

SIENTO, LUEGO ENSEÑO. PRÁCTICA DOCENTE Y EXPERIENCIA EMOCIONAL COTIDIANA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

FERNANDO SANDOVAL GUTIÉRREZ

CLAUDIA TERESA DOMÍNGUEZ CHAVIRA

ISRAEL BELTRÁN ZAMARRÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

TEMÁTICA GENERAL. PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

RESUMEN

El texto presenta los hallazgos de una investigación realizada entre 2015 y 2016 acerca de las emociones que los maestros de escuelas primarias en la ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua, México, experimentan durante su trabajo. La investigación tuvo un diseño mixto: Se seleccionó una muestra probabilística aleatoria simple de 130 docentes, a quienes se les aplicó un instrumento de colección de datos. En un segundo momento se llevó a cabo un ejercicio cualitativo (muestreo teórico, entrevista a profundidad y grupos focales) en seis escuelas de la misma localidad. Encontramos que las y los docentes sostienen una visión predominantemente optimista de las emociones que experimentan durante su trabajo, pero que estas visiones se matizan con la evidencia exhibida por el trabajo etnográfico, que muestra una amplia variedad de emociones durante la práctica docente. Igualmente encontramos que los docentes desarrollan un abanico extenso de recursos emocionales para lidiar con los desafíos de su trabajo. Se hacen necesarias aproximaciones de diseño de desarrollo de competencias emocionales para los docentes, posiblemente desde la formación inicial.

Palabras clave: práctica docente, vida cotidiana escolar, educación emocional

He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento decisivo en el aula.

Mi ser, mi persona, es lo que crea el clima de la clase.

Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones.

Como profesor poseo el poder tremendo de hacer la vida de un niño miserable o alegre. Puedo ser un instrumento de angustia o un factor de inspiración.

Puedo humillarlo o hacerlo reír, lastimarlo o fortalecerlo... (Ginnot, 1993).

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya tiempo la complejidad de la práctica docente ha sido observada desde varios miradores teóricos, con intencionalidades diversas. La más reiterada es la preocupación por mejorar en términos agregados la calidad de los servicios educativos públicos, que atienden a miles de niñas y niños cada día. En casos como el de nuestro país, esta preocupación se vuelve estratégica más allá de la dimensión puramente académica, y se representa en el interés cada vez más conspicuo y reiterado de amplios sectores de la sociedad civil por la necesidad de contar con un sistema educativo público *de calidad*. Atrás de esta adjetivación –usada intensamente desde hace ya dos décadas en el contexto de los estudios sobre educación- existe hoy en día una nueva capa semántica, que no tiene que ver con los indicadores de calidad educativa tradicionalmente utilizados por los especialistas en el tema; tiene que ver con que el sistema educativo público responda con solvencia a las expectativas sociales que se empeñan en él, a través de perfiles de egreso flexibles y fuertemente asociados a las características del México de nuestros tiempos, de la construcción de raíz de una nueva identidad del docente de escuela pública, del saneamiento de la administración educativa, entre otros tópicos. Consideramos que la sociedad mexicana espera de sus escuelas públicas resultados profundos y radicalmente distintos a los obtenidos hasta ahora. Naturalmente la cuestión es cómo lograr estos cambios y resultados en una realidad tan compleja y disímbola como la escuela pública. ¿Qué y cómo cambiar para lograr lo que se espera de ella?

En la búsqueda de los “cómos” para responder a este cuestionamiento, las voces son casi innumerables. Somos muchas y muchos los involucrados en procesos educativos interesados en contribuir desde nuestros propios escenarios a la emergencia de esta esperada *revolución en la escuela pública* –que no *reforma*- que la transforme finalmente. En ese espíritu, desde hace año y medio iniciamos en el campus Cuauhtémoc de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez¹ un estudio acerca de una de las dimensiones de la práctica docente: el componente emocional presente en ella en tanto actividad eminentemente humana, interaccional y compleja. Dirigimos la atención hacia dicho componente atendiendo a las evidencias con las que contamos de la importancia sustantiva que el estado emocional tiene en las acciones y la toma de decisiones de las y los profesores (Becker, Keller, Goetz, Frenzel, & Taxer, 2015). Nos planteamos así responder dos preguntas generales, a saber: 1. ¿Cuáles son las emociones que con más frecuencia e intensidad experimentan los docentes durante su trabajo en las escuelas, y 2? ¿Cómo inciden estas emociones en el trabajo cotidiano de los maestros? El trabajo de investigación se situó en escuelas primarias de todos los sostenimientos en la ciudad de Cuauhtémoc, a cien kilómetros al noroeste de la capital del estado de Chihuahua.

