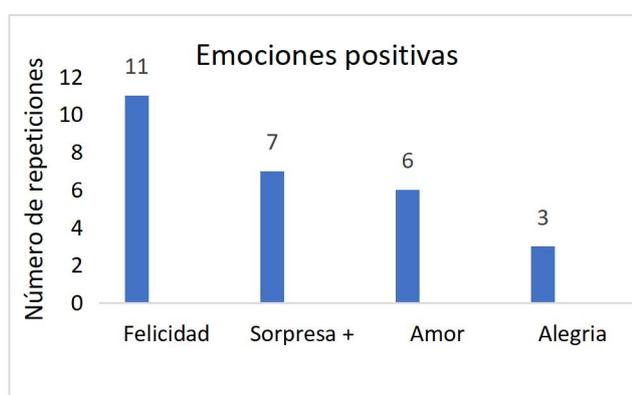


Figura 11. Frecuencia de las emociones positivas

5.1 Categoría ALUMNOS: comportamiento, participación y conocimiento de los contenidos conceptuales.

En esta categoría, el análisis se centrará en las emociones experimentadas por los practicantes en relación con los alumnos de las instituciones de residencia, es decir, sus alumnos durante el tiempo que duró su práctica y residencia docente. En principio, el análisis de los datos revela que los practicantes experimentaron diferentes estados emocionales displacenteros en relación con el *comportamiento* y la *participación* de los alumnos. Se manifestaron emociones relacionadas con la *ansiedad*, la *tristeza* y la *ira*. Por otra parte, manifestaron sentir estados emocionales placenteros como la *felicidad*, la *sorpresa* (positiva) y el *amor* con respecto al *conocimiento de los contenidos conceptuales* y la *participación de los alumnos*.

5.1.1 Comportamiento de los alumnos: ansiedad e ira.

Emociones relacionadas con la *ansiedad* e *ira* fueron experimentadas por los practicantes principalmente en el nivel primario. Por una parte, la *ansiedad* se manifestó a través de la *inseguridad* que manifestaron los practicantes al no saber cómo controlar el comportamiento de los alumnos durante el desarrollo de juegos, canciones y/o trabajos grupales. Sin lugar a dudas, cuando los practicantes ingresan a las instituciones asociadas se observa un entusiasmo especial por parte de los alumnos hacia las actividades y el material didáctico propuestos. Sin embargo, ese entusiasmo inicial resultaba en alumnos moviéndose y hablando todo el tiempo de manera que no prestaban atención a las explicaciones o interrumpían el avance fluido de las actividades. A continuación, se citan algunos ejemplos sobre lo mencionado:

Practicante 2: [...] Los chicos hacían mucho bullicio y estaban muy emocionados por jugar entonces dar las instrucciones fue realmente difícil. Durante el juego, se volvieron muy competitivos. Era imposible mantenerlos calmados y en silencio. **No supe qué hacer** [...]

Practicante 5: [...] A ellos les gustó la idea de correr y agarrar las palabras. Sin embargo, se pusieron ansiosos y no seguían las reglas del juego como ser el esperar sus turnos para jugar en orden. Los equipos se enojaron porque todos querían ganar y esto es algo que **no sé cómo manejar** [...]

Las citas evidencian que los alumnos del nivel primario tendían a una sobreestimulación ante las actividades planteadas y se generaba un ambiente descontrolado donde no se respetan los turnos y/o no se escuchan las voces. En este contexto, y a pesar que los practicantes desplegaron variadas estrategias para controlar la disciplina y motivar a la participación, el compañerismo y el juego limpio, los alumnos repetían reacciones y actitudes que crearon desconcierto en los practicantes al percibirse desprovistos de reacción ante las situaciones previamente expuestas.

Si bien los practicantes no consignan textualmente la palabra *ansiedad*, todas las citas recuperadas para justificar esta categoría contienen expresiones como “No supe qué hacer”;

“No sé cómo manejar” “No supe qué decirle”; “No supe cómo manejarlo”; “No sé cómo resolver”; “No pudimos controlar”; “No pudimos manejar”. Estas palabras sugieren una *inseguridad* que resulta en la dificultad de la elaboración de una respuesta ante la valoración negativa de los acontecimientos (los comportamientos de los alumnos) y de los recursos personales de afrontamiento ante la situación experimentada.

También, los practicantes manifestaron sentir *estrés* o *preocupación* ante ciertas conductas inesperadas o violentas por parte de los alumnos. Estas emociones, también forman parte de la familia de la *ansiedad*.

Practicante 3: [...] Un evento realmente impactante ocurrió después de eso (el timbre sonó) fue que un estudiante tuvo un episodio de ira y **no supe cómo manejarlo**. Gracias a Dios Miss V. y Miss M. estaban allí. Tenía a un estudiante llorando y a otro enojado al mismo tiempo. El que estaba llorando, estaba llorando porque no llegó a jugar el juego... Tuve sentimientos mezclados. Estaba frustrada e impactada porque no supe qué hacer en esa situación... Fue una situación **estresante**.

En esta cita se describen varias emociones negativas relacionadas con la *ansiedad*, pero también con la *tristeza* y el *miedo*. La decisión de incluirla dentro de la categoría ansiedad resulta del análisis de la situación en su contexto ya que el practicante culmina su escrito identificando a la situación como estresante. Por lo que se infiere que en la respuesta emocional ante el acontecimiento, el practicante pudo tomar conciencia de la emoción que experimentó para poder, finalmente, identificarla y nombrarla.

