



Percepción y estrategias de gestión emocional del profesor de educación básica.

48

Ana Rosa Rodríguez Durán

Doctora en Ciencias para el aprendizaje. Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
danafy.24@ujed.mx

Miriam Hazel Rodríguez López

Maestra en Desarrollo Humano y Valores. Facultad de Ciencias Químicas de Universidad Juárez del Estado de Durango.
miriamhazel_rodriguez1@hotmail.com

Leticia Pesqueira Leal

Posdoctora en Teoría de la Ciencia. Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
letty_pl@hotmail.com

José Cirilo Castañeda Delfín

Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
jcastaneda@ujed.mx

Susuky Mar Aldana

Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
susuky@ujed.mx

Resumen:

La presente investigación tiene como objetivo describir la percepción que los docentes de educación básica tienen de sus emociones a partir de la interacción con sus alumnos, pares y directivos, así como determinar las estrategias de gestión emocional que emplean los docentes de educación básica. El abordaje a este interés de estudio se hace a partir del modelo teórico de gestión emocional de Gross (1998), el estudio se asume desde el paradigma cualitativo, a través de un diseño de estudio de caso con múltiples unidades de análisis, los participantes 15 profesores de educación básica de diferentes instituciones educativas, las técnicas e instrumentos empleados para la recuperación de información fue el autorreportaje, así como la narrativa de sus experiencias y percepciones emocionales en la interacción con sus alumnos, pares (compañeros de centro educativo) directivos o jefes inmediatos, el tratamiento de la información se llevó a cabo a través del software Atlas. Ti versión 7.0. Los resultados muestran que las emociones negativas que prevalecen en la interacción con los alumnos, pares y directivos son estrés, enojo, celos, frustración, impotencia, incertidumbre y miedo; mientras que las emociones positivas son de alegría, satisfacción, confianza y empatía. Las estrategias de gestión emocional empleadas por los docentes son modulación de la respuesta emocional y cambio cognitivo.

Palabras Clave: emociones, personal docente, educación.

Abstract:

The purpose of this research is to describe the perception that basic education teachers have of their emotions from the interaction with their students, peers and managers, as well as to determine the emotional management strategies used by basic education teachers. The approach to this study interest is based on the theoretical model of emotional management of Gross (1998), the study is assumed from the qualitative paradigm, through a case study design with multiple units

of analysis, participants 15 Basic education teachers from different educational institutions, the techniques and instruments used for information retrieval was self-report, as well as the narrative of their experiences and emotional perceptions in the interaction with their students, peers (peers of educational center) managers or bosses. Immediately, the information processing was carried out through the Atlas software. Ti version 7.0. The results show that the negative emotions that prevail in the interaction with students, peers and managers are stress, anger, jealousy, frustration, helplessness, uncertainty and fear; while positive emotions are of joy, satisfaction, trust and empathy. The emotional management strategies employed by teachers are modulation of the emotional response and cognitive change

Key words: emotions, teaching staff, education.

Introducción

¿Cuál es la utilidad de aproximarnos al reconocimiento del componente emocional del personal docente en un contexto educativo de formación básica?. Las emociones situadas en el contexto educativo es un referente de estudio que va adquiriendo cada vez más fuerza, desde los aportes de Bisquerra (2003) al incorporar el concepto de educación emocional como innovación educativa que responde a necesidades sociales; las competencias emocionales de Bisquerra & Pérez (2007) como constructo ampliado desde los aportes de Salovey & Sluyter (1997) y las propuestas de abordaje científico declaradas por Ambrona, López & Márquez (2012); Carpena (2003); Ruiz, Roca & Castillo (2002); Vadebencoeur & Bégin (2005), Perandones & Castejón (2008); Cano & Reyes (2015); Iglesias-Cortizas et al. (2018); Sánchez & Manrique (2018); Arístulle & Paoloni (2018).

Ante un sistema social y educativo en permanente evolución y con la presencia de desafíos estructurales e ideológicos, es necesario asumir un reconocimiento de sujetos emocionales (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017) en que se incluye y reconoce al estudiante pero también al docente mismo, ya que con base en Badia, Monereo & Meneses (2013) al interior del aula se presentan cada vez más un incremento de relaciones conflictivas mismas que inciden en el desarrollo efectivo de los procesos educativos dando lugar a estados emociones con

los que el docente debe lidiar, aunado con aspectos asociados al liderazgo, manejo de estrés, afectividad, impulsividad, adaptabilidad, gestión del conflicto entre otros.