Para el diseño de la investigación, asumimos que los procesos emocionales de los profesores tienen una importancia fundamental en toda la experiencia de *ser maestro* (no solo en su despliegue

profesional a través de su trabajo con el grupo escolar) (Zarazaga, 2006). Las emociones se constituyen en el primer instrumento de la propia consciencia del docente, a la hora de enfrentar la innumerable variedad de situaciones que le plantea la escuela cada día. Con esa asunción de partida, nos acercamos a las visiones de los docentes de sus propias emociones.

DESARROLLO

El proyecto se estructuró en los siguientes momentos

- Momento 1. Estudio diagnóstico muestral de los docentes.
- Momento 2. Caracterización de perfiles de los docentes.
- Momento 3. Identificación de casos significativos para el análisis mediante la técnica de muestreo teórico.
- Momento 4. Entrevista a profundidad con docentes identificados.
- Momento 5. Aplicación de grupos focales con tópicos significativos emergidos en los momentos previos de la investigación.
- Momento 6. Análisis de resultados.
- Momento 7. Redacción del reporte de investigación.

La investigación se llevó a cabo con base en una metodología mixta, que en un primer momento permitió realizar un diagnóstico cuantitativo del perfil docente. Posteriormente se utilizó una serie de técnicas de investigación cualitativas bajo el cobijo metodológico de la llamada *Grounded Theory* (denominada también como metodología de muestreo teórico), desarrollada por Glaser y Strauss (Glaser & Strauss, 1967). Se trata de una metodología en la que el acercamiento a la realidad que pretende comprenderse, se realiza a partir de una pregunta general de investigación. No se cuenta con la estructura metodológica tradicional, desprendida del paradigma positivista de investigación, sino que con base en los hallazgos que van presentándose en el acercamiento a la realidad, van emergiendo diferentes categorías que a través de la aplicación de diferentes recursos instrumentales forman eventualmente un cuerpo sistémico para comprender los eventos que se están estudiando. La técnica de muestreo teórico hace posible la aplicación de una variedad importante de instrumentos, y su desarrollo en el último medio siglo ha permitido la emergencia de numerosas alternativas metodológicas para su aplicación (Ralph, Birks, & Chapman, 2015).

Para los propósitos de esta investigación, la metodología de muestreo teórico resultó muy potente, dado que nuestra intención no era probar o disprobar un posicionamiento previo con respecto a la manera en la que el factor emocional incide en las características de la práctica docente, nuestro propósito se orientaba a conocer cómo es que estos factores se hacen presentes en esa realidad, y

avanzar en la comprensión de las relaciones causales atrás de este fenómeno. En el fondo de la metodología de muestreo teórico se encuentra un sustrato filosófico basado en la fenomenología de Edmund Husserl, según la cual la intención del acto investigativo no se encamina a conocer al objeto de conocimiento en su esencia, sino más bien a entenderlo como un fenómeno complejo, y a comprender la práctica del investigador como un evento humano (Husserl, 2011). Se orienta no en el sentido de la comprobación de un marco epistemológico específico, sino a la integración sistemática de evidencias que puedan dar cuerpo a modelos explicativos de la realidad que se estudia. Es así que desde esta perspectiva metodológica el acercamiento a lo estudiado no tiene como propósito la comprobación, sino la construcción de aparatos explicativos *in situ*. (Ralph, Birks, & Chapman, 2015)

Inicialmente realizamos un estudio de carácter muestral con las maestras y maestros de las 70 escuelas primarias, de sostenimiento público y privado, ubicadas en la región de Cuauhtémoc Chihuahuaⁱⁱ. El ejercicio muestral tuvo como propósito construir un perfil elemental de las maestras y maestros que trabajan en las aulas de primaria de esa región, para eventualmente caracterizar diversos perfiles que resulten significativos para los propósitos de este estudio. Para el diseño del instrumento se adaptó el instrumento de Martínez (Martínez Torres, 2016), y se estructuró en dos momentos: uno inicial orientado a la colecta de datos generales del docente (que incluyó los ítems de sexo, edad, grado máximo de estudios terminado, años de experiencia frente a grupo escolar de primaria, años de servicio en la escuela en la que se respondió el cuestionario, actividades laborales adicionales a la docencia, grado escolar atendido, número de alumnos en el grupo que se atiende, cuál es el grado escolar preferido a atender y cuál es el menos preferido). Posteriormente el cuestionario incluyó una colección de 31 afirmaciones (bajo el formato de escala de evaluación sumaria de cinco niveles) orientadas a la exploración de los posicionamientos de los docentes en cinco dimensiones, a saber:

Dimensión 1. Autoconocimiento de las emociones.