Si bien la *ansiedad* se manifiesta ante una amenaza difusa, no deja de ser una emoción que, ante un peligro, prepara al cuerpo únicamente para la huida, el ataque y/o parálisis. En los ejemplos presentados, al igual que en el resto de las citas, el comportamiento incorrecto de los alumnos fue valorado como una amenaza para el desarrollo positivo de las clases de los practicantes. Sin embargo, no se produjeron manifestaciones de huida ni de ataques sino de parálisis.

Asimismo, el comportamiento de los alumnos del nivel primario generó *ira* en las practicantes. Si bien esta emoción no se describe como tal y no se repite con regularidad, se consideró relevante incorporarla a este análisis por el carácter descriptivo y fenomenológico

que tiene este trabajo. En las citas que a continuación se consignan, los practicantes manifiestan sentir *enojo* ante una conducta particular de los alumnos que interrumpe la clase:

Practicante 1: [...] Para mí, las instrucciones eran claras. Solo se necesitaba repetirlas porque los alumnos eran bulliciosos y hablantines. No podíamos controlar la disciplina. Por un momento **me sentí enojada** y **les advertí** que si continuaban portándose mal no recibirán los premios [...]

Practicante 2: [...] Leí el texto de nuevo moviéndome por el aula y sufriendo de dolor de garganta. **Sentí enojo** de tanto en tanto mientras leía. Leía, pero empecé a no terminar las oraciones para mirar a los alumnos que estaban hablando. Los miraba con los ojos grandes y les mostraba mi mejor **cara de enojo** [...]

A diferencia de la *ansiedad*, que dejaba a los practicantes sin respuestas, el *enojo* provocó reacciones instantáneas, como ser advertencias a los alumnos o ciertas respuestas corporales para visibilizar el estado emocional. Tal como señala Averill (1982) las emociones pertenecientes a la familia de la ira se activan ante una injusticia percibida. En los ejemplos presentados, los practicantes valoraron de forma negativa el comportamiento disruptivo de los alumnos al percibirlos como una amenaza al desarrollo normal de la clase.

Como señala Ritzer (1992) el docente y los alumnos tienen sus propios pensamientos y motivaciones durante la participación en la clase. De acuerdo a lo manifestado por los practicantes, sus motivaciones no se ajustan a las motivaciones de sus alumnos y es por eso que experimentaron emociones negativas al valorar que el comportamiento de los alumnos no era el correcto. Teniendo en cuenta los tipos de comunicación que se describen el eje comunicativo de la gestión del aula, se asume que todavía está presente la expectativa de una comunicación unidireccional que permite mayor control de los alumnos. Esta idea puede estar relacionada a su propia experiencia, recuerdos de su paso por el nivel primario o a las expectativas de las docentes formadoras y co-formadoras que observan las clases. Esto se evidencia en los relatos de los practicantes cuando afirman que los alumnos no sé “portaban mal” sino que tanto entusiasmo generaba una interrupción de la clase. Por ejemplo: “estaban todos entusiasmados jugando con los globos en vez de prestar atención, entonces la profesora

tuvo que intervenir y me sugirió guardar los globos”. Ante estas situaciones los practicantes, al no ser docentes, como indica Edelstein (1995), se debaten entre el ser y el deber ser.

5.1.2 Participación de los alumnos: tristeza, felicidad y amor.

La participación de los alumnos del nivel secundario generó mayormente *tristeza* en los practicantes. A diferencia del nivel primario, donde el entusiasmo de los niños frente a las actividades creaba indisciplina; en el nivel secundario los alumnos mostraron falta de participación y /o antipatía ante las actividades presentadas por los practicantes. Algunas manifestaciones de los practicantes se exponen a continuación:

Practicante 2: [...] Al principio me sentí **frustrada** porque no se escuchan, ni siquiera prestaban atención a sus compañeros. **Finalmente, me di cuenta que solo debía prestar atención al grupo que estaba exponiendo** [...]

Practicante 3: [...] Hoy también tuve problemas con A. y V. Se niegan a trabajar y además no vienen a clases regularmente. **Estuve mucho tiempo tratando de hacerlos trabajar**, pero ellos seguían hablando. **Finalmente, los dejé** porque otros alumnos que realmente querían trabajar me necesitaban.

La *tristeza*, a diferencia de las demás emociones negativas, disminuye la energía de forma momentánea para actuar en relación con una realidad que se revela diferente a la esperada (Malaisi, 2019). Los practicantes expresan *frustración* al sentirse ignorados o ante las actitudes de antipatía de los alumnos frente a las actividades propuestas. En este aspecto, estas emociones negativas se relacionan directamente con la dimensión organizativa del aula que contempla las estrategias para la motivación y el trabajo activo, colaborativo y cooperativo de los alumnos. Frente a las actitudes manifiestas en las citas, los practicantes toman la decisión de dejar de trabajar con los alumnos que no están interesados en la clase porque sienten que no pueden cambiar la situación y/o actitudes a pesar de los repetidos intentos. Si bien los practicantes reaccionan ante la *frustración*, se puede percibir claramente cómo el desaliento y el desánimo los induce a renunciar a esos alumnos en un intento por adaptarse a la situación para poder avanzar con su clase.