Así mismo el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra inmerso en una red de interacciones que de una manera u otra ejercen influencias y presiones, de ahí que tener un reconocimiento, control y gestión de las emociones representa la posibilidad de mantener una relación funcional y afectiva entre todos los actores implicados; Hargreaves (1998) ya señalaba que los propósitos emocionales y las conexiones de los maestros con sus estudiantes impactan la estructura, la pedagogía y los aspectos de planificación del proceso educativo.

En este sentido al explorar la percepción emocional del docente abre la posibilidad de discernir desde lo que Lazarus (1999) denomina el sistema complejo de pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias corporales y estados fisiológicos que las emociones generan; de tal manera que busquemos aproximarnos a la definición de un perfil docente que asume un auto reconocimiento de sus capacidades y manifestaciones emocionales, Badia, Monereo & Meneses (2013) señalan que un buen profesor es aquel que es capaz de construirse a través de múltiples versiones de sí mismo, flexibilizando y ajustándose a las diferentes circunstancias concepciones, estrategias y sentimientos que constituyen sus discursos y actuaciones como docente.

De ahí que los objetivos de esta investigación son:

- a. Describir la percepción que los docentes de educación básica tienen de sus emociones a partir de la interacción con sus alumnos, pares y directivos.
- b. Determinar las estrategias de gestión emocional que emplean los docentes de educación básica.

El abordaje a este interés de estudio se hará a partir de la aproximación del modelo teórico Gross (1998) en el cual propone cinco componentes o estadios para establecer los procesos de generación y regulación de una emoción; antes de enunciar estos estadios es preciso declarar que se entiende por regulación emocional desde la perspectiva del propio Goss (1998) en el que señala

La regulación emocional se refiere a los procesos en los cuales los individuos influyen en las emociones que tienen, la forma en como las experimentan y como las expresan; esta regulación puede presentarse de manera automática o controlada, consciente o inconsciente, y puede tener sus efectos en uno o más puntos de la emoción (p. 275).

El primero de los estadios del modelo de estrategias de regulación emocional es la *selección e identificación de la situación*, la cual se refiere a la condición de aproximarse o alejarse de situaciones, contextos o personas, la selección o identificación de la situación asume el reconocimiento de las características probables de situaciones remotas y de expectativas emocionales, para ello se requiere de un autoconocimiento para tomar las decisiones acertadas para buscar y/o evitar estas situaciones que apoyen a regular la emoción.

Otro de los estadios es el relacionado con el *cambio o modificación* situacional en el cual se busca transformar las situaciones para alterar su impacto emocional; por otra parte el *Attentional Deployment o focalización de la atención*, es el tercero de los estadios, y hace referencia a procesos como distracción y concentración, con el propósito de dirigir la atención en un contenido no emocional para su control.

El *cambio cognitivo* o *Cognitive Change* se basa en la premisa de que "la emoción requiere que las percepciones sean integradas con significado y que las personas evalúan su capacidad para gestionar la situación" (Gross, 1998, p.284); el cambio cognitivo lleva a la persona a generar defensas psicológicas como negación, aislamiento, intelectualización, así como el interpretar eventos más positivamente de lo garantizado y la comparación social, que implica contrastar la propia situación con la de otro menos afortunado.

Finalmente la *modulación de la respuesta emocional* en la cual se pretende influir directamente en la fisiología, la experiencia o el comportamiento, a diferencia de los cuatro anteriores estadios, este último, está relacionado con estrategias in situ ante la emoción es decir la regulación o modulación ocurre tarde, una vez que ya se ha generado la emoción;

aquí se pueden usar técnicas para atacar la respuesta fisiológica.

Método

El abordaje metodológico se da a partir del paradigma cualitativo a través del método estudio de caso con múltiples unidades de análisis con base en Rodríguez, Gil, & García (1996) el cual lo define como proceso de indagación fundamentado en el análisis procedimental, profundo y objetivo del objeto de interés.

Los participantes fueron 15 profesores (as) de educación básica (1 hombre y 14 mujeres) todos de diferentes instituciones educativas, la media en edad de los profesores son 40 años y la media de periodo de servicio profesional docente es 17 años.