- Conozco bien mis emociones
- Siento vergüenza de muchas cosas que hago
- Sé poner nombre a las emociones que tengo
- Me fijo mucho en mis propios sentimientos
- Me siento responsable de las cosas que me pasan
- Muchas veces me siento triste sin motivo

Dimensión 2. Competencias emocionales.

- Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos/as
- Por la noche comienzo a pensar y me cuesta dormirme

- Muchas veces me parece que los otros/as no entienden lo que les digo
- Me siento herido/a fácilmente cuando los otros/as me critican
- Nada de lo que pueda pensar cambiará las cosas que me pasan
- Muchas veces me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente
- Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero

Dimensión 3. Gestión emocional.

- Acostumbro a controlarme cuando tengo una emoción fuerte
- Me bloqueo cuando tengo que resolver problemas
- Sé ponerme en el lugar del otro/a para comprenderlo/a bien
- Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros/as
- Me cuesta relajarme
- Cuando me doy cuenta que he cometido algún error me preocupo durante mucho tiempo
- Puedo esperar sin prisas para conseguir lo que deseo

Dimensión 4. Calidad de las emociones.

- Cada día estoy más satisfecho/a con mi trabajo
- Estoy satisfecho/a con mi manera de afrontar la vida
- Tengo (claro) (una idea de) cuál es el sentido de la vida
- Me siento una persona feliz

Dimensión 5. Actitud ante el trabajo.

- Voy contento/a a trabajar cada mañana
- Hay algún alumno/a que saca lo peor de mí
- Cuando pienso en ir a la escuela en la que trabajo, me pongo nervioso/a
- Trabajo cómodo/a nada más con algunos de mis alumnos/as
- Me gusta la relación que tengo con mi alumnado
- La relación con mis compañeros/as de trabajo es buena
- Me siento alterado/a cuando veo a mi alumnado

Posteriormente se identificaron seis casos específicos de maestros y maestras cuyos resultados en el ejercicio muestral nos permiten ilustrar la realidad estudiada. Es importante precisar aquí que esta inflexión en la metodología no persiguió propósitos representativos de la realidad completa, sino que se limitó a buscar casos con alta significancia cuyo estudio haga posible la reflexión y el análisis del fenómeno que interesa. En este nuevo momento de la investigación, no se trató de

una selección muestral de los casos, sino una colección de casos altamente significativos con base en argumentos previos en el propio proyecto de investigación. Una vez identificados estos docentes, se les practicó una entrevista a profundidad.

Finalmente se llevaron a cabo dos grupos focales con las y los maestros identificados como de alta significancia para los propósitos del proyecto de investigación. Estos grupos focales nos permitieron acercamientos distintos a los realizados con las entrevistas a profundidad al tema del componente emocional y de la práctica docente, por su naturaleza compartida. Para la técnica de grupos focales se siguió la metodología propuesta por Hamui y Varela (Hamui Sutton & Varela, 2013). Finalmente, teniendo la mano los resultados de cada momento de proyecto se integró una narrativa a partir de las categorías identificadas mediante la técnica de muestreo teórico (Glaser & Strauss, 1967).

CONCLUSIONES

La combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos hizo posibles hallazgos muy interesantes. A través del instrumento cuantitativo encontramos, por ejemplo, que los maestros más jóvenes (en el rango de edad de los 20 a 30 años de edad) son quienes afirman tener más problemas para identificar sus propias emociones; que el grupo de edad que afirma poder controlarse mejor ante una emoción fuerte es el de las y los docentes de entre 40 y 45 años de edad, y que los docentes varones afirman poder controlarse mejor que las maestras. En relación directa con las preguntas del proyecto de investigación, nos fue posible construir cinco conclusiones:

1. *Los maestros afirman sentirse altamente felices con su trabajo.* En el instrumento cuantitativo aplicado inicialmente, ante la pregunta expresa de si se sentían felices con su trabajo, un apabullante 96% de los informantes afirmó sentirse así siempre o casi siempre. En combinación con los resultados de otras preguntas, esta afirmación es contundente: el 91% de los informantes dijo conocer bien sus emociones siempre o casi siempre. Las entrevistas y los grupos focales fortalecen la evidencia en cuanto a que el trabajo es una fuente de alegría la mayor parte del tiempo para los docentes:

...me gusta mucho venir a trabajar, porque me siento afortunada de tener un trabajo, y además un trabajo en el que los niños le contagian a uno de tanta ocurrencia y de tanta alegría. No hay un trabajo como el de nosotros, por eso muchos que no son maestros no nos comprenden y nos critican pero no hay trabajo tan bonito como el de un maestro (ALR, 2016).