Por otra parte, en esta misma categoría se encontraron algunas manifestaciones de estados de *felicidad* y *amor* que tuvieron su origen en la participación activa y voluntaria de los alumnos del nivel primario y secundario.

Practicante 2: “[...] Para mi sorpresa, M. me preguntó sobre *doesn't*. Me estaba siguiendo cuando leía. **Me sentí feliz** [...]” - (carita feliz dibujada)

Practicante 3: “[...] **Fui muy feliz** con los resultados finales. Los alumnos crearon posters maravillosos y los presentaron. Estaba tan feliz que casi me puse a llorar [...]”

Practicante 5: “[...] Cuando los alumnos comenzaron a trabajar **estábamos muy** sorprendidas y **felices** de ver lo emocionados que estaban cortando y dibujando las imágenes para los folletos [...]”

La aceptación de las propuestas y participación de los alumnos en las actividades es un factor muy importante para el desarrollo de las clases durante la práctica docente. Los practicantes dedican muchas horas al día para la planificación de las actividades y el armado del material didáctico. Sin lugar a dudas, los practicantes esperan la aceptación de los alumnos, especialmente del nivel secundario, quienes tendían a no aprobar ni participar de las actividades. Por eso, la participación espontánea o las muestras genuinas de interés hacia las actividades generaron en los practicantes mucha *felicidad* al notar que todo lo planeado y preparado causaba un efecto motivador en los alumnos.

También, los practicantes expresaron *amor* ante las respuestas positivas y el trabajo de los alumnos:

Practicante 2: “[...] **Amé la clase** porque los alumnos me hicieron sentir segura con su entusiasmo. **Me llenaron de energía**[...]”

Practicante 5: “[...] Corregimos de forma oral dos oraciones por cada equipo. Todos querían participar, todos levantaron las manos para participar. **Amé esto** [...]”

Practicante 6: “[...] Cuando hicieron el “Bienvenida primavera” estaban todos realmente tranquilos y todos estaban trabajando en los posters. **Amé eso** [...]”

De manera similar a la *felicidad*, el *amor* surgió como respuesta a situaciones áulicas ideales para los practicantes donde las propuestas metodológicas fueron aceptadas con entusiasmo. Esta participación activa y entusiasta contagió de emociones positivas a los practicantes quienes, frente a escenarios opuestos, expresaron sentir emociones negativas.

5.1.3 Conocimiento de los contenidos conceptuales: felicidad y sorpresa (positiva)

La categoría *conocimiento de los contenidos conceptuales* de los alumnos causó en los practicantes *felicidad* y *sorpresa positiva*. Los practicantes valoraron positivamente los conocimientos y habilidades de los alumnos en relación con la lengua extranjera: inglés.

En primer lugar, se evidenció *sorpresa positiva*, es decir, los practicantes valoraron el acontecimiento sorpresa como algo que va de lo bueno a lo excelente según la línea de evaluación de los acontecimientos (Malaisi, 2019). Esta emoción encontró su estímulo en las habilidades que demostraron los alumnos para conectarse y entender las propuestas en la lengua extranjera. Conviene poner énfasis en que se evidencia un grado de subestimación por parte de los practicantes hacia sus alumnos. Cuando un acontecimiento inesperado acontece (los alumnos demuestran conocimiento) este se valora de forma placentera por lo que resulta en una sorpresa positiva.

Practicante 2: “[...] **Me sorprendí** que los alumnos entendieran algunos de los *hashtags*[...]”

Practicante 3: “[...] **Me sorprendió** la habilidad de algunos alumnos por inferir el significado y las nuevas formas gramaticales [...]”

De igual manera, las habilidades y el conocimiento de inglés de los alumnos originaron *felicidad* en los practicantes quienes sintieron un tipo de gratificación y bienestar al saber que los contenidos enseñados por ellos fueron asimilados por los alumnos.

Practicante 4: “[...] Durante la revisión del vocabulario, **me sentí feliz** al ver que ellos recordaban el vocabulario bastante bien[...].”

Practicante 6: “[...] **Me sentí feliz** cuando ellos recordaron el tiempo [...].”

En suma, los practicantes manifestaron haber experimentado tanto emociones positivas como negativas en relación con la categoría *alumnos*. Sin embargo, y de acuerdo a la información obtenida, las emociones negativas superan en número a las positivas. Es interesante destacar cómo las citas que expresan emociones negativas son más elaboradas y se asumen como un intento de catarsis por parte de los practicantes quienes sienten la necesidad de detallar la situación que les genera malestar. Si bien todas las emociones tienen una función específica, las emociones negativas generan un displacer que activa el modo defensa. El modo defensa, sostenido por varias horas y/o varios días no permiten la armonía que el sistema simpático y parasimpático necesitan para habilitar el modo creativo de los practicantes. En muchas de las citas seleccionadas, y que pueden consultarse en el Anexo I, los practicantes declaran sentirse enfermos (dolores de cabeza, insomnio y fatiga, entre otros) debido al desgaste físico y emocional que les genera la falta de participación de los alumnos de secundaria o la incontrolable energía de los alumnos de primaria.