Los criterios para considerar para la selección de este grupo de análisis fue el que estuvieran desarrollando actualmente actividades frente a un grupo de estudiantes de educación básica, que estuvieran integrados a comisiones o consejos de trabajo, que tuvieran interacción con sus directivos y/o jefes inmediatos, además de pertenecer a diferentes centros educativos para generar un factor de mayor confidencialidad y libertad en la manifestación de sus experiencias.

Las técnicas e instrumentos empleados para la recuperación de información fue el autorreportaje, el cual consistió en una guía que señalo las áreas o preguntas fundamentales que se tratarían en el estudio; así como la narrativa (Coffey & Atkinson, 2003) de sus experiencias y percepciones emocionales en la interacción con sus alumnos, pares, directivo o jefes inmediatos donde "la narración no es sólo fue una reconstrucción de los hechos y vivencias, sino una producción que creo y dio sentido a las propias experiencias de los estudiantes" (Arias & Alvarado, 2015, p.174).

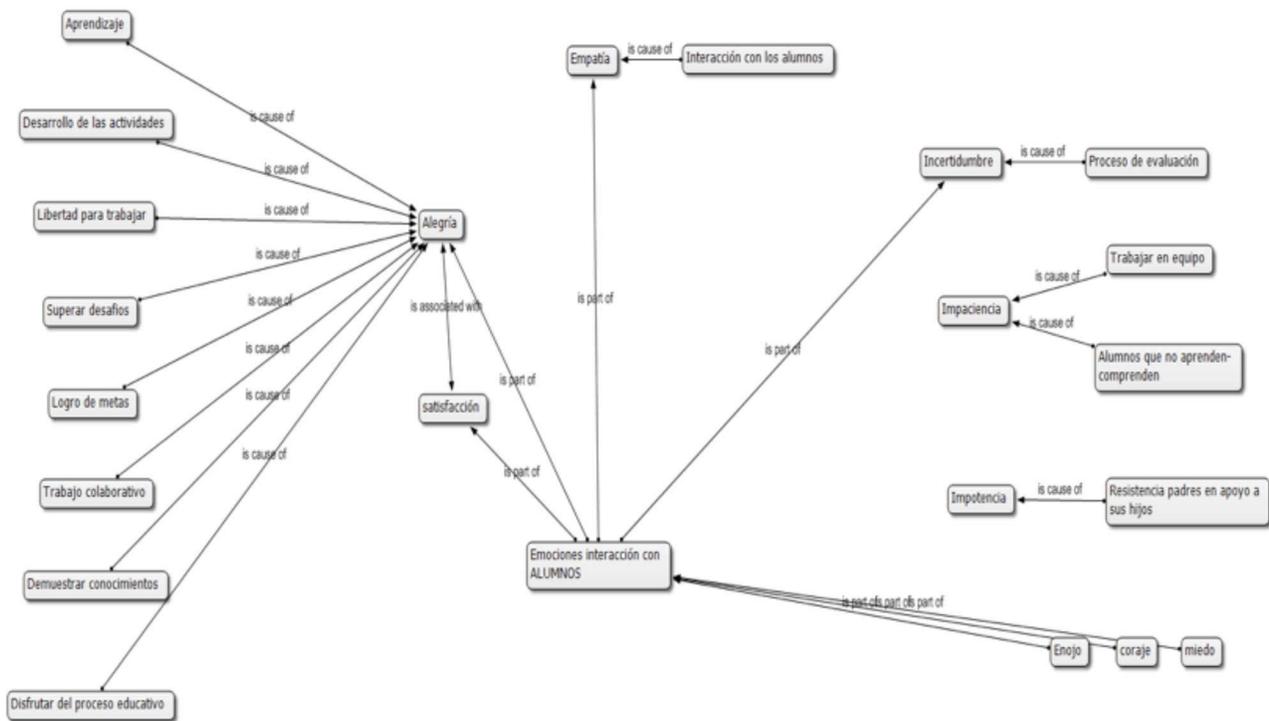
El tratamiento de la información se llevó a cabo a través del software Atlas. Ti versión 7.0 a partir de la técnica de reducción de datos estableciendo categorías y unidades de análisis alineadas a los objetivos.