Tanto en las respuestas a la encuesta como en las entrevistas, observación y grupos focales, fue posible observar la integración de una visión muy compartida entre los sujetos a estudio del trabajo como la posibilidad de mantener un estilo de vida decoroso (ante las amenazas económicas de aquellos que no cuentan con una plaza docente). En ese sentido, la felicidad de la que nos hablaron los docentes estuvo asociada a otros elementos, como la tranquilidad económica, la estabilidad financiera, la realización profesional, y el sentimiento de satisfacción por el trabajo con los niños.

2. *Aunque los maestros dicen sentirse felices con su trabajo, una observación más minuciosa de su vida cotidiana en la escuela hace evidente que enfrentan un abanico muy amplio de emociones.* A pesar de los optimistas resultados obtenidos en el instrumento cuantitativo, encontramos en el acercamiento mediante las entrevistas, observación y grupos focales, que en realidad el estado emocional de los docentes en el camino de la jornada escolar es variado:

...muchas veces me desesperan los niños, y ya no encuentro cómo terminar el día, y solo estoy viendo el reloj, porque hay días en los que vienen bien insoportables (AB, 2016).

...a veces me pasa que tengo momentos de mucha desesperación, como que quisiera salir corriendo de la escuela (ORP, 2016).

Uno de los informantes expresó en la entrevista sentir ira ocasional. Esto nos resultó interesante porque una parte importante de la literatura revisada sobre el tópico señala a esta emoción como frecuente en los docentes (Ibañez, 2002).

3. *Hay emociones que los docentes ocultan o que no hacen expresas, pero que forman parte de su experiencia emocional profesional.* Como cualquier otra experiencia humana, la vida del docente en la escuela está integrada por una colección amplia de emociones. Trabajos previos de observación de la vida cotidiana escolar nos han permitido constatar que durante las horas en las que desempeña su trabajo, el docente no se disocia de los otros ámbitos de su vida, y en el contexto escolar enfrenta situaciones personales, familiares, económicas, entre otras (Sandoval Gutiérrez, 2015). Sin embargo, por razones diversas, muchas de estas emociones se viven de manera velada, o se reservan para ciertos momentos y espacios físicos de la vida en la escuela. Por ejemplo, muchas emociones fuertes –positivas o negativas– de los docentes, se experimentan en el contexto escolar, pero de forma reservada, lo cual no significa que no impacten en alguna medida el trabajo de los profesores y su

vivencia entera (Becker, Keller, Goetz, Frenzel, & Taxer, 2015). Para el caso de nuestra investigación, aunque el 81% de los docentes encuestados afirmó que siempre o casi siempre se controlan al tener una emoción fuerte, el acercamiento cualitativo reveló matices a estas afirmaciones. Las y los docentes nos hablaron de que diferentes tipos de emociones (sobre todo la desesperación, la ansiedad por problemas familiares o económicos, y el aburrimiento) están presentes en diversos momentos de la experiencia emocional asociada al desempeño de su profesión.

Un hallazgo especialmente llamativo con respecto a las emociones veladas tiene que ver con la pena o vergüenza que sienten los docentes al realizar ciertas acciones en la escuela: el 29% de los informantes dijo sentir pena a veces en la escuela; 8% afirmó sentirla siempre o casi siempre. Estos datos fueron confirmados por la aproximación cualitativa, que nos permitió darnos cuenta de que la vergüenza tiene que ver con situaciones como enfrentar a padres de familia especialmente exigentes, ser sometidos a revisión de las autoridades educativas, o coordinar reuniones entre docentes.