5.2 Categoría PRACTICANTES: desempeño profesional y preconceptos

La categoría denominada *practicantes*, con sus micro-categorías *desempeño profesional* y *preconcepto*, se vincula con emociones pertenecientes a la *ansiedad*, la *tristeza*, la *vergüenza*, la *alegría*, la *felicidad* y el *amor*.

La categoría *desempeño profesional* está vinculada con las tareas asumidas como docente del aula que van desde la explicación de consignas, el monitoreo de los alumnos, el control disciplinar hasta la toma de decisiones didácticas. Los practicantes se observan, reflexionan y realizan autocríticas sobre su propio desempeño como docente dentro del aula. Los relatos evidencian que la emoción que dominó esta categoría fue la *ansiedad*.

Asimismo, las ideas preconcebidas que los practicantes tenían sobre sus alumnos se valoraron como posibles escenarios negativos o displacenteros que generarían, en el

imaginario de los practicantes, un peligro existencial para el dictado de las clases. Este peligro aparente y futuro causó estados emocionales negativos liderados por la *ansiedad*.

5.2.1 Desempeño profesional: ansiedad, tristeza y vergüenza, alegría, felicidad y amor.

La *ansiedad*, la *tristeza* y la *vergüenza* fueron emociones identificadas en relación con el *desempeño profesional* de los practicantes. Esta categoría brindó información relevante sobre el efecto que causa el *nerviosismo* en el desarrollo de la identidad profesional de los practicantes con respecto a la puesta en práctica de sus saberes y habilidades durante el dictado de sus clases.

Practicante 1: “[...]Practicamos cómo desarrollar las actividades muchas veces, pero por los **nervios** algunas cosas resultaron diferentes. Es decir, las explicaciones. Hice tarjetas para guiarme, pero en ese momento no las use[...]

Practicante 3: “[...]Cometí algunos errores. Estaba **muy nerviosa** cuando estábamos controlando la actividad que no me di cuenta de los errores que habían cometido los alumnos y mi compañera me tuvo que hacer dar cuenta de eso[...]

Practicante 6: “[...]Pude haber explicado mejor el juego, pero **estaba bloqueada**. Fui al escritorio para ver el tiempo y corroborar que lo que estaba haciendo estaba bien[...]

El *nerviosismo* que experimentan los practicantes al estar al frente de una clase puede considerarse normal debido a la naturaleza de la experiencia. Como señalan Edelstein y Coria (1995) los practicantes se inician en la docencia en un universo inexplorado e incierto que genera cuestionamientos e inseguridades. Sin embargo, los nervios que genera el primer día de clase o la novedad de las prácticas de la enseñanza, suelen extenderse a todas las clases durante el periodo de residencia. Esto lleva a que los practicantes cometan errores que pueden ser muy simples, como olvidarse de escribir el título de la clase, o muy significativos, como corregir de forma incorrecta un ejercicio. Además, es importante recordar que los practicantes están siendo observados por los docentes formadores que están dentro del aula para evaluar su desempeño profesional. En este contexto, los practicantes demostraron estados emocionales

de *ansiedad* manifestados por *nerviosismo* y *estrés* que exteriorizan en errores o bloqueos como el de la mente en blanco.

También, los practicantes demostraron sentir *ansiedad* con respecto a su *desempeño profesional* cuando pasan de la etapa de práctica a la de residencia docente. Como se mencionó en el apartado 4.2.1, el periodo de práctica docente (la fase de ensayo) se realiza en pareja pedagógica mientras que la fase de residencia docente se lleva a cabo de forma individual. Los practicantes manifestaron sentirse muy nerviosos e inseguros ante el cambio ya que, al no tener que compartir tareas, toda la planificación, el material didáctico y el dictado de la clase se transformaban en una responsabilidad individual.

Practicante 1: “[...]Estaba **muy nerviosa** porque estaba sola y no tenía la asistencia de mi compañera. Tenía que hacer muchas cosas[...]

Alumna 5: “[...]Hoy comencé el periodo individual y debo decir que **estaba igual de nerviosa que el primer día** en periodo de pares. Estar sola en frente de la clase es totalmente diferente a estar acompañada [...]

Practicante 6: “[...]Hoy **extrañé mucho a mi compañera**. Es mucho más fácil desarrollar una clase con la ayuda de una compañera. Hoy me siento un poco **insegura** y con mucha más responsabilidad. ¡Es difícil prestar atención a todo y monitorear, necesitas ojos extras! [...]

Según la información que brindan los practicantes, su desempeño profesional les genera *inseguridad* y *nerviosismo* en la fase de ensayo y en la de residencia. Sin embargo, esas emociones se incrementan durante el periodo individual como consecuencia de las nuevas responsabilidades asumidas individualmente.

A su vez, esta categoría reveló que, además de *ansiedad*, algunos aspectos del desempeño profesional de los practicantes les generaban *tristeza* al sentir *frustración* y *decepción* de ellos mismas como docentes a cargo de la clase:

Practicante 2: “[...]Me sentí **frustrada** explicando las instrucciones, pero **sé que fallé** en hacerlo. Por eso, puede ser, la razón por la que los estudiantes se distrajeron[...]

Practicante 3: “[...]Siento que **estoy fallando**. Continuó cometiendo errores hasta cuando doy lo mejor de mí. Intento, realmente lo intento. Pero **me frustró y me siento ansiosa** cuando me doy cuenta que sigo haciendo lo mismo [...]