El criterio de credibilidad para esta investigación se cumplen con base en Guba (1983) a partir del pro-

cedimiento de verificación de resultados por los participantes del estudio donde ellos los reconocen como verdaderos, y el criterio de confirmabilidad o reflexividad a través de los procedimientos de transcripciones textuales de la información recuperada de las unidades de análisis y contrastación de los resultados con la literatura existente. Las consideraciones éticas se atienden a partir de los principios de voluntariedad y confidencialidad, declarados en la carta de consentimiento informado que es revisado, aprobado y firmado por cada uno de los participantes del estudio.

Resultados

Atendiendo al primero de los objetivos de investigación se presentan este apartado de resultados, en el cual se describen la percepción emocional de los docentes a partir de la interacción con sus alumnos, pares y directivos. En la figura 1 se muestran las emociones que los docentes perciben en sí mismos, a partir de la interacción con los alumnos, donde se aprecia que las emociones declaradas como positivas desde el modelo conceptual de Bisquerra (2000) es la alegría, misma que está mayoritariamente fun-

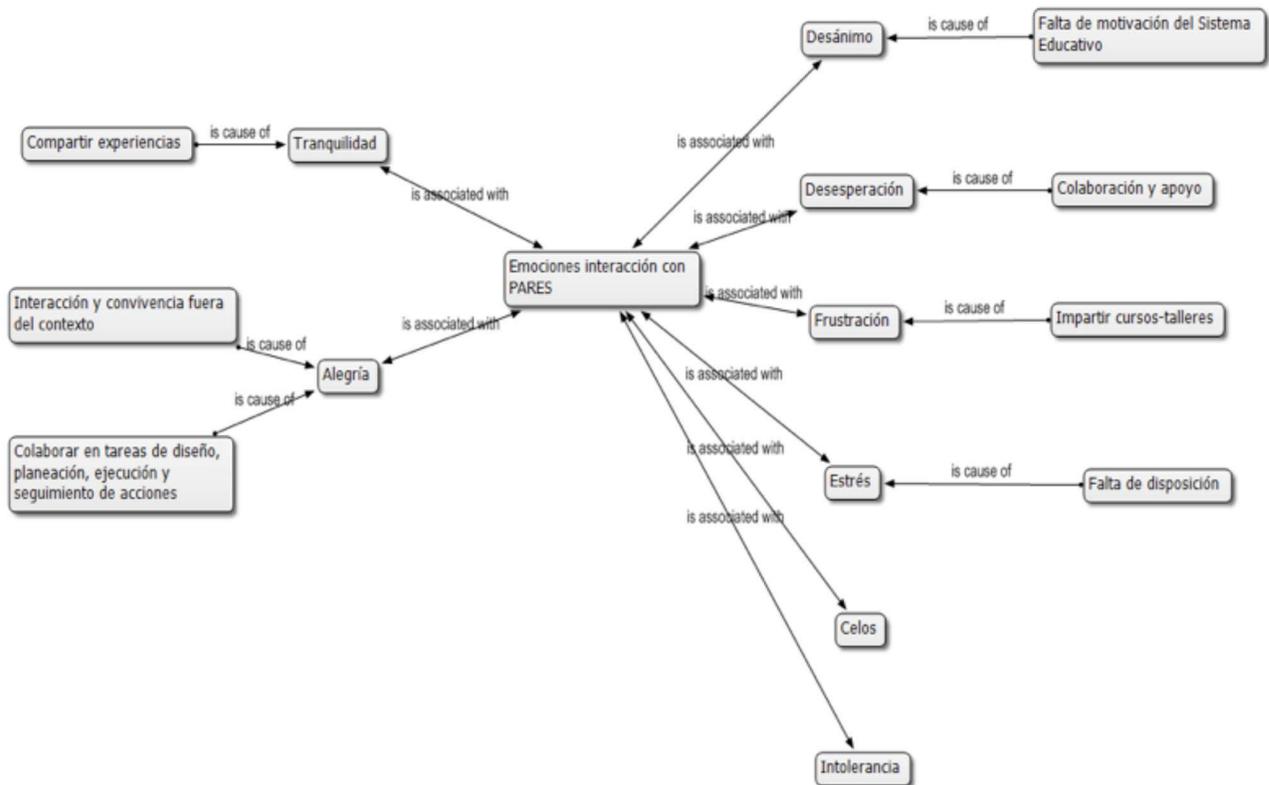


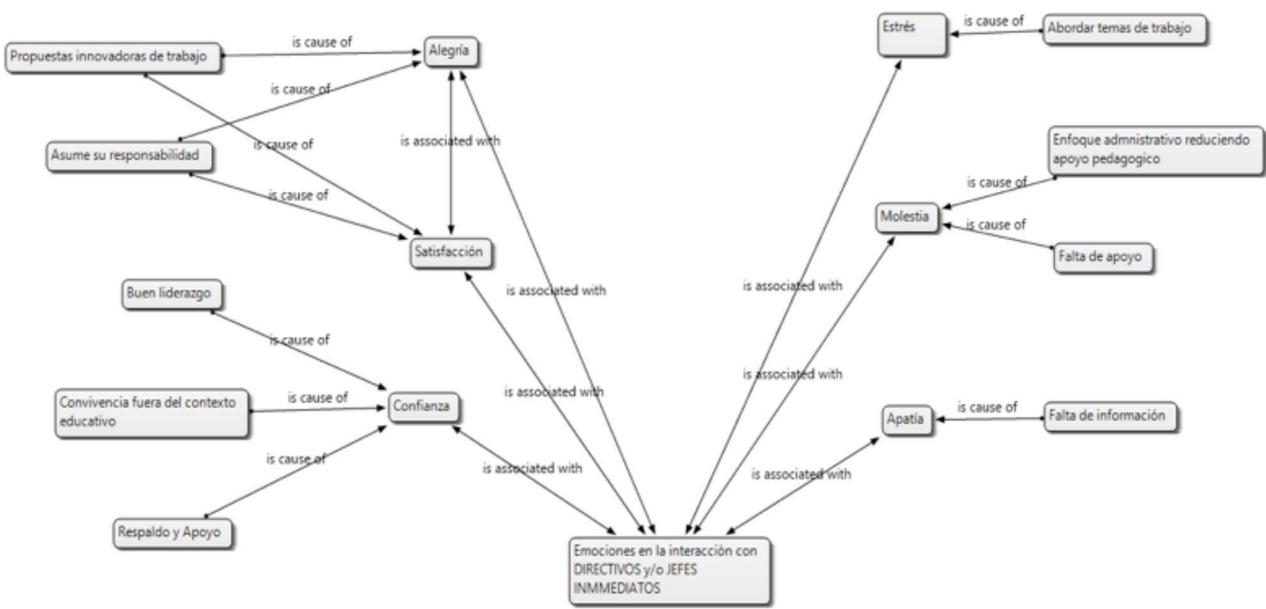
damentada a partir de los asertos recuperados del análisis cualitativo, no obstante se reflejan también emociones declaradas como negativas siendo estas la incertidumbre, la impaciencia, impotencia, enojo, coraje y miedo.

Es importante señalar que la categoría de la emoción alegría, están asociadas con aspectos del proceso de aprendizaje, la consecución de los objetivos del mismo, en que se identifican las adquisición de capacidades y habilidades, trabajo colaborativo, esto representa desde Zembylas (2005) que no solo la emoción está ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al quehacer del maestro, sino que afecta permanentemente la identidad del docente y del estudiante, de tal manera que los éxitos reflejados en esta área genera en el profesor esta carga emotiva de alegría, empatía y satisfacción.

Sin embargo también existen circunstancias que generan emociones negativas que impactan en la interacción, siendo estas la incertidumbre de cara a procesos de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, donde la evaluación debería entenderse como un proceso que representa una fortaleza y acompañamiento al proceso de aprendizaje de las niñas y los niños de educación primaria, no obstante prevalece desde la perspectiva del propio docente la emoción de incertidumbre, asociada a la evaluación de sus funciones reflejada en el desempeño de sus alumnos.

La falta de capacidad o poco entrenamiento para promover en los estudiantes condiciones para el trabajo en equipo o la adquisición de conocimientos es un factor que genera en el docente emociones de impaciencia y desesperación.