4. El entusiasmo por el trabajo es fundamental para lograr buenos resultados en la actividad docente, y está presente en las y los maestros estudiados. Como ya dijimos, pudimos encontrar que los docentes declaran sentirse realizados y felices con su trabajo (el 91% de los docentes encuestados dijo que siempre o casi siempre acuden felices a trabajar). Un matiz de interés al respecto es el de su entusiasmo, teniendo en cuenta el énfasis que este tópico ha recibido de la literatura especializada (señalando la relación entre el entusiasmo de los docentes por su trabajo, y los buenos resultados académicos de sus estudiantes) (Martínez Torres, 2016). Los informantes de esta investigación afirmaron y mostraron altos niveles de entusiasmo por su trabajo, especialmente los menores a 30 años, y aquellos que llevan ya algún tiempo laborando en la misma escuela (entre 5 y 10 años de servicio en el mismo establecimiento educativo).

5. El tema de las emociones docentes no se toca con frecuencia en contextos de reflexión compartida sobre la práctica (y debería tocarse). A pesar de los hallazgos prometedores, el tema de las emociones de los docentes en la escuela presenta, de acuerdo a nuestros hallazgos, áreas de oportunidad importantes: un vistazo a algunos resultados de la investigación muestra algunas de ellas:

- Casi uno de cada tres docentes encuestados dijo que a veces se “bloquea” cuando tiene que resolver problemas en la escuela.
- Casi la mitad de los informantes de este estudio declararon que a veces les resulta saber qué es lo que sienten los otros; lo cual compromete las competencias sociales relacionadas con la capacidad de empatizar, esencial para lograr una práctica docente exitosa.

- Un cuarto de los docentes encuestados dijo que siempre o casi siempre les cuesta trabajo relajarse durante su trabajo en la escuela.

El trabajo en los grupos focales nos permitió identificar al tema de las competencias emocionales docentes como un área estratégica para el desempeño óptimo del trabajo en el grupo. A pesar de ello, los docentes dijeron que en ningún momento fueron capacitados en tal área.

Como se ve, el estado emocional de los docentes es la base a partir de la cual los maestros viven su experiencia frente a sus grupos. De ahí la importancia de fortalecer sus competencias emocionales y plantear estrategias de actualización y formación emocional desde las instituciones formadoras de docentes y desde los gabinetes encargados de la actualización del personal en servicio.

REFERENCIAS

- AB, I. (Junio de 2016). Entrevista sobre emociones y práctica docente. (F. S. Gutiérrez, Entrevistador)
- ALR, I. (octubre de 2016). Entrevista sobre emociones y práctica docente. (F. S. Gutiérrez, Entrevistador)
- Becker, E., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teacher's emotion's in the classroom. An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 1-13.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Londres: Aldine.
- Hamui Sutton, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 55-60.
- Husserl, E. (2011). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 31-45.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (Marzo de 2010). *Dirección General de Geografía y Medio Ambiente*. Obtenido de Conurbaciones y fusiones de localidades: http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/doc/conur_fusion.pdf
- Martinez Torres, A. (2016). *Educación emocional docente, factor clave para la mejora de la convivencia en el aula*. Recuperado el 12 de enero de 2017, de Govern de Isles Balears: www.caib.es
- ORP, I. (junio de 2016). Entrevista sobre emociones y práctica docente. (F. Sandoval Gutiérrez, Entrevistador)
- Ralph, N., Birks, M., & Chapman, Y. (2015). The methodological dynamism of grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*.
- Sandoval Gutiérrez, F. (2015). La necesidad de repensar la práctica docente. El paradigma de la educación para la calidad de vida. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua: COMIE.
- Zarazaga, E. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría Educativa*, 85-107.

NOTAS

i La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez es (junto con la Universidad Autónoma de Chihuahua) una de las dos universidades más grandes del estado de Chihuahua. Cuenta con 90 programas educativos de pregrado y 48 de posgrado, a los que concurren unos 30 mil estudiantes.

ii Utilizamos aquí el término *región* para delimitar una zona comprendida principalmente por la mancha urbana de la cabecera municipal del municipio de Cuauhtémoc, pero que también incluye escuelas primarias ubicadas en asentamientos rurales cercanos a la ciudad y que se integran en muchos sentidos a las lógicas cotidianas de la misma. La delimitación geográfica de la investigación se realizó utilizando el concepto *localidad* debido a que es el que utiliza la Secretaría de Educación Pública como nivel de desagregación geográfica básica en el Sistema Nacional de Información de Escuelas. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía define a la localidad como *el lugar ocupado con una o más edificaciones utilizadas como viviendas, las cuales pueden estar habitadas o no. Este lugar es reconocido por un nombre dado por alguna disposición legal o la costumbre.* (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010)