Reconocer y reflexionar sobre los errores ayuda a mejorar y a gestionar los medios para superarlos. Pero, el autodiálogo de los practicantes revela una autoevaluación negativa que formó parte de un monólogo interno que predispuso el surgimiento de emociones negativas. Los errores que en un inicio se cometieron debido a los estados de *ansiedad*, con el transcurso de los días, resultaron ser el origen de la *tristeza* de los practicantes quienes, debido a las reiteradas frustraciones que experimentaban, no fueron indulgentes con ellos mismos al permitir que sus errores formen parte de su desempeño profesional.

Asimismo, estos errores o fallas descritas por los practicantes con respecto a su desempeño como docentes les generaron *vergüenza* y se pudo identificar a la *culpabilidad* como la emoción recurrente.

Practicante 5: “[...]No podía parar de pensar que me olvidé completamente de adaptar la evaluación a A. ... en este sentido **siento que fallé** como practicante[...]

(dibujo de carita triste)

Practicante 6: “[...]Hoy **me sentí mal** porque no puede estar con B. como siempre. En el juego de la memoria estaba solo y casi se pone a llorar [...]

La *culpabilidad* que sienten los practicantes se revela a través del tipo de relación que desean entablar con sus alumnos y especialmente con los alumnos incluidos. En este sentido, se observa que el deseo de ser inclusivos y prestar atención a las necesidades de cada uno de sus alumnos está presente. Sin embargo, se sienten culpables al no poder incluir en sus clases a los alumnos con problemas de aprendizaje o discapacidad. No cabe duda de que trabajar con alumnos incluidos es una tarea compleja para muchos docentes experimentados ya que requiere mucho amor, tiempo, conocimiento, compromiso y dedicación. En el contexto de la

residencia, esta tarea se torna aún más compleja y agobiante para los practicantes quienes no tienen experiencia en el aula con respecto a la educación inclusiva.

A pesar de las emociones negativas detalladas, los practicantes también experimentaron *alegría, felicidad y amor* en relación con su *desempeño profesional*. Según lo expuesto anteriormente, confiar en sí mismos como docentes fue un desafío personal que los llevó a sentir desde *ansiedad* hasta *tristeza*. Por esto, cada momento que ellos percibían como exitoso les generaba estados emocionales placenteros de *bienestar, serenidad, gratificación, satisfacción y tranquilidad*.

Cuando los practicantes empezaron a creer que podían superar los desafíos que les proponía la práctica docente, les otorgaron credibilidad a sus pensamientos de confianza en sí mismos. Malaisi (2019) asegura que los pensamientos son el origen de las emociones ya que a través de ellos las personas interpretan los acontecimientos que determinan su forma de sentir. Así, esos pensamientos positivos y motivadores permitieron el surgimiento de emociones positivas.

Practicante 1: “[...]Hoy estuve **relajada y tranquila**. Pienso que estoy empezando a confiar en mi capacidad para enseñar[...]

Practicante 3: “[...] Una vez que me di cuenta que no es imposible, **me relajé**[...]”

Practicante 5: “[...]Me sentí **muy cómoda**, no estaba dudando sobre lo que seguía en la clase[...]

Es importante destacar, nuevamente, la importancia del autodiálogo como generador instantáneo de emociones porque son expresiones de un sistema de creencias en particular. En los relatos, se manifiestan valoraciones positivas que elevan el nivel motivacional de los practicantes generando estados emocionales placenteros. La información que resulta de estas citas permite visibilizar la psicopedagogía de las emociones que plantea Bisquerra Alzina (2009). Si los pensamientos se transforman en hábitos, las emociones también. De modo que, desarrollando la competencia personal (Goleman, 1995) que incluye la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación la automotivación, los practicantes podrán gestionar de forma asertiva el modo de relacionarse con ellos mismos.

Igualmente, los relatos demuestran que los practicantes sintieron *interés* y *empatía* al considerar el bienestar de sus alumnos y actuar en consecuencia.

Practicante 2: “[...]Aproveché la oportunidad de preguntarle a los alumnos sus nombres de nuevo. Realmente los quería aprender. **Ellos se merecían** que los aprenda porque ellos aprendieron mi nombre muy rápido [...]”

Practicante 6: “[...]Finalmente, reproduje la canción del adiós a pesar de que el timbre había sonado **porque sé que ellos la aman** [...]”

El *interés* y la *empatía* forman parte de la familia emocional encabezada por el *amor*. Este hallazgo es importante porque demuestra cómo una emoción positiva resulta en gestiones áulicas centradas en los alumnos. Asimismo, permite la creación de lazos afectivos entre los practicantes y sus alumnos.

5.2.2 Preconceptos: Ansiedad

Cuando los practicantes hicieron su ingreso a las instituciones de residencia, tuvieron un periodo de observación que formó parte de la fase de ensayo. Esas observaciones sirvieron para que los practicantes conocieran la dinámica del aula a la que sus futuros alumnos estaban acostumbrados. A su vez, tuvieron la posibilidad de conocer a los alumnos. Si bien no se conoce a un grupo de alumnos en 3 días, los practicantes obtuvieron información sobre ellos por parte de la docente del curso y también sacaron sus propias conclusiones de acuerdo a los comportamientos, actitudes y nivel de participación durante las clases observadas. La categoría *preconceptos* surge de las ideas preconcebidas que los practicantes tenían de sus alumnos cuando iniciaron la fase de ensayo y la de residencia. Estos preconceptos contribuyeron a generar *ansiedad* antes de cada clase. Se evidencia un estado emocional dominado por el *nerviosismo* y la *preocupación* en relación con supuestos imaginarios u opiniones personales sobre los alumnos sin tener certeza absoluta de eso. El solo hecho de pensar que algo debe ser de una forma sin tener evidencia certera, genera ansiedad de forma instantánea.