“...me genera una emoción de desesperación cuando veo que mis alumnos no saben trabajar en equipo o cuando no aprenden o comprenden por más que les explico...” P.13

“...me provoca una emoción de estrés... es estresante porque no hay disposición de mis compañeros para trabajar...” P2

“...me genera desánimo ya que no hay mucho entusiasmo entre mis compañeros ni tampoco del mismo sistema educativo...” P10

En la figura 2 se muestran los resultados asociados a la percepción emocional del docente a partir de la interacción con sus pares académicos, en este estudio se puede identificar que prevalecen la manifestación de emociones negativas en las cuales destacan el desánimo, la desesperación, frustración, estrés, celos e intolerancia; en este sentido es valioso reconocer en el docente la posibilidad de reconocer estas emociones que se tienen lugar en la interacción con sus compañeros de trabajo, ya que es un reflejo de las circunstancias que se hacen presente en los sistemas vivos y en permanente interacción desde la perspectiva sistémica de Bertalanffy (1951) algunos de los asertos que aseveran el hallazgo empírico son:

Sin embargo las emociones de tipo positivo también son percibidas en estas interacciones con los pares académicos y nuevamente la emoción de alegría es significativa, esta vez asociada a la interacción y convivencia fuera del contexto educativo, además de resaltar que esta emoción tiene lugar cuando se dan condiciones de apoyo y colaboración en tareas académicas, de tal manera que la interacción con el otro desde un componente social y laboral enmarca en este tipo de emociones, siendo así importante el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, algo que se da por entendido, sin embargo vale preguntarse ¿Qué tanto los contextos educativos promueven entre los pares este tipo de estrategias?.

La percepción emocional asociada a la interacción con los directivos y/ o jefes inmediatos está representada en la figura 3, donde se puede observar un equilibrio en las emociones denominadas negativas y positivas (Bisquerra, 2000).

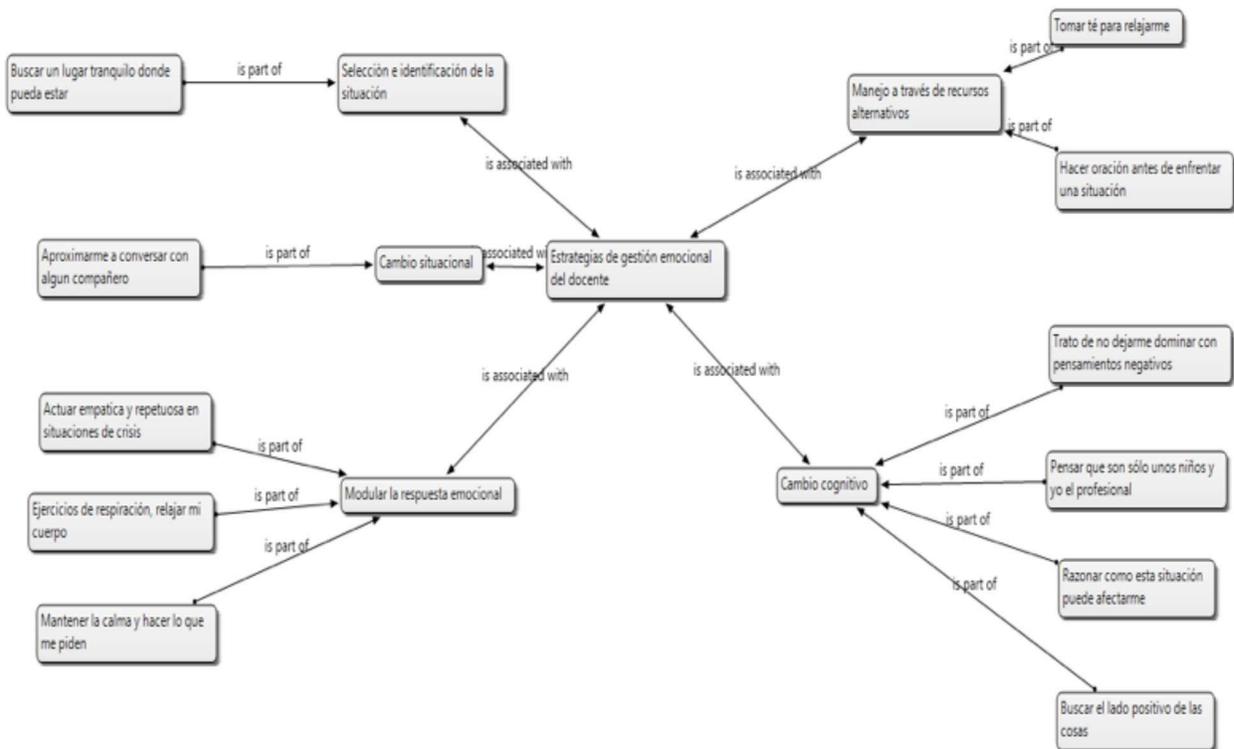
Nuevamente el grupo de estudio de los profesores, asignan la alegría como una emoción predominante en las tres dimensiones de análisis, acompañada de emociones de satisfacción y confianza, estas obedecen a situaciones de contexto donde está representado el liderazgo, el trabajo colaborativo, los apoyos-respaldo y el asumir responsabilidades, en este sentido Romero (2006) señala que cuando existe un adecuada interacción enmarcada en un liderazgo directivo se garantiza un desempeño óptimo de todas las funciones del proceso educativo.