Practicante 2: “[...] Estaba **nerviosa**, como siempre, pero lo que me generaba nervios eran los estudiantes, me sentía confiada con el plan y todo lo que había preparado. No sé cuál será la reacción de los estudiantes, especialmente este grupo [...]”

Practicante 3: “[...]estaba **muy nerviosa y no pude relajarme y disfrutar** de la clase. Los niños tienen una energía diferente a los adolescentes. De hecho, me sentí exhausta. Ellos necesitan cuidados especiales, especialmente en la forma en la que los tratas [...]”

Practicante 5: “[...]Debo confesar que tenía **miedo** porque observé dos clases y me di cuenta que eran indisciplinados usando el celular, entonces la profesora tenía que levantar la voz todo el tiempo durante la clase [...]”

Es necesario mencionar como los practicantes piensan o sienten con respecto a sus alumnos. En las citas, se manifiestan preconceptos sobre ellos (tanto niños como adolescentes) que alimentan, en cierta manera, un estado emocional que podría no existir o ser más leve si no se anticiparan juicios de valor o se imaginaran situaciones que, de acuerdo a los relatos, son siempre negativas.

Por ejemplo, varios practicantes se sentían ansiosos por el hecho de relacionarse con niños ya que, al ser tan pequeños, suponían cuidados o tratos especiales que ellos no estaban capacitados a brindar. A su vez, imaginar adolescentes indisciplinados generaba nerviosismo e inseguridad sobre el éxito de la clase.

5.3 Categoría LA CLASE: Desarrollo del plan de clase

La última categoría que se analizará es la denominada la *clase* cuya micro categoría es el *desarrollo del plan de clase* que se relaciona con las etapas de la clase y el desarrollo de las actividades.

El diseño del plan de clase es una instancia previa muy importante al dictado. Los practicantes dedican mucho tiempo en la escritura del plan y en la confección de material didáctico. Si bien, el plan de clase es una guía que se piensa y se prepara para prever

situaciones de aprendizaje significativas, puede estar sujeto a modificaciones. Sin embargo, para los practicantes el plan de clase se asume como una herramienta que les brinda seguridad en sus saberes, un orden lógico en el desarrollo de las actividades y un camino a seguir para la planificación de las futuras clases.

5.3.1 Desarrollo del plan: ansiedad

La clase es dinámica, cambiante y las circunstancias que la rodean determinan, muchas veces, cambios u omisiones en el plan de clase. Para los practicantes, estos cambios u omisiones generan *ansiedad* porque se perciben como obstáculos para completar con todo lo planificado. Al mismo tiempo, el pensamiento de terminar la clase con un plan incompleto genera *nerviosismo* cuya expresión emocional se manifiesta a través de decisiones didácticas desfavorables para el aprendizaje de los alumnos.

Practicante 2: [...]Debo admitir que **expliqué todo a las apuradas**, muy rápido y en inglés. **Sentí la necesidad de terminar con todas las actividades**. Pero la actividad terminó hecha por mí porque los alumnos no me entendieron y es por eso que no la hicieron conmigo [...]

Practicante 4: [...] El día de la *final task* **me puse realmente nerviosa porque no pude completar el plan**. La creación de los posters llevó la mayoría del tiempo y no pudimos seguir con la descripción ni la presentación. Sentí como un tipo de frustración porque eso significa reestructurar (el plan de) la próxima clase [...]

Practicante 5: “[...]En esta etapa fallé en preguntarles sobre los personajes e interactuar con los alumnos porque **estaba preocupada por el tiempo**, entonces corté la actividad un poco para controlar el tiempo y llegar a terminar la clase [...]

Como evidencian las citas, existe una gran *preocupación* y *nerviosismo* por concretar el plan de clase en su totalidad. Los practicantes no consideran que el plan de clase sea una guía flexible y sujeta a modificaciones. Por el contrario, la clase se asume exitosa si el plan de clase fue completado tal cual se planeó. Al valorar de forma negativa la idea de un plan incompleto, se activa inmediatamente el modo defensa que no les permite pensar con claridad

ni detenerse a evaluar las consecuencias de un plan condicionado únicamente por el tiempo. Esta fijación por empezar y terminar el plan durante la clase, interfiere con la dimensión organizativa de la gestión del aula en tanto relega las estrategias y las actividades planeadas, como así también las oportunidades de aprendizaje de los alumnos para favorecer la compleción del plan.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación se inició considerando al practicante como un sujeto emocional que transita por un proceso de búsqueda y construcción de su identidad como docente. El objetivo principal de este trabajo fue describir los estados emocionales de los practicantes en relación con la gestión del aula durante sus prácticas de la enseñanza. de esta manera, se pretende dar cuenta del rol que cumplen las emociones en la formación de los practicantes del Profesorado de Inglés de la UNCa. No cabe dudas que la gestión del aula es un aspecto de la docencia que todavía preocupa y ocupa a investigadores de la educación por ser un proceso multifacético y dinámico. Durante el periodo de práctica y residencia docente, la gestión del aula se torna un desafío más para el practicante quien, además de construirse como profesional, debe gestionar un aula efectiva para que los alumnos de las instituciones asociadas desarrollen aprendizajes significativos.