En contraste, el estrés es motivado por la interacción con directivos, molestia-enojo por las condiciones administrativas en que han operado el sistema educativo restando valor al acompañamiento y dirección en los procesos que se viven en las insti-

tuciones educativas, es así como se identifica que la subcategoría de apoyo es un común denominador a partir de su condición de presencia/ausencia lo que determina el ser un generador de emociones negativas o positivas.

En la figura 4 se muestran los resultados al análisis de las fuentes de información proporcionadas por los docentes de educación básica en torno a sus estrategias de gestión emocional que implementan; importante señalar que la designación de las categorías en esta dimensión obedecen a un denominación de carácter deductivo desde el modelo teórico de gestión emocional de Gloss (1998) con la derivación de otra categoría la que se denominó gestión o manejo a través de recursos alternativos.

Se observa el predominio de dos categorías asociadas al estadio de cambio cognitivo y modulación de la respuesta emocional, el primero de ellos atiende a una acción preparatoria a la manifestación de la emoción, mientras que la segunda corresponde a la etapa de contención cuando la emoción ya se hizo presente.



Es importante reconocer en el docente la declaración de estas estrategias para generar una gestión emocional en la interacción con los alumnos, pares y directivo, ya que esto fortalece su desempeño profesional, donde el profesor no debe ser visto como un elemento que promueve y facilita la formación, algunas veces distanciado de la subjetividad y de las implicaciones propias de la interacción misma.

El docente al estar dirigiendo y ser parte de proceso de aprendizaje, se podría entender que el estadio de cambio cognitivo como estrategia de gestión emocional del que habla Gloss (1998) es el que ofrecer mayores elementos de fundamentación en este estudio. Sin dejar de lado como otras estrategias de gestión emocional alternativas, asociadas con el sistema de prácticas comunes y de creencias le dan sentido para manejar su carga emotiva.

Conclusiones

Es así como este estudio ofrece un referente al respecto de las emociones que perciben el docente con los actores más próximos en su ejercicio profesional, donde se reconoce a la emoción asociada a factores del aprendizaje, interacción, apoyo, liderazgo, logro de objetivos y trabajo colaborativo, esto corrobora lo declarado por Bisquerra (2001) al describir al docente como un formador pero a la agente introspectivo, que debe aprender a educar sus propias emociones, para transitar de una educación afectiva a la educación del afecto; es decir situar como objeto de aprendizaje a las emociones.

La percepción del docente de sus emociones en la interacción con sus alumnos, pares y directivos, sin bien están matizadas por emociones clasificadas como positivas y negativas, se identifican factores y situaciones determinantes que motivan estas emociones siendo este el apoyo que pueden o recibir de sus pares, directivos y padres de familia, de manera que el docente demanda el sentirse respaldado para cumplir con el reto que demanda el sistema educativo.

Por otra parte las estrategias de gestión emocional que pone en práctica el docente, tienen mayor presencia las que se orientan a manejar las emociones generando un cambio cognitivo, además

de modular la respuesta emocional, siendo este un factor de atención que justifica el complementar estas estrategias de regulación emocional con el propósito de elevar la calidad de las relaciones sociales y de bienestar subjetivo del docente y por consecuencia sus desempeños profesionales.