Previo al inicio de las conclusiones del análisis de los resultados, se destaca que, si bien esta muestra (6 practicantes) es pequeña, se considera que los datos obtenidos y el análisis realizado permitió identificar que los estados emocionales de los practicantes son un factor interviniente e influyente en las prácticas de la enseñanza y, particularmente, en la gestión del aula de los practicantes.

Si bien el tema de las emociones está en auge en educación, este tipo de trabajo enfatiza y demuestra la necesidad de mirar al docente de inglés en formación más allá de la

especificidad de su campo disciplinar para abordar una formación integral que contemple el desarrollo de la inteligencia emocional como un aspecto fundamental de su formación.

En el ámbito educativo, las emociones han sido considerablemente investigadas para demostrar su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Sin embargo, las emociones en relación con la enseñanza y la formación docente inicial, o las prácticas de la enseñanza en particular, están empezando a ser observadas con mayor interés y formalidad ya que se está demostrando que la dimensión emocional de la formación docente inicial es un aspecto que incide en el proceso formativo del practicante e influirá en su desempeño como profesional.

Previo al inicio de las conclusiones del análisis de los resultados se destaca que, si bien esta muestra (6 practicantes) es pequeña, los datos obtenidos y el análisis realizado permitió describir los estados emocionales de los practicantes y cómo estos se relacionaron con su gestión del aula durante sus prácticas de la enseñanza.

Ante todo, se develó que los practicantes experimentaron principalmente emociones negativas en relación con la gestión del aula durante sus prácticas de enseñanza. Se pudieron identificar varias emociones pertenecientes a las familias emocionales de la *ansiedad*, la *tristeza*, la *vergüenza* y la *ira*. Por otra parte, y con menor frecuencia, se identificaron emociones positivas pertenecientes a las familias emocionales del *amor*, la *felicidad*, la *sorpresa* y la *alegría*.

Acerca de las tres categorías de la gestión del aula analizadas en este trabajo, la categoría denominada *alumnos* evidenció que el comportamiento de los alumnos del nivel primario generó ansiedad y enojo por parte de los practicantes mientras que la falta de participación e interés de alumnos de secundaria les generó tristeza. La participación de los alumnos y el conocimiento de los contenidos conceptuales en ambos niveles causó estados emocionales relacionados con la felicidad, el amor y la sorpresa positiva.

Desde la categoría titulada *practicantes*, se demostró que el desempeño profesional de los practicantes les generó mucha ansiedad, tristeza y vergüenza al concienciarse de los

errores y faltas en relación con sus saberes y capacidades como docente. Sin embargo, esta misma categoría generó felicidad, amor y alegría cuando los practicantes le otorgaron credibilidad a los pensamientos de confianza en sus propias capacidades como docentes.

Por su parte, en la categoría *clase*, se identificaron únicamente emociones negativas pertenecientes a la familia emocional de la ansiedad. Estas emociones surgieron como resultado de la valoración negativa que causaba la predicción de una clase finalizada con un plan de clase incompleto. Las actividades que excedían el tiempo estipulado fueron mayormente el origen de las dos emociones más recurrentes: el nerviosismo y la preocupación. Las expresiones emocionales de los practicantes evidenciaron la falta de situaciones de aprendizaje significativas para los alumnos de las instituciones de residencia.

Como evidencian estas categorías, las emociones de los practicantes juegan un rol importante en sus prácticas de la enseñanza, particularmente ante la complejidad y multidimensionalidad de la gestión del aula. Muchos de los ejemplos resultantes del análisis demuestran que los estados emocionales negativos podrían haberse evitado mediante la elaboración de estrategias para la gestión asertiva de las emociones. De esta manera, los practicantes habrían canalizado la energía de las emociones negativas para minimizar su efecto displacentero. Asimismo, los estados emocionales positivos podrían haberse maximizado para lograr un alto rendimiento en las responsabilidades asumidas como docentes a cargo del aula.

La Educación Emocional ha demostrado que las emociones son educables. Es decir, el desarrollo de competencias (socio) emocionales permitirá comprender las propias emociones, expresarlas asertivamente, prevenir y minimizar los efectos perjudiciales de las emociones negativas y tener la habilidad para generar emociones positivas. En este marco, la inclusión de la Educación Emocional a la formación docente inicial como un proceso de participación activa, brindará posibilidades de construcción de experiencias que permitan el autoconocimiento y la gestión emocional.