Referencias

- Ambrona, T., López, B. & Márquez, M. (2012).** *Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria.* REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23(1), 39-49. Recuperado el 03/07/2015 de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Ambrona.pdf>
- Arias, C. & Alvarado, S. (2015).** *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos.* Revista CES Psicología, 8(2), 171-181. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n2/v8n2a10.pdf>
- Aristulle & Paoloni (2018).** *El rol de las emociones en la construcción de identidades profesionales de futuros profesores.* Anuario digital de investigación, 1, 280-300. Recuperado de <file:///C:/Users/3/Documents/EMOCIONES/1564-2604-1-PB.pdf>
- Badia, A., Monereo, C., & Meneses, J. (2013).** *Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique.* Universitas Psychologica, 13(1), 161-173. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>
- Bertalanffy, L.V. (1951).** General system theory - A new approach to unity of science (Symposium), Human Biology, 23, 303-361
- Bisquerra, R. (2000).** *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2001).** *¿Qué es la educación emocional?* Temáticos de la Escuela española, 1 (1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis
- Bisquerra Alzina, R. (2003).** *Educación emocional y competencias básicas para la vida.* Revista de investigación educativa, 21(1), 7-43. Recuperado de <file:///C:/Users/3/Downloads/99071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-397691-1-10-20100316.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007).** *Competencias emocionales.* Educación XXI, 10, 61-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Buitrago-Bonilla, R. E. & Cárdenas-Soler, R. N. (2017).** *Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia.* Praxis & Saber, 8 (17), 87-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477253330011>
- Cabello González, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. & Extremera, N. (2006).** *Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional.* Ansiedad y estrés, 12(2-3), 155-166. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244240>
- Carpaena, A. (2003).** *Educación socioemocional en la etapa de primaria: materiales prácticos y de reflexión.* Eumo editorial.
- Cano, V & Reyes, R. (2015)** *Educación emocional para vivir en paz estudiantes de educación media superior.* Ra-Ximhai, 11(1), 209-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401011.pdf>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003).** *Variedad de datos y variedad de análisis.* Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Gross, J. J. (1998).** *The emerging field of emotion regulation: an integrative review.* Review of General Psychology, 2(3), 271-299. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271
- Guba, E.G. (1983).** *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista.* En: Gimeno J, Pérez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 148-165. Madrid: Akal
- Hargreaves, A. (1998).** *The emotional practice of teaching.* Teaching and Teacher Education, 14 (8) 835-854. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1998-11434-001>
- Iglesias-Cortizas, Ríos-deDeus & Rodicio-García (2018).** *Instrumento para identificar la percepción de los estudiantes universitarios sobre emociones que los perturban.* Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 5 (2), 133-141. Recuperado de <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3598>
- Lazarus, R. S. (1999).** *Stress and emotion: A new synthesis.* New York: Springer.
- Natalio Extremera, N. González-Herero, V. Rueda, P. & Fernández-Berrocal, P. (2012).** *Me siento triste ¿y ahora qué hago? Análisis de las estrategias de regulación que utilizan las personas emocionalmente inteligentes.* Psicología conductual, 20 (1), 197-209. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924271>
- Parandones, G. & Castejón, C. (2008).** *Estado de ánimo percibido y eficacia en el manejo de la clase en profesorado de educación secundaria.* International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4 (1), 141-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832319014>
- Romero, O. (2006).** *Crecimiento psicológico y motivaciones sociales (tercera edición).* Editorial Rogya. Venezuela
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996).** *Metodología de investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe
- Ruiz, L. M., Roca, J. S., & Castillo, M. A. (2002).** *La educación emocional en la práctica educativa de*

primaria. Bordón. Revista de pedagogía, 54(4), 505-518. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. CIECE. Prevención de dificultades socio-educativas

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Educational Implications. Nueva York: Basic Books

Sánchez, T. & Manrique (2018). *El trabajo sobre las emociones en la formación de educadores en el nivel superior*. REXE Revista de estudios y experiencia en educación, 2(3). 178-189. Doi: 10.21703/rexe.20181734lsanchez2 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6479018>

Vadebencoeur, J. & Bégin, H. (2005). *The efficacy of social skills promotion programs designed for 5-12 years old children: a critical analysis*. Revue Québécoise de Psychologie, 26 (1), 183-201. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2005-06399-010>

Zembylas, M. (2005). *Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructural view on emotion and identity in teaching*. Teaching and Teacher Education, 21(8), 935-948. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/240432818_Discursive_Practices_Genealogies_and_Emotional_Rules_A_Poststructuralist_View_on_Emotion_and_Identity_in_Teaching