Por todo lo expresado, se considera que este trabajo es el inicio de un recorrido que debe realizar el *Taller de Práctica Docente II y Residencia* para fortalecer y actualizar la formación inicial de los futuros profesores de inglés. Este trabajo intentó demostrar que los

estados emocionales de los practicantes forman parte de la gestión del aula y que, muchas veces, influyen negativamente en el conjunto de acciones que permiten esta gestión. Se espera generar, inicialmente, un cambio de perspectiva con respecto a la formación de los practicantes del Profesorado de Inglés. Para esto, se pretende la incorporación de estrategias educativas que promuevan el desarrollo de competencias personales y sociales durante todo el periodo de práctica y residencia. De esta manera, se contribuirá al desarrollo de las competencias emocionales de los practicantes las que contribuirán con una gestión de aula efectiva y afectiva.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alhebaishi, S. (2019). Investigation of EFL student teachers' emotional responses to affective situations during practicum. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1201-1215.
- Allende Felgueroso, A., et al. (2005) La gestión de la clase. *Padres y maestros*,4,1-5.
- Andreozzi, M. (2011) Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115.
- Avaca, C. y González, M. (2019). Los inicios: Emociones y prácticas docentes. 13 congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En Memoria Académica.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *La psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis S.A.

Braidot, N. (2008). *Neuromanagement*. Granica.

Campbell, J. (1999). *Student discipline and classroom management*. Charles C. Thomas Ltd.

Cruz Delgado, J. y García Martínez, A. (2019). Sentimientos y emociones sobre la práctica docente: un estudio de casos con profesores en formación inicial de química de la universidad distrital Francisco José de Caldas. V congreso internacional de investigación pedagógica. Escuela, maestro y estudio. Del 7 al 11 de octubre de 2019.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, ediciones UNESCO.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 71-89.

----- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

----- (2015). La enseñanza para la formación en la práctica. *Educación, formación e investigación*, 1 (1), 1-11.

Elichiry, N. (2000). *Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo*. Ediciones Manantial, SRL.

Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción pedagógica*, 16, 182-193.

Fernandez Abascal, E. et al. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial centro de estudios Ramon Areces, S.A

García González, C. (2012). Emociones y Sentimientos en el Primer Día de Práctica: Mi Primer Contacto Práctico con la Educación Física. *Motricidad y persona*, 11, 39-48.

- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Educación.
- Gibbs, G. (2013). *Learning by doing*. Oxford Brookes University
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Lelibros.org.
- (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós, S.A
- Harmer, J. (2007) *The practice of English language teaching*. Pearson.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. MacGraw Hill.
- Heryatun, Y. y Septiana, T. (2020). Pre-service teachers' emotion in teaching practicum. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 61-68.
- Izard, C. (1991). *The Psychology of emotions*. Plenum Press
- Jones, V. y Jones, L. (2001). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Allyn & Bacon.
- Kakkar, N. (2014). Teaching Competency of Teacher-Trainees in Relation to their Emotional Intelligence. *Indian journal of applied research*, 4 (8),122-124.
- Lewin, L. (2015). *Gestión educativa en acción: cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente*. Nuveduc libros.
- Lewin, L. (2016). *El aula Afectiva*. Santillana editorial S.A

- Li, D. et al. (2018). Student Teachers' Emotions, Dilemmas, and Professional Identity Formation Amid the Teaching Practicums. *The Asia-Pacific Education Research*, 27 (6), 441- 453.
- Maggioni, I. (2020). Neurociencias de las emociones. Ediciones Libella.
- Malaisi, L. (2019). *Modo creativo: educación emocional en jóvenes y adultos*. Paidós.
- (2021). Educación emocional. en L. Malaisi (comp.), *Módulo 1: educación emocional* (pp.19-23). Universidad Nacional de Villa María
- Martin, A., Ginns, p., y Papworth (2017). Motivation and engagement: Same or different? *Learning and Individual Differences*, 55, 150-162. University of New South Wales
- Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D., y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. En R. Stenberg y S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp.528-549). Cambridge University Press.
- Mac Lean, P. (1990). *The triun bain in evolution: role in paleocerebral functions*. Plenum Press.
- Quesada Alpizar, J. (2007). *Didáctica de las ciencias experimentales*. EUNED.
- Reyes Cruz, M. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, (e25), 1-14.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. *La escuela cotidiana*, 198-222. Fondo de cultura económica.
- Ritzer, G. (1992). *Sociological theory*. McGraw-Hills
- San Martín, G. y Escobar Bosco, A. (2018). Las emociones de los docentes en formación durante el proceso de aprender- a- enseñar una lengua- cultura extranjera. *Abordajes UNLaR*, 6 (11), 63-79.

Selingman, M. (2006). *La auténtica felicidad*. Ediciones BSA.

Shaver, P., Morgan, H., Wu, S. (1996). Is love a basic emotion? *Personal relationships*, 3,81-96.

Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En R. Menghini & M. Negrin (Eds.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. (pp.23-48). Jorge Baudino Ediciones.

Strong, M., Tejada, M., Gallardo, M. y Grosso, L. (2017). La dimensión afectiva en la formación del profesor de inglés: representaciones subjetivas y emociones. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Stamateas, B. (2017). *Calma emocional*. Vergara.

Strongman, K. (2003). *The Psychology of emotion*. John Wiley & Sons Ltd.

Ten Houten, W. (2007). *A General Theory of emotions and social life*. Routledge.

Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula: todo lo que me hubiera gustado saber cuándo empecé a dar clase*. Narcea S.A

Vargas Beal, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. ETXETA, SC.

Wuebbles, T., et al (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. En Evertson and Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, (pp.1161-1191). Lawrence Elbaum Associates